

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO:
DA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR SOCIAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

MÁRCIA DE BARROS LIMA SANTOS

SANTOS
2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: DA
POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR SOCIAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

MÁRCIA DE BARROS LIMA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins

SANTOS

2013

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

S237pSantos, Márcia de Barros Lima

Política de Assistência Social e Política de Educação: da possibilidade de formação do trabalhador social na educação profissional técnica de nível médio / Márcia de Barros Lima Santos ; orientador

Maria Angélica Rodrigues Martins - Santos : [s.n.], 2013.

172f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado- Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação)

I. Santos, Márcia de Barros Lima. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Maria Tagé Thomaz - UNIFESP

Profa. Dra. Maria Angélica R. Martins - UNISANTOS

Prof. Dr. Vandrê Gomes da Silva - UNISANTOS

DEDICO

Aos trabalhadores sociais da
Prefeitura Municipal de
Guarujá.

Que o meu canto ecoe...

AGRADEÇO

A três mulheres que me fizeram mestra: Elizabete Maria Gracia da Fonseca, Secretária Municipal de Assistência Social de Guarujá que me permitiu esse vôo; Sirlei Izumi Fukushima, trabalhadora social, companheira de trabalho e amiga pessoal, que segurou a “peteca” na minha ausência, mas compreendeu o processo e me apoiou e Da. Silvina Monteiro de Barros Lima, mãe zelosa, acolhedora e calma que, ao ser porto seguro para mim e para meus filhos, abriu mão de seu tempo enquanto eu me preparava...

Aos colegas do mestrado pela troca de saberes e pelo bom humor.

A todos os professores do mestrado que não se cansam de ensinar caminhos, especialmente ao professor Vandr  pela urgência atendida.

  professora Silvia Tag  (UNIFESP) que, no reencontro, compartilhou do tema comigo.

  professora Maria Angélica pela compreensão sobre o tema do trabalho e pelas orienta es importantes.

Aos meus queridos: Marcos, Manuela e Mateus, que compartilharam comigo angústia, ansiedade e ausência, mas me deixaram prosseguir.

SANTOS, M.B.L. **Política de Assistência Social e Política de Educação: Da possibilidade de formação do trabalhador social na educação profissional técnica de nível médio.** Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2013.

RESUMO

O trabalho discute a formação do trabalhador social de nível médio para a política de assistência social, antes do ingresso do mesmo na carreira. O tema surge como proposta para a dissertação dada a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004), que redefine a Assistência Social, a partir de novos ditames e isso repercute em todos os municípios do país trazendo mudanças significativas para a área. O desafio para a consolidação da política perpassa pela compreensão de seus fundamentos. Para tanto, discute-se a importância de qualificar a prestação dos serviços, qualificando o trabalhador social, seu agente. O estudo especifica o trabalhador social de nível médio que ingressa na área sem a formação necessária para o desempenho profissional, dada a quase nula oferta de cursos de formação profissional de educação profissional técnica para a política de assistência social. Ocorre um descompasso entre a oferta de proteção social que vem sendo gradativamente efetivada por meio dos serviços socioassistenciais e a qualificação profissional determinada pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB/RH (2006), que define equipes. Surge o problema em relação à falta de formação profissional e o desempenho da função no bojo da política. Com base na experiência profissional adquirida na Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social da Prefeitura de Guarujá– SEDEAS constata-se número excessivo de desvios de função desse trabalhador social que desempenha função de nível médio, ligada ao cuidado. Essa pesquisa tem por objetivos analisar a formação profissional do trabalhador social de nível médio antes de seu ingresso na carreira e discutir a possibilidade de formação profissional em educação técnica de nível médio para esse trabalhador social, com pauta na Política Nacional de Assistência Social (2004) e nos ditames da atual Política Nacional de Educação Integrada (2008). Para tanto, expõe a política de assistência social e seus marcos legais, resgatando a história do trabalhador social em relação ao conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1974, 2011) e autores que o analisam. Resume a política educacional com foco no ensino médio, na educação profissional e no currículo. Fundamenta-se o estudo a partir de conceitos extraídos de Antonio Gramsci (1995) e autores que o analisam como Manacorda (2008), Kuenzer (1997, 2001, 2006), Oliveira (2002) e Zibas (2005) que tratam do *trabalho como princípio educativo* e da *politecnicidade* que destaca o papel ampliado da educação em relação ao projeto de vida das pessoas. Falamos ainda sobre políticas públicas, analisando Arretche, Ball e Mészáros. Para realizar a pesquisa com os trabalhadores sociais, a abordagem qualitativa foi adotada no sentido de conhecer concepções dos sujeitos pesquisados e a compreensão dos trabalhadores sociais a partir de suas perspectivas e seu contexto natural (Bodgan; Biklen, 1994). Resultados da pesquisa sugerem a necessidade da carreira em assistência social e processos de educação inicial

e permanente, com vistas a qualificação dos serviços a partir do perfil profissional necessário para as funções de nível médio.

Palavras-chave: Política pública. Política de assistência social. Política de educação.
Ensino médio. Formação profissional.

SANTOS, M.B.L. **Social Welfare and Education Policies: The possibility of training social workers in middle level technical vocational education.** Master's Degree Dissertation. Santos: Santos Catholic University, 2013.

ABSTRACT

This dissertation discusses the middle level social workers' training for the social welfare policy before they begin their careers. The issue arose as a proposal for the study from the implementation of the National Policy for Social Assistance - PNAS (2004), which redefines Social Assistance from new dictates, affects all Brazilian municipalities, and brings significant changes to the area. The first challenge to consolidating the policy goes through gaining an understanding of its fundamentals. To do so, the discussion centers on the importance of qualifying service provision by qualifying the social worker, who is the agent of such work. The study specifies the middle level social worker who enters the area lacking the training needed for professional performance, given the almost nil offering of technical vocational professional training courses available on how to perform under the social welfare policy. There is a mismatch between the supply of social protection that has been being provided by means of social assistance services and the professional qualification demanded by the Basic Operational Rule in Human Resources - NOB / RH (2006), which defines teams. Under the rule, teams should comprise higher level, middle level and elementary level professionals, and assignments are defined for each level. The gap insofar as middle level professionals are concerned is characterized by the fact that the rule suggests that such professionals should have "specific skills" to do the work, but does not suggest a given vocational training. This leads to a lack of professional training and issues concerning performing of this role under the policy. The professional experience acquired at the Department of Social Welfare and Development of the Municipality of Guarujá - SEDEAS shows that there are too many deviations in the roles of the social worker performing a middle level function connected to the provision of care. The dissertation aims to analyze the training provided to middle level social workers prior to their entering the career and to suggest a path for qualification in middle level technical education. To achieve this, it presents the social welfare policy and its legal frameworks, rescuing the history of the social worker in relation to the concept of habitus. The study is based on the concept of Pierre Bourdieu (1974, 2011) and of authors who analyze him, as it is understood that the changes introduced by the National Policy for Social Welfare - PNAS (2004) should ensure a break away from the paradigm there is between a conservative social assistance (philanthropic, charitable) and one that ensures access to social assistance rights (emancipatory). It summarizes the educational policy focused on the secondary school, on vocational education, and on the curriculum. The study is based on concepts drawn from Antonio Gramsci (1995) and authors who analyze him, such as Manacorda (2008), Kuenzer (1997, 2001, 2006), Oliveira (2002), and Zibas (2005), who address the work as an educational and

polytechnic principle that highlights the expanded role education plays in people's life projects. We also spoke about the public policies in question, analyzing Arretche, Ball, and Mészáros. The qualitative approach was used to conduct the research with the social workers (workers and service coordinators) in order to get to know the conceptions these research subjects have about the social assistance policy and to understand the social workers' behavior from their perspectives regarding the work done in its natural context (Bodgan, 1994). The findings suggest the career in social assistance, the need for a continuous education process, and service qualification from the professional profile required to perform middle level duties.

Key words: Public policy. Social welfare policy. Education policy. High school. Vocational training.

LISTA DE ABREVIACÕES

CEETPS – Centro Estadual de Educação Técnica Paula Souza

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CF – Constituição Federal

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

EDESP – Escola de Desenvolvimento Social

ETEC – Escola Técnica Estadual

EC- Emenda Constitucional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

NOB - Norma Operacional Básica

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNDH – Política Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

RH – Recursos Humanos

SEDEAS – Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social

SEDS – Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de trabalhadores sociais (Censo SUAS, 2010) e formação escolar	49
Quadro 2- Porcentagem de trabalhadores sociais de nível médio da proteção social básica nos serviços de CRAS – Centro de Referência de Assistência Social	49
Quadro 3- Trabalhadores sociais de nível médio da proteção social especial nos serviços de CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social	50
Quadro 4- Rede privada e áreas de atuação	50
Quadro 5- Equipes de referência / proteção social básica (CRAS).	61
Quadro 6- Proteção social especial (CREAS) – média complexidade	62
Quadro 7- Proteção social especial (CREAS) – alta complexidade	62
Quadro 8- Evolução normativa do ensino médio / educação profissional	90
Quadro 9- Motivos explicitados pelas trabalhadoras sociais sobre o cargo, interesse pela área pública e expectativas	126
Quadro 10- Situações explicitadas pelas trabalhadoras sociais sobre capacitação inicial das ingressantes	127
Quadro 11- Situações explicitadas pelas trabalhadoras sociais sobre o senso comum das pessoas sobre o cargo proposto e as dificuldades encontradas no início da atuação profissional	128
Quadro 12- Motivos explicitados pelas trabalhadoras sociais sobre a contribuição profissional anterior, trazida ao trabalho social e anseios sobre formação necessária	129
Quadro 13- Conhecimento de cursos técnicos para o trabalhador social de nível médio	130
Quadro 14- Motivos explicitados pelo trabalhador social em relação à ocorrência de desvio de função	131
Quadro 15- Situação explicitada pelas coordenadoras de serviços sobre o cargo ocupado e a importância do serviço	135

Quadro 16- Situação explicitada pelas coordenadoras dos serviços sobre as equipes de CREAS	136
Quadro 17- Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviços sobre as dificuldades para coordenar as equipes	137
Quadro 18- Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviços sobre a necessidade de habilidades profissionais para o trabalhador social de nível médio e sugestão sobre formação profissional	138
Quadro 19- Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviço em relação ao desvio de função	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	----

CAPÍTULO I

A Assistência Social no contexto das políticas públicas	23
1.1. Políticas Públicas	23
1.2. A trajetória do trabalho social e a formação desse trabalhador: uma história do trabalho social	31
1.3. Referenciando Pierre Bourdieu	44
1.4. O trabalhador social de nível médio na política de assistência social	48
1.4.1. A assistência social: a seguridade social na CF/1988 e a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS de 1993	51
1.4.2. A Política Nacional de Assistência Social – PNAS	55
1.4.3. O Sistema Único de Assistência Social – SUAS	58
1.4.4. A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH e o trabalhador social de nível médio	60
1.5. O caso da Prefeitura Municipal de Guarujá: dos cargos criados aos desvios de função	67

CAPÍTULO II

O ensino médio e a educação profissional no contexto das políticas públicas	77
2.1. Breve digressão sobre as relações escola e sociedade, educação escolar e trabalho	77
2.2. Ensino médio e educação profissional: breve histórico	81
2.3. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio	91
2.3.1. Lei n. 11741/2008 – A integração das ações de educação profissional técnica de nível médio	104
2.4. Currículo e Diretrizes Curriculares	106
2.4.1. A qualidade social nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio	111
2.4.2. Educação em Direitos Humanos: um norte para o percurso escolar do	

trabalhador social de nível médio	113
2.5. Da carência de oferta de cursos técnicos para a assistência social	115

CAPÍTULO III

Os caminhos da pesquisa	121
3.1. Os caminhos percorridos	123
3.2. Os instrumentos de coleta de dados e a análise das respostas obtidas	123
3.2.1. O instrumento de pesquisa, a coleta dos dados com o trabalhador social na função de nível médio e a análise das respostas	123
3.3. As respostas dos entrevistados: uma análise de conteúdo	126
3.3.1. A análise das respostas das trabalhadoras sociais	126
3.4. O instrumento de pesquisa, a coleta dos dados com coordenadores de serviço e a análise das respostas	133
3.4.1. A análise das respostas das coordenadoras de serviços de CREAS ..	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
---	-----

APÊNDICE I -Memorial	153
-----------------------------------	-----

APÊNDICE II - Dados de Guarujá	155
---	-----

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
---	-----

Esclarecido

ANEXO II - Entrevistas com trabalhadores sociais	160
---	-----

socials

ANEXO III - Entrevistas com coordenadores de serviço de CREAS	167
--	-----

INTRODUÇÃO

A política pública de assistência social no país ganha destaque a partir da Constituição Federal de 1988 que assegura proteção social a todo o cidadão que dela necessita. São indivíduos, famílias e grupos que se encontram em vulnerabilidade e risco social tendo em vista desproteções sociais e inseguranças sociais em que se encontram. Esse marco constitucional trouxe à cena brasileira a importância da seguridade social para os cidadãos, sendo a assistência social um de seus pilares no conjunto com as políticas públicas de saúde e previdência social.

Uma vez determinada constitucionalmente, a assistência social regulamenta-se a partir da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, editada no ano de 1993, que indica princípios e objetivos da política. Contudo apenas no ano de 2003, mais precisamente na Conferência Nacional, ocorrida em Brasília, é que recebemos a grata notícia da implantação de uma Política Nacional de Assistência Social – PNAS e os moldes do seu Sistema Único de Assistência Social – SUAS que materializa o conteúdo da Lei Orgânica e sugere que a ação estatal em assistência social possa gerar resultados com vistas ao direito socioassistencial.

O grande destaque da PNAS encontra-se em seus conceitos. Se por um lado, desde 1988, havia a intenção de reconhecer a necessidade da oferta de proteção social a grupos em vulnerabilidade, a partir de 2004 é que vamos compreender, de fato, seus novos conceitos e apreender sobre a importância da matricialidade sócio familiar que não segmenta a família demandatária dos serviços; sobre a importância da análise do território na vida das pessoas (na inclusão ou exclusão social das pessoas dos processos de desenvolvimento social); sobre a importância da intersetorialidade e todas as ações que se articulam por uma política para a cidade e, finalmente, sobre os aspectos da pobreza multidimensional que, ao redimensionar o problema social, responsabiliza diversos setores e instituições ao enfrentamento da pobreza, miséria e fome. A questão conceitual fica exposta e nos conduz à mudança de atitude, ou seja, de pensamento sobre assistência social e de prática profissional.

Ocorre que, antes da Constituição Federal (1988) e da Política Nacional de Assistência Social (2004), a história da assistência social no país sempre esteve muito ligada à filantropia, à oferta de ações pontuais determinadas pelo interesse de cada governo, ações descontinuadas que serviam a interesses político partidários, sem que se vislumbrasse a possibilidade de ação estatal planejada, permanente e continuada a favor da autonomia e da emancipação dos grupos sociais em vulnerabilidade social e riscos

sociais, o que hoje permeia os ditames da política nacional. Sendo uma ação estatal focalizada a segmentos específicos, a assistência social não se preocupava com uma prática comprometida com a resolução das questões sociais / coletivas apresentadas pelos grupos sociais demandatários. O *fazer* se sobrepunha ao *por quê* fazer.

A PNAS não trata apenas de mudar os rumos estruturais da ação, criando uma gama de serviços, benefícios ou transferências de renda, alicerçados pelas normativas. Ela se propõe ao debate sobre modelos conceituais distintos em relação à oferta de proteção social para o país. O desafio é conceitual.

A questão em destaque é a maneira como as pessoas compreenderam os princípios e objetivos da política nacional posta a partir de 2004 e como isso se traduz na execução direta, ou seja, na atuação profissional àqueles que demandam essa atenção. A questão conceitual sobre assistência social prepondera, uma vez que, ao ingressar na área pública, o trabalhador social precisa de conhecimento prévio para lidar com questões que aparecerão em forma de demandas sociais no cotidiano dessa ação, ou seja, o trabalho social com a população de rua, com os acolhimentos institucionais para crianças e idosos em abandono, com as mazelas advindas da violência doméstica, com adolescentes em atos infracionais e tantas outras demandas. Falamos de formação profissional necessária ao desempenho do trabalho, antes do ingresso na carreira.

O interesse por esse tema – a formação do trabalhador social de nível médio antes do ingresso na carreira – relaciona-se ao meu exercício profissional na Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social – SEDEAS, da prefeitura municipal de Guarujá/SP, onde ao longo desses 12 anos atuei como assistente social nos serviços de proteção social especializada e, atualmente, atuo como diretora de planejamento e gestão da política municipal. Minha preocupação está centrada nos desvios de função de três categorias profissionais de trabalhadores sociais que ingressaram na carreira pública via concurso público, entre os anos de 2000 e 2004. Esses trabalhadores ocuparam os 40 cargos oferecidos para educadores de rua, recreacionistas e arte educadores, com a finalidade de atuação em diferentes serviços de proteção social especializada, mas hoje somam a marca de 70% em desvio de função. É importante salientar que, como não existiam regras nacionais para definir equipes de trabalho e o tipo de profissão necessária aos serviços, a administração municipal realizou concurso público especificando apenas o grau de escolaridade. Desses três cargos citados, apenas o de recreacionista exigia nível médio (curso de formação de professores/magistério, em nível médio como requisito), mas, para o concurso de educador de rua e de arte educador

exigiu-se equivocadamente o nível superior, sem qualificação específica. Essas duas categorias ingressaram na área pública como nível superior, mas para exercer atividades hoje devidas aos cargos de nível médio (NOB/RH, 2006). Assim sendo, ingressaram advogados, geógrafos, pedagogos e outros profissionais de nível superior para desempenharem funções desconhecidas pelos mesmos e que ainda demandavam fundamentação teórica, metodológica e normativa que orientasse uma sistemática para o trabalho social, nesse nível (nível médio), e também orientasse as equipes de coordenadores de serviços.

Esse confronto, entre nível de escolaridade e formação profissional para exercer a função, gerou reveses significativos para a execução da política municipal, uma vez que os profissionais educadores de rua e arte educadores não se sentiam qualificados e/ou preparados para exercer tais atividades, ligadas ao cuidado com pessoas em vulnerabilidade ou riscos sociais, como a lida com acolhidos, a lida com população de rua, a lida com crianças em trabalho infantil e outras lidas. Já o concurso para recreacionistas requisitava a formação em magistério e isso gerou grave polêmica entre essas profissionais que desejavam ingressar na área de educação, para o trabalho em creches e não na assistência social, daí a alegação de absoluto desconhecimento sobre a matéria e sua execução.

Esses trabalhadores concursados ingressaram na assistência social carecedores de formação prévia específica para ocuparem os cargos propostos que exigiam a “função” de nível médio, hoje definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos - NOB/RH (2006) documento que orienta sobre as equipes mínimas nos serviços de assistência social.

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB/RH (2006) informa que, para desenvolver atividades profissionais nas equipes de referência dos serviços socioassistenciais, há de se contar com profissionais de nível superior (Resolução CNAS, no. 17), profissionais de nível médio e profissionais de nível fundamental, contudo o cerne da questão está pautado no profissional de nível médio que atua nos serviços de proteção social especializada (em que indivíduos, famílias e grupos são atendidos, dadas a circunstâncias da violação de direitos) uma vez que a ele também cabe a difícil tarefa de:

Atender famílias e indivíduos que se encontram em risco pessoal e social por ocorrência de abandonos, maus tratos físicos e ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2005, p.37).

A NOB-RH define que os profissionais de nível superior advêm das áreas de serviço social, psicologia, direito, pedagogia, sociologia e outras. Os profissionais de nível médio devem possuir o nível médio de escolaridade com “qualificação específica”(não definida pela NOB-RH) cabendo a eles realizar abordagem social aos usuários ou atuar em acolhimentos institucionais como cuidadores. Os profissionais de nível fundamental devem atuar em acolhimentos institucionais como auxiliares de cuidador ou realizar apoio em limpeza, alimentação ou lavanderia.

Esse trabalhador social de nível médio revela-se como fundamental para o desenvolvimento da política de assistência social e o número de profissionais cresce em todo o país, pois o caráter de sua ação tem cunho generalista, uma vez, que ao se deparar com pessoas e situações de grave lesão a direitos, ele precisa compreender cada questão social posta e a abrangência de sua intervenção. Dados do Censo SUAS – Censo do Sistema Único de Assistência Social (2010) informam que esses trabalhadores representam cerca de 30% dos trabalhadores sociais em atividade nos serviços especializados de assistência social. Esta atividade profissional de nível médio é necessária tanto na área pública quanto na área privada, ou seja, nas entidades sócio assistenciais (entidades beneficentes de assistência social) o que conhecemos comumente por organizações não governamentais ou associações.

Na SEDEAS do Guarujá/SP, o número supera os dados nacionais. Dos cento e oitenta e quatro (184) trabalhadores sociais em atuação (dados de 2012), setenta e oito (78) profissionais atuam nas funções de nível médio o que representa cerca de 42% do montante, ou seja, profissionais alocados em diferentes frentes como a administrativa, a financeira, ou na abordagem direta com a população demandatária.

De outro lado, examinando a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para a política de assistência social, verificamos a quase nula oferta uma vez que há mercado profissional em ascensão (Censo SUAS, 2010), tendo em vista a implementação e consolidação da política de assistência social em todos os municípios brasileiros e tendo em vista crescente demanda que busca os serviços socioassistenciais dada a questão social premente em relação à pobreza, miséria e fome.

Na região da Baixada Santista, encontramos oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio em oito ETECs - Escolas Técnicas de São Paulo – Centro Paula Souza. Dessas escolas técnicas da região, apenas duas oferecem curso voltado à área social, contudo ligados à política de saúde (agente comunitário de saúde).

No geral os cursos ofertados pelas oito escolas estão voltados às áreas de comércio, indústria e turismo.

Ao pesquisarmos a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, que identifica as ocupações no Ministério do Trabalho para fins de classificação junto aos registros administrativos, encontra-se a descrição de ocupações como “trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco” como o educador social, o agente de ação social, o monitor de dependente químico e o conselheiro tutelar, porém a CBO informa que estas ocupações não necessitam de requisitos de escolaridade. Ao tratar especificamente do “trabalhador social da assistência social”, a CBO informa:

Os profissionais dessa família ocupacional podem exercer suas funções como trabalhadores de instituições de caráter religioso, entidades filantrópicas, instituições de assistência social e educacional, centros e comunidades sociais, educacionais e religiosas, congregações e paróquias (BRASIL, Ministério do Trabalho-cbo, 2012).

Além da CBO, consultamos o Catálogo Nacional de Cursos de Nível Médio – CNCT, instituído pela Resolução CNE, n 3, de 09 de julho de 2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio, que é referência para a oferta de cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino. No CNCT, existem treze eixos tecnológicos e o mais próximo da área social é denominado por eixo tecnológico de desenvolvimento educacional e social que “compreende atividades relacionadas ao planejamento, execução, controle, avaliação de funções de apoio social, pedagógico e administrativo em escolas públicas e privadas”. São funções que apóiam e complementam o desenvolvimento de ação social e educativa intra e extra escolar.

Essa pesquisa tem por objetivos analisar a formação profissional do trabalhador social de nível médio antes de seu ingresso na carreira e discutir a possibilidade de formação profissional em educação técnica de nível médio para esse trabalhador social, com pauta na Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004) e nos ditames da atual política nacional de educação integrada (Lei 11741/2008), que entre outras, integra as ações da educação profissional técnica de nível médio. Toda a análise se baseia no *gap*, no vão que se cria na assistência social a partir da contratação de recursos humanos, sobretudo de nível médio, sem prévia formação para o trabalho social, ou seja, um *gap* que merece ser estudado à medida que a política pública se aperfeiçoa e sugere re orientações futuras em relação a contratações de seus recursos humanos.

A relevância social do estudo, cuja questão norteadora é investigar as possibilidades de formação do trabalhador social em nível médio antes do ingresso na carreira, diz respeito à satisfação da qualificação do RH para a assistência social, dado o elevado número de cargos e funções específicos da política, quer no setor público, quer no setor privado, no que pese o lugar ocupado por esse trabalhador na implementação dessa política.

A relevância científica do estudo explora a possibilidade do percurso formativo ser proposto na educação profissional técnica de nível médio, dada a possibilidade de integração que hoje existe entre a educação profissional e o ensino médio, entendendo que a integração entre as modalidades de ensino considera o caráter técnico e generalista simultâneo do curso e amplia o conhecimento do aluno à medida que inclui na formação um rol de outras dimensões a serem adquiridas por meio da educação. Para o trabalhador social que atua na base da estrutura instituída pela PNAS, um curso integrado – educação profissional e ensino médio - seria importante.

O trabalhador alijado de um processo de formação,mas atuante na política social, tende a reproduzir uma prática que pode pautar-se em valores morais conservadores, ligados a conceitos de uma assistência social já ultrapassados, pois não consegue compreender a grandeza dessa prática profissional e a dimensão de sua intervenção dentro da política, no que pese a evolução normativa e metodológica desse trabalho social na atualidade.

Existem procedimentos legais a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições educacionais para a oferta de cursos técnicos (CORDÃO, 2005) e a expectativa é a de abrir caminhos e discutir possibilidades para a criação desse percurso formativo.

Para desenvolver o raciocínio sobre o tema e fundamentar a dissertação, utilizamos autores que analisam os conceitos de Antonio Gramsci, como Manacorda (2008), sobre *o trabalho como princípio educativo e politecnia* que esclarece questões referentes ao papel da educação diante dos projetos de vida dos alunos, diante da possibilidade de se ampliar conhecimentos e de se participar dos destinos da sociedade e em que se vive, independente de classe social. Nesse sentido, foi esclarecedor ter analisado a história das modalidades de ensino médio e educação profissional no país e poder relacionar com as críticas que Gramsci já tecia em seu tempo, ou seja, a dualidade entre a oferta de educação para a elite e para a classe pobre, seus objetivos e interesses. Esses conceitos nutrem uma defesa prévia em relação ao tipo de percurso formativo que

o trabalhador social precisa buscar para compreender a dimensão de sua prática. Outro conceito importante pertence a Pierre Bourdieu (1974, 2011), e *habitus*. Ao tratar de práticas profissionais, o autor enfatiza que os sujeitos possuem inconscientemente disposições interiorizadas que os levam a escolhas. Isso depende do meio (campos sociais) e dos capitais (cultural, social, econômico, político etc.) de cada qual. Essas subjetividades concorrerão para condicionamentos e identificações com a classe social dos sujeitos e essas influências repercutem na prática profissional. Contudo, ao adquirirmos consciência sobre o caráter dessas disposições interiorizadas, enseja-se um processo gerador de novo *habitus*. Esse conceito é importante para a dissertação na medida em que, ao tratar da história do trabalhador social de nível médio, compreendendo suas lacunas, temos a possibilidade de compreender o entendimento desse trabalhador acerca de sua prática em relação a questões da assistência social. Repensar a formação significa repensar a reprodução de uma prática conservadora em assistência social.

Antes de iniciarmos os capítulos, abordaremos brevemente uma questão pela qual perpassa o trabalho e que diz respeito a políticas públicas e ao contexto em que se encontram a educação e a assistência social. Analisamos textos de Arretche (1998), Ball (2001, 2005 e 2006) e Souza (2006).

Para tratar do tema trabalho social, recorreremos a autores como Vèrdes (1986), Iamamoto (1991), José Paulo Netto (2004) e Faleiros (2011), além de autores que tratam de assistência social como Raichellis (2011) e Garcia (2012). Para adentrarmos na área de educação, recorreremos a autores que tratam de ensino médio como Zibas (1999, 2002, 2005), Kuenzer (1997, 2000, 2001, 2010, 2012), Oliveira (2002), Cury (2008) e Beisiegel (2002); a autores que tratam de educação profissional como Bueno (2005), Cordão (2005), Ferretti (2005) e Frigotto (2006) e autores que tratam do tema currículo como Arroyo (2011), Lopes (2002, 2008), Moreira (2009) e Pacheco (2005, 2008).

Iniciamos o primeiro capítulo da dissertação analisando brevemente a política pública (Arretche, 1998 e Souza, 2006) no país, pois o trabalho envolve duas políticas públicas: a de assistência social e a de educação. Contextualizando a assistência social, resgatamos a história do trabalhador social (Vèrdes, 1996) e a influência européia desse trabalho no Brasil. Abordamos brevemente a história da assistência social e seus marcos legais desde a Constituição Federal de 1988, e discorremos sobre a Seguridade Social, a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (1993), a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004), o Sistema Único de Assistência Social – SUAS e,

especificamente, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB/RH (2006) a qual trata da questão dos recursos humanos inseridos no contexto da política.

O segundo capítulo aborda a política de educação com ênfase no ensino médio e na educação profissional. A análise centra-se na questão da oferta dessas modalidades de ensino no país e os interesses em jogo, ou seja, servir às causas da elite que, deseja pela ascensão, busca o nível superior, ou servir às causas da classe trabalhadora que, no rumo precoce ao mercado de trabalho, termina forçosamente o seu percurso formativo. Há grande dilema em relação a isso. Ainda sobre educação, aborda-se o tema currículo, pois a dissertação pretende abrir caminhos a uma proposta de percurso formativo em educação profissional técnica de nível médio, para o trabalhador social de nível médio antes do ingresso na carreira.

A partir da análise dessas três dimensões – o papel desempenhado pelo trabalhador social de nível médio na política de assistência social, a quase nula oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para o trabalhador social e a experiência de Guarujá/SP com cargos em desvio de função, pretendemos sugerir a possibilidade de um percurso formativo, em educação profissional técnica de nível médio para este segmento de trabalho, com base nos objetivos da política nacional de assistência social, com base nos objetivos da política nacional de educação básica - modalidade ensino técnico, bem como nos eixos estruturantes da política nacional de direitos humanos, um dos fundamentos para o ensino médio.

Com base no resultado da pesquisa poderemos conhecer um pouco da história vivida pelos trabalhadores sociais, sujeitos da pesquisa, em cargo atribuído ao nível médio (educador de rua, recreacionista e arte educador), bem como a compreensão de coordenadores de serviços de CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social - acerca do trabalhador social de nível médio no sistema. Ambos os grupos analisam as atribuições profissionais inerentes aos cargos, perfil profissional para o trabalhador social de nível médio e a ocorrência dos desvios de função. Essas reflexões garantem proposituras importantes para a política de assistência social no município de Guarujá.

CAPÍTULO I

A ASSISTÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Esse capítulo objetiva analisar brevemente a política de assistência social no país, enquanto política pública, sua história, a história do trabalhador social e a evolução normativa da assistência social após a Constituição Federal de 1988. O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu é explorado como referência teórica, pois o trabalho discute as características do trabalhador social a partir do legado da constituição dessa política social, que praticada ao longo do tempo, ora se mostra conservadora, ora emancipadora.

1.1 Políticas Públicas

A partir de dois setores públicos – assistência social e educação, e, para além do desafio posto pela dissertação a qual se refere à formação do trabalhador social de nível médio, analisa-se brevemente o contexto onde se situam políticas públicas, o que nos aguça a crítica em relação à forma com que o Estado brasileiro conduz políticas públicas, sobretudo as políticas sociais.

Para falarmos sobre políticas públicas, devemos compreender o modelo do Estado brasileiro. A CF/1988 consolidou um modelo de Estado federativo. Nesse sentido, entendemos que os estados e municípios passam a ter responsabilidades devendo planejar, executar e avaliar ações públicas criadas e que, em benefício da sociedade passam pelo bojo da autoridade soberana de um poder público. Dessa organização burocrática que se cria no Estado, nasce a Administração Pública, conforme comenta Marta Assumpção Rodrigues, em seu texto, *Políticas Públicas (2011)*,

Compreendida como o conjunto das atividades ou ações do Estado, que, por serem definidas por lei ou pelos atos de governo, visam à execução de tarefas de interesse público. Em segundo lugar, significa dizer também que, do reordenamento da sociedade, com base em um sistema jurídico que garanta as liberdades fundamentais com a aplicação da lei por intermédio de juízes independentes, nasce o Estado de direito. Por fim, do reordenamento da sociedade com base em um sistema de proteção social que garanta renda mínima, saúde, educação, habitação, saneamento básico, segurança como direito de todo cidadão, nasce o Estado de Bem-Estar-Social (WelfareState) (RODRIGUES, 2011,p.18).

Ao tomar para si responsabilidades, os entes federados – estados e municípios são incumbidos a cumprir metas em relação ao desenvolvimento de políticas públicas,

dado o processo de descentralização. Com a descentralização, há uma distribuição de funções e poderes aos entes federados os quais, até então, estavam centralizados, concentrados sob um único comando. Antes da reforma do Estado em 1988, a característica do Estado brasileiro era de modelo centralizado, como nos informa Arretche (1998), “no regime militar os chefes do executivo estadual e municipal não tinham base própria de autoridade política (...) detinham escassa autoridade fiscal e os principais tributos estavam concentrados nas mãos do governo federal” (ARRETCHE, 1998, p. 33).

Contudo sabemos que estados e municípios, distintos em suas desigualdades, passam a ter as mesmas responsabilidades em criar e implementar ações públicas, porém sem apresentarem as mesmas capacidades econômicas, sociais e administrativas, dadas as realidades regionais e locais bem diferentes. O processo de descentralização gera a transferência de recursos para estados e municípios a partir de ditames nacionais que se estabelecem, mas que não dão conta de “nivelar” todos os municípios a desempenharem, da mesma forma, suas obrigações, ou seja, suas funções de gestão a fim de desenvolverem, a contento, políticas públicas.

Se, por um lado, o processo de descentralização cria autonomia ao ente federado, por outro, pode sobrecarregar o ente federado a ter obrigações que não poderá suportar, como nos lembra Arretche (1998),

A variedade de situações nacionais no que diz respeito à capacidade fiscal e à capacidade administrativa dos governos seria determinante da extensão e natureza da descentralização das políticas sociais (ARRETCHE, 1998, p. 3).

E ainda:

As relações entre os três níveis de governo passaram a operar sobre bases institucionais inteiramente distintas daquelas que caracterizavam as relações intergovernamentais durante o regime militar em termos político-institucionais, nos anos 90, governo federal, governo estadual e governo municipal passaram a ser autônomos, soberanos e independentes (ARRETCHE, 1998, p. 4).

Quando se transfere tamanha responsabilidade (que se encontrava centralizada) para estados e municípios há de se pensar nas relações entre os três níveis de governo, ou seja, as relações econômicas, políticas, sociais e institucionais. Essas relações serão determinantes e podem ocasionar maiores ou menores obstáculos para o desenvolvimento de políticas públicas nos estados e municípios que se responsabilizaram por aquilo que tomaram para si, entendendo que estados e municípios decidem autonomamente aderir à execução de propostas federais a fim de ascender à captação de recursos públicos.

Arretche (1998) nos lembra que fatores importantes como a participação política e da relação entre estados e sociedade são levados em alta conta no momento em que um ente federado adere a alguma proposta de política pública e comenta:

Nestes termos, as variações na distinção dos governos locais brasileiros para assumir funções de gestão de políticas sociais estariam colocadas do seguinte modo: encontraríamos taxas mais elevadas de descentralização naquelas regiões, ou estados em que a tradição de participação política for mais forte e paralelamente, quanto mais verticalizadas as relações políticas em uma dada região ou estado, mais baixos índices de descentralização seriam encontrados (ARRETCHÉ, 1998, p. 19).

No regime militar (Estado unitário) já havia se desenhado no país um sistema brasileiro de proteção social, mas com as características institucionais da centralização financeira e administrativa, e assim sendo a formulação, o financiamento e a avaliação dessas políticas públicas continuaram a critério do governo federal, assim municípios deveriam habilitar-se para aderir e executar as propostas estabelecidas. Na habilitação o município necessita dispor de recursos específicos para poder fazer jus à adesão.

A partir dos anos 80, com a democratização e a descentralização fiscal, as relações intergovernamentais foram modificadas, como nos lembra novamente Arretche (1998):

Em suma, como em qualquer federação, no Brasil pós 88, a autoridade política de cada nível de governo é soberana e independente das demais. No caso brasileiro acrescenta-se o fato de que os municípios foram declarados entes federativos autônomos, o que implica que um prefeito é autoridade soberana em sua circunscrição (ARRETCHÉ, 1998, p. 35).

Se há transferência de custos políticos e financeiros para cada ente e isso passa pela gestão de cada política pública, devem ser dimensionadas de acordo com a capacidade de gestão dos próprios entes federados, caso contrário, o que pode ocorrer é um sobrepeso a quem adere e executa ações, sem condições de assumi-las integralmente, dada a falta de recursos para desempenhar as tarefas. É o que Arretche conceitua como “situação de ausência de política de descentralização”.

Os municípios, ao captarem recursos financeiros dos governos estaduais e federal, devem garantir outros tantos recursos municipais como o orçamentário, o material e o humano. Quando isso não ocorre gera consequências à consecução das políticas públicas. Isso denota problema na própria gestão da política pública a ser desenvolvida e, nesse momento, percebe-se que existem interesses em jogo para consolidar ou não uma política pública. Os repasses dos governos estaduais e federal aos municípios por si não são capazes de viabilizar a realização plena de uma proposta pensada e planejada por outro ente, que não o município, ou seja,

Dito de outro modo, a adesão dos governos locais à transferência de atribuições depende diretamente de um cálculo no qual são considerados de um lado, os custos e benefícios derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa (ARRETCHE, 1998, p. 37).

Como política de seguridade social, a política pública de assistência social vive um momento importante quando identificamos a grande evolução normativa, ao longo desses 25 anos, pós Constituição Federal, bem como a criação, expansão e implementação de serviços os quais ofertam proteção social. Ocorre que sem uma definição orçamentária, por exemplo, municípios não podem planejar o tamanho dessa oferta. Em reunião recente do Colegiado de Gestores da Assistência Social – CONGEMAS, ocorrida em Belo Horizonte/MG, em março de 2013, discutiu-se a falta de um pacto federativo entre as políticas de seguridade social, bem como o papel da descentralização em matéria de assistência social no país, uma vez que hoje os municípios apresentam sérias dificuldades para desenvolver a política pública embora as normativas tentem obrigar os municípios a executar ações, além disso há o tensionamento de outros setores públicos (secretarias municipais) e instituições (judiciário, ministério público, conselhos tutelares) os quais encaminham suas demandas e forçam a expansão dos serviços de assistência social nos municípios. Isso ocorre devido as normativas que delimitam os responsáveis pela execução de serviços específicos nas cidades, como é o caso de acolhimentos institucionais, trabalho de abordagem de rua com população que vivencia a rua, dependência química, trabalho infantil e tantos outros. Há também o descompasso entre o que as secretarias municipais de assistência social oferecem hoje, e a grande demanda de usuários os quais buscam os serviços ou são encaminhadas por outros.

São vários os textos sobre políticas públicas, mas Souza, em seu texto *Políticas Públicas: uma revisão da literatura* (2006), apresenta conceitos e modelos de análise sobre políticas públicas e afirma que atualmente o tema é um campo de conhecimento importante (sub área da ciência política) pois impacta no desenvolvimento dos países. Existem fatores que, nesse momento, dão visibilidade ao tema como a nova visão sobre o papel dos governos, a adoção de políticas restritivas de gasto e a falta de coalizões políticas que dêem conta de desenhar política pública e impulsionar o desenvolvimento dos países (p. 20). A autora alega que existem muitas definições sobre o que seja política pública, mas, no geral,

Políticas públicas assumem uma perspectiva de que o todo é mais importante do que as soma das partes e que indivíduos, instituições, interação, ideologias e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 25).

E ainda:

Pode-se então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e /ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim sendo, entendemos que os governos definem e implementam políticas públicas, possuindo para isso autonomia. Embora autônomos e deliberativos, os governos sofrem influências internas e externas que são levadas em consideração no momento da tomada de decisão. Segundo a autora, existem vários modelos explicativos os quais analisam os diferentes tipos de ação de cada governo diante do desenvolvimento de suas políticas públicas. Ela se baseia nos estudos de Theodor Lowi (datados das décadas de 1960 e 1970) que teria desenvolvido a mais conhecida tipologia sobre políticas públicas, sendo: políticas distributivas, políticas regulatórias, políticas redistributivas e políticas constitutivas (p. 28 - 29). A autora também apresenta outros conceitos (de outros autores) que partem de Lowi, mas chegam ao “novo gerencialismo público” o qual busca a eficiência das políticas públicas com pauta no ajuste fiscal, regulação externa e regras claras, o que gera mais credibilidade dos setores públicos e menos poder discricionário dos políticos. Um conceito que nos chama a atenção é o conceito de “ciclo da política pública” que “vê a política pública como um ciclo deliberativo formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado” (p. 29). Para a autora, esse ciclo caracteriza-se por estágios que se seguem desde a definição de uma agenda política até a avaliação das políticas públicas. Nesse sentido, o questionamento surge quando interrogamos quais questões entram ou não entram na agenda política de determinado governo, dados os problemas apresentados, as necessidades prementes e o processo democrático no qual se dá determinada escolha.

É importante salientar o conceito sobre o ciclo da política pública, uma vez que agendas políticas deveriam ser priorizadas de acordo com as necessidades surgidas da prática profissional dos setores que produzem dados importantes, advindos dos serviços públicos executados, do controle social de conselhos de direitos e da participação popular, por exemplo. Os setores públicos elaboram e informam aos instrumentais de planejamento quais as prioridades (por exemplo, um Plano Pluri Anual - PPA) e essas

informações podem ser relegadas pelos governos. Compreende-se que em muitos casos, a prioridade definida, nem sempre será a prioridade executada. Isto se torna um agravante para a consecução de políticas setoriais, uma vez que cada uma delas realiza planejamento e gestão como atividade pública continuada.

Outro autor que analisa o ciclo das políticas à luz das políticas educacionais é Stephen Ball. Ele nos conta, em entrevista datada de 2007 (Inglaterra) e traduzida por Mainardes (2009) intitulada: *Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*, que devemos analisar o papel do Estado em relação à política educacional no sentido de compreender seu funcionamento e o tipo de política que irá se desenvolver, entendendo que a política educacional não deve ser limitada às perspectivas do controle estatal apenas. Segundo o autor, política pública é textual e é prática, pois políticas apresentam variações próprias do contexto onde estão situadas e, portanto, “é investida de valores locais, pessoais, de luta, de resoluções, expectativas e contradições” (p.303).

No caso, esses contextos são representados pela influência, pela produção de um texto, pela prática, pelos resultados e pelas estratégias políticas que se dão a cada tempo, daí, Ball sugerir:

Uma política tem uma trajetória igual a de um foguete: decola, atravessa o espaço e aterrissa. Algumas vezes acidenta-se, outras, atinge realização espetacular, move-se através do tempo e algumas vezes, simplesmente desaparece (MAINARDES, 2009, p. 308).

Esses conceitos de Ball, analisados por Mainardes (2006), no texto *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, nos faz compreender que a problemática levantada pela dissertação, deve fomentar o contexto de formulação de uma prática em política pública (a atuação do trabalhador social de nível médio na política de assistência social) já que a abordagem sobre ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas públicos que surgem nos diferentes contextos históricos, dos diferentes setores públicos e o papel do Estado (e o seu funcionamento) na compreensão e implantação dessas políticas públicas (setores) e de que forma serão desenvolvidas, uma vez que no contexto dos resultados ou efeitos, “as políticas tem efeitos em vez de simplesmente resultados” (Mainardes, 2006, p. 54). Portanto é importante enxergar a repercussão da política pública na gestão pública municipal e a vontade política do gestor diante da trajetória dessas políticas públicas. Seria importante para a assistência social conhecer da prática profissional dos trabalhadores sociais de nível médio e

reorientar atribuições e papéis, dada a importância que esse trabalhador possui no bojo da política.

Falar de políticas públicas no Brasil enseja pensar, após análises sobre assistência social e educação, um processo de interesses em jogo sobre aquilo que é público, daí a nossa defesa pela devida aplicação dos recursos oriundos dos tributos arrecadados, às políticas sociais as quais precisam ser consolidadas em benefício daqueles que irão usufruí-las e da sociedade em geral. Se parte da população brasileira não necessita de políticas públicas, como as da educação e da assistência social, para ascensão aos patamares de desenvolvimento humano, social, econômico, uma parte muita significativa (ou a maior parte) da população faz uso de políticas públicas que são geradoras de riquezas e degraus para esse desenvolvimento. Torna-se necessário pensar criticamente o papel das políticas públicas na vida das pessoas entendendo-as determinantes ao processo de desenvolvimento social dos povos. Parafraseando Marcelo Garcia (2012) que em teleconferência sobre assistência social, afirmou: “a assistência social é devida a quem necessita de mínimos sociais, ora quem necessita de mínimos sociais, necessita também de Estado máximo...”. Ou seja, um Estado provedor para quem dele necessite compreendendo a questão social acirrada e a necessidade de ascensão de grupos sociais sem acesso aos direitos sociais.

Sob a ótica de um pensamento crítico sobre o papel da educação, o autor húngaro Istvan Mészáros (2008), em seu texto, *A educação para além do capital*, defende a ideia de que a educação é um dos campos importantes que deve servir como espaço onde se desenvolve o pensamento crítico. Ele também defende a ideia de que outros espaços, formais e informais, também são espaços de aprendizagem e devem servir ao mesmo objetivo que os da escola, ou seja, desenvolver o pensamento crítico. Ele fala que a crítica à dominação do capital deve gerar nas pessoas a emancipação, ou seja, “a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”. (Mészáros, 2008, p. 45). Passa pela educação a possibilidade de contribuir para a transformação social uma vez que o fomento à crítica sobre aquilo que se está internalizado como certo (a lógica do sistema capitalista e as suas conseqüências) for papel da educação. Se a ordem alienante do capitalismo tem limitado a auto realização das pessoas, o autor referenda a importância de analisarmos os processos de aprendizagens formais desenvolvidos pela educação estão sendo capazes de desenvolver essa auto realização. O ponto crucial do texto refere-se à reflexão sobre a necessidade de superação desse processo de auto alienação do trabalho, uma vez que os

trabalhadores devem ter a consciência sobre as desigualdades surgidas a partir da produção e da reprodução do capital. A educação deveria servir a um projeto político-social que despertasse nas pessoas uma atividade autoconsciente de superação da alienação, por outro lado, a educação deve discutir, refletir e negar a forma de sociabilidade a qual temos na atualidade e a qual afirme uma alternativa viável para isso. A crítica ao capital deve servir para criar nova forma de discutir os processos de aprendizagem e vislumbrar a educação transformadora. Nesse sentido,

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MESZAROS, 2008, p.71).

Após breve explanação sobre política pública, antes de iniciarmos os textos sobre assistência social e educação, devemos informar que, para sustentar os argumentos de que há necessidade de pensarmos a formação profissional do trabalhador social de nível médio antes do ingresso na assistência social, tomamos dois conceitos que iluminam essa defesa, ou seja, *habitus* de Pierre Bourdieu e *trabalho como princípio educativo* de estudiosos de Antonio Gramsci.

Sobre *habitus*: Se o candidato ao trabalho social, de nível médio, sem a formação profissional para o trabalho social ingressa na área (pública ou privada) com que conhecimentos, habilidades e/ou valores ele pode desempenhar suas funções? Não seria o caso de compararmos o experimento de Guarujá com os desvios de função nesse nível profissional? Por que isso ocorre? Como a ideia / noção de *habitus* de Pierre Bourdieu pode iluminar a questão?

Sobre trabalho como princípio educativo: Se entendermos que há possibilidade de se pensar um percurso formativo para o trabalhador social de nível médio, antes do ingresso na área, como pensar e propor essa formação uma vez que a função a ser desempenhada por esse trabalhador traduz uma síntese da atenção em assistência social (não é bacharel, mas tem a necessidade da compreensão generalista sobre as situações com as quais se depara cotidianamente) que lida diretamente com indivíduos e famílias que vivenciam graves situações de vulnerabilidade e riscos sociais? Que tipo de “visão” e de “atitude” deve possuir para o desempenho da função?

Nesses termos, na parte deste capítulo que trata da assistência social, analisamos brevemente o conceito de *habitus* e a sua relação com as escolhas profissionais que levam pessoas a escolher essa área como trabalho e como isso – escolhas pessoais e novos objetivos da política - pode desencadear novo *habitus* a partir do pensamento crítico que fazemos em relação às nossas escolhas, por isso, o resgate histórico sobre o surgimento da política e seus caminhos atuais. No capítulo que trata da Educação, resumimos autores que defendem o *trabalho como princípio educativo* sob o prisma da abordagem gramsciana que considera o sentido educativo atribuído ao processo formativo / educativo das pessoas.

O capítulo três destaca os caminhos da pesquisa realizada com trabalhadores sociais na função de nível médio, bem como coordenadores de serviços de CREAS. Ambos os grupos analisaram brevemente a importância da política pública de assistência social, a importância dos trabalhadores sociais de nível médio para os serviços, as possibilidades de educação permanente para os trabalhadores sociais, a formação profissional prévia e os desvios de função que impactam sobremaneira na qualidade da prestação dos serviços socioassistenciais.

1.2. A trajetória do trabalho social e a formação desse trabalhador: uma história do trabalho social

A dissertação tem por objetivo discutir a possibilidade de formação profissional do trabalhador social de nível médio para sua inserção na política de assistência social que, atualmente, dispõe de um rol de trabalhadores sociais dos três níveis de escolaridade, ou seja, trabalhadores sociais de nível fundamental, de nível médio e de nível superior distribuídos entre os serviços socioassistenciais, o que enseja discutir futuramente a carreira em assistência social e sua progressão.

Vale ressaltar a história do trabalho social ao longo dos tempos (início do século XX na Europa; década de 30 no Brasil) e o que se propõe e se espera desse trabalho e desse trabalhador no contexto da atual política nacional de assistência social do país.

Para falarmos sobre o trabalho social e o trabalhador social, recorreremos a Vêrdes (1986), Iamamoto (1991), Netto (2004) e Faleiros (2011), os quais abordam a história do trabalhador social e da assistência social.

Esses aspectos estão ligados à influência do Estado, do patronato e da religião na formação profissional desse trabalhador. Isso nos remete ao contexto social, político e econômico do final do século XIX e início do século XX, na Europa, quando se desenrola o processo de industrialização e o consequente êxodo das pessoas do campo para as cidades cujo propósito era o da busca do trabalho (VÈRDES, 1986). É nesse cenário que emergem expressões de uma questão social geradora de desigualdades e o trabalho social surge como um meio para adaptar o sujeito ao novo modo de produção. Focalizamos a história francesa (no início do século XX) e o início desses processos no Brasil a partir da década de 1930, justamente quando esse ramo de atividade - o trabalho social – passa por um processo de pensar a prática, sistematizar dados e reconhecer-se como profissão (IAMAMOTTO, 1991).

Vale salientar que Vèrdes e Iamamoto escrevem sobre o serviço social, profissão que surge nesse contexto (na década de 1910 na Europa e na década de 1930 no Brasil), mas que não será objeto de análise na presente dissertação, daí a rápida abordagem sobre a origem da profissão, com o intuito de apontar as diferentes ênfases do trabalho social no período.

O serviço social é uma profissão consolidada e reconhecida - com a definição do objeto de estudo, princípios, código de ética, referenciais teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos, e campo de atuação (que pode abranger diversos espaços sócio-ocupacionais, incluindo a área pública onde a política de assistência social se encontra). Contudo, aproveitaremos o início da história sobre o trabalho social e a tentativa de tecnicá-lo, sem entrar no mérito do surgimento de uma profissão específica, como a do bacharel em serviço social, pois, para a atual política de assistência social, os trabalhadores sociais são todos aqueles que atuam na política, quer sejam dos níveis de ensino fundamental, médio ou superior. Portanto trabalhador social não é sinônimo de assistente social, que é apenas mais um trabalhador da assistência social, no rol de uma lista de profissionais de nível superior, dessa política, como o psicólogo ou o advogado (Resolução CNAS, no. 17/2011).

Ao resgatar essas histórias e influências sobre o trabalhador social, analisamos como essas podem impactar, ainda hoje, na atuação do trabalhador social de nível médio, pois, se por um lado, o nível superior foi definido e reconhece-se o seu lugar na política a partir de suas habilitações, por outro lado, o desenvolvimento profissional em relação ao trabalho social não chegou a todos os trabalhadores sociais, antes do ingresso na política de assistência social, como é o caso do nível médio e fundamental. O

desconhecimento sobre a política e a consequente atuação profissional sem base conceitual e metodológica sobre a matéria atinge os trabalhadores sociais de nível médio e fundamental as quais atuam na área pública ou privada, e isso gera impactos significativos.

Cada trabalhador social está inserido em equipes de referência quer seja no serviço de proteção social básica, no serviço de proteção social especial ou no serviço de gestão. Equipes de referência são

Aquelas constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as aquisições que devem ser garantidas aos usuários (BRASIL, 2006, p. 19).

Uma vez investido no cargo e estando a serviço dessa política (o que veremos no texto que trata dos objetivos da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, Lei no.8742/93 e todas as diretrizes e normas que se seguem como a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, 2004), esse trabalhador social de nível médio deveria ter a formação profissional prévia antes do ingresso na área profissional, partindo de uma educação profissional técnica, entendendo que, atualmente, a educação profissional técnica de nível médio é integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho e à ciência e tecnologia (Lei 11741/2008). Hoje o trabalhador social de nível médio ingressa na área pública, via concurso público, mas desconhece o trabalho a ser desenvolvido, daí a constatação do número de desvios de função na Assistência Social do Guarujá/SP.

Para discorrermos sobre a atuação desse profissional na assistência social, lançamos mão do conceito de *habitus*, definido por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, contemporâneo, falecido no ano de 2002. Há pertinência do conceito com o tema à medida que a prática profissional do trabalhador social, desde os seus primórdios, tem sido influenciada pelo voluntarismo, pela caridade, pela religiosidade e sob o jugo de valores morais carregados de preconceitos, portanto alicerçada em valores conservadores em relação à sociedade e suas classes sociais. Devido à ausência de formação inicial para esse trabalhador social de nível médio o peso do *habitus* torna-se relevante uma vez que pode interferir significativamente na ação profissional. Tais valores ainda podem se repetir, se analisarmos como agem esses agentes públicos da assistência social e o resultado de sua ação e o que, de fato, motiva o trabalhador social de nível médio a ingressar na política de assistência social. De qualquer forma, é válido salientar que independente do nível de escolaridade, todo trabalhador possui uma visão

de mundo particular que advém dos valores que carrega consigo e isso repercutirá no seu modo de pensar o trabalho, a sociedade e o mundo.

Ao discorrer sobre o tema, Bourdieu sintetiza que os sujeitos sociais, inseridos em seus *campos sociais*, internalizam dispositivos que os levam a agir na sociedade, por conta dos *capitais* que possuem. Isso significa agir com base nas experiências pessoais de cada qual, com todas as influências do meio, e a partir de suas visões de mundo. Esta constatação reafirmaria a posição social e a escolha da profissão das pessoas na sociedade. Significa dizer que o trabalhador social também sofre influências consideráveis, em relação ao seu agir profissional, que tem a ver com o contexto, com a história do surgimento do trabalho social e com a história de vida de cada qual. Todos esses fatores podem se revelar na ação profissional. Conforme Bourdieu (2011):

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (...) funciona como a materialização da memória coletiva, reproduzindo nos sucessores a aquisição dos predecessores (BOURDIEU, 2011, p 90).

As influências recebidas pelo trabalhador social de nível médio em relação à antiga história do trabalho social, ou seja, a caridade, o voluntarismo e a filantropia, podem determinar o tipo de intervenção que ele executa no seio da política de assistência social. Embora deva “atuar profissionalmente” no contexto da oferta de serviços de proteção social aos indivíduos, grupos e famílias demandárias do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, essa atuação ainda requer melhor compreensão por parte de seus executores, pois esse trabalhador social lida com questões sociais complexas, como vivência na rua e necessidade de abordagem a essa população, o trabalho infantil, a violência doméstica que se convalida em acolhimento institucional e tantas outras questões. Condições humanas que submetem a pessoa a riscos sociais e a partir daí, há toda uma lógica e uma sistemática estabelecida pelos ditames da política nacional que deve ser seguida. Conceitos sobre o papel da política de assistência social e sua metodologia e os princípios éticos do trabalhador social é o esperado que permeie a ação do trabalhador social, independente do nível de escolaridade.

São famílias, grupos e indivíduos em desproteção social, que vivenciam inseguranças sociais por conta das condições de vulnerabilidade e risco social a que estão submetidos. Não conseguem ascender socialmente, ter a crítica sobre esse

processo de degradação e violação de direitos e, por vezes, culpam-se ou “recebem a culpa” pelos destinos vividos. Para além da condição humana que vulnerabiliza e coloca em risco, há o revés da forma como o sistema sócio econômico e político segrega essas famílias e grupos e isso é demonstrado, sobretudo, pela crise do trabalho assalariado, pelas desigualdades sociais que culminam em pobreza e exclusão. Alia-se à crise do trabalho assalariado, a resposta ineficiente do Estado na oferta de políticas públicas que deveriam produzir riquezas e garantir direitos.

Quando falamos de assistência social, falamos em proteção social e garantia a direitos. Proteção social deve garantir as seguranças sociais como “segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar” (BRASIL, 2004, p. 31). É necessária a intervenção profissional que faça articulações entre vários setores e instituições no sentido de enfrentar pobreza, miséria e fome e garantir acessos a direitos. Essa é a dimensão da atuação profissional. Grupos vulneráveis ou em risco social necessitam, inicialmente, fazer *jus*, por exemplo, à Seguridade Social do país (CF, 1988) que é composta pelas políticas de saúde, previdência social e assistência social, o que inclui o direito sócio assistencial, ofertado pela assistência social. Depois seguem-se outras prioridades para a família em vulnerabilidade e risco social como trabalho e renda, escolaridade, habitação, segurança pública e tantas outras.

O entendimento é o de que a pobreza é multidimensional, ou seja, não se pode “medir” pobreza apenas por critérios de renda familiar, pois para além da *percapita* de cada família (critério que inclui ou exclui famílias de serviços, programas e benefícios), a falta de acesso a serviços que garantam seguranças sociais constitui-se no cerne da questão (CLARET, 2012, p.2).

Compreendemos que vulnerabilidade social e risco social advém de questão social ligada ao resultado de movimentos conjunturais que se articulam no bojo do modo de produção estrutural capitalista, no qual o sistema sócioeconômico subtrai possibilidades de desenvolvimento social de indivíduos, famílias e grupos. Essa compreensão clareia o entendimento sobre o tipo de intervenção que deve ocorrer na assistência social, e que se conecta com os novos preceitos da política atual, sendo a assistência social uma articuladora para a intersectorialidade. Precisamos “tensionar” todas as outras portas, de todos os outros setores e instituições em articulação e intersectorialidade e pelo enfrentamento a esse modo de exclusão social ou continuar executando ações pontuais na compreensão de que apenas a assistência social deve

resolver a pobreza, a miséria e a fome e que a pessoa em vulnerabilidade e risco social converteu esforços pessoais para viver dessa forma. A ênfase dada por Wanderley (2008) ao trabalho social e sua metodologia deve ser analisada a partir do conhecimento que se tem sobre as origens desse trabalho. Segundo a autora, um trabalho voltado para os demandatários da assistência social deve rever:

Concepções baseadas em modelos estereotipados – pai, mãe e filhos – e idealizados de “bom pai e boa mãe”, não considerando as transformações societárias que incidem sobre as famílias; visões disciplinadoras que visam enquadrar as famílias em normas rígidas, independentemente das reais condições e do universo cultural a que pertencem; visões tutelares, principalmente com relação às famílias pobres, vistas como incapazes de proteger seus membros, de educá-los etc; visão de atomização e individualização da família, fazendo recair sobre ela a “culpa” de todas as suas fragilidades e atribuindo-lhe quase que exclusivamente a solução de seus problemas (WANDERLEY, 2008, 14).

Segundo Leroux (1986), o surgimento do trabalho social na Europa (França) se deu no final do século XIX, vinculado à história dos agentes sociais e sua atuação em relação aos mecanismos de controle social, que eram esperados pelos governantes da época. Alguém tinha que conter pulsões e adequar o sujeito ao sistema econômico, missão designada àqueles agentes. Era premente que mecanismos de controle social fossem pensados, pois a classe subalterna deveria ser coagida. Esse trabalho social tinha o propósito de inculcar ideologias, no sentido de que a classe subalterna aceitasse os valores dominantes.

A aposta era na individualização das questões sociais e, assim, os problemas de cada grupo e de cada família eram atribuídos à falha, erro ou ignorância da própria família ou grupo. Individualizando problemas, o sujeito era desfocado da mobilização social e do socialismo. A classe dominante queria a supremacia e era contrária aos princípios da República uma vez que nesse regime há forte reação da população contra os poderes absolutos da monarquia. Esses valores republicanos são pautados pela ideologia liberal na qual a liberdade, a igualdade, o pluralismo político e o direito à propriedade são pilares de um sistema.

A autora descreve a França no período de 1900 a 1914, sinalizando a guerra entre as classes sociais e a oferta de uma assistência social benemerente, cristã e que enxergava a pobreza como um desígnio da providência divina. Por isso, a necessidade de formar pessoas cuja intervenção fosse legítima e respondesse às questões que surgiam do conflito de classes. A classe de pobres e miseráveis, denominada de assistíveis, deveria ser relegada aos cuidados da caridade (eram grupos improdutivos e politicamente inofensivos). Essa classe diferenciava-se da classe operária urbana, que

reivindicava direitos e condições de vida mais dignas: na oposição entre proletários e empresários (trabalho/capital), os proletários representavam um perigo social. Segundo a autora, “a assistência social encontra reconhecimento e demanda junto ao governo e aos meios políticos e junto também a certas frações do patronato” (VÈRDES, 1986, p. 21).

Para a classe dominante, era importante educar a classe operária, pois supunha-se que essa classe não conseguia assegurar seu próprio bem estar, daí sucumbir facilmente aos agitadores (socialistas), dada a sua falta de estrutura moral e seu desejo por rebeliões. Repousava aí a necessidade da classe abastada (favorecida, dominante) impor um sistema único de representação e comportamento: educar a classe operária ensinava ensinar o bom senso, a moralidade, a racionalidade e as condutas preconceituosas, diz o texto de Vèrdes (1986).

Nesse sentido, muitos serviços foram criados para ofertar a reeducação: na Inglaterra (1870), foram criadas as residências ou colônias sociais; nos EUA (1890), foram criadas as *settlements houses* (originando o trabalho voluntário que se dava nas periferias, e funcionava como centro comunitário); em Paris, surgiram as residências sociais para mulheres e crianças (onde aconteciam as palestras, os aconselhamentos e a formação doméstica). Na França, os homens não acreditavam nesse tipo de serviço, não participavam dele e teciam críticas. Iniciava-se, a partir daí, um repúdio à intervenção.

Perpassava pela oferta desses serviços (criados como pano de fundo) o interesse do grupo dominante, de moldar as almas, fazendo com que as pessoas entendessem e suportassem seus problemas e seus sofrimentos - dada a pobreza, a exclusão social ou a falta de condições dignas de trabalho.

Essa inculcação era feita de forma isolada, sob a proibição de qualquer participação coletiva nos debates sobre as questões sociais mais complexas, que poderiam levar para a defesa coletiva de direitos e acessos. Dessa forma, tudo o que desviasse os pequenos grupos do ideário liberal, estava fora de cogitação. As senhoras do povo (mulheres de aristocratas) eram chamadas para essa empreitada e, muito embora tivessem superioridade de classe, não tinham horizontes expandidos, desconheciam o real conflito de classes e ignoravam as questões sociais e econômicas do país e do mundo.

No período após a Primeira Guerra Mundial, entre os anos de 1920 e 1936, a assistência social e o atendimento aos seus mandatários foi orientada pelo ideário hegemônico da classe dominante (estado, igreja e patronato) cuja função era impor-se

sobre a vida cotidiana das classes populares. Assim, segundo a autora, “a guerra permite estabelecer, como fato adquirido, a hegemonia que a classe dominante não tinha conseguido impor antes de 1914 (...) isto é, do reconhecimento da direção da burguesia (VÈRDES, 1986, p. 18-19).

O trabalho social da assistência social encontrou reconhecimento do governo e dos políticos, além do patronato e, a partir daí, iniciaram-se as visitas, através das visitadoras: enfermeiras visitadoras, superintendentes de fábrica, visitadoras do seguro social, assistentes familiares polivalentes etc.

A medicina tinha autoridade em relação à assistência social e influenciava significativamente esse trabalho. Em 1917, nasce o serviço de empresa, que se preocupava com a produtividade de armas nas fábricas dado o tempo de guerra, bem como com as consequências morais do trabalho da mulher fora de casa. Como descreve a autora, “nessa fase é a autoridade médica que se impõe para elaborar a doutrina, confortar os agentes e justificar os novos modos de intervenção” (VÈRDES, 1986, p.21).

Com o passar do tempo, as “senhoras do povo” transformaram-se em superintendentes e eram responsáveis pela vigilância nas fábricas. Sua atuação tinha como foco enfrentar o perigo moral que havia no ambiente da fábrica. Esse trabalho era desenvolvido pelas mulheres da classe social dominante, as quais impunham seus valores morais aos subordinados. Esses valores eram ditados pelas famílias patriarcais e pela submissão da mulher à autoridade masculina, na sociedade da época. Por desconhecerem os conflitos de classes e a vida do operário, as senhoras do povo repetiam preconceitos e reprimiam as pessoas, de acordo com a sua visão de mundo.

Para se tornarem superintendentes, precisavam apresentar um preparo técnico e prático cujos princípios eram: o valor moral, a cultura geral, pertencer à classe abastada, ser honorável e ter carta de recomendações. Desta forma, “reprimidas, vigiadas, castigadas, criadas no receio do pecado, na exaltação do sofrimento e do sacrifício, na condenação dos prazeres, nada mais podem e sabem fazer, senão reprimir, vigiar, etc” (VÈRDES, 1986, p.25).

Até 1935, esse papel profissional de superintendente era executado sob o mote de dois discursos complementares: se existiam as taras, os vícios, as obscenidades e as grosserias da classe operária, seria necessária a correção, a decência e a limpeza, para reverter condutas. Daí, a exaltação ao espírito católico, segundo o qual, por meio de

trabalho forçado (mesmo que em condições degradantes), o sujeito deve lutar contra os prazeres e, não, contra o caráter mortífero do trabalho.

Sobre esse assunto, Faleiros (2011), ao analisar a ideologia do trabalho social, lembra:

Nas metrópoles aceitava-se como ‘fato natural’ a existência da exploração do operário assim como a exploração das colônias ou dos países dependentes pelos países dominantes. Na América Latina continuou predominando o assistencialismo arbitrário, controlado diretamente pela Igreja e pelos senhores locais. Na distribuição de favores e ajuda buscava-se a lealdade e a submissão das classes subalternas, que eram submetidas ao mais duro regime de trabalho para produzir para a exportação e devendo ainda manter uma economia de subsistência para o seu próprio consumo (FALEIROS, 2011, p.19).

E ainda:

A visão religiosa e moral dos problemas da classe operária predominava ainda nos debates parlamentares, combinada com uma visão profilática da raça (melhorar a raça) e com a visão do capital humano necessário à industrialização e ao ‘progresso’. Igreja, Estado e empresariado estavam articulados politicamente e portanto ideologicamente (FALEIROS, 2011, p.21).

Percebemos o quanto a influência religiosa e católica embasou o trabalho social na Europa e como esse trabalho era pensado para adequar o sujeito às condições daquele modelo de sistema econômico e social. Essa influência será replicada no Brasil através da Ação Católica.

Outro autor que analisa influências em relação ao trabalho social no Brasil é Netto (2004) e sobre o serviço social na América Latina e a religiosidade, diz:

A Ação Católica, protagonizada por uma intelectualidade laica e estritamente ligada à hierarquia católica, propugnava, com uma visão messiânica, a recristianização da sociedade, por meio de um projeto de reforma social (NETTO, 2004, p.138).

Além da Ação Católica, as encíclicas papais, *Rerum Novarum*(1891) e *Quadragesimo Anno* (1931) tiveram um forte impacto no papel da Igreja Católica exercido na América Latina garantindo, especificamente, um fundamento religioso para a ação profissional, já que focavam uma alternativa cristã, tanto para o socialismo, quanto para o capitalismo (NETTO, 2004, p.139).

Na Europa, como tutoras morais, as senhoras do povo foram facilmente reconhecidas pelo patronato, que desejava a harmonia do grupo e a submissão da classe operária. Concomitantemente, essas senhoras iniciaram sua busca pela legitimação da intervenção que faziam, pelo acesso e ampliação do mercado de trabalho, já esboçando o que seria uma profissão a se consolidar.

Se, na fábrica, a intervenção das superintendentes teve êxito, logo se alcançaria o mesmo, a partir da vigilância nas casas das pessoas. As visitadoras passariam a agir na esfera mais privada da vida das classes pobres.

Naquela época, a visão da medicina era higienista, tanto na Europa quanto no Brasil, como descreve a historiadora Heloísa Helena Pimenta Rocha (2003), em seu texto, *A higienização dos costumes – Educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918 - 1925)*, onde destaca o papel estratégico da educação a favor dessa vigilância, que começava na sala de aula e chegava aos lares.

A autora nos conta que, com o crescimento das cidades, a educação foi palco para a mudança de cultura em relação à higiene, na cidade de São Paulo, e se tornou espaço de encenação de rituais de saúde, o que era validado e representado pela fotografia, um instrumento a serviço da disseminação da informação sobre hábitos e costumes. Após surtos epidêmicos de patologias graves (como febre tifóide, gripes etc.), a medicina higienista-sanitarista impôs uma lógica de domesticação de hábitos, no sentido do desamontoamento da população, que deveria seguir para outros locais da cidade, deixando a região central. Esse processo ensejou um novo traçado urbano, o código sanitário e a criação de cursos de educação sanitária (pólos irradiadores da educação higiênica). A medicina higienista tinha um peso político considerável e influenciava a tomada de decisões, em relação à constituição das cidades.

Na Europa, as visitadoras também ficaram subordinadas à medicina higienista e acabaram absorvendo o vocabulário científico, incluindo novos conceitos em seu fazer, como o de doença mental, que antes era denominada como tara ou vício. Esses novos conceitos auxiliaram as visitadoras em sua prática. Dessa forma, tuteladas pela igreja, pela medicina (obedientes às deliberações médicas), pelo patronato e pelo governo, aquelas mulheres validaram sua intervenção autoritária, escrevendo suas enquetes para tentar dar cientificidade ao trabalho social.

Em 1937, na França, a partir de uma Assembléia Nacional, as superintendentes sentindo-se prejudicadas por movimentos sociais contrários à sua intervenção (inclusive nas fábricas) deram ênfase a um novo foco de trabalho: o lazer, a educação e o esporte.

Condenaram a política, renovaram o caráter de solidariedade de sua ação profissional e se colocaram como elo a partir das contendas surgidas, o que lhes possibilitou ocuparem novos espaços sociais, sob a máscara da ajuda e o mote de um humanismo sem bases (contra o coletivismo). Mote esse que só conhece o homem

singular, que deve se adaptar ao trabalho, mesmo que em precárias condições. Esse aparente e novo trajeto tinha um conhecido fim: impor a dominação cultural da classe dominante.

Outras autoras ao tratar do tema, em seu livro, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica*, Iamamoto e Carvalho (1991), afirmam que a visão do trabalho social naquele período tendia “a encarar o indivíduo focalisticamente, segmentado da sociedade” (IAMAMOTO, 1991, p.76). E ainda, “é a visão a-histórica do indivíduo abstraído, artificialmente, da produção material, das relações de classe, enfim, da sociedade (IAMAMOTO, 1991, p. 76).

Faleiros (2011) discute a influência européia que o trabalho social no Brasil recebeu e afirma:

Os métodos de ensino e de trabalho foram 'copiados' das escolas européias, com uma ideologia determinada: servir ao sistema existente, isto é, ao capitalismo, no sentido de correção dos problemas disfuncionais deste (FALEIROS, 2011, p.20).

O início do trabalho social remete-nos aos primórdios do serviço social, que nascia como profissão. Esta profissão não é o tema da presente dissertação, contudo, a sua evolução fornece bases para resgatar a história do trabalho social e conseqüentemente da atual política de assistência social e destacar valores e práticas presentes em outras épocas que ainda permanecem vívidas no ideário popular. Ocorre que o trabalho social surge das questões sociais emergentes, suas expressões e manifestações como vimos anteriormente. Este trabalho tinha como foco dar resposta às necessidades do sistema socioeconômico que se consolidava e não às manifestações das classes pobres. Essa ilusão do servir fazia parte da intervenção dessas trabalhadoras sociais que não tinham clareza, idéia sobre a sua prática, ou seja, não se tratava de uma profissão. Este modelo de ação social (modelo europeu) deu início à tentativa de profissionalização do trabalho social.

Os agentes que executavam o trabalho social possuíam características permeadas por valores e práticas morais. O objetivo do trabalho social era o de afastar a classe proletária, da crítica ao sistema dominante, pelo viés da religião (humanismo cristão). Esse viés impedia o comprometimento político das trabalhadoras sociais e supunha um trabalho de neutralidade ideológica, como nos lembra Faleiros (2011),

A posição ideológica dos funcionalistas é a neutralidade (...). O funcionalismo busca a integração do homem ao meio e tem como base o equilíbrio das tensões na unificação social de todos os papéis. O operário tem que ser um bom operário e o patrão um bom patrão. O controle social exerce-se por meio de sanções impostas aos desviantes (FALEIROS, 2011, p.22).

A mudança de rumo do trabalho social na Europa, veio na década de 1960 (nos Congressos de 1967 e 1968), quando não havia mais consenso entre os trabalhadores sociais sobre seu papel na sociedade onde os mesmos, pediam a revalorização das suas funções. Houve uma crise de identidade dos profissionais, no caso os assistentes sociais. Contudo, a visão católica era vigente entre a maioria de seus agentes o que fazia com que o discurso católico, a posição social dos trabalhadores e o grupo de intelectuais (até mesmo a autonomia administrativa que estes trabalhadores gozavam) convergissem para um único objetivo: obediência ao sistema vigente e seu modo de produção.

Na visão de Netto (2004), que defende a formação crítica do cidadão em busca do pensamento crítico diante das questões sociais que se asseveram, o debate em relação ao início do trabalho social no Brasil apresenta três elementos em análise, ou seja, “a marca religiosa no surgimento da profissão, ausência da constituição de uma *expertise* e a existência de relações pouco claras entre trabalho voluntário e profissional” (NETTO, 2004, p.135).

Se o trabalho social se constitui do *habitus* de grupos profissionais que atuam a favor de uma prática social conservadora, tendo em vista seus valores e visões de mundo, particularmente voltadas à religiosidade, esse *habitus* ocupa lugar de destaque no trabalho social, e para o caso do trabalhador social de nível médio que ingressa na carreira sem formação específica, a oferta de um curso formador antes do ingresso na área, seria importante veículo a questionar essa prática.

Tanto na Europa quanto no Brasil, este trabalho social ganha formalização a partir da década de 1930. Segundo Iamamoto (1991), nessa década houve o surgimento no Brasil do trabalho social formalizado, fruto da influência da ação social européia, e que se deu através do Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS). A ação social decorre do desenvolvimento do Movimento Laico (participação dos católicos, através de instituições assistenciais), cujo objetivo era divulgar o pensamento social da Igreja e a formação de bases organizacionais e doutrinárias do apostolado laico, balizada pela filosofia humanista cristã de caráter missionário,

O CEAS... aparece como condensação da necessidade sentida por setores da Ação Social e Ação Católica (...) de tornar mais efetiva e dar maior rendimento às iniciativas e obras promovidas pela filantropia das classes dominantes paulistas sob patrocínio da Igreja e de dinamizar a mobilização do laicado. (...) Seu início oficial será a partir do ‘Curso Intensivo de Formação Social para Moças’ promovido pelas Cônegas de Santo Agostinho (IAMAMOTO, 1991, p.172).

No Brasil, é apenas no final da década de 50 e início da década de 60 que, segundo Iamamoto (1992) “se fazem ouvir as primeiras manifestações, no meio profissional, de posições que questionam o *status quo* e contestam a prática institucional vigente” (p.35). Essa intenção de ruptura com o conservadorismo no âmbito do trabalho social, expressa-se segundo Iamamoto (1992) como,

Uma procura, um luta por alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional do assistente social, que, reconhecendo as contradições sociais presentes nas condições do exercício profissional, busca colocar-se, objetivamente, a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade (IAMAMOTO, 1992, p. 37).

O trabalho social “profissional” passa a ser exercido pelos assistentes sociais que ganham visibilidade e, a partir desse processo de renovação da profissão, esse trabalho torna-se mais complexo. Os profissionais entendem seu papel diante das expressões dessa questão social que precariza a vida das pessoas. Assumem um posicionamento crítico diante do movimento histórico da sociedade, buscam fundamentação teórica a partir da perspectiva marxista e superam a mera atividade técnica a favor de um projeto de sociedade que seja mais igualitária e justa.

O Serviço Social como profissão formalizou-se na década de 1930. Orienta seus profissionais à intervenção profissional pautada na compreensão sócio histórica da sociedade, sendo o assistente social um profissional da defesa de direitos sociais de cidadania. Como já dito, essa dissertação não analisa o profissional de serviço social no bojo do trabalho social, mas sua história, ao longo do tempo, mistura-se com o advento da atual política de assistência social.

Contudo, se um dos trabalhadores sociais – o assistente social - possui especificidade profissional e goza dos saberes produzidos pela profissão posta a benefício de uma causa coletiva, social, de crítica ao sistema sócio econômico e político vigente, o desenvolvimento profissional do trabalhador social de nível médio não chegou a bom termo, aliás, nem se iniciou. É válido esclarecer que o assistente social, aqui, é tomado como um exemplo de formação profissional de nível superior para o trabalho social. A possibilidade de pensar percurso formativo para o trabalhador social de nível médio (técnico) não significa pensar a formação para “um auxiliar de assistente social”, pois são várias as profissões, no bojo da política de assistência social a merecer destaque, sendo denominadas de trabalhadores sociais, a saber, o psicólogo, o advogado e o sociólogo (Resolução 17, 2011 – CNAS e NOB/RH, 2006) os quais contribuem com a sua especificidade, ao trabalho social, contudo esse destaque deve pairar sobre o

profissional de nível médio cuja formação deve ser generalista, interdisciplinar e técnica, a exemplo do que seja a sua prática e anterior ao ingresso na carreira.

No bojo da política de assistência social, historicamente, havia o entendimento de que o assistente social era o profissional exclusivo da área. De fato, a assistência social era vista como uma política de “um só trabalhador” - o assistente social. Trata-se de um equívoco, uma vez que há a definição de um rol de profissionais, pertencentes a distintas profissões, no contexto dessa política, hoje denominados de trabalhadores sociais. A Resolução n. 269, de 2006 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS ao aprovar a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH/SUAS, define os profissionais que compõem as equipes de referência dos serviços e a Resolução n. 17, de 2011, do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS define os profissionais de nível superior do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, como assistentes sociais, psicólogos, advogados, sociólogos e outros.

A provocação gira em torno dos outros profissionais (nível médio e nível fundamental) da política de assistência social que continuaram desenvolvendo seu papel sem o conhecimento sobre os referenciais que norteiam a ação, a partir do cunho moral, do caráter voluntário, missionário-religioso, com ênfase na filantropia e na ‘solidariedade’ ao próximo, papel este concebido a partir de valores conservadores.

A proposta atual, tanto do Ministério de Desenvolvimento Social – MDS, quanto do Governo do Estado, por meio da EDESP – Escola de Desenvolvimento Social é de desenvolver Gestão do Trabalho, que é eixo estruturante do SUAS – Sistema Único de Assistência Social (BRASIL, PNC/SUAS, 2011), sendo que uma das grandes ações se dá pela oferta de educação continuada por meio de cursos de qualificação aos trabalhadores sociais da política, contudo para quem já ingressou na área. Porém, quem possui interesse pelo trabalho social como formação técnica, anterior ao ingresso na área, não encontra oferta de cursos técnicos. Seria importante para a área pública qualificar o atendimento e poder contar com candidatos de nível médio a partir de uma educação profissional técnica específica, ou seja, anterior ao ingresso na carreira.

1.3. Referenciando Pierre Bourdieu

A história do trabalho social carrega consigo uma visão conservadora em relação ao sujeito atendido pela assistência social. O entendimento daqueles profissionais sobre os “desvalidos” ou desempregados e a influência religiosa criou uma sistemática para o

trabalho social sob o jugo de valores morais, como vimos. Essa visão nos leva a buscar noções, ideias que permeiam o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu que, inicialmente, ao tratar do tema sugere que as pessoas buscam os seus campos de trabalho, pautadas nas circunstâncias de vida e em conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, nesse sentido, geradores de significados e comportamentos que se reproduzem.

Vale analisar o conceito de *habitus*, definido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, uma vez que tratar de trabalho social remete-nos a falar sobre o seu agente profissional. Neste sentido, Vèrdes (1986), ao retratar a história do trabalhador social, destaca o papel da formação dos trabalhadores e analisa que,

Formar agentes não consiste apenas em fornecer-lhes conhecimentos técnicos, como bem demonstram a disparidade e a pobreza de conteúdo dos ensinamentos, e, sim, em constituir para eles um *habitus*, isto é, um código de apreensão e de resposta capaz de preservar a legitimidade de sua intervenção, na previsão das dificuldades funcionais e pessoais que não podem deixar de surgir no decorrer do conflito de classes (LEROUX, 1986, p. 13).

O sociólogo Pierre Bourdieu descreve, em seu livro, “*A economia das trocas simbólicas*” (1974), o conceito de *habitus*. O autor discute o papel dos intelectuais e dos artistas na sociedade francesa - sua posição na estrutura da classe dominante e sua relação com a classe dominada. Sua conceituação sobre *habitus* constitui um bom passo para iluminar o entendimento sobre o papel profissional dos trabalhadores sociais, uma vez que:

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas efeitos da ‘tomada de consciência’, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 1974, pg. 201-202).

Sob um ponto de vista limitado, podemos depreender que o autor elabora este conceito, na tentativa de conciliar a realidade exterior, com as realidades individuais de cada um. *Habitus* seria um sistema de esquemas individuais, constituídos a partir daquilo que ocorre na sociedade e daquilo que ocorre a partir das subjetividades de cada qual (experiências). Isso levaria o indivíduo a desempenhar funções e ações no cotidiano orientadas a partir de seu ponto de vista, suas tendências, sua compreensão de sociedade, classe social e outras.

No caso dos trabalhadores sociais de nível médio, há uma tensão entre a ausência de formação prévia que constitui um tipo de *habitus* e que permite um pré julgamento em relação ao pensar, fazer e perceber a sua ação profissional.

Para tentar traduzir da melhor forma o conceito de *habitus*, outros estudiosos do tema foram pesquisados, dada a relevância desse conceito para a dissertação, entendendo hipoteticamente que o trabalhador social de nível médio pode reproduzir, na assistência social, uma prática pautada em valores distintos das proposições da política nacional e que deve ser questionada ou que a compreensão sobre esse conceito possa refazer as trajetórias profissionais. Por isso analisar criticamente o conceito de *habitus* e compreendê-lo na sua significância, pode iluminar o pensamento sobre a trajetória desse trabalhador. Segundo Setton, “para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre *habitus* e um campo (conjuntura)” (SETTON, 2002, p.64).

Ou ainda:

Habitus não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências (SETTON, 2002, p.65).

Segundo Azevedo (2003), outro estudioso do tema, nos informa:

Compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, a posse de grandeza de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com a sua classe social (AZEVEDO, 2003).

Isso posto significa dizer que, dependendo da classe social (ricos ou pobres) e da cultura acumulada por cada qual em cada classe social, as pessoas internalizam disposições, que constituem o *habitus*. São pensamentos, gestos e ações. A reprodução de uma cultura própria que diferencia as pessoas na ocupação que fazem dos espaços sociais, dadas as influências e escolhas, mas que não sucumbe aos determinismos e imposições, pois pode-se apreender e reproduzir novos sentidos a partir do desvelar sobre esses condicionamentos. Pode-se concluir que há um senso que orienta nossas condutas e isso faz com que possamos agir de diferentes formas, de acordo com determinadas circunstâncias. Podemos, ainda, interagir com a realidade social, não nos limitando a ser apenas o resultado de nossas determinações. *Habitus* seria, então, um princípio gerador de nossas práticas e nossas condutas, com pauta no poder que as

instituições possuem sobre as pessoas. Desse poder simbólico e dominante das instituições sobre as pessoas nasce um senso comum, compreendido como natural. Há uma reprodução social desse senso comum e isso determina a posição social dos indivíduos dentro de seus campos sociais (espaço social de dominação e conflito). Contudo *habitus* não pode limitar-se a um código de aceitação social já que prevê aceitar que as desigualdades ocorram porque existe uma violência simbólica a qual legitima a dominação. *Habitus*, ao incorporar novas experiências, converte-se em novas intenções.

Habitus compreendido como sistema flexível de disposição, não apenas visto como sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto das relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação (SETTON, 2002, p. 69).

Se o trabalhador social de nível médio desenvolve sua atividade profissional pautado no voluntarismo, na caridade, no amor ao próximo e nas expectativas e visões de mundo que assimilou, pode também compreender o processo evolutivo pelo qual se submeteu a política de assistência social e expandir seu horizonte profissional, mesmo sabendo que as pessoas chegam ao mundo do trabalho por influências, segundo Bourdieu (2011), do seu campo social (identificação com a classe social e suas instituições), dos seus capitais culturais (patrimônios intelectuais adquiridos a partir de variados conhecimentos) e de seus posicionamentos (subjetividades, visões de mundo). Contudo, em relação à quase nula oferta de formação profissional para o trabalhador social de nível médio antes do ingresso na assistência social, compreendemos que as conjunturas atuais sobre a política nacional, podem alinhar conceitos e concepções necessárias à prática da política de assistência social, nos moldes hoje adotados pela PNAS, dada a evolução do seu ideário (um conjunto de ideias e planos organizados sobre a matéria), suas normatizações, sua metodologia e sua execução. O novo cenário da política de assistência social deve abrir espaço para essa discussão na sociedade.

A PNAS adota a concepção de assistência social como direito à proteção social, portanto direito à seguridade social, sendo que “é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista ou ainda, tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais” (PNAS/2004, p.16). Nesse sentido pensar em assistência social atualmente equivale pensar na melhor distribuição dos acessos a bens e recursos

aos demandatários da assistência social. Partindo dessa análise e havendo a possibilidade de se criar novo *habitus* em matéria de trabalho social, à luz de uma compreensão flexível sobre os objetivos desse trabalho e os ditames da PNAS, salienta-se a possibilidade da criação de um percurso formativo em educação profissional técnica para o trabalhador social de nível médio.

1.4. O trabalhador social de nível médio na política de assistência social

Como focalizamos, a formação do trabalhador social de nível médio para a política de assistência social antes do ingresso na área, torna-se importante informar as atribuições elencadas para ele e as peculiaridades de cada serviço onde esse profissional atua. Essas informações estarão descritas no texto sobre a Política Nacional de Assistência Social - PNAS e o Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Relacionar a função exercida por esse trabalhador no contexto da política e as atribuições necessárias para o desvelo a esse tipo de atividade, torna-se importante para o texto.

Esse trabalhador social de nível médio atua nas três áreas de abrangência da política, ou seja, na proteção social básica, na proteção social especial e na gestão. Focalizaremos o trabalhador social de nível médio o qual atua na proteção social especial, quer seja na abordagem de rua ou em acolhimentos institucionais (hoje denominado de cuidador), tendo em vista a experiência vivida no município de Guarujá com os cargos em desvio de função, como recreacionistas, educadores de rua e arte educadores, cargos estes contratados para executar funções ligadas a esse tipo de proteção social. Veremos a preponderância de sua ação quando tratarmos da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB/RH (2006).

Ao ingressar no sistema sem a formação prévia para tal, sobrepesa ao problema, o desconhecimento sobre a matéria dos poderes executivo (que autoriza e chama o concurso), do legislativo (que aprova a criação de cargos) e da própria Secretaria Municipal que necessita de profissionais, (dado o aumento das demandas sociais) que elabora um concurso público para o preenchimento de vagas para trabalhadores sociais de nível médio e não exige “qualificação específica” (NOB-RH, 2006). É importante salientar que existe a procura de um grande contingente de trabalhadores por um trabalho na área social. Se há interesse das pessoas pelo trabalho social, essa ação profissional deve ser coerente com os objetivos e valores da assistência social na atualidade. Caso contrário, se os objetivos e valores atuais da política não forem

apreendidos, a história pode estar se repetindo um século depois, quando retratamos o trabalhador social na França (no início de 1910) e vimos que a ilusão de servir, sobrepunha a falta de clareza sobre a importância da intervenção. É necessária a educação profissional técnica para quem deseja trabalhar nesse segmento profissional.

Especificamente sobre o trabalhador social de nível médio, vale salientar a relevância dos dados apresentados pelo Censo SUAS (2010) – Censo do Sistema Único de Assistência Social - sobre o número de trabalhadores sociais de nível médio que atuam na política de assistência social. O Censo SUAS visa a mapear e a monitorar os equipamentos públicos de assistência social como os CRAS e CREAS. O Censo SUAS-2010 foi respondido por quatro mil e setecentos municípios, entre agosto e dezembro de 2010. Os dados apontam para a expansão da rede de serviços sendo que houve aumento de unidades de CRAS e CREAS. No ano de 2010 havia **6801** unidades de CRAS em 4720 municípios do país, além de **1590** unidades de CREAS criados nos municípios ou regiões, dado o caráter especializado. O aumento significativo de unidades repercute na necessidade de equipes técnicas para os serviços.

Quadro 01–Número total de trabalhadores sociais (2010) e formação escolar

Total de trabalhadores (2010): 220.730	Formação Escolar
Ensino Superior	67.708 - (31%)
Ensino Médio	100.796 - (45%)
Ensino Fundamental	52.236 - (24%)

Quadro organizado pela autora

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome/ SAGI, Censo SUAS, 2011.

Quadro 02 – Porcentagem de trabalhadores sociais de nível médio da proteção social básica nos serviços de **CRAS** – Centros de Referência de Assistência Social.

Total de trabalhadores (2010) – CRAS: 51.700	%formação escolar
Nível fundamental	13,8%
Nível médio	37,5%
Nível superior	48,7%

Quadro organizado pela autora

Fonte:Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/SAGI, Censo SUAS, 2011.

Quadro 03- Trabalhadores sociais de nível médio da proteção social especial nos serviços de CREAS – Centros de Referência Especializados de Assistência Social (BRASIL, 2011, p.67).

Total de trabalhadores (2010) - CREAS: 14.643	% de formação escolar
Nível fundamental	22,1%
Nível médio	29,5%
Nível superior	48,4%

Quadro organizado pela autora

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome/SAGI, Censo SUAS, 2011.

Quadro 4: Rede privada e áreas de atuação.

Gráfico: Entidades privadas conforme área de atuação (de 9398 entidades pesquisadas)	Percentual
Assessoria	41,4%
Defesa e Garantia de Direitos	53,9%
Atendimento Socioassistencial	90,2%

Quadro organizado pela autora / Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome/SAGI, 2011. Obs.: Existem entidades beneficentes de assistência social que oferecem serviços a mais de uma área de atuação.

Diante dos quadros, podemos perceber que o número de recursos humanos necessários para o desenvolvimento da política tende a aumentar, quer sejam alocados na proteção social básica (CRAS), na proteção social especial (CREAS), na gestão ou na rede privada (através das entidades socioassistenciais vinculadas à política). Atualmente as normativas obrigam os municípios a adequarem-se aos níveis de gestão estabelecidos pelo SUAS para que, de acordo com o porte do município (ou seja, pequeno, médio, grande ou metrópole) e, de acordo com os índices de vulnerabilidade, os municípios possam ascender a co financiamentos públicos, ampliando sua rede de serviços de proteção social. Daí a importância das prefeituras na construção de uma malha importante de serviços, além da implantação ou implementação de programas, projetos, benefícios e transferências de renda a serem ofertados aos demandatários e condizentes com as propostas da política nacional.

Os níveis de gestão são inicial, básica e plena (NOB/SUAS, 2005, p. 99) e os municípios devem cumprir pressupostos, preencher requisitos e assumir

responsabilidades, pois criam novos e complexos serviços com vistas à consolidação da política de assistência social nas cidades e essa ação deve ter caráter planejado, permanente e continuado.

Vale salientar que o quadro de recursos humanos da Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social - SEDEAS do município de Guarujá (dados de 2012) totaliza cento e oitenta e quatro funcionários (184) sendo que setenta e oito funcionários (78) pertencem ao nível médio de formação escolar, o que significa que 42% dos trabalhadores sociais de Guarujá possuem nível médio (Memo - SEDEAS/GESTI 01/13) dado equivalente ao nível federal que corresponde à marca de 45% de trabalhadores sociais de nível médio (Censo SUAS, 2010).

1.4.1. Assistência Social: a Seguridade Social na Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS de 1993

Nesse item descrevemos a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) com o intuito de destacar as mudanças ocorridas desde o estabelecimento da Seguridade Social. Segundo descrito pela Constituição Federal (1988), no título VIII – Da Ordem Social, Capítulo II – Da Seguridade Social, Seção IV, a Assistência Social do país orienta-se pelo artigo 203 que estabelece:

- A Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
- I- a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 - II- o amparo às crianças e adolescentes carentes;
 - III- a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 - IV- a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
 - V- a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Uma vez constituída como direito, a assistência social compõe o tripé da seguridade social que ainda deve afiançar a política de saúde (art. 196 e seguintes da CF/88) e a política de previdência social (art. 201 e seguintes da CF/88).

De forma geral, os usuários da política de assistência social encontram-se em situações de desproteção social e violação de direitos, e precisam da oferta de proteção social dadas as condições de inseguranças sociais, vulnerabilidades e riscos sociais que

vivenciam. Lembramos que o primeiro grupo a ofertar proteção social às pessoas desde o nascimento é a família, mas quando não há esta possibilidade, o Estado e a sociedade civil organizada devem fazê-lo, pois é dever do Estado e direito do cidadão. Estar em situação de vulnerabilidade e risco social implica:

Estão em risco pessoal/social as pessoas em situação de rua, de trabalho infantil, que têm restrições em sua vida decorrente do uso de substâncias psicoativas; ou ainda, que estão em risco em decorrência de abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, violência, entre outras situações; estão em vulnerabilidade social as famílias ou comunidades envolvidas numa combinação de fatores que possam produzir uma deterioração de seu nível de bem-estar, em consequência de sua exposição a determinados tipos de risco (BH, Secretaria Adjunta de Assistência Social, 2007).

Segundo Garcia (2012), a Constituição Federal de 1988 deu “uma enorme guinada” em direção à concepção da proteção social como direito do cidadão. Foi a partir de 1988, que essa política ganhou *status* constitucional de política de seguridade social, passando a ser um direito do cidadão e não um favor do Estado ou de entidades filantrópicas:

Essas ações e mesmo os programas voltados para a proteção, foram realizadas sempre sob o manto da caridade, da solidariedade ou da filantropia, marcadas por uma ‘responsabilidade’ de fundo ético ou religioso (GARCIA, 2012, p.6).

Este autor ainda destaca que, diante de tantos “erros e acertos” em relação à trajetória da Assistência Social no país, estamos a caminho da consolidação desse direito, o que pode ser demonstrado pelos avanços obtidos até o momento. Vale citar os marcos importantes da Assistência Social, referidos no texto, *A Assistência Social no Brasil: como chegamos até aqui*, (GARCIA, 2012, p. 13–14):

1988 - A nova Constituição Federal define o grande marco regulatório da Política de Assistência Social (PAS): a assistência social é política pública de seguridade social, não contributiva e direito do cidadão.

1993 - Promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que regulamenta os artigos da Constituição que tratam da questão.

1995 - É implantado o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), substituindo o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS). É realizada a I Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de conferências municipais, regionais e estaduais.

1996- Experimenta-se o processo de estadualização dos repasses dos recursos do Fundo Nacional de Assistência Social como etapa de transição para sua municipalização. São implantados o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), já na lógica da descentralização e da articulação federada.

1997 - Início do processo de municipalização das ações e dos recursos da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Aprovação, no CNAS, da primeira Política Nacional de Assistência Social. Também é realizada a II

Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de conferências municipais, regionais e estaduais.

1998 - Aprovação, no CNAS, da Norma Operacional Básica, conhecida como NOB 1.

1999 - Publicação da Norma Operacional Básica, conhecida como NOB 2, no CNAS. São instaladas as Comissões Intergestoras Tripartite (nacional) e Bipartites (estaduais). Inicia-se a implantação dos núcleos de apoio à família, que, em 2004, serão definidos como Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

2001 - III Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de conferências municipais, regionais e estaduais. Início do processo do Cadastro Único dos Programas Sociais (CadÚnico).

2003 - Aprovado, na IV Conferência Nacional de Assistência Social, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

2004 - Aprovada pelo CNAS a segunda Política Nacional de Assistência Social, instituindo o SUAS.

2005 - A Norma Operacional Básica é pactuada na Comissão Intergestores Tripartite (CIT) e aprovada no CNAS, após consulta pública e ampla discussão por todo o país. O CNAS organiza amplo debate nacional sobre o artigo 3º da LOAS, buscando a definição real para as entidades de Assistência Social. As comissões Intergestores Bipartites (CIB) habilitam os municípios aos novos modelos de gestão (inicial, básica e plena). É aprovado o Plano Decenal – SUAS e também os critérios e metas nacionais para o Pacto de Aprimoramento da Gestão Estadual. Ocorre a V Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de conferências municipais, regionais e estaduais. Nessa conferência é definida a fotografia da Assistência Social e é aprovado o Plano Decenal da Assistência Social no Brasil.

2006 - Aprovados a Norma Operacional de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOB-RH, e os critérios e as metas nacionais para o Pacto de Aprimoramento da Gestão Estadual.

2007 - Os Estados assinam com o governo federal os Pactos de Aprimoramento da Gestão Estadual da Assistência Social. Ocorre a VI Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de conferências municipais, regionais e estaduais.

2008 - O PL CEBAS e o PL SUAS são encaminhados ao Congresso Nacional (até este momento, o SUAS ainda não é lei). (CEBAS: certificação das entidades beneficentes de assistência social)

2009 - Publicada a Resolução nº 109 - Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, após amplo debate e pactuação na CIT e aprovação no CNAS. É realizada a VII Conferência Nacional de Assistência Social, precedida de conferências municipais, regionais e estaduais.

2010 - o PL CEBAS é aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente Luís Inácio da Silva.

2011 - Lançado o Programa Brasil Sem Miséria, com a coordenação geral do MDS. O PL SUAS é aprovado pelo Congresso e sancionado pela presidente Dilma Roussef. OSUAS se torna lei (Lei 12435/2011).

O primeiro grande marco legal, após a Constituição Federal de 1988 em relação à política de Assistência Social, foi o advento da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, Lei no. 8742/1993, a qual dispõe sobre a organização da assistência social. Obedecendo à Constituição Federal, a Lei integra o conjunto de políticas do sistema de Seguridade Social, a saber:

Art 1º. A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado é política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade para garantir atendimento às necessidades básicas.

As proteções que foram asseguradas na LOAS de 1993 nominam os segmentos em atenção como as crianças, os idosos, os deficientes e a maternidade, conforme os objetivos escritos naquele texto:

Art 2º. A assistência social tem por objetivos:

- a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e a à velhice
- b) amparo às crianças e adolescentes carentes
- c) a promoção da integração ao mercado de trabalho
- d) a habilitação e reabilitação das pessoas portadora de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária
- e) a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Parágrafo Único: A assistência social será realizada de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, a garantia de mínimos sociais, ao provimento das condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

Nessa esteira, implanta-se e implementa-se a PNAS(2004) e o SUAS (2005) e, mais recentemente, temos a alteração da LOAS/1993 (Lei 8742/1993) pela LOAS/2011 (Lei 12435/2011) que careceu de alterações, pois outras privações e desproteções surgem para o contexto da necessidade de oferta de proteção social, como exemplo, pode-se citar o atendimento ao segmento população de rua, além de matérias específicas de planejamento e gestão necessárias ao desenvolvimento de uma política pública. Assim sendo muitos artigos ganham nova redação como foi o caso do artigo 2º. que trata dos objetivos:

Art 2º. A Assistência Social tem por objetivos:

- I- a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente:
 - a) a proteção social à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
 - b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;
 - c) a promoção da integração ao mercado de trabalho;
 - d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e
 - e) a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família;

II- a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos;

III- a defesa dos direitos, que visa a garantir o pleno acesso aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais.

Parágrafo único. Para o enfrentamento da pobreza, a assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, garantindo mínimos sociais e provimento de condições para atender contingências sociais e promovendo a universalização dos direitos sociais.

1.4.2. A Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004)

É fato que a política de assistência social evoluiu historicamente, restando a todo o conjunto da sociedade brasileira entender a ação política que se deseja no país e que pelas mãos do Estado, da sociedade, dos trabalhadores sociais e dos usuários, possa brevemente consolidar-se em todo o território nacional. Essa reflexão sobre a dimensão da política de assistência social permeia o cotidiano do trabalhador social uma vez que passa pelas suas mãos a execução da atividade, do seu exercício profissional. Determinar a grandeza dessa prática é tarefa do trabalhador social que deve disseminar o seu conteúdo, sua ideologia, seus métodos. Esses balizadores são os guias da importância do trabalho qualificado na assistência social e é o que veremos nos próximos tópicos que tratam da política nacional.

A Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004) regulamenta a Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS (1993), cujo pressuposto se deu pela Constituição Federal (1988). Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, através da Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004. Essa política expressa materialidade do conteúdo da Assistência Social, como um pilar do sistema de proteção social brasileiro, no âmbito da Seguridade Social. Segundo o texto:

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e o de desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista, ou ainda, tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também da capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e recursos, isto implica incremento das capacidades de famílias e indivíduos (BRASIL, 2004, p.16).

Neste sentido, a PNAS quer tornar visíveis aqueles segmentos tradicionalmente tidos como invisíveis ou excluídos das estatísticas, como a população de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência, vítimas de violência entre outros. Justifica, assim, a oferta de proteção social por meio dos serviços, programas, projetos, benefícios e transferências de renda, que devem garantir as seguintes seguranças: segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); de acolhida; e de convívio ou vivência familiar.

A proteção social se ocupa “de prover proteção à vida, reduzir danos, monitorar populações em risco e prevenir a incidência de agravos à vida em face de situações de vulnerabilidade” (BRASIL, PNAS, 2004, p.89).

E ainda: “(...) das vitimizações, fragilidades, contingências, vulnerabilidades e riscos que o cidadão, a cidadã e suas famílias, enfrentam na trajetória de seu ciclo de vida, por decorrência de imposições sociais, econômicas, políticas e de ofensas à dignidade humana” (BRASIL, 2004, p.89).

É importante salientarmos os princípios e diretrizes da PNAS, sendo:

Princípios:

- I - Supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
- II - Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;
- III - Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;
- IV - Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
- V - Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios de sua concessão (BRASIL, PNAS, 2004, p.32).

Como diretrizes que seguem preceitos constitucionais e da própria lei, temos:

- I - Descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social, garantindo o comando único das ações em cada esfera de governo, respeitando-se as diferenças e as características socioterritoriais locais;
- II - Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
- III - Primazia de responsabilidade do estado na condução da Política de Assistência Social em cada esfera de governo;
- IV - Centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos (BRASIL, 2004, p. 32-33).

Deve-se considerar as desigualdades socioterritoriais de cada localidade pois são distintas e, neste sentido, a PNAS realiza-se de forma integrada às outras políticas setoriais, com os seguintes objetivos:

- prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial para as famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem;
- contribuir para a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbanas e rurais;

- assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2004, p.33).

De acordo com a PNAS, são funções da assistência social: a **proteção social**, organizada em proteção social básica e proteção social especial; a **vigilância social**; e a **defesa dos direitos socioassistenciais**.

Enfatizamos a função da proteção social que a assistência social oferece por meio de seus serviços, programas, projetos, benefícios e transferências de renda, tendo em vista que esses serviços são considerados as “portas de entrada” para o Sistema.

A proteção social básica se dá através da oferta de serviços no CRAS – Centro de Referência de Assistência Social e tem, como objetivo, prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, ou seja,

Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos) e/ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (BRASIL, 2004, p.92).

A oferta de atenção básica torna-se pilar do sistema único, pois o que está na pauta dessa atenção é o seu caráter promocional, preventivo em relação à ruptura de vínculos familiares e comunitários que podem ocasionar abandonos. Ter uma rede protetiva mais ampla significa maior proteção social.

No caso da assistência social, ao ofertar proteção social básica evita-se que famílias atendidas (em vulnerabilidade social) tenham direitos violados e cheguem ao nível do risco social. Sua oferta deve ser territorializada e alcançar os grupos que necessitam desses serviços. Para isso, deverá ser bem planejada, estratégica e articulada (intersetorial) para que o direito sócio assistencial se consolide. É papel da política pública incluir indivíduos, grupos e famílias nos processos que geram autonomia e emancipação com vistas ao desenvolvimento social e essa obrigação estatal fica na responsabilidade de um rol de equipes e serviços.

A proteção social especial se dá por meio da oferta dos serviços no CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social e tem como objetivo:

Prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2004, p.92).

Se já houve a lesão ao direito, e famílias e indivíduos já vivenciam riscos sociais, esses devem ser sanados através da oferta de proteções sociais especializadas. Para isso, conta-se com uma rede de atenção que garante direitos e o Estado deve ser primaz nessa oferta, muito embora exista uma rede privada prestadora de serviços socioassistenciais, como é o caso da rede privada de entidades beneficentes de assistência social, comumente conhecidas como ONGs – Organizações Não Governamentais, vinculadas à política de assistência social. Dessa forma, área pública e área privada ofertam seus serviços a partir do alinhamento de conceitos, no sentido de um trabalho integrado com fundamentação e metodologia similar, que possa viabilizar, nos diferentes territórios das cidades, os serviços socioassistenciais.

1.4.3.O Sistema Único de Assistência Social – SUAS

O Sistema Único de Assistência Social - SUAS (2005) surge a partir da Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS nº 27, de 24 de fevereiro de 2005 e apresenta a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS.

Esta norma operacional determina o caráter da política nacional, seus eixos estruturantes e suas funções. O SUAS é “um sistema público não contributivo (PNAS, 2004, p.89), descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico (BRASIL, 2004, p.89).

Com o sistema único, a assistência social dispõe de serviços pautados em parâmetros, padrões, critérios e respeito ao pacto federativo na sua operacionalização. Há, portanto, uma regulação de serviços socioassistenciais definidos em eixos estruturantes como a **família** (cujo norte é o princípio da matricialidade sócio familiar), aqui entendida como núcleo social básico de acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social e o **território** (cujo norte é o princípio da territorialidade), aqui entendido como espaço de inter-relações sociais, valores, conflitos e contradições dos sujeitos no seu cotidiano. Nesse sentido, o território possui redes de solidariedade que devem assegurar proteção social às famílias. A ação protetiva, ao ser alicerçada pela assistência social, deve recair simultaneamente na família e no território.

Um dos eixos estruturantes do Sistema Único diz respeito à qualificação de recursos humanos e aponta para a elaboração de uma política de recursos humanos. Nesse sentido:

A elaboração de uma política de recursos humanos urge inequivocadamente. A construção de uma política nacional de capacitação que promova a qualificação de forma sistemática, continuada, sustentável, participativa, nacionalizada e descentralizada para os trabalhadores públicos e privados e conselheiros, configura-se ademais como importante instrumento de uma política de recursos humanos (BRASIL, 2004, p 55).

Esse eixo é de grande relevância para a dissertação uma vez que trata da qualificação de pessoas já “habilitadas” para desenvolver assistência social (ou seja, que ingressaram no Sistema). É sempre importante que uma política pública possa qualificar o seu grupo de trabalhadores permanentemente, com ações que os fortaleçam e que possibilite melhorar a prestação do serviço aos demandatários - neste caso, melhorar os serviços de proteção social básica e especial. Isso significa que a gestão, o planejamento, a informação e o orçamento também devem ser discutidos e cobrados por trabalhadores qualificados. É uma espécie de aposta: melhorar a gestão pública passa por qualificar o funcionário público e aguçar os controladores externos (conselhos de direitos, promotorias, legislativo, tribunais de contas e outros) a fazer a co-gestão com o gestor, regulando o planejamento, a execução e os gastos.

É válido ressaltar que, em matéria de capacitação, a política de assistência social contempla a qualificação dos profissionais de nível médio, mas não aponta a formação que devem ter, antes do ingresso na área. Ao não se discutir o papel desse trabalhador na sociedade, nos resta retomar a discussão: quem é o trabalhador de nível médio, antes do ingresso na política de assistência social? Talvez não consigamos conhecer a resposta, mas é certo que o papel que ele desempenha é tão necessário para a qualificação da política, para os demandatários que se valem dessa política, como para a sociedade em geral que deve compreender o papel da política. Essa é uma crítica que a própria política faz acerca de seus trabalhadores uma vez que, ao tratar da política de recursos humanos, salienta-se que:

A inexistência de debate sobre os recursos humanos tem dificultado também a compreensão acerca do perfil do servidor da assistência social, da constituição e composição de equipes, dos atributos e qualificação necessários às ações de planejamento, formulação, execução, assessoramento, monitoramento e avaliação de serviços, programas, projetos e benefícios, do sistema de informação e do atendimento ao usuário desta política. Além da pouca definição relativa às atividades de gestão da política, outro aspecto relevante é o referente ao surgimento permanente de novas “ocupações/funções” (BRASIL, 2004, p. 53).

1.4.4. A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB/RH e o trabalhador social de nível médio

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS, a NOB/RH foi aprovada pela Resolução do CNAS nº 269, de 13 de dezembro de 2006, cujos princípios e diretrizes apontam para a finalidade de se estabelecer parâmetros gerais para a gestão do trabalho, a ser implementada, englobando todos os trabalhadores do SUAS, órgãos gestores, executores e toda a rede socioassistencial privada (entidades beneficentes de assistência social), no sentido de aperfeiçoar e qualificar a prestação dos serviços.

Um dos principais desafios a enfrentar é justamente a questão do conceito. Nos últimos anos, a PNAS caminha na direção da efetivação dos direitos socioassistenciais. Trata-se da mudança de um paradigma; da necessidade de que todos os envolvidos possam assimilar as questões fundamentais da assistência social e agir no mesmo sentido, consolidando essa política. É dever do Estado garantir a gestão do trabalho. É direito do trabalhador social conhecer e compreender os objetivos da PNAS e portanto formar-se profissionalmente para poder qualificar sua atuação profissional.

O documento, *Desafios da Gestão do SUAS* (2008) faz referências aos vários desafios que o SUAS deve enfrentar para consolidar a política de assistência social. Significa que municípios, distrito federal e estados têm tarefas urgentes a cumprir, no sentido de se adequarem à nova realidade política para efetivar o sistema único, ou seja, articulações entre os entes federados e pactuação de responsabilidades deverão ser criadas. Orienta o documento,

Neste processo de modificações substanciais no campo socioassistencial brasileiro, as concepções, os elementos teóricos e instrumentais que o orientam estarão a conformar a sua consolidação (BRASIL, 2008, p.13).

O primeiro problema a ser enfrentado diz respeito à exigência de uma nova cultura institucional e suscita a necessidade de um novo debate acerca da política de assistência social no país para que, de fato, seus conceitos e concepções sejam compreendidos e aplicados, redirecionando a política.

Os novos conceitos, as novas idéias devem sofrer um processo de assimilação e incorporação por todos os envolvidos, devendo se entrelaçar com as alterações estruturais e com as medidas legais, para que ganhem significação e consistência. Atuando num campo complexo e abrangente como o social, ceifado por valores tradicionais, por ideologias, visões e interesses que não se compõem com facilidade, fica dificultado promover mudanças substanciais

sem um sério e continuado esforço na compreensão, absorção e adesão a novos valores, concepções e práticas (BRASIL, 2008, p.15).

Dito isso, ao tratarmos da formação do trabalhador social de nível médio inserido na política, afirmamos que esse trabalhador desenvolve várias ações na política de assistência social, tanto nos serviços de proteção social básica, quanto nos serviços de proteção especial. Focalizamos o trabalhador social de nível médio que atua em CREAS. O trabalhador social de nível médio está inserido nas equipes de referência dos serviços de CRAS e de CREAS. Equipes de referência são,

Aquelas constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as aquisições que devem ser garantidas aos usuários (BRASIL, 2006, p. 19).

A dissertação caminha no sentido de propor a formação profissional a dois grupos de trabalhadores sociais de nível médio de CREAS, àqueles que trabalham na abordagem social e àqueles que trabalham nos acolhimentos institucionais. Os quadros a seguir caracterizam as equipes mínimas sugeridas pela NOB/RH a compor os serviços socioassistenciais.

Quadro5 : Equipes de Referência / Proteção Social Básica (CRAS)

Pequeno Porte I	Pequeno Porte II	Médio, Grande, Metr�pole e DF
Até 2500 famílias referenciadas	Até 3500 famílias referenciadas	A cada 5000 famílias referenciadas
2 técnicos de nível superior (1 assistente social e 1 psicólogo)	3 técnicos de nível superior (2 assistentes sociais e 1 psicólogo)	4 técnicos de nível superior (2 assistentes sociais, 1 psicólogo e 1 que compõe o SUAS)
2 técnicos de nível médio	3 técnicos de nível médio	4 técnicos de nível médio

Fonte: (BRASIL, NOB-RH, 2006, p. 19-22)

**Quadro 6: Proteção Social Especial (CREAS)
Média complexidade**

Municípios em Gestão Inicial e Básica	Municípios em Gestão Plena e Estados com Serviços Regionais
Capacidade de atendimento de 50 pessoas/indivíduos	Capacidade de atendimento de 80 pessoas/indivíduos
1 coordenador	1 coordenador
1 assistente social	2 assistentes sociais
1 psicólogo	2 psicólogos
1 advogado	1 advogado
2 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários)	4 profissionais de nível superior ou médio (abordagem aos usuários)
1 auxiliar administrativo	2 auxiliares administrativos

Fonte: (BRASIL, NOB-RH, 2006, p. 19 – 22).

**Quadro 7: Proteção Social Especial (CREAS)
Alta Complexidade**

Coordenador	Nível superior ou médio	1 profissional para 20 acolhidos
Cuidador	Nível médio e qualificação específica	1 profissional para até 10 usuários por turno (a quantidade deverá aumentar se houver usuários que demandem atenção específica).
Auxiliar de cuidador	Nível fundamental e qualificação específica	1 profissional para até 10 usuários por turno (idem)
Assistente Social	Nível superior	1 profissional para atendimento a 20 usuários
Psicólogo	Nível superior	1 profissional para atendimento a 20 usuários acolhidos

Fonte: (BRASIL, NOB-RH, 2006, p. 19-22)

Na **proteção social básica**, a equipe de referência do CRAS inclui técnicos de nível superior (assistente social e psicólogo) e técnicos de nível médio; a quantidade de profissionais depende do porte do município (classificados em: pequeno porte I, pequeno porte II, médio porte, grande porte, metrópole e DF).

Na **proteção social especial de média complexidade**, o critério para composição da equipe de referência baseia-se no nível de gestão (inicial, básica ou plena) e na capacidade de atendimento de pessoas/indivíduos (a cada 50 pessoas, ou 80 pessoas). Dessa forma, a equipe de referência do CREAS envolve grande número de técnicos de nível superior (assistentes sociais, psicólogos e advogados) e de nível médio (estes, em geral, atuam na abordagem aos usuários – por exemplo, pessoas em situação de rua ou trabalho infantil).

Na **proteção social especial de alta complexidade**, o atendimento se dá em serviços de acolhimento institucional, casa-lar e casa de passagem, em regime de funcionamento por 24 horas. A equipe de referência envolve técnicos de nível superior, técnicos de nível médio (denominados cuidadores, com “qualificação específica”) e profissionais de nível fundamental (denominados auxiliares cuidadores, também com qualificação específica). A quantidade de cuidadores poderá ser aumentada nos serviços de alta complexidade, se houver usuários que demandem atenção específica (pessoas com deficiência, com necessidades específicas de saúde, soropositivas, com idade inferior a um ano, idosas com graus de dependência etc) (BRASIL, 2006, p.21).

Eis o ponto chave da dissertação. Ao concluir que o trabalhador social de nível médio deve assumir o papel de cuidador, o documento não especifica que tipo de qualificação específica ele precisa ter. Diz o documento que, além do nível médio necessitar de qualificação específica para desenvolver o trabalho em acolhimentos institucionais, por exemplo, a quantidade deve observar:

1 profissional para até 10 usuários, por turno. A quantidade de cuidador por usuário deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde, pessoas soropositivas, idade inferior a um ano, pessoa idosa com grau de dependência II ou III, dentre outros). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas; b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas (NOB/RH, 2006, p. 21).

Esse trabalhador social de nível médio (profissional de nível médio ou cuidador) será requisitado para trabalhar nos serviços da assistência social, desempenhando funções complexas como a abordagem de rua (e todas as suas expressões como a

dependência química, a exploração sexual, os transtornos mentais, o trabalho infantil e outras) ou o cuidado com indivíduos em situação de acolhimento institucional, sem ter conhecimento prévio sobre temas ligados ao cuidado. Essa situação apresenta-se controversa, ou seja, contestável e polêmica.

Quanto ao nível superior, vale salientar que a Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS de no. 17, datada de 20 de junho de 2011, ratifica a equipe de referência definida pela NOB/RH e reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções de gestão do SUAS. Infelizmente isso não ocorreu com o nível médio e nem tão pouco foi definido o que se entende por “qualificações específicas” (NOB/RH, 2006, p. 21).

A NOB-RH define o cuidador como um trabalhador social de nível médio, e estabelece que ele deva ter “qualificações específicas” para realizar o seu trabalho em CREAS. Assim sendo, questiona-se o perfil ideal que esse trabalhador social deve ter, para desenvolver o seu trabalho em relação a essas habilidades específicas. O cerne da questão é saber como esse trabalhador social executa sua atividade profissional, justamente no serviço especializado que requer competências distintas (habilidades), já mencionadas, ou seja, lidar com demandas específicas em serviços de acolhimento institucional, pessoas com deficiência, dependentes químicos, crianças em abandono, idosos vitimizados, população de rua etc.

Ficam claros os esforços da instância federal da política, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS e da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social - SEDS, para resolver a questão da qualificação profissional dos trabalhadores, já inseridos na política pública de assistência social, por meio de iniciativas do eixo gestão do trabalho. Contudo essa qualificação ofertada está longe de resolver-se e consolidar-se rapidamente, mesmo porque cada ente federado tem a sua responsabilidade no processo de criar e expandir seus serviços, como, por exemplo, ter as equipes mínimas, ter a estrutura adequada e dispor de recursos necessários para implantar a política em cada município. O Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, desenvolveu a Gestão do Trabalho que possui eixos que incluem a capacitação continuada como prioridade e a Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo - SEDS, pensou na gestão do trabalho estadual, e criou com o Decreto no. 57819/2012 a Escola de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo – EDESP.

Ambas as iniciativas vem ao encontro dos anseios da política de assistência social – todo o conjunto de gestores, trabalhadores sociais da rede pública e privada e usuários do Sistema Único, no sentido de que, ao qualificar trabalhadores, qualifica a prestação do serviço.

Espera-se que todos os pontos discutidos nacionalmente, em relação à gestão do trabalho repercutam nos municípios, pois há o desejo de que todos os trabalhadores ascendam ao conceito e à concepção sobre a assistência social. Isso pressupõe que apreendam esse saber e, dessa forma, o pensamento e a metodologia se alinham.

É fato que, para a política de assistência social, definir carreiras e chamar equipes públicas, via concurso público, torna-se avanço, além do que as iniciativas de capacitação continuada (educação permanente) são desenvolvidas para contemplar os trabalhadores sociais já inseridos no sistema. São funcionários públicos concursados que compõem as equipes de referência dos serviços (CRAS e CREAS) e de gestão. Todos os trabalhadores sociais poderão inserir-se nos processos de capacitação. Isso está resolvido. Os municípios devem se socorrer da iniciativa estadual e federal para organizar a gestão do trabalho municipal, mas sabemos que isso levará um certo tempo uma vez que hoje os municípios se desdobram para ofertar o mínimo necessário à implantação da política pública nas cidades, como por exemplo, tentar criar serviços e tentar criar equipes. São muitos os desafios a enfrentar.

Infelizmente, para a política de assistência social não há, sequer, orçamento definido em lei. Há Proposta de Emenda à Constituição – PEC – 431/2001 e que não chega a bom termo. A PEC requer a destinação de 5% dos recursos do orçamento público da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a assistência social, mas são vários os requerimentos apresentados que não conseguem entrar como pauta nas sessões ocorridas no legislativo federal. Contudo, a “missão” a cumprir é gigantesca, sobretudo, porque a assistência social é matéria recentemente regulamentada e, sob os novos motes, carece de pessoal qualificado que compreenda a importância de seu papel profissional. Urge a definição orçamentária para a política uma vez que, mesmo sem recursos estabelecidos, as portas dos serviços de CRAS e CREAS foram abertas no país e se colocam como necessárias, pois são espaços públicos reconhecidos que atuam em prol da defesa e da garantia de direitos sociais, daí existir um descompasso entre o grande número de pessoas que buscam os serviços diariamente e a consolidação, de fato, da política pública nos municípios. Vale o destaque para a quantidade de CRAS e

CREAS que se expandem pelo país, ou seja, 6801 CRAS e 1590 CREAS (BRASIL, Censo SUAS, 2010).

Sobre essa precária estrutura organizacional, Raichelis (2011), em seu texto, *O trabalho e os trabalhadores do SUAS: o enfrentamento necessário na assistência social*, destaca:

No momento presente, quando o que está em pauta é a necessidade premente de reorganização e fortalecimento das funções públicas do Estado brasileiro, nos níveis federal e subnacional, constata-se não apenas os efeitos deletérios do desaparelhamento e da fragilidade da máquina pública para o atendimento das necessidades sociais e demandas da população, mas as dificuldades de recomposição das bases materiais, políticas, financeiras e de recursos humanos necessários para responder, em termos de qualidade e quantidade, ao aumento da demanda social por bens e serviços públicos, diante da retração e erosão do trabalho contratado e protegido, e das múltiplas e explosivas expressões da questão social em nossa sociedade (RAICHELIS, 2011, pg. 42).

E ainda, lembra:

Mesmo ainda distante das requisições exigidas em termos de recursos humanos e de condições materiais para o funcionamento adequado do SUAS, a NOB-RH/SUAS foi o resultado da correlação de forças políticas presentes nos processos de negociação e pactuação que levaram à sua aprovação. Apesar disso, permanece o desafio de efetivação na maioria dos estados e municípios brasileiros, cujos gestores, prefeitos e secretários de governo apresentam fortes resistências, além do desconhecimento do seu conteúdo e das exigências para sua implementação (RAICHELIS, 2011, pg.44).

Para receber o cofinanciamento ofertado por governos de estado ou do governo federal, o município deve, antes, ascender a um dos níveis de gestão do SUAS (inicial, básica ou plena), o que significa desenvolver as proteções, ou seja: criar serviços e contratar pessoal, via concurso público, para se dizer apto ao co-financiamento. Isso significa planejar e executar as ações previstas.

Contudo o *gap*, o vão que há entre o trabalhador social de nível médio e as atribuições pertinentes ao seu cargo, continuará a existir, se aquele que deseja ingressar na área ignorar a matéria; não tiver a formação prévia, o conhecimento e a capacidade para o desenvolvimento da ação. Não há garantia de que, ao submeter-se a um processo de Gestão do Trabalho, esse funcionário público não sucumbirá ao desvio de função, que é um dos caminhos para quem deseja galgar outros espaços profissionais na administração pública (outras funções ou setores), por não se identificar com essa política, contudo a gestão do trabalho é um norte para a disseminação do conhecimento sobre a matéria, tendo sido uma das principais propostas da VIII Conferência Nacional de Assistência Social, ocorrida em 10/12/2011, publicada em forma de resolução pelo

Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, Resolução no. 01, de 09/01/12, a saber:

Implantar a gestão do trabalho a partir da NOB- RH / SUAS nas três esferas de governo e no Distrito Federal para garantir trabalho qualificado no desenvolvimento das ações do SUAS , com base em diagnóstico do número de trabalhadores necessários em relação à demanda de trabalho existente nos serviços continuados, programas e projetos (Resolução no. 01 – CNAS, 2012).

1.5. O caso da Prefeitura Municipal de Guarujá: dos cargos criados aos desvios de função.

O ocorrido no município de Guarujá - SP é emblemático e pode ser mencionado. Na Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social – SEDEAS existem três cargos, criados entre 2000 e 2004, cujos profissionais deveriam atuar em serviços de atendimento direto à população em risco social. Esses cargos foram criados pela administração pública, pois novas expressões da questão social surgem. Um exemplo de que isso ocorre é a edição da Lei Orgânica de Assistência Social no ano de 1993. Na época, houve um segmento descartado pela lei como alvo da oferta de proteção social que foi o segmento população de rua. Hoje esse segmento tomou uma relevância que precisa ser repensado por vários setores e instituições. Então, a administração pública de Guarujá, naquele momento (início dos anos 2000), criou cargos para fazer frente ao atendimento que precisava efetivar, por isso a abertura de editais para os cargos de recreacionista, de educador de rua e de arte educador. Nesse sentido, pensamos que,

O dinamismo, a diversidade e a complexidade da realidade social pautam questões sociais que se apresentam sob formas diversas de demandas para a política de assistência social, e que exigem a criação de uma gama diversificada de serviços que atendam às especificidades da expressão da exclusão social apresentada para esta política (BRASIL, 2005, p. 53).

Na época não havia a denominação que hoje é aplicada a cada cargo, mas havia a demanda a ser atendida, sobretudo em serviços de proteção social especial de média e alta complexidade nos quais a atuação consiste no enfrentamento às situações de violação de direitos e de ruptura de vínculos. Independente da formação exigida (nível superior, nível médio ou nível fundamental) para ingresso aos cargos, na ocasião, esses trabalhadores sociais iriam desempenhar ações ligadas ao cuidado ou à abordagem de

rua (para população de rua e trabalho infantil), hoje atividades definidas para cargos de nível médio. Dos três cargos citados, para dois havia a exigência do nível superior como critério para inscrição no concurso público, ou seja, o educador de rua e o arte educador. Isso gerou (e gera até a presente data) grande polêmica que se traduz da seguinte forma: ter sido admitido como nível superior, mas de desempenhar função de nível médio. Esses três cargos foram alocados em serviços de CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

O atendimento no CREAS tem por objetivo potencializar a capacidade de proteção da família e do indivíduo e favorecer a reparação da situação de violência vivida. Deve ofertar atendimento especializado e apoiar a construção e a reconstrução de projetos pessoais e sociais uma vez que as situações de exclusão podem acirrar a desigualdade social.

Os profissionais que foram contratados por concurso público pela então Secretaria de Ação Social e Cidadania (entre os anos de 2000/2004) são educadores de rua, recreacionistas e arte educadores. Independente do nível de escolaridade solicitado para cada um desses cargos, todos deveriam suprir a função do técnico de nível médio, hoje denominado pela NOB-RH como cuidador (ver quadro 6 e 7). Assim, os profissionais foram contratados, via concurso público, para realizar abordagem social, atividades socioeducativas com crianças e cuidado aos acolhidos em instituições, ou seja: ações de média e alta complexidade realizadas por serviços de CREAS. No edital do concurso público no. 001/2000, a Prefeitura Municipal de Guarujá destinava o preenchimento de vagas para o cargo de Educador de Rua cujo requisito era o de possuir nível superior completo em ciências humanas; para o cargo de Recreacionista o requisito era o de possuir a formação em magistério. Para esses dois cargos o edital não mencionou necessidade de atribuições específicas para o desempenho do trabalho. No Edital no. 001/2002 para o cargo de Arte Educador o requisito era o de possuir ensino superior a fim de “desenvolver atividades com crianças e adolescentes que provêm de situação de risco físico e social” (Edital no. 001/2002 – Concurso público).

Com a entrada desses profissionais na política de assistência social do município, alguns serviços consolidaram-se, pois havia uma demanda a ser atendida e equipes para tanto. Contudo houve, ao longo de dez anos, o desvio de função de 70% dos profissionais citados (nos cargos de educador de rua, recreacionista e arte educador). Percebe-se o equívoco ocorrido na administração pública e que impacta o Sistema até a presente data, mas justificável, para a ocasião, uma vez que todas as

normativas referentes a equipes de recursos humanos são postas a partir de 2004 com o advento da PNAS e NOB/RH (2006).

Há um interesse dos profissionais em ascender a outros postos na administração pública, postos esses mais próximos do seu grau de escolaridade, mais pertinentes à sua formação. Por critério dos concursos públicos prestados, muitos desses profissionais que ingressaram possuíam formação de nível superior em áreas diversas, como direito, geografia, pedagogia, sociologia, matemática e outros. No decorrer dos anos, vários profissionais deixaram de atuar em sua função original (no cargo determinado por concurso) tendo em vista o desvio de função. Ocorreu que, ao desviar de função, houve um esvaziamento nesses postos de trabalho originais e a consequente perda desse trabalhador na função de origem. As ações desenvolvidas nos serviços de CREAS (de média e de alta complexidade) tiveram que ser realizadas por trabalhadores contratados temporariamente pelo programa de auxílio desemprego denominado Frente de Trabalho cujo critério de elegibilidade era o da renda *per capita* baixa (pessoas demandatárias dos serviços de assistência social) com escolaridade de nível fundamental. Permaneceram as lacunas e as equipes que continuaram nos serviços (cerca de 30% desses) se sobrecarregaram. Em suma: faltou trabalhador social de nível médio para o desempenho das importantes funções ligadas ao cuidado.

Vale salientar que esse tipo de trabalho torna-se muito específico, pois lida com problemáticas sociais complexas, expressões da questão social que devem ser compreendidas em seus aspectos singulares (cada indivíduo, cada família) e em seus aspectos coletivos (ausência de políticas públicas, sobretudo as de trabalho e renda).

Como a malha de serviços de assistência social no município cresceu, fazendo *jus* ao que preconiza a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS- nº 109, de 11 de novembro de 2009), fez-se realmente necessária a contratação de recursos humanos. Entretanto, como ocorreu em muitos outros municípios, a contratação se deu antes da NOB-RH (2006) e da Tipificação (2009), gerando o descompasso entre quem deve executar (que tipo de profissional seria preciso) e o que deve ser executado (o tipo de serviço criado). Esses profissionais foram contratados sem o saber técnico necessário para o desempenho das funções e não receberam capacitação ou treinamento inicial.

Há muita controvérsia interna no bojo das instituições públicas acerca do papel dos cargos largos na assistência social, mas é certo constatar o desinteresse estatal pela oferta de cursos técnicos de formação profissional para esse segmento de trabalho até o

presente momento. Diante da correlação de forças entre os interesses do Estado em formar RH para a política e a necessidade de qualificar a prestação de serviços da assistência social já existentes, há de apreciar e conhecer a experiência dos trabalhadores sociais de nível médio para poder destacar a necessidade dessa prática social. Uma fundamentação importante acerca de práticas sociais e a experiência dos sujeitos, bem como a luta de representações pode ser encontrada em nomes como Edward Palmer Thompson (nascido em 1924 na Inglaterra) e Eric Robsbawn (nascido em 1917 no Egito britânico/Alexandria), pois esses dois historiadores marxistas buscavam compreender a história da organização das classes populares por meio da história social e a partir das lutas e ideologias dos grupos de trabalhadores pesquisados, cujo aprendizado, talento, experiência e vivência eram analisadas. Estudar esses conceitos traria grande contribuição ao trabalho uma vez que para se pensar percurso formativo para o trabalhador social de nível médio há de se compreender a dimensão prática da atuação profissional, que somente esses trabalhadores poderiam ensinar.

Mas onde atuam os trabalhadores sociais da PNAS? Que práticas sociais são criadas a partir da intervenção profissional desses trabalhadores sociais de nível médio?

A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Resolução no. 109, CNAS, 2009) é um documento basilar que define os serviços a serem executados nos municípios, seus objetivos, provisões e impactos esperados, a saber:

I – Serviços de proteção social básica:

Serviço de proteção e atendimento integral à família (PAIF);
Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos;
Serviço de proteção social básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

II – Serviços de proteção social especial de média complexidade:

Serviço de proteção e atendimento especializado a famílias e indivíduos (PAEFI);
Serviço especializado em abordagem social;
Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC);
Serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias;
Serviço especializado para pessoas em situação de rua.

III – Serviços de proteção social especial de alta complexidade:

Serviço de acolhimento institucional, nas seguintes modalidades:
- abrigo institucional;
- casa-lar

- casa de passagem;
- residência inclusiva
- Serviço de acolhimento em república;
- Serviço de acolhimento em família acolhedora;
- Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.(grifos da autora)

Como consequência da “incoerência” administrativa da Prefeitura Municipal de Guarujá (contratar pessoal sem formação para o cargo) e tendo em vista a falta de norma e diretriz que orientasse, à época, o executivo municipal, a recorrência dos desvios de função acabou gerando a ausência desses funcionários no cargo de origem. Desvio de função se dá, quando o trabalhador se mantém vinculado a algumas funções compatíveis com o seu cargo, mas desvia-se regularmente para funções previstas em outros cargos, diferentes do seu.

Em consulta ao setor de Protocolo e Recursos Humanos da Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania - SEDESC, durante o mês de junho de 2012, observamos que:

- a) Quanto ao cargo de educador de rua: dos quinze profissionais concursados no ano de 2000 para desempenhar a ação profissional (em abordagem social), três ocupam atualmente o cargo. Doze profissionais atuam em outros postos na assistência social, ou em outras secretarias municipais, o que corresponde ao total de **80%** em desvio de função.
- b) Quanto ao cargo de recreacionista: dos doze profissionais concursados no ano de 2000 para desempenhar a ação profissional (em atendimento especializado a indivíduos – crianças), seis ocupam atualmente o cargo. Seis profissionais estão em desvio de função, o que corresponde ao total de **50%**. Desses, dois estão em afastamento médico.
- c) Quanto ao cargo de arte educador: dos treze profissionais concursados no ano de 2004 para desempenhar a ação profissional (em serviços de acolhimento institucional), cinco ocupam o cargo atualmente. Oito profissionais ocupam outros postos na assistência social, o que corresponde ao total de **60%** em desvio de função.

Os dados levantados sugerem que:

- O quadro de recursos humanos da SEDEAS está defasado;
- A prestação do serviço ao usuário está prejudicada por falta de recursos humanos específicos para as funções necessárias;

- Não há contratação via concurso público desde o ano de 2004;
- Profissionais que conseguiram o desvio de função, não têm interesse pelo retorno à função de origem;
- A administração pública utiliza medidas paliativas para cobrir as lacunas em suas equipes, como a utilização de mão de obra do Programa Auxílio Desemprego, ou a contratação em caráter provisório, sem concurso público (os chamados cargos comissionados);
- Os profissionais contratados provisoriamente pelo Programa Auxílio Desemprego apresentam despreparo técnico e baixo grau de escolaridade;
- Há sobrecarga de trabalho para os que permaneceram no cargo de origem/função de origem;
- Com a sobrecarga de trabalho, aumenta o gasto com pagamento de horas extras;
- Há impedimento para a implantação de serviços importantes no município pois sem equipe mínima serviços não podem ser executados e
- Há possibilidade de se reproduzir o mesmo equívoco administrativo (dada falta de formação inicial e antes do ingresso na carreira) pelo fato da administração pública ter realizado concurso público no ano de 2012 para os cargos de cuidador e auxiliar de cuidador, a serem chamados no primeiro trimestre de 2013.

Resta-nos analisar criticamente a questão e perguntar se os concursos públicos para a área de assistência social continuarão a captar profissionais de nível médio, por meio dos chamados “cargos largos”, sem a formação específica para o atendimento a demandas tão importantes.

Uma das estratégias da administração pública para satisfazer essa lide, ou seja, muitas pessoas a buscar serviços de proteção social *versus* ausência de um quadro necessário e específico de recursos humanos, se dá pela criação de cargos denominados multifuncionais, ou cargos largos, que aqui será abordado brevemente.

Estudar a estrutura e a análise de cargos e salários é temática da Administração de Recursos Humanos e a administração de cargos é um de seus segmentos.

Devido à divisão do trabalho e conseqüente especialização funcional as necessidades básicas de recursos humanos para a organização, seja em quantidade ou em qualidade, são estabelecidas através de um esquema de descrição e especificações de cargos. As descrições de cargos relacionam as

tarefas e as responsabilidades do cargo, enquanto as especificações de cargos se preocupam com os requisitos necessários ao ocupante. Assim, os cargos são preenchidos de acordo com essas descrições e especificações (ABREU, 2010, acesso em 29/05/2012).

Contudo, hoje em dia, há uma prática muito usual nas organizações, que é a adoção do conceito de cargo amplo, cargo multifuncional ou cargo largo, o que implica buscar pessoas habilitadas pelo nível de escolaridade, para realizar uma gama mais variada de trabalhos. Isso permite a flexibilidade e a agilidade, levando ao enriquecimento do trabalho e ao desenvolvimento das pessoas, o que se contrapõe à rigidez dos desenhos de cargos.

Cargo amplo é o conjunto de atividades de natureza assemelhadas, amplas e estratégicas, que permitem a flexibilidade necessária ao exercício de atribuições específicas e corporativas, com equivalência de complexidade e responsabilidade. Esse conceito determina como princípio, que todas as atividades (funções e tarefas) integrantes, tenham como ponto comum, o mesmo nível de educação formal. Primeiro devemos adotar uma nomenclatura que denote a amplitude e a dimensão do cargo. Após, definimos todas as atividades que podem ser tratadas nesse cargo (cada atividade possui CBO próprio). Imagine um cargo amplo titulado como profissional de serviços e manutenção e como suas atividades integrantes manutenção predial, portaria, jardinagem, recepção, telefonia e limpeza (...) (SALLES, 2012, acesso em maio de 2012).

E ainda:

Entende-se por cargo largo multifuncional a aglutinação de atividades (atribuições) de mesma natureza de trabalho. (...) Os cargos largos adotados pelos Planos de Cargos e Carreiras mais modernos não estão baseados somente nas suas atribuições, mas também nas competências requeridas ao desempenho de determinado cargo, as quais podem ser definidas, de uma maneira simplificada, como um conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (agir) necessários. Tais competências também são críticas ao alcance de determinados objetivos e metas da instituição (MARCONI, 2005, p. 13-14).

Por um lado, a utilização de cargos largos nas organizações flexibiliza a ação e desenvolve potencialidades no trabalhador. Por outro, em matéria de assistência social pública, torna-se necessária a “construção” dessas habilidades específicas, citadas na NOB-RH - a exemplo do que vimos no município de Guarujá, sobretudo para o trabalhador social de nível médio. Se ainda não temos as especificações (requisitos necessários aos ocupantes, que são as habilidades específicas) do que nos vale termos somente as descrições do cargo (tarefas, deveres e responsabilidades)?

Sobre isso, uma deliberação extraída da VIII Conferência Nacional de Assistência Social, ocorrida em dezembro de 2011 em Brasília/DF, também versou sobre a importância de se reconhecer os cargos e as funções dos trabalhadores de nível médio que atuam no SUAS, sobretudo nas funções “de monitor, educador social,

orientador social, entre outras, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)” (Resolução no. 1 - CNAS, de 09/01/12).

Essa discussão deve ser iniciada e enfatizada ao falarmos dos princípios éticos do trabalhador social (NOB-RH, 2006). Esses princípios éticos dizem respeito à direção social que a PNAS deve seguir e, certamente, irão nortear um percurso formativo para o trabalhador social de nível médio lembrando que a possibilidade de um percurso formativo em educação profissional técnica de nível médio para esse trabalhador deve analisar também a importância da política nacional de assistência social e da política nacional de direitos humanos (eixo para o ensino médio) descrita no capítulo sobre Educação.

Ao tratar de nível médio para política de assistência social, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS sustenta que esse trabalhador social deve estar formado para,

Desenvolver atividades de apoio à prestação de serviços e benefícios socioassistenciais executados pelas equipes de referência no âmbito do SUAS, bem como possibilitar a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes necessárias ao desempenho das funções para o desenvolvimento e aplicabilidade de métodos e técnicas (BRASIL, 2011, p.25) .

Havendo interesse em se criar um curso técnico para a formação do trabalhador social, esse deve ser proposto a partir de normas fixadas no âmbito educacional. Uma delas é a Resolução CNE/CEB no. 3, de 9 de julho de 2008 que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, sendo:

Art 1º. A presente Resolução disciplina a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de educação profissional.

Art 3º. Os cursos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio serão organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta de Educação Profissional Técnica.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é uma importante referência para a oferta de cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino federal, estadual / distrital e municipal do país. Os cursos estão divididos em eixos tecnológicos como ambiente e saúde, controle e processos industriais, desenvolvimento educacional e social, gestão de negócios, informação e comunicação e outros. Especificamente quanto ao eixo tecnológico de desenvolvimento social, “os serviços de desenvolvimento social vão além do espaço escolar e buscam a integração do indivíduo na sociedade, bem como a melhoria de sua qualidade de vida” (BRASIL, CNCT, 2008). Quanto à especificidade desse eixo tecnológico – desenvolvimento educacional e social – existem

os cursos de ludoteca, alimentação escolar, treinamento de cão guia etc. Ocorre que o único curso ligado ao trabalho social é o curso de orientação comunitária que visa “auxiliar e apoiar a organização de grupos de interesse na comunidade, colaborando em ações de cultura e desenvolvimento local; atua em diferentes temáticas como meio ambiente, turismo, trabalho e renda, saúde, educação, esporte e lazer”(BRASIL, CNCT, 2008). Na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, encontramos denominações de trabalhadores de áreas sociais como educador social ou agente de ação social, mas que não necessitam do requisito de escolaridade para desempenhar sua atuação profissional muito ligada a instituições de caráter religioso.

Diante da Política Nacional de Educação que estabelece novos paradigmas para o ensino médio e para a integração deste à educação profissional, como veremos no capítulo sobre Educação, e diante da Política Nacional de Assistência Social que vislumbra a qualificação do RH e, conseqüentemente, a qualificação dos serviços socioassistenciais, sugere-se pensar o diálogo entre os setores em questão (MDS/MEC) e a possibilidade da criação de cursos técnicos de nível médio para a política de assistência social.

Em conclusão ao capítulo, entendemos que a história do trabalho social no país evoluiu com o passar do século. Uma ação estatal foi desenvolvida sob moldes de política social, que se quer pública (a primazia é da área pública), planejada, permanente e continuada. O que o Estado oferecia antes de toda essa normatização, era incipiente, as ações eram pontuais e focalizadas e dirigiam-se a segmentos distintos. Atualmente temos um ideário de assistência social, com fundamentação e metodologia que deve ser executado em todos os municípios do país. O que falta é o alinhamento de conceito e a consolidação da ação estatal que perpassa pelo planejamento, orçamento e recursos. Iniciou-se, somente agora, um pensamento sobre a educação permanente no bojo de gestão do trabalho que vem ao encontro da qualificação dos serviços e da disseminação do direito socioassistencial a toda a sociedade. Então, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, precisará, a largos passos, “correr atrás do prejuízo” se ele depender da qualificação dos seus agentes. O tema da 8ª. Conferência Nacional de Assistência Social, ocorrida em 2011, primou por discutir a consolidação do SUAS e a valorização de seus trabalhadores. Deste evento pautas importantes foram sugeridas como a educação permanente ou a discussão sobre carreira; Agora, a 9ª. Conferência Nacional de Assistência Social, a ocorrer em dezembro de 2013, versará sobre o financiamento e a gestão da política, o que inclui novamente a questão do quadro de RH, concurso público e educação permanente. Existem avanços “da porta para dentro” em matéria de qualificação técnica, mas o que desejamos é a discussão sobre a oferta de formação profissional técnica anterior ao ingresso na carreira.

Sob a visão de quem já milita há tempo nessa causa, pode-se analisar que a assistência social avança no sentido de consolidar-se enquanto política pública, pois, ao garantir o acesso aos direitos socioassistenciais com vistas a outros direitos, a evolução normativa garante o reordenamento da execução da assistência social nos municípios brasileiros. A proposta da dissertação possibilita a crítica em relação à qualidade da

prestação do serviço a partir do lugar do trabalhador social de nível médio no sistema. Se, por um lado, averiguamos a falta de formação profissional técnica para esse trabalhador que ingressa na carreira sem conhecimentos específicos sobre a mesma, por outro lado, encontramos caminhos normativos que nos permitem pensar a possibilidade de criarmos cursos técnicos formadores para a área de assistência social. Se há comprovada demanda por esse grupo profissional e se a assistência social reordenada é uma realidade que tende a se expandir, a proposta da criação de um curso em educação profissional técnica de nível médio encontra respaldo. O que ocorre é que, ao conhecermos a história do trabalho social e conseqüentemente a história de seu trabalhador, identificamos por *habitus* que podemos reproduzir, ou não, uma atuação profissional conservadora com pauta na caridade, caso não haja um esforço em se qualificar antecipadamente aquele que possui interesse pelo trabalho na política, mas ainda não ingressou na mesma.

CAPÍTULO II

O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A exposição sobre o trabalho social e a atual política de assistência social nos informa que o trabalhador social de nível médio situado na base do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, ocupa papel de destaque na política e isso aponta para a necessidade de formação específica que antecede seu exercício profissional, o que nos leva a buscar na atual política educacional, elementos que possibilitam sua formação por meio da educação profissional técnica de nível médio.

A justificativa, para o fomento a um percurso escolar técnico para trabalhadores sociais, antes do ingresso na área, se dá a partir da constatação da importância da formação e qualificação dos profissionais para a política de assistência social, que necessita implementar-se e consolidar-se no país. Existem muitos interessados em ingressar na assistência social como trabalhadores sociais. Isso se constata pela quantidade expressiva (e em crescimento) de trabalhadores sociais de nível médio existentes. Esses dados foram obtidos a partir do Censo SUAS (2010), que informa o total de trabalhadores sociais no país, inseridos na política pública, sendo que cerca de 40% do total são trabalhadores sociais de nível médio, distribuídos pelos serviços de proteção social básica e proteção social especial. No município de Guarujá, também é expressiva a quantidade de trabalhadores sociais de nível médio onde de um total de 184 trabalhadores sociais, 78 são trabalhadores de nível médio o que perfaz um total de 42%. (fonte: GUARUJÁ, 2013).

2.1. Breve digressão sobre as relações escola e sociedade, educação escolar e trabalho

Questões polêmicas surgem com o estudo que fazemos sobre ensino médio e educação nesse nível profissional no país. Os autores pesquisados dialogam sobre questões prementes que dizem respeito à precariedade da oferta dessas modalidades de ensino e desafios a superar, sendo eles Dagmar Zibas, Acácia Kuenzer, Dalila Oliveira, Celso Ferretti e outros. Resgatam a história do ensino médio e da educação profissional e acentuam a dicotomia existente entre o caráter preparatório ou técnico quer para ascensão de uma classe social ou para a derrocada de outra classe. Eles aguçam nossa crítica questionando os caminhos e os objetivos das modalidades de ensino, em relação

aos movimentos conjunturais que se articulam no bojo do modo de produção estrutural capitalista do país. Cada texto lido contribuiu significativamente com ideias valiosas em relação ao papel da educação dentro desse contexto sócioeconômico. Ideias essas relacionadas a conceitos como cidadania ativa defendido por Zibas (2005), modo de produção flexível, defendido por Kuenzer (1997), formação para a cidadania, defendido por Ferretti (2005) e qualidade social, defendido por Kuenzer (2010). Esses autores entendem que a educação não é a responsável pelos revezes estruturais do Brasil (sociais, econômicos e políticos), mas enfatizam que as estratégias utilizadas pelos governos que se sucedem (como os inflexíveis ditames legais das políticas de Estado em relação à política nacional de educação), contribuem para o consentimento equivocado de que a política de educação seria a única salvação em relação aos atrasos e à falta de desenvolvimento do país. Sobre isso Zibas (2006) nos informa que, enquanto a educação objetivar formação tendo em vista a demanda da produção, viveremos o equívoco. Se há um consenso nacional em relação ao ensino fundamental no sentido de ser ele universal, obrigatório e gratuito, o consenso não é o mesmo em relação ao ensino médio e a educação profissional, que, segundo os autores, precisa caminhar a passos mais largos, pois os questionamentos insistem, como: o mercado de trabalho seria o único fim buscado pela educação? Teria a educação um papel mais amplo de educar para a cidadania, para a vida em sociedade e para a participação coletiva, com vistas a pensar um projeto societário para o país. Teria a educação um papel mais crítico em relação ao pensamento classista, de subordinação ao mercado, ao sistema capitalista e aos ditames internacionais? Quais seriam os interesses em jogo por detrás da oferta dessas modalidades de ensino?

Quando lemos esses autores, estudiosos e críticos do ensino médio e da educação profissional no país, entendemos que o Estado, em diferentes períodos, compreende a educação como meio para o alcance e preparação da mão de obra que contribuirá para o desenvolvimento econômico do país. Ao preparar a “mão de obra” a educação enfatiza os processos de qualificação e capacitação de uma classe social que poderá ascender socialmente pelo trabalho, tendo dificuldades para progredir nos estudos. Portanto a educação que apenas prepara o homem para o trabalho, rouba dele outras possibilidades de apreensão cultural e científica. A esse grupo alijado de outras preparações (a que a escola estaria responsável), a preparação para o trabalho seria terminal. A boa contribuição dos autores enfatiza uma discussão que eterniza o debate, ou seja, a ênfase ao trabalho dada pela educação particulariza ainda mais o binômio -

elite *versus* povo. Contudo pensar na preparação para o trabalho também é dimensão do conhecimento e essa dissertação caminha no sentido de fomentar, propor e quem sabe, viabilizar um percurso técnico (de trabalho) para o trabalhador social de nível médio. Nesse caso, a dimensão trabalho se torna absolutamente importante quando nos deparamos com o impasse entre a atuação profissional do trabalhador social de nível médio e os desígnios da função proposta pelas normativas atuais.

A Educação, a partir da escola teria, segundo os autores, o papel precípua de integrar as várias dimensões do conhecimento, ou seja, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, já que essas são categorias indissociáveis da formação humana. Gramsci (1995) ao tratar do tipo de escola necessária à sociedade, em seu texto, *Os intelectuais e a organização da cultura*, defende a escola humanista, destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda diferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida... (p. 117)”.

Quando falamos de escola, devemos pensar que esse caminho de formação humana, que se inicia com educação infantil e segue até a educação superior, deveria ser garantidor de fomento ao pensamento crítico, para uma participação política geradora de transformação social, além do que compreender que tantos outros espaços formais e informais configuram-se como espaços de aprendizagem.

Pensamos em discutir os autores que escrevem sobre Gramsci uma vez que Antonio Gramsci, ao analisar a sociedade italiana de seu tempo (décadas de 20 e 30, do século XX), criticou o sistema político fascista, daí se importar com as desigualdades sociais, surgidas à época, e analisar criticamente os modelos de Educação ofertados questionando - educação para a elite *versus* a educação para o povo; o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre outros. Nesse sentido, desenvolve conceitos como de Escola Única, espaço privilegiado por onde todos deveriam passar e adquirir consciência crítica sobre a sociedade.

Mario Alighiero Manacorda, em seu livro, *O princípio educativo em Gramsci, americanismo e conformismo* (2008), destaca alguns pontos importantes que servem à dissertação, pois discute a preparação para o trabalho. Segundo o autor, quando Gramsci analisa a escola italiana da época, refere-se a ela como discriminatória, pois essa servia à perpetuação das discriminações sociais, dada a divisão entre a escola média e a escola de preparação para o trabalho. O ponto de partida do discurso de Gramsci se debruçava sobre a organização da escola e a fratura existente entre a escola clássica (cultural) e a escola profissionalizante (prática). Se havia esse caráter seletivo, segundo o autor,

Gramsci questionava as formas e funções da instrução profissional, pois segundo ele, o problema “daquela velha escola italiana” mais tratava-se de uma questão de homens do que de programas, numa alusão ao que o corpo docente deveria representar como conjunto social. Segundo Manacorda (2008),

O que motiva Gramsci, além do problema familiar, é um interesse de princípio pelo problema de fundo das funções e das formas de instrução profissional, pela relação entre a instrução desinteressada e formativa e a preparação profissional existente na escola profissionalizante e, em geral, pelo valor da formação moderna, matemático-mecânica, da qual essas escolas são uma expressão distorcida e limitada (MANACORDA, 2008, p. 112)

Assim sendo, o interesse de Gramsci pela Escola Única era a de ser formadora de “homem capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige” na busca pela democracia política e na perspectiva do socialismo, segundo Manacorda (2008), “excluindo, assim toda educação subalterna, toda a sociedade dividida em dirigentes e dirigidos” (MANACORDA, 2008, p. 193).

Os autores analisados corroboram com a tese de que a educação precisa ascender a outras dimensões, sem fragmentar o processo de aquisição de vários conhecimentos e que equilibre o desenvolvimento de capacidades manuais, intelectuais, científicas e culturais. Mas, nesse debate, para além dos interesses das classes sociais que se antagonizam, quando a discussão diz respeito à ascensão social pela política de educação, e em relação à educação, há interesses políticos, econômicos e internacionais, que repercutem no social. Nesse sentido, atentamos para uma idéia desenvolvida por Kuenzer (2001, 2010), que trata dos desafios a enfrentar em relação ao tipo de formação preconizado no sistema capitalista: o da educação para a formação flexível. Segundo ela, esta concepção se contrapõe à formação rígida, desenvolvida na época do taylorismo, cujo interesse era de que o trabalhador deveria fixar-se no trabalho e apreendê-lo apenas na sua especificidade (na sua parte), desconhecendo o processo de produção, como um todo. Segundo a autora, como há mudança de padrões nos processos de trabalho, na atualidade em que há necessidade extrema da tecnologia, há também a diminuição de postos de trabalho, tendo em vista a redução de gastos, alvo para maior produção. Seguindo a lógica, teríamos poucos postos de trabalho protegido para uma minoria melhor qualificada em cargos mais especializados. Para muitos sobriaria a precarização do trabalho, a informalidade e a qualificação de curta duração, sem destaque para a ciência, para a pesquisa. Nesse sentido, estaríamos desprezando o processo de conhecimento e de desenvolvimento humano, ao priorizarmos a formação

para o mercado, para o sistema econômico. Essa lógica do capital ocorre e a tendência é a de maior crise do trabalho assalariado e protegido. Segundo Kuenzer (2006),

Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Dessa forma, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (KUENZER, 2006, p. 18).

Somam-se a isso, outros graves problemas do ensino médio e educação profissional ligados ao orçamento, às divergências teóricas, crítica à legislação imposta por governos e dificuldade em ofertar um ensino médio e uma educação profissional para todos, que dê ênfase a todas as dimensões do conhecimento.

Com essa digressão, intencionamos evidenciar a complexidade das questões envolvidas nesse tema. Como nosso objetivo maior consiste em buscar e, se possível, pavimentar um caminho para a formação inicial do trabalhador social de nível médio, neste capítulo, apresentamos breve histórico sobre as duas modalidades de ensino que analisamos, ou seja, o ensino médio e a educação profissional. Para tanto, após esse breve histórico sobre as modalidades destacamos a política nacional que integra educação profissional e ensino médio. Discorre-se para tanto sobre a Lei no. 11741, do ano de 2008 que trata da integração, bem como sobre a questão curricular, daí haver destaque para as diretrizes curriculares nacionais que abordam o conceito de qualidade social e, por fim, os direitos humanos como matéria transversal para o ensino médio. Reunidos esses elementos, verifica-se a possibilidade de proposição da formação pretendida para o trabalhador social de nível médio dadas certas condições.

2.2 - Ensino médio e educação profissional: breve histórico

É importante analisar a história dessas modalidades de ensino – ensino médio e educação profissional, uma vez que a questão problema da dissertação destaca a necessidade de um percurso formativo em educação profissional técnica de nível médio para o trabalhador social de nível médio da política de assistência social. Assim sendo, buscamos resgatar essas histórias. Alguns autores destacam a dualidade que sempre houve em relação à oferta desse tipo de ensino pelo Estado e pela iniciativa privada.

No texto *Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990*, Zibas (2005) nos informa que essa

modalidade de ensino, historicamente, era necessária apenas para as elites, pois era entendida, na década de 1930, como um luxo aristocrático e sobre isso comenta,

A desenvoltura de posicionamentos desse tipo tinha, sem dúvida, como substrato cultural, o modelo do liceu francês, destinado às elites condutoras, e centrado nas humanidades e na transmissão da cultura greco-romana. (ZIBAS, 2005-a, p. 2).

Na década de 1940, a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Lei no. 4244, de 09 de abril de 1942, regulamentou as deliberações da Constituição Federal de 1942, e estabeleceu que essa modalidade de ensino teria duas vertentes, ou seja, o ensino regular para as elites e o ensino profissionalizante para as classes populares. A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabelecia a oferta de dois ciclos, a saber: curso ginásial, curso clássico e curso científico.

Zibas (2005), em seu texto, *Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990*, afirma,

Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir estudos em nível de 3º. grau somente dentro das áreas técnicas específicas. Para os diplomados dos ensinos profissionalizantes, comercial e agrícola, nem essa possibilidade existia, pois aqueles cursos eram considerados terminais (ZIBAS, 2005-b, p. 4).

Quando a luta popular por acesso ao ensino médio iniciou, houve muita resistência dos setores conservadores pela oferta deste à população em geral. Esses setores buscavam razões para impedir que a maioria da população “avançasse em sua escolarização para além das quatro séries do ensino primário (ZIBAS, 2005, p. 2).

Já estávamos na década de 1950 quando o apelo das pressões populares arrefeceu a tentativa das elites de impedir percursos educacionais mais longos aos filhos das classes trabalhadoras. Contudo, com o desprestígio do modelo francês (Liceu) de resistência ao ensino técnico e profissional, houve a conseqüente desvalorização das carreiras técnicas, tanto é que esses alunos tinham dificuldades em prosseguir nos estudos ou não tinham acesso ao 3º. grau.

Durante as décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma reviravolta em relação ao ensino médio que repercutiu significativamente. O modelo francês estava desprestigiado e havia grandioso contingente a buscar o ensino secundário. Ocorreu também o início da influência internacional sobre o ensino técnico do país.

Quanto à expansão da demanda por vagas no ensino oficial, na década de 1950 Beisiegel (2002) informa,

Sempre que o crescimento da demanda impossibilitava o atendimento nas condições regulares de funcionamento da rede de escolas, a administração recorria às denominadas “soluções de emergência”. As mais comuns eram a criação de um novo período de funcionamento da escola (o denominado desdobramento de períodos), o aluguel de salas particulares, a instalação de classes em galpões de madeira e a criação das classes de emergência (BEISIEGEL, 2002, p. 35).

O ensino médio secundário, no período militar, perdeu a sua característica humanística e ganhou conteúdo utilitário, para atender às necessidades da produção. Esse advento se deu com a edição da Lei 5692/71 que impingiu a profissionalização compulsória no ensino médio. Essa lei fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e foi editada em 11 de agosto de 1971. Em seu 1º. artigo destacava:

Art 1º. O ensino de 1º. e 2º. graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização; qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

No entanto, em seu artigo 4º., alínea 3ª. lemos,

Para o ensino médio de 2º. Grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Houve um enfrentamento com a classe média que não mais desejava uma profissão de nível técnico para seus filhos. A classe média queria um percurso escolar mais longo para seus filhos, ou seja, alcançar o ensino superior. Por todo o tempo, percebe-se o enfrentamento político-ideológico contraditório, em relação à modalidade de ensino uma vez que, segundo Zibas (2005),

De um lado as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto ao enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio (ZIBAS, 2005, p. 2).

Na década de 1980, houve a edição da Lei 7044/1982 que revogou a Lei 5692 de 1971, e alterou dispositivos referentes à profissionalização do ensino de 2º. grau. A partir daí, deu-se, segundo Ferretti (2005), “o fracasso da profissionalização compulsória” (p. 154) e, segundo Zibas (2005), “significou, principalmente, a esperada vitória dos segmentos médios em favor de seu objetivo de garantir um percurso escolar mais longo para seus filhos” (p.2).

O que sempre ocorreu e ocorre com essa modalidade de ensino (e que está para além da dualidade - povo *versus* elite) é o ressentimento que ainda repercute no

orçamento, na qualidade da oferta e nos seus propósitos ainda conflitantes, segundo Oliveira (2002),

Assim, a política educacional brasileira tem, na atualidade, priorizado o ensino fundamental, a partir de estratégias de focalização, o que tem trazido algumas consequências para o ensino médio. Este novo contexto sinaliza mudanças profundas para a caracterização do ensino médio no que se refere aos seus objetivos; afetando seu currículo; financiamento e gestão (OLIVEIRA, 2002, p. 49).

Essa é uma discussão intensa sobre ensino médio no país: propiciar formação humanista, propedêutica ou profissionalizante.

Sabemos que os governos não têm demonstrado capacidade ou interesse de afiançar educação para todos e que ainda persiste a ruptura entre o ensino fundamental e o ensino médio (mesmo sendo ambos pertencentes à educação básica). Contudo, se há um consenso em relação à gratuidade e obrigatoriedade na oferta de ensino fundamental, porque ainda persiste um divórcio em relação ao ensino médio e à educação profissional? Se todas as modalidades estão contempladas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é também dever do estado garantir sua universalização e obrigatoriedade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, editada em 1996, o ensino médio é etapa final da educação básica e tem duração mínima de três anos, com as seguintes finalidades:

Art. 35:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ainda segundo a LDBEN (1996), temos por educação profissional, conforme consta no Capítulo III - Da Educação Profissional, o seguinte:

Art.39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;

Parágrafo Único – O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional;

Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regulamentar ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no âmbito do trabalho.

O discurso oficial destaca o interesse das modalidades de ensino pela preparação do aluno ao trabalho. É importante que as pessoas se preparem para o trabalho pois desenvolve o sujeito, à medida que transforma a realidade social e a própria realidade de cada homem. Não se discute aqui a importância do trabalho na sociedade. Mas é necessário resgatar a história do ensino médio e da educação profissional no Brasil, após a LDB, contextualizando-a, a fim de percebermos os avanços e os limites decorrentes do pensamento sobre a formação para o trabalho e sobre o objetivo de cada modalidade de ensino. Destacamos as críticas dos autores analisados pelo fato de que eles consideram que a educação não deve servir ao único interesse de preparação para o trabalho. Se o trabalho também é dimensão, deve compor, no conjunto com as outras dimensões do conhecimento, sua trajetória e não ser apartado desse conjunto, definindo os rumos de cada classe social.

Logo após a edição da LDBEN, é publicado o Decreto de nº 2208, de 17 de abril de 1997, o qual consolidou a separação dos ensinos médio e profissional, ditando objetivos e níveis da educação profissional. O foco dessa modalidade de ensino era a capacitação para atividades produtivas. Essa separação foi muito questionada.

O Decreto no. 2208/1997 teve por objetivo regulamentar artigos da LDB em relação ao ensino médio e educação profissional entendendo as modalidades pelo veio exclusivo da educação para o trabalho, já que se tratava de separar o ensino médio da educação profissional.

Segundo os autores pesquisados, como Zibas (2002,2005), Kuenzer (2000, 2001) e Cury (2002), na década de 1990, o país atravessou uma crise importante a qual dizia respeito à sua própria gestão pública o que, conseqüentemente, repercutiu nas políticas públicas. O gerenciamento da nação estava nas mãos de um grupo de intelectuais, que deram ênfase a uma política de Estado mínimo. Foi um período marcado por privatizações de grandes empresas estatais e pela expansão de um sistema econômico pautado na submissão das políticas ao mercado.

No campo da educação, os efeitos não foram diferentes, pois a ideia do governo era passar a contar com a iniciativa privada como parceira, havendo a preocupação central na formação do jovem para a vida profissional e não para o término do processo educativo.

A própria LDBEN de 1996, segundo Zibas (2005), foi posta no cenário nacional por força e fomento de organismos internacionais, os quais deixavam de lado a lógica

da educação pela lógica do mercado, isto é, Estado mínimo; regulação através de avaliações e privilégios para a iniciativa privada, a qual usufruiu de financiamento público. Assim:

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e, b) a necessidade do Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de mecanismos de controle e a convocação dos pais e da sociedade para participar do financiamento e da gestão escolar (ZIBAS, 2005, acesso em junho de 2011).

Nesse sentido, era interessante criar a dicotomia entre o ensino médio e a educação profissional, pois não havia recurso orçamentário para dar conta das duas modalidades de ensino, de forma universal e obrigatória.

Segundo a autora, essa dicotomia teve como objetivos: selecionar (dificultar) o ingresso da grande massa de interessados pelo ensino superior gratuito; adequar a oferta às demandas econômicas regionais e do estado, estabelecendo maior integração entre educação e produção; privilegiar o ensino médio profissionalizante público à classe média e alta e receber a influência dos organismos internacionais, os quais acabavam por determinar métodos e direcionamentos.

Dessa forma, podemos compreender uma das intenções do governo em relação ao ensino médio e profissional naquele período, ou seja,

No contexto dos anos 1990, no entanto, a reforma curricular proposta não foi uma inovação brasileira. Tratou-se, muito nitidamente, de uma proposta articulada a um movimento internacional (ZIBAS, 2005, p 12).

Os autores pesquisados são unânimes ao afirmar que o ensino médio e a educação profissional não deveriam servir, única e exclusivamente, à lógica do mercado, na concepção utilitária de educação. Eles questionam atribuir à educação a responsabilidade pelos problemas ocultados e decorrentes da reestruturação do capitalismo.

Em relação a isso, Bueno (2002) destaca, em seu texto, *Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica*, que:

A forma como é proposta a articulação entre escola e mercado, bastante expressiva, também é complicada. Quando essa articulação resvala para a amarração utilitária, o processo educativo corre sério risco de pautar-se numa visão empobrecida de humanização e socialização e obrigar a escola a comprometer-se com questões que fogem à sua responsabilidade, tais como a garantia de mais e melhores empregos (BUENO, 2002, pg.186).

Outros graves problemas observados após a década de 90 se somam à questão de cunho ideológico e político sobre o ensino médio, como é o caso do acesso e da qualidade do ensino médio ofertado no país. Segundo Cury (2002), os dados observados em seu texto, *Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível médio técnico: problemas e perspectivas*, explicam a dificuldade do acesso da população ao ensino médio, a sua não universalização e os índices de baixa conclusão desta etapa de ensino. O autor enfatiza que a universalização não ocorreu. Ele alega a incapacidade dos organismos nacionais (em relação aos recursos investidos) em “dar conta” do ensino médio brasileiro pelos muito citados desafios para a sua consolidação, como carência de equipes, carência de equipagem, infra estrutura e recursos, ou seja, a oferta, de fato, dos padrões mínimos. Menciona a orfandade do ensino profissionalizante no país, o qual também é carecedor de financiamento, além do fato da criação de parcerias duvidosas que colocam em xeque a oferta dessa modalidade de ensino. Por fim, ele sugere a necessidade de um pacto federativo em relação ao ensino médio e à educação profissional o qual deve ser dever do estado e direito do cidadão. Assim ele comenta:

É estimulante observar que a população brasileira, de modo geral, quer invadir o ensino médio. É preocupante perceber que os recursos financeiros internos parecem não ser capazes de dar conta do desafio junto com um alinhamento a organismos multilaterais, nem sempre explícitos. Seria o caso de perguntar do porquê do não acionamento da “massa crítica” nativa com suas propostas alternativas. Ao mesmo tempo, seria fazer avançar o conhecimento da área comparar programas estaduais de ensino médio sob bandeiras situacionistas e oposicionistas (CURY, 2002, pg. 21).

Em relação à universalização da educação, vale salientar que, no ano de 1996, ano da edição da LDBEN, houve também a edição da Emenda Constitucional nº 14 - EC, de 12 de setembro de 1996, a qual modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/88, dando-lhes nova redação. Especificamente quanto ao artigo 208 da Constituição Federal, a EC/14 deliberou da seguinte forma:

Art 2º. (nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal)
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A Emenda Constitucional no. 14 se opôs à Constituição Federal (1988) pelo fato de rever a questão da oferta de ensino médio, obrigatório e gratuito por parte do Estado, o que não ocorreu com o ensino fundamental. De acordo com aquela emenda, o artigo constitucional foi modificado e abriu um leque para a oferta de ensino médio pela

iniciativa privada. “Progressiva universalização” significou retirar do Estado a sua obrigação, o que fez com que a palavra “obrigatoriedade” (da oferta pelo governo) fosse retirada da redação. No inciso I, que trata do ensino fundamental, as palavras “obrigatoriedade” e “gratuidade” permaneceram no texto, o que confirmou a tese de que o país deveria investir no ensino fundamental, reafirmando o consenso quanto a essa modalidade de ensino.

Segundo os autores, faltou na década de 1990 um projeto político para o ensino médio e para a educação profissional a que o Estado deveria prover acesso universal, mas deveria ter ampliado os recursos aplicados, pois restou para essas modalidades de ensino, orçamento insuficiente para atendimento da demanda.

Na mesma Emenda Constitucional nº 14, houve menção à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, no sentido de distribuir responsabilidades e recursos entre os estados e municípios. Na modificação de artigos constitucionais, a EC/14 dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias e define:

Art. 60 Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Entretanto, segundo Oliveira (2002),

O ensino médio, passando a ser responsabilidade principalmente dos estados, como prevê a Constituição Federal, a partir da EC 14, passa a contar com o que resta dos recursos destinados ao Fundef, do que é previsto constitucionalmente para a educação nos estados. Diante da diversidade de condições que se conhece no Brasil, dependendo do estado o ensino médio pode ficar à deriva (OLIVEIRA, 2002, p.58).

Zibas (2005) destaca que ainda há sérias e muitas divergências em torno do ensino médio e que as contradições existentes em relação a esta modalidade de ensino reforçam o seu caráter terminal o qual enseja destinos sociais diferentes para alunos que já carregam consigo o ônus em relação à diferença entre formação geral e profissionalização. Ela comenta que a reforma da educação na década de 90 mostrou um abismo entre “a sofisticação do discurso oficial e a rudeza do cotidiano da escola média, pública, precisamente quando este espaço se abre para as camadas populares” (ZIBAS, 2005, p. 32).

A EC no. 14, do ano de 1996, trouxe à baila o Decreto 2208 do ano de 1997 e após debates e controvérsias, como a disputa entre as diferentes correntes teóricas as

quais pensavam a importância político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional, foi revogado no ano de 2004. O novo Decreto de no. 5154/2004, regulamentava artigos da LDBEN/1996 prevendo novos ditames para a educação profissional, observadas as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme artigo 1º. desse Decreto e incisos:

Art. 1º. A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I- Formação inicial e continuada de trabalhadores
- II- Educação profissional técnica de nível médio; e
- III- Educação profissional tecnológica de graduação e de pós graduação.

Segundo Frigotto (2006), ao fazer uma reforma por um ato de poder, como a edição de um decreto “ainda que diverso na concepção, no conteúdo, e no método, mantém, na forma, uma contradição” (p.31). Um Decreto é ato administrativo emanado do Poder Executivo, com o fim de regulamentar a lei propriamente dita, ou de ensejar a tal poder a realização dos atos inerentes à sua competência. Por isso, causa estranheza ao autor que as reformas da educação sejam conduzidas por esse caráter, daí as severas críticas em relação ao surgimento de normativas que não são amplamente discutidas pelo conjunto da sociedade.

Em relação à revogação do Decreto de 1997 e o surgimento do decreto de 2004, Frigotto (2006) enfatiza:

Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário; ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo, que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO, 2006, p.32).

No ano de 2009, o ensino médio ganhou importante aliada. Tratou-se da promulgação da Emenda Constitucional – EC, no. 59 de 11 de novembro de 2009, a qual dá nova redação à Constituição Federal (art. 208) de forma a prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Assim sendo, a EC no. 59 determina que a educação básica torne-se obrigatória por parte do Estado e que sua oferta seja gratuita. Além disso, criava programas suplementares para atender às demandas por material didático, transporte coletivo, alimentação e assistência médica aos alunos. Por fim, fomenta formas de colaboração entre os sistemas de ensino dos estados e da federação, assegurando universalização do ensino obrigatório, além de aumentar o volume de recursos federais para a educação básica com o advento do

FUNDEB que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação básica. Este Fundo foi criado para atender a toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio, reservando ainda os recursos para programas direcionados a jovens e adultos. Esse fundo substituiu o anterior FUNDEF (específico para ensino fundamental) que vigorou de 1997 a 2006.

Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB no. 5/2011,

Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional no. 59, de novembro de 2009 (BRASIL, CNE, 2011, p. 2).

E ainda:

O que significa que, regularizado o fluxo escolar no Ensino Fundamental, o Ensino Médio também estará incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se em direito público subjetivo (BRASIL, CNE, 2011, p.7).

Assim sendo, um novo desenho para a modalidade passa a ser esboçado de forma que o ensino médio também seja consenso nacional. Ocorre que, para além da oferta universal e obrigatória deve-se enfatizar que o ensino médio alcance seu objetivo propiciando condições para que o aluno desenvolva as dimensões do conhecimento, que permaneça até o término do curso e que a modalidade ganhe novos *status* e padrões de qualidade condizentes. Percebemos, a partir do estudo sobre ensino médio, que houve uma significativa evolução normativa em relação à modalidade no país e que uma das questões centrais trata da obrigatoriedade do Estado pela oferta de ensino médio a todos.

Vale o destaque para o quadro abaixo, de número 8, que resume a evolução normativa do ensino médio e da educação profissional e o contexto político, em forma de linha do tempo.

Quadro 8 – Evolução normativa do ensino médio / educação profissional

Período / contexto	Normativa
1930 –Ministro Francisco Campos / Getúlio Vargas	Decreto 18890/1931 - Reforma do Ensino Médio
1942 – Getúlio Vargas	Lei Orgânica do Ensino Secundário
1950 –Dutra / Getúlio Vargas	Lei 1076/1950 - Equivalência
1960 - Juscelino Kubitschek	Lei 4026/1961 - 1ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1971 – Emílio Médici	Lei 5692/1971- profissionalização compulsória
1982 - João Figueiredo	Lei 7044/1982 - profissionalização facultativa

1996 – Fernando Henrique Cardoso	Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
1997 – Fernando Henrique Cardoso	Decreto 2208/1997 - Separação das modalidades de ensino médio e educação profissional
2004 – Luís Inácio Lula da Silva	Decreto 5154/2004 – Integração das modalidades ensino médio/educação profissional
2008 – Luís Inácio Lula da Silva	Lei 11741/2008 – Integração das modalidades ensino médio / educação profissional
2009 – Luís Inácio Lula da Silva	Emenda n. 59/2009 –Educação Básica obrigatória/instituição do FUNDEB
2011 – Dilma Rouseff	Parecer CNE/CEB, no. 04 - Diretrizes curriculares nacionais para educação básica
2011 – Dilma Rouseff	Parecer CNE/CEB, no. 05 - Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio

(Quadro organizado pela autora)

2.3. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio

A dissertação almeja discutir a possibilidade de formação profissional técnica de nível médio para o trabalhador social entendendo que a integração da educação profissional com o ensino médio garante a possibilidade de discutir a técnica do trabalhador social de nível médio sem perder a visão ampliada de um curso preparatório, de formação geral e humanista.

Com o intuito de reunir elementos que nos permitam melhor compreender a educação profissional de nível médio, resumiremos a história da modalidade educação profissional no país, a partir dos ensinamentos de perspectivas de autores como Cordão (2005), Kuenzer (2006) e Frigotto (2006), e de perspectivas legais - do discurso oficial - representado pelo documento base do MEC (2007), a Lei de n. 11741 de 2008, a Resolução CNE n. 4 / 2010 e o Parecer CNE/CEB, no. 5 de 2011. Retomaremos brevemente o conceito - de trabalho como princípio educativo - em Gramsci por decorrência do documento oficial do MEC, bem como autores que analisam o conceito.

O Estado vem repensando o papel do ensino médio e da educação profissional e normatizou, por meio do Decreto 5154/2004, os novos rumos para a consolidação da integração entre as modalidades quando abriu a possibilidade de executar a proposta.

O Documento Base do MEC foi organizado por Dante Henrique Moura, no ano de 2007, e trata da *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. O objetivo do documento foi apresentar o Programa Brasil Profissionalizado com ênfase na articulação entre formação geral e educação profissional, movimento decorrente da política de integração. A perspectiva de integração das políticas entre o ensino médio e a educação profissional teve ênfase na superação da dualidade entre formação específica e formação geral. Esta política de integração teve o condão de deslocar o objetivo do ensino médio profissionalizante no país cujo foco único era o da busca pelo mercado de trabalho. Este pensamento de integração destacou-se entre os legisladores, “tendo como dimensão indissociável o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL/MEC, 2007, p. 6).

O Decreto de no. 5154 do ano de 2004, regulamentou o parágrafo 2º. do artigo 36 e artigos 39 a 41 da LDB/1996 e especificou novos ditames para a Educação Profissional, como já vimos. Já o artigo 4º. do Decreto, delibera,

Art. 4º. A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no parágrafo 2º. Do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da lei no. 9394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio.

Para dar fundamentação ao estudo de 2007 (Documento Base do MEC), o conceito de trabalho como princípio educativo foi muito citado. Ele nos remete a Antonio Gramsci. Esse conceito é amplamente discutido pelos estudiosos pesquisados e orienta o discurso oficial do MEC acerca do movimento de integração entre o ensino médio e a educação profissional que se inicia pelo Decreto n. 5154/2004 e depois se transforma na Lei n. 11741/2008. Esse conceito ilumina a questão central sobre os objetivos do ensino médio e da educação profissional no país, e a relação dessas modalidades de ensino, num dado movimento conjuntural e no bojo de um modo de produção estrutural capitalista. O trabalho, como princípio educativo enseja a relação que existe entre o trabalho e a educação em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, pela consciência crítica do sujeito e realizada por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Como vimos em Manacorda (2008), Gramsci tinha grande preocupação com os rumos que a Educação tomava naquela sociedade italiana. Gramsci faz uma crítica à escola conservadora de sua época (Gramsci viveu entre 1891 – 1937) e discute a possibilidade da escola italiana ser formativa, de elaboração da cultura e da consciência de classe.

Em seu livro, *Os intelectuais e a organização da cultura*, Gramsci (1995) conceitua escola única:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1995, p.118).

Quanto à escola ser formativa, Gramsci enfatizava a necessidade da cultura geral cujo objetivo era o de potencializar o pensamento dos grupos sociais, possibilitando a estes a direção da própria vida. Nesse sentido,

A escola unitária ou de formação humanista, (...) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1995, p. 121).

Gramsci analisa o Estado capitalista com a preocupação de mostrar as complexas relações entre a sociedade política e a sociedade civil. Neste sentido, entende a importância da escola para o fomento à formação de intelectuais que surjam também de outras classes sociais. No sub título de seu livro, *Trabalho como princípio educativo - Todos os homens são intelectuais*, Manacorda (2008) informa que Gramsci entendia que a função intelectual deveria ser exercida “pelo indivíduo, pela organização ‘privada’, ou diretamente pelo Estado” (MANACORDA, 2008, p. 164). Sua preocupação também estava centrada no papel exercido pelos intelectuais na sociedade (intelectuais como categoria orgânica de cada classe e intelectuais como categoria tradicional nascida em função de uma classe determinada como o clero, por exemplo) e suas ações e atividades no complexo das relações sociais, assim Manacorda, ao traduzir Gramsci, destaca,

O partido político considerado como instrumento pelo qual cada uma das classes elabora seus próprios intelectuais e como o mecanismo que, na sociedade civil, cumpre a dupla função que o Estado cumpre em escala mais ampla na sociedade política, isto é, a de unir a seus intelectuais orgânicos, os intelectuais tradicionais, e fazer com que se tornem intelectuais políticos qualificados todos os seus membros. O Estado, o Partido, o elemento individual, cada um na sua esfera, cumprem, portanto, sua própria função de hegemonia cultural (MANACORDA, 2008, p. 165).

O que estava em pauta era a forma como a classe dominante da época conduzia a escola. Havia um projeto político e pedagógico que norteava essa condução e seguia os passos alicerçados por aquele processo de produção de mercadorias em dado movimento conjuntural italiano, no bojo do modo de produção capitalista. A educação se colocava intimamente ligada aos interesses dos projetos do Estado e, nessa correlação de forças, entre distintos interesses.

Resgatando um pouco dessa história, Cordão (2005) em seu texto *História da Educação no Brasil*, acentua que a educação profissional no Brasil até meados da década de 1980, era associada ao conceito de “formação de mão de obra”. Este estigma predominou no país pois o dualismo entre as classes sociais distintas (pobres e ricos) existe, o que enseja um tipo de formação profissional específica para cada grupo social, ou seja, a elite e a maioria da população. Diz o autor que essa visão de sociedade sempre influenciou a visão que se teve sobre educação técnica e educação profissional.

Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas ‘elites condutoras’ e os operários, especialmente aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão da sociedade influenciou

decisivamente a visão de educação técnica e profissional (CORDÃO, 2005, p.44).

Nesse sentido, a formação acadêmica era desnecessária para a mão de obra da classe pobre que não tinha acesso a uma escolarização básica, por isso, deveria engajar-se na força de trabalho. Até meados do século XX, diz o autor, o ensino profissionalizante carregava consigo o objetivo de acolher os desvalidos e os órfãos, daí o surgimento de escolas técnicas. Para responder às questões sociais, o Estado criminalizava esses grupos (denominados de vagabundos e desregrados) ou respondia às questões através de ações assistenciais (para os denominados desvalidos da sorte e órfãos). O trabalho poderia diminuir a criminalidade ou proteger socialmente o sujeito. A legislação encarregou-se de regulamentar a formação profissional no país com uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino comercial, industrial e agrícola. Daí a criação de escolas de comércio, artes e ofícios, ensino industrial, ensino agrícola e ensino ferroviário (período que compreende os anos de 1906 e 1910, com o então presidente Nilo Peçanha).

Ainda segundo o autor, essas escolas deram origem à implantação de uma rede federal de educação profissional. A idéia recorrente de que as forças produtoras do país precisavam da ‘mão de obra’ específica, para o desenvolvimento da economia, perdeu até os anos de 40, quando escolas continuavam a ser criadas para as classes menos favorecidas e seus filhos. Na década de 40 surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946) e a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, o que consolidou a ideia de formação para o trabalho.

Em virtude da rígida separação entre planejamento, supervisão e controle de qualidade, de um lado, e execução de tarefas previamente definidas e bem delimitadas, de outro, quase não havia margem de autonomia ao trabalhador engajado na linha de produção. Assim, o monopólio do conhecimento técnico e organizacional quase sempre cabia, apenas aos trabalhadores de nível gerencial. Nesse contexto, a baixa escolaridade da massa trabalhadora sequer era considerada grave obstáculo para o desenvolvimento econômico da nação (CORDÃO, 2005, p.46).

Na década de 1940, houve a reforma Capanema (Gustavo Capanema – Ministro de Estado). Essa reforma teve como objetivo articular o sistema educacional brasileiro aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas (1930 – 1945) e seu projeto político ideológico. O sistema educacional corresponderia à divisão econômico-social do trabalho. Deveria servir ao desenvolvimento das habilidades e mentalidades, de acordo com os papéis atribuídos às diferentes classes e categorias sociais, ou seja, o desenvolvimento da educação superior, educação secundária, educação primária, educação profissional, educação feminina e educação para a elite. Essa fragmentação não era objeto de questionamento ou análise por parte da intelectualidade brasileira, sendo que a educação geral era ofertada à elite e a preparação para o trabalho era ofertada à classe trabalhadora. As estruturas educacionais, na época, eram paralelas e a reforma Capanema instituiu a dualidade.

Segundo Frigotto:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico, aristocrático (FRIGOTTO, 2006, p. 35).

No início da década de 1950, surgiram as Leis de Equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico. Significava que o egresso do curso técnico poderia ingressar no curso secundário, mas deveria submeter-se a uma adaptação, ou seja, ser aprovado em exames referentes às disciplinas não cursadas no curso técnico.

Segundo Grabowski (2006) em relação à educação profissional, a década de 1960, foi “a luta da sociedade e dos trabalhadores por uma articulação, esforço parcialmente atingido na primeira LDB de 1961” (p.7). Para a Equivalência Plena, não havia necessidade da realização de provas e exames, pois, havia “plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino” (CORDÃO, 2005, p. 48).

A formação profissional passa a ser necessária ao país e a educação é o meio para se responder aos anseios da produção capitalista. Segundo Frigotto (2006),

No âmbito dos setores produtivos a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico (FRIGOTTO, 2006, p.35).

Depois surge a Equivalência Plena, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, na qual os concluintes do colegial técnico poderiam se candidatar a cursos superiores, aliás, a LDB de 1961 destaca o movimento da sociedade pelo acesso e ampliação da oferta de educação.

Na década de 1970, houve a experiência de profissionalização compulsória imposta pela Lei 5692/71. Neste momento, o ensino técnico passa a ser terminal e seus egressos encontram dificuldades em ascender ao ensino superior, pois não possuem a bagagem ofertada pelo ensino médio propedêutico, preparatório para o ensino superior. Embora o discurso oficial aparentasse preocupação com a escassez de técnicos no país, o interesse era o de conter a pressão por ensino superior, ainda em Frigotto vemos,

Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (FRIGOTTO, 2006, p. 36).

Outra reforma se abateu sobre o ensino técnico quando da edição da Lei 7044/82 que tornou facultativa a profissionalização do ensino de 2º. grau. Cordão(2005) ao referir-se a lei 7044/1982 pondera que,

Essa reforma da reforma, se, por um lado, tornou o ensino secundário livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente, restringiu a educação profissional às instituições especializadas que haviam resistido ao vendaval provocado pela implantação caótica, confusa e burocrática da lei 5692/71 (CORDÃO, 2005, p.52).

Por outro lado, no debate entre pesquisadores sobre formação para o trabalho é discutida na década de 1980 o conceito de politecnia. Vale a observação sobre o politecnia justamente por servir de base para o pensamento sobre essa escola integrada entre a educação profissional e o ensino médio o qual faz todo o sentido para a discussão da presente dissertação, pois o que se pretende é um percurso formativo para o trabalho em uma área em que a formação humana, mais integral, merece destaque, embora compreendamos que toda formação deveria ser técnica, humana e política, independente da profissão.

Em relação à década de 1990, autores como Frigotto (em entrevista concedida ao CEFET/MG), ao discutir sobre os caminhos da escola pública, comenta sobre o conceito de politecnia analisado por Karl Marx e a seguir por Antonio Gramsci. Os autores, segundo Frigotto, defendiam que o ensino politécnico deveria seguir para além da aprendizagem de um ofício, não devendo servir às exigências da expansão do capital. O ensino politécnico surgia como meio para que os trabalhadores dominassem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos processos de trabalho, o que significava não ser alienado em relação à atividade do trabalho, buscando ser sujeito crítico nesse processo. Se a escola estava atrelada aos ideais burgueses de liberdade e democracia no sentido de fortalecer o sistema dominante, e se havia a possibilidade de convencer a classe trabalhadora à submissão e ao consenso, esta mesma classe precisaria ascender ao Estado e conseqüentemente organizar-se para tal, assim, segundo Frigotto,

Marx e Gramsci, entre outros, sinalizavam como educação politécnica ou tecnológica, uma formação que desenvolva as bases ou os fundamentos das ciências da natureza e das ciências humanas ou sociais com o objetivo de superar as relações sociais classistas que subordinam o conhecimento ao mercado e à valorização do capital (FRIGOTTO, 2012).

Nesse sentido, diz o entrevistado, é necessário pensar um projeto de sociedade inverso ao projeto de sociedade da classe dominante, pois:

A escola pública, universal, laica e gratuita não está no projeto desta burguesia atrasada e associada, de forma subordinada, ao grande capital. Ela optou, na divisão internacional do trabalho, pelo trabalho simples. A escola pública básica 'cresce para menos'. Da escola pública se cobra tudo, menos sua especificidade de organizar, construir e socializar conhecimento, cultura e valores (FRIGOTTO, 2012).

No texto, *A gênese do decreto no. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*, Frigotto (2006) acrescenta que a politecnia tem por objetivo a construção de projetos de vida por alunos que buscam formação mais ampla e, por isso, a educação não deve estar pautada tão somente pelos interesses do mercado. Assim sendo,

O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, 2006, p.37).

O tema educação para o trabalho culminou em política de Estado. A educação profissional serviu exclusivamente como degrau para o desenvolvimento econômico do país cujos lemas ainda lembramos, por exemplo, competitividade, qualidade total e empreendedorismo em face da real oferta de trabalho formal e do trabalho protegido ao conjunto dos trabalhadores desempregados. Houve grande crise nacional e o discurso legal não coadunava com a situação sócio econômica da população, o que demonstrou mais uma vez, que a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país não passava exclusivamente por uma educação centrada no propósito do trabalho.

Martins (2005) destaca as práticas discursivas governamentais e as práticas escolares efetivas, e, em relação ao ensino técnico na década de 1990, destaca o papel alinhado do governo em relação às propostas internacionais, ou seja, “o Brasil deveria estar integrado à tendência internacional que tem implementado reformas nos sistemas de ensino para atender às exigências das mudanças econômicas, sociais e culturais em curso” (MARTINS, 2005, p. 115).

Vale salientar que os autores pesquisados que tratam de ensino médio e educação profissional quando criticam os ditames estatais de condução da política pública, o fazem fomentando um debate sobre a correlação de forças que existe (entre o que determina uma lei e o posicionamento dos grupos de interesse) e sobre os consensos que são efetivados em relação ao sistema educacional do país que, para além de ser um problema setorial, compreendem um problema social e, nesse sentido, suscitam nosso pensamento crítico sobre isso. Sabemos a importância da formação profissional para o conjunto da sociedade e que ela não é maléfica, longe da dissertação estar condenando o papel da aprendizagem para o trabalho, uma das dimensões do conhecimento. Ocorre que a crítica é pertinente à medida que analisamos o papel do ensino técnico / profissionalizante para um trabalhador (trabalhador social) alijado dessa possibilidade, e os caminhos que uma política pública deve tomar (a política de assistência social) daí entendermos os caminhos da educação profissional.

Os autores pesquisados compartilham da idéia de que a integração entre as modalidades de ensino – ensino médio / educação profissional - embora represente um avanço, pode estar longe de resolver problemas estruturais.

Frigotto (2006), ao analisar a concepção de integração entre as modalidades de ensino questiona:

O Decreto n. 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras

poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO, 2006, p. 38).

Vimos que no início do século XX Gramsci destacava o papel ampliado da escola a despertar consciência de classe nas pessoas. Esse conceito se aprimorou mas aparece em quase todos os textos ligados ao ensino médio e educação profissional. Contudo no início do século XX (década de 20 e 30) a sociedade vivia outra conjuntura diante de seu modo particular de produção estrutural capitalista. Nesse sentido, e diante de novos movimentos conjunturais desse tempo, outros pensadores tratam do tema educação e trabalho partindo desses movimentos conjunturais, então o que se era pensado sobre trabalho e princípio educativo agora tem outro norte.

Uma autora contemporânea a tratar do conceito ‘trabalho como princípio educativo’ e trabalho flexível é Acácia Kuenzer. Ela alerta para a necessidade de contextualizarmos o conceito trabalho à medida que a sociedade vive um novo momento conjuntural do modo de produção estrutural do capitalismo, onde a classe trabalhadora se ressentida da falta de trabalho protegido e conseqüentemente da falta de acessos que geram desigualdades sociais, pobreza e exclusão social. Segundo Kuenzer (1997),

A questão Educação / Trabalho e da classe trabalhadora não ascender / apropriar do saber socialmente constituído, (...) não se constitui em uma mera disfunção do sistema de ensino que pode ser corrigida através de mudanças curriculares ou metodológicas. Pelo contrário, ela reside em uma dimensão estrutural própria da constituição da escola no modo de produção capitalista que faz com que a democratização do saber não seja a sua função. Articulada à hegemonia do capital sobre o trabalho no capitalismo, a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho. Inverter essa função implica em inverter a própria relação entre capitalismo e trabalho, através da superação do capitalismo (KUENZER, 1997, p. 97).

Essa autora enfatiza que a escola não é a responsável exclusiva pelo desenvolvimento sócio econômico de seu país. Essa questão estaria ligada intimamente ao sistema sócio econômico e político que privilegia o mercado, conseqüentemente, algumas classes sociais acumulam riquezas e isso repercute em desigualdade social. A acumulação de recursos (riquezas) de uma classe sobre a outra perpassa pelo tipo de ascensão de uns grupos sobre os outros, daí sim dizer que a escola está posta aos interesses desse ou daquele modelo de sociedade e seu desenvolvimento, portanto o grande problema não centraliza a questão de métodos escolares mas sim dos reais objetivos da educação em uma determinada sociedade. Kuenzer (1997) discute a questão compreendendo que a educação tem papel preponderante para a ascensão da classe pobre e trabalhadora através de sua consciência de classe assim:

A classe trabalhadora reivindica o acesso a um saber que lhe permita, por um lado, conhecer as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo, sua consciência, e por outro participar ativamente do processo de construção da sociedade através do trabalho e da participação política (KUENZER, 1997, p. 105).

E ainda,

Permita ao aluno trabalhador ter acesso ao saber científico e tecnológico, que fundam o trabalho e que possibilita a participação na vida social e política, considerando a realidade da sociedade, do trabalho e o saber do trabalhador (KUENZER, 1997, p. 106).

Ao tratar da acumulação flexível, a autora alega que o mundo do trabalho mudou tendo em vista o trabalho rígido da época do taylorismo* e o trabalho na atualidade. No taylorismo, os trabalhadores deveriam apreender apenas uma parte do processo de produção e ficavam alijados do conhecimento sobre todas as etapas do processo de trabalho.

Ao apreender apenas uma parte do trabalho, não havia, segundo Kuenzer (2006) “necessidade de educação escolar para além dos limites do saber ler, escrever e contar, enquanto aos engenheiros cabia outro tipo de educação, nas escolas de ensino superior” (KUENZER, 2006, p.3), e ainda analisa:

A partir da acumulação flexível com suas demandas de competitividade, com a crescente incorporação de ciência e tecnologia, com a crise do trabalho assalariado, com progressiva simplificação do trabalho, cada vez mais abstrato, menos transparente e acessível para um trabalhador que, de modo geral, “vigia” a máquina sem compreender os processos e a ciência que ela incorpora, há um novo princípio educativo. (...) A rigidez é substituída pela flexibilidade (KUENZER, 2006, p.3).

No taylorismo o trabalho realizado era mais concreto, menos abstrato e necessitava de trabalhadores que tivessem competências e habilidades específicas para realizar tarefas. Nesse processo, trabalho era eixo central da vida social e cada qual era moldado para a produção em massa.

Ao referir-se à política de educação calcada pelos princípios do sistema econômico vigente, Kuenzer (2000) pontua a importância de entendermos que a formação profissional no país carrega consigo um revês ligado muito mais à política do que à pedagogia, pois, há “uma revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social” (p. 20) e acrescenta:

Não basta, pois, fazer a crítica à orientação taylorista / fordista que fundamentava os currículos dos cursos técnicos que tinham por objetivo formar para ocupações de nível intermediário, porém bem definidas por um mercado de trabalho típico de uma economia pouco dinâmica, cuja tecnologia era relativamente estável. Ou mesmo aos cursos profissionais do Sistema S, que tinham essa mesma natureza (KUENZER, 2000, p. 20)

*Taylorismo e fordismo, muito citados nos textos sobre educação profissional, referem-se a modelos, em um modo de produção de mercadorias, de uma sociedade em determinada época. Eram formas de organização da produção fabril / industrial que revolucionaram o trabalho nas fábricas / indústrias, durante o século XX. Esses sistemas visavam à maximização da produção (pela via da racionalização extrema da produção). Como característica dos dois modelos, o trabalhador exercia apenas a sua tarefa no processo produtivo do produto fabricado, mas não conseguia compreender o resultado final de sua ação. A repetição em relação à mesma atividade rotineira desencadeava alienação, falta de crítica em relação às etapas do processo de produção, por isso a rigidez do trabalho. Seus criadores foram: Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915) e Henry Ford (1863 – 1947)

Hoje o trabalho é abstrato, flexível por fomento de um outro modo de se produzir mercadorias e que sugere nova formação do trabalhador ,como exemplo temos o toyotismo*.

Vimos, portanto, que, no toyotismo, o trabalhador ascende das habilidades psicofísicas para as competências cognitivas complexas. Há desfragmentação do trabalho, mas movida para evitar desperdício. Amplia-se o conteúdo do trabalho, mas a partir da atividade esvaziada, de qualificação reduzida, flexível, o que significa pensar em um novo trabalho como princípio educativo.

Pensar em um novo princípio educativo significa pensar no tipo de formação profissional que se deseja nesse novo modo de produção, daí uma nova formação profissional que possibilite aos grupos sociais um novo olhar sobre o sistema socioeconômico e político do país, sobre a conjuntura atual, sobre o consumo e, principalmente sobre a desigualdade social, ou seja, o não acesso a bens e serviços, à que uma classe inteira está alijada.

A autora é uma crítica do sistema educacional do país e enfatiza que se a ciência e o trabalho constituíram uma unidade (haja vista que todos devem ter conhecimento tecnológico e intelectual para desempenhar seu trabalho no capitalismo contemporâneo), ela vislumbra a possibilidade das diferentes classes sociais ampliarem seu conhecimento sem, contudo, obterem os mesmos acessos. Se o trabalho intelectual e o trabalho instrumental devem se unificar, essa escola profissional de hoje, não serve mais à burguesia que sempre desejou a cisão, a dualidade, pois ela deve reconhecer a necessidade de todos ao acesso à cultura acumulada. Ela assevera que diante de tanto avanço, ainda nos deparamos com o ensino médio/profissional servindo tão somente à divisão social e técnica do trabalho, colaborando com a oferta de formação para cada tipo de classe social: elevar a elite ao nível superior (de pós graduação, inclusive) e elevar o povo ao trabalho instrumental, pela sua necessidade de ascender ao mercado de trabalho, à produção.

*O Toyotismo surge no Japão, na montadora de carros Toyota, na segunda metade do século XX. Visa produção mais flexível ajustada a demanda, ou seja, produzir o necessário, na quantidade necessária e no tempo necessário. Não se baseia na divisão do trabalho intelectual e manual onde o trabalhador deve possuir competência e habilidades que estimulem o pensamento sobre o trabalho e a interpretação referente às orientações que receba, contudo ao ser estimulado à compreensão, a competitividade torna-se vantajosa para a produção. A automação vira aspecto primordial da organização do trabalho contemporâneo.

Kuenzer (2006) acrescenta:

Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia; em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa, bem como dos que gerenciam e mantêm os processos e produzem ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos: atividades culturais, associativistas, sindicais e partidárias (KUENZER, 2006, p. 19).

A acumulação flexível se alimenta das contradições entre trabalho concreto e trabalho abstrato. A tecnologia foi aplicada no processo produtivo, nas organizações e na gestão. Esse avanço aumentou o capital das empresas, mas reduziu postos, ou seja, para valorizar poucos trabalhadores que detêm patrimônios culturais, conhecimentos mais abstratos que ampliam e diversificam sua ação enquanto trabalhador tornou-se necessário diminuir tantos outros postos de trabalho que não conseguem deter, todos os conhecimentos necessários para ascender a novos postos.

Das análises apresentadas o que se depreende é a necessidade desse aluno de ensino médio e de educação profissional estar preparado para projetar sua vida profissional e suas escolhas. A formação humanista geral deve iniciar com a possibilidade de uma sólida base educacional e deve permitir ao sujeito acessar novos conhecimentos e novas tecnologias, compreendendo-as na sua dimensão para poder interferir na sociedade. A escola também deve ser espaço que incita em seus alunos a crítica à exclusão social, pois nem todos acessam o aprendizado necessário que dê conta da participação política para a transformação social.

Voltando à discussão sobre as políticas educacionais para o ensino médio e educação profissional no Brasil, é possível afirmar que a década de 2000 avançou em relação ao pensamento sobre ensino médio e educação profissional. Ficou claro que houve mobilização por parte da sociedade e dos estudiosos e pesquisadores do tema que repercutiu na mudança normativa. Nasce uma proposta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, no ano de 2004 quando surge o Decreto 5154, de 23 de julho de 2004 cujo interesse é o de integrar educação profissional técnica e ensino médio, a partir de cursos e programas.

No texto, *A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para a sua construção*, Kuenzer e Grabowski (2006) analisam a proposta de integração de educação profissional e nível médio publicada pelo MEC (2007) que trata da gestão democrática da educação profissional e os desafios para sua construção. Nesse texto, os autores defendem que a educação profissional é de interesse de todos os brasileiros, pois sua ênfase prima pela formação básica e pela necessidade que seja desenvolvida sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica.

A categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a educação básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade. É a educação básica que

assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração (KUENZER, 2006, p. 17).

Nesse sentido, o texto enfatiza a necessidade de se superar os limites da educação escolar e superar a dualidade estrutural, sempre revisitada, entre a escola humanística, propedêutica e profissionalizante. Se uma escola sempre for pensada para formar grupos dirigentes e a outra escola sempre for pensada para atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas ou ao desenvolvimento do sistema econômico, não veremos a integração. Daí entender que integrar o ensino médio à educação profissional significa superar os limites da educação escolar, que se coloca para além dos muros da escola, portanto ensino médio e educação profissional são modalidades de ensino no bojo de um sistema educacional que deve ser discutido pelo conjunto da sociedade, no interior das relações sociais e produtivas.

A crítica que surge, em relação à formação profissional, é que ela deve partir do lugar de cada classe social na divisão social do trabalho. Isso não é democrático à medida em que todos desejam acessar o saber produzido. É fato que a escola fragmentada expressa e reproduz fragmentação por meio de conteúdos, metodologias e formas de organização e gestão que aplica.

Entendem os autores que todo o cidadão tem a necessidade de se apropriar de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos no sentido, inclusive, de ampliar os espaços de participação na vida social. Se o trabalho e a ciência formam uma unidade pela mediação da tecnologia, como consequência Kuenzer (2006) destaca,

Estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2006, p.19).

Esse desenvolvimento no âmbito da ciência, tecnologia e trabalho não se coloca para todos os trabalhadores, então as políticas educacionais devem dar condições aos alunos de compreender as dimensões do conhecimento, despertando a consciência sobre seus projetos de vida e sobre um projeto de sociedade mais justa e igualitária, sobretudo para quem vive do trabalho. A educação profissional deve relacionar-se com o contexto onde é gerada, mas nem por isso, deve ser científica demais a ponto de servir exclusivamente ao que está determinado pelo mercado de consumo, restringindo sua função social. A educação profissional não está posta apenas para criar profissionais habilidosos, “competentes” e que resolvam tão somente as situações-problema que advém dos processos de trabalho, mas deve estar posta para a classe trabalhadora, numa concepção emancipatória dessa mesma classe. Deve propor-se a oferta de conhecimento básico, específico e sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura, tendo em vista finalidades que venham ao encontro da função social que deve possuir. Kuenzer (2006) destaca,

Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precária, com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para a

educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social. Se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta se dá principalmente em espaços públicos, através de políticas, de financiamento e de gestão pública (KUENZER, 2006, p.22).

Os autores pesquisados enfatizam que a educação tem papel preponderante na crítica que deve fazer ao sistema socioeconômico e político do país. Nesse sentido educação e formação profissional servem à causa do enfrentamento à exclusão social, combatendo desigualdades. O que está em jogo tem relação com as capacidades cognitivas e culturais dos trabalhadores, adquiridas por meio da escolarização, ou seja o que conseguem apreender e que dimensões do conhecimento adquirem, sendo estas necessárias, também, para o desempenho do trabalho. Que tipo de formação profissional seria necessária para ascender o trabalhador ao pensamento crítico? Eis a questão.

Manacorda (2008) nos informa sobre um pensamento de Gramsci quando trata do trabalho e sua crítica em relação ao que se pensa sobre atividade intelectual (a ser sempre distinta de atividade prática) e traduz, “Existe em qualquer trabalho físico um mínimo de qualificação técnica, isto é um mínimo de atividade intelectual criativa; o que deve ser analisado é a situação em que essas atividades e seus atores se encontram no complexo das relações sociais” (MANACORDA, 2008, p. 165).

Kuenzer (2006) ao destacar o papel da integração entre as modalidades de ensino, resume,

O restabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto n. 5154/2004, pretende re instaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (KUENZER, 2006, p.42).

Devemos compreender que a questão social ligada ao desemprego estrutural está para além dos objetivos da educação ou da formação profissional no país. É problema social. As pastas públicas e suas políticas de Estado não têm o condão de resolver as mazelas postas pela cena do modo de produção estrutural do capitalismo, mas são articuladoras e garantidoras de direitos. No texto, *Educação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional*, Moraes (2005) faz a seguinte consideração,

As políticas de educação e formação profissional não devem ser consideradas por mais tempo as respostas às necessidades do sistema produtivo (MORAES, 2005, p.1450).

Para o MEC, segundo o documento base do ano de 2007, o sentido do ensino médio integrado expressa,

Uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura (BRASIL, 2007, p. 40).

Podemos compreender o motivo da dificuldade em alinhar discurso e prática em relação a educação profissional uma vez que por essa compreensão perpassa uma questão de conceito, concepção e interesse político. Se este tipo de modalidade de ensino servir apenas aos desejos do mercado, pouco se investirá na formação cidadã e humanística que vêm ao encontro da possibilidade de participação do sujeito diante da mudança de sua realidade social. Isso enseja o conhecimento das pessoas sobre os processos sócio econômicos, históricos e culturais do país e que deveria fomentar a participação política. Pensar a educação profissional com único fim que é o da produção para o sistema capitalista deve ser pensamento superado.

Nesse sentido Frigotto (2006) destaca,

Assim, voltamos a afirmar que a integração do Ensino Médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, 2006, p.43)

As considerações expostas sobre ensino médio e educação profissional referendam a ideia sobre a criação de um percurso formativo com as características da integração entre as modalidades, uma vez que o trabalhador social em voga necessita de aprendizado profissional que contemple aspectos educacionais gerais e técnicos, dadas as características de atuação generalista do trabalhador social de nível médio.

2.3.1. Lei n. 11741/ 2008 – A integração das ações de educação profissional técnica de nível médio.

A Lei n. 11741/2008 é editada em julho de 2008 e altera a LDBEN de 1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Segundo a Lei, o artigo 36-C, sobre educação profissional técnica determina:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I- Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino efetuando-se matrícula para cada aluno.

II- Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas mediante convênios de intercomplementaridade visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

E ainda:

Art. 39- A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Parágrafo 1º. – Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

Parágrafo 2º. – A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - **de educação profissional técnica de nível médio;**

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós graduação.

Desde o advento da LDBEN de 1996, o artigo que trata da educação profissional sofre alterações. Lembramos dessas alterações para compreendermos a evolução normativa, ou seja, em 1997 temos a separação das modalidades (Decreto 2208/1997); em 2004, temos a integração das modalidades (Decreto 5154/2004); em 2008, vemos convalidada em lei integração (Lei 11741/2008) e, por fim, temos a universalização da Educação Básica e a criação do FUNDEB (EC n. 59/2009).

Ao proceder à análise sobre o Decreto de 2004 (Decreto 5154) que ensejou a Lei 11741/2008, autores como por exemplo Frigotto (2006), é crítico em relação à política de integração uma vez que este dualismo – elite e classe trabalhadora, apresenta sua maior contradição justamente na hora em que a sociedade de classes pensa e escolhe um projeto de vida para seus filhos na qual, nesse momento, a profissão é determinante. Se a sociedade está dividida em classes e essa divisão requer distinção entre quem se apropria da terra, quem distribui saberes e que produz riqueza, é prudente que se analise criticamente se as inúmeras alterações que destacam os caminhos da educação profissional no país estarão, de fato, a favor de um projeto de sociedade mais justa. Nesse sentido, Frigotto (2006) destaca,

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, 2006, p. 42)

Já Kuenzer (2010), ao tratar do tema integração, alega que a educação não terá o condão de resolver as mazelas do sistema capitalista e que a dualidade continua estrutural, mesmo porque o ensino médio não diminuiu a dificuldade do acesso ao trabalho, prevalecendo, ainda, a saída antecipada desses alunos da escola, além da precarização da oferta. Importante é entender que se faz premente a instituição de um pacto federativo que contribua para a construção de uma sociedade menos desigual. Que a classe trabalhadora possa gozar de um ensino médio integrado a uma educação profissional que satisfaça seus interesses e ainda,

Articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica da produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura (KUENZER, 2010, p. 869).

Em suma, espera-se que a articulação entre as formações (geral / profissional) garanta a aproximação entre o conhecimento e o contexto social de cada aluno. Pensa-se que, na perspectiva da integração, os alunos tenham a possibilidade de uma formação integral, com base no trabalho como princípio educativo, o que estaria agregando formação geral, ao futuro (e desejoso) mundo do trabalho.

2.4. Currículo e Diretrizes Curriculares

A dissertação tem por interesse discutir a possibilidade de um percurso formativo em educação profissional técnica de nível médio para os trabalhadores sociais de nível médio da assistência social. Assim sendo, devemos analisar os temas currículo e diretrizes curriculares tendo em vista a importância do tema. Os autores pesquisados foram Pacheco (2003 e 2005), Moreira (2009) e Lopes (2002 e 2008).

Nestes textos, os autores destacam um pouco da história dos estudos curriculares no Brasil, os debates contemporâneos acerca do tema, os avanços e desafios a enfrentar, posto que estudos curriculares são processos complexos, debatidos à exaustão, caracterizando-se como espaço de discordância entre as correntes de pensamento e correntes políticas.

Segundo Pacheco (2005) os estudos curriculares no Brasil iniciaram-se na década de 1920 por influência americana de autores associados ao pragmatismo (pragmática, senso prático) e à influência europeia de autores associados à Escola Nova. Era o momento da reforma dos Pioneiros no país e dentre eles Anísio Teixeira discute o tema currículo com base nos pensamentos de J. Dewey. Na introdução de seu livro, Pacheco (2005) sinaliza que os estudos e as questões curriculares precisam de clarificação uma vez que é um campo de debate suscetível a muitas discussões. Ao retratar as dificuldades em relação a esse campo, o autor destaca cinco grandes enfrentamentos a fazer, como: a terminologia, pois possui variedade conceitual; a edificação de um campo epistemológico específico; as distintas escolas de pensamento e suas influências; as incertezas teóricas sobre o campo do currículo, o que ele denomina de “castelos de areia” e a fragilidade das produções teóricas sobre o tema, ou como ele prefere, “as sucessivas luzes moribundas que escurecem o debate” (PACHECO, 2005, p. 10).

Resgatando historicamente os estudos sobre a temática, o autor informa que na década de 1960 estudos curriculares foram realizados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ou seja, a temática se dissemina com ênfase nas pesquisas, na

publicação dos primeiros livros e na formação de professores. Na década de 1970, há influência tecnicista nas produções e, na década de 1980, ocorre publicação de livros com a perspectiva crítica. Segundo Pacheco (2005),

Currículo não tem apenas um significado, e mais diversidade existe quando confronta com didática. Aliás, trata-se de uma situação de conflito que remonta à origem dos departamentos de currículo e instrução: currículo seria orientação de ensino e implicaria o que deve ser aprendido; instrução estaria ligada ao como deve ser aprendido, enredando-se na instrumentação de meios e recursos através de modelos, métodos e técnicas de instruir (PACHECO, 2005, p.9).

Apesar de controvérsias, currículo é área de pesquisa científica que se encontra no bojo das ciências da educação e deve ser compreendido como campo de conhecimento que não deriva das outras ciências, de outros campos da educação, mas busca diálogo com as disciplinas, por exemplo. Para o autor, estudos curriculares se baseiam na lógica interdisciplinar e no questionamento aos problemas da educação que, segundo ele,

A especificidade do campo curricular reconhece-se na sua conexão com a prática educacional e com os contextos social e cultural nos quais está inserido. É esta relação que serve para distingui-lo dos outros importantes domínios da educação (PACHECO, 2005, p. 17).

Uma questão fundamental para se entender currículo, segundo o autor, é reconhecer que ele tem uma vertente institucional que trata da organização social, política e escolar das unidades de ensino, bem como uma vertente didática relacionada a todo o processo que ocorre na própria sala de aula.

O termo currículo tem sofrido alterações ao longo dos tempos dadas diferentes correntes de pensamento a que o autor denomina de polissemia, o que confunde a crítica sobre o tema. Para ele existem duas tradições que não devem ser paralelas. A primeira tradição diz respeito à perspectiva técnica de se conceber a escola. Essa perspectiva reduz o currículo a uma intenção prescritiva, de legado eficientista, ou seja, “uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado” (PACHECO, 2005, p. 31). A segunda tradição diz respeito à perspectiva prática e emancipatória de inter relação de diversos contextos, ou seja, não se trata de um plano determinado, previsto. Trata-se de um projeto que resulta em um plano de intenções e realizações, onde há propósito educativo inter relacionado, sendo:

Que não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e / ou informais (PACHECO, 2005, p.33).

Compreende-se que o currículo prescritivo corresponde aos programas, disciplinas e linhas de formação. Traduz-se pela tradição de propor programas mais fechados, minimizadores da função de formaçãoem que a normativa é determinante. Já

o currículo pela perspectiva emancipatória é elaborado a partir de uma dinâmica, um processo no qual todos os sujeitos envolvidos tem possibilidade de questionar o programa descrito e a finalidade da proposta, portanto há um poder de intervenção. O currículo emancipatório possibilita visão mais ampla em relação ao projeto pedagógico.

Torna-se muito complexo e particular desenvolver a formação de um aluno a partir desses embates, pois estas discussões particularizam-se de acordo com cada território, escola e gestão da escola. Por outro lado todas essas diferenças vão gerar a experiência educacional e que significa, incontestavelmente, que há expectativa da escola, da família e da sociedade em relação aos cursos de formação ofertados.

O texto de Vasconcelos (2009) trata do currículo como um princípio educativo e ele destaca que diante das distintas correntes de pensamento sobre a matéria, currículo pode ser concebido a partir de duas compreensões: como proposta curricular e como percurso do sujeito pela escola. O autor alega que, enquanto proposta curricular, o cerne da questão está na capacidade de seleção e organização de experiências de aprendizagem. É estruturação de tempos, espaços, saberes e recursos utilizados a favor do processo de aprendizagem. Enquanto percurso realizado pelo aluno na escola, significa o que é vivido e não necessariamente deve coincidir com a proposta curricular. No quadro a seguir o autor enfatiza a diferença

Referência	Denominação	Significado
Sujeito	Currículo: curso de vida; trajetória	Percurso feito pelo sujeito através de sua atividade.
Escola	Proposta curricular	Oferta de experiências formativas realizadas pela escola.

(VASCONCELOS, 2009, p. 27):

Se há entendimento de que a proposta curricular é mais importante no processo de aprendizagem, a visão se restringe a um conjunto de disciplinas. Se há entendimento da dimensão ampliada sobre currículo, investe-se num projeto de formação, no qual a aprendizagem se realiza na possibilidade de interatividade, intenções e compreensão sobre a realidade vivida. Contudo esse autor também destaca que não há dicotomia entre proposta curricular e currículo, mas sim articulação entre as idéias e intenções. Como esse autor fala de princípio educativo ele enfatiza que a escola deve ser entendida como um centro de formação não só do aluno mas também dos educadores e da comunidade, assim sendo, deve proporcionar a formação do sujeito a partir de um conjunto de formulações – as representações sociais, os saberes, os programas e as disciplinas, bem como um conjunto de experiências, as atividades, as práticas e as vivências, ou seja, “concretizar um currículo que tem a centralidade na pessoa, no ser humano” (VASCONCELOS, 2009, p. 28).

Outro agravante que surge em relação à matéria diz respeito às influências dos estudos e conceitos sobre currículo de um país a outro. Moreira (2009) discute a questão

da internacionalização dos estudos sobre currículo o que enseja avanços e desafios. Os avanços dizem respeito à socialização de questões e teorias curriculares que são de interesse geral, para as quais especialistas de diferentes países contribuem com a temática que se dissemina em distintas realidades. Os desafios apontados dizem respeito à lógica de adaptação instrumental de uma cultura para outra, o que gera hegemonia e envolve interesses. O autor analisa categorias como globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo para concluir que no campo do currículo, é importante ouvir todas as vozes, ser plural, com a finalidade de hibridização e não de homogeneização. Assim sendo,

Uma vez que currículo resultaria de uma alquimia que seleciona elementos da cultura e os traduz para um dado ambiente, destinando-os a uma audiência específica (MOREIRA, 2009, p. 372).

E ainda:

No processo de internacionalização do campo do currículo, o que se espera, então, é que a hibridização e o cosmopolitismo, que devem marcá-lo, favoreçam um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre variadas tradições e perspectivas (MOREIRA, 2009, p.380).

Os textos de Lopes (2002; 2008) tratam dos debates contemporâneos sobre currículo e as políticas de integração curricular. Segundo a autora, a partir da década de 1980, o país discute a questão sob o viés marxista, mas a influência da sociologia (década de 1990) desencadeou o debate sobre currículo e espaços de relação de poder, debate que deveria ser investigado. A autora enfatiza que diante de diferentes enfoques o cerne da questão está em reconhecer que os atores sociais que estudam, pesquisam e escrevem sobre o tema devem ser protagonistas no processo de defini-lo. Sugere que o campo intelectual do currículo seja o campo produtor de teorias sobre o mesmo. Nesse sentido, a autora defende que,

Dessa forma, entendemos que analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo (LOPES, 2002, p. 18).

Em 2009, a autora faz a crítica ao pensamento curricular no país analisando o processo hegemônico que repercute nas questões curriculares, pois o discurso oficial emana apenas do Estado, ou seja, um discurso ligado a mensurar a qualidade da educação através de exames, ranking e currículo único. Alega que os discursos sobre currículo devem ser articulados, passando pela sociedade e pela escola. Que a integração curricular não se deve pautar na leitura de índices, mas sim na efetiva qualidade da educação. Ao alegar que cada grupo defende o seu projeto em matéria de demandas curriculares, a autora enfatiza dois discursos articulados mas que antes eram distintos, ou seja, o discurso da qualidade que se pretende total e o discurso da qualidade social. O discurso da eficácia e eficiência, comum às empresas, é adaptado ao discurso de qualidade social no sentido de potencializar a educação como possibilidade democrática. Esses dois discursos – que caracterizam identidades próprias ficaram fluidos e se constituíram em duas cadeiras distintas, híbridas.

Uma cadeira apresenta a demanda voltada para metas, para qualidade total (mais instrumental, mais restritivo, advêm do planejamento com vistas ao emprego) e a outra cadeira mais voltada para metas oriundas das lutas populares, na perspectiva crítica, na perspectiva da qualidade social (bandeiras de lutas, cidadania, justiça social e liberdades). Então, as diretrizes curriculares se mesclam entre os sentidos da qualidade total e da qualidade social que estão, ambas, alicerçadas na formação para o trabalho. Embora sejam dois discursos com perspectivas distintas, currículo é tomado como se significasse seleção de conteúdo no qual a distribuição do conhecimento, de forma igualitária, fosse a moeda de troca. Ela entende que o professor é desempoderado nessa política de currículo e contribui para reduzir a importância do tema nas escolas, o que interfere significativamente na qualidade da educação ofertada. Por fim, destaca que a tarefa da sociedade e da escola é desconstruir o imaginário acerca de que currículo deve proporcionar um tipo de conhecimento e ensino, com vistas ao trabalho. Deve-se, para tanto, exercer influências sobre o Estado e sobre as escolas partindo das teorias educacionais, da contribuição dos pesquisadores e estudiosos do tema, das universidades e da produção científica sobre o tema. Ela alega,

Os textos governamentais são situados como principais interlocutores da comunidade educacional e os modelos de análise permanecem separando políticas e práticas curriculares, sendo as práticas compreendidas, sobretudo, como espaços de implementação das políticas (LOPES, 2008, p. 84).

E ainda,

A prática não é apenas uma caixa de ressonância das definições oficiais, tampouco é um espaço autônomo que constrói sentidos para o currículo a despeito das ações governamentais. O contexto da prática se constitui, efetivamente, como produtor de sentidos para as políticas de currículo, ressignificando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem ressignificados por essas mesmas definições (LOPES, 2008, p. 84).

De todas as leituras realizadas sobre o tema destaca-se a necessidade de articular os objetivos normativos sobre currículo e as experiências particulares de cada território que se coadunam. A comunidade escolar deve ter papel preponderante na discussão sobre a mudança de projetos para cada escola.

Arroyo (2011), ao tratar do direito que os alunos têm sobre os conhecimentos emergentes nos currículos, destaca que o papel do currículo seria o de propiciar aos docentes a capacidade de interferir positivamente para o autoconhecimento do aluno. Ele diz do “direito a saber-me”. Isso significa que o currículo seria um meio para que os alunos saibam de si mesmos e os professores precisam ter condições para garantir esse direito. Ele enfatiza;

As tensões passam pela possibilidade ou não de reconhecer os educandos e educadores reais que trabalham, estudam nas escolas públicas. Se serão considerados como estranhos nesse ninho do nobre conhecimento, se suas experiências e dos seus coletivos de origem serão respeitadas. Se eles como questão serão ignorados como estranhos à nobreza do conhecimento, da cultura e das ciências(...). Se eles mesmos sentirão estranhos os conhecimentos, a cultura, os saberes científicos que os ignoram, que ignoram

suas culturas e seus saberes, suas experiências e seu passado-presente...(ARROYO, 2011, p. 264).

Percebemos que currículo é temática desafiadora que deve ser ressignificada uma vez que diante das correntes conservadoras e das correntes progressistas que influenciam e deliberam sobre o tema, existem interesses em jogo. Contudo a evolução normativa pode apontar, ou não, para o centro da questão que é a oferta de uma educação básica sólida que nos faça alcançar os objetivos da política de educação.

Em relação ao tema da dissertação, salienta-se a importância do estudo sobre currículo uma vez que o percurso formativo de um curso técnico para o trabalhador social de nível médio deve primar pela tradição emancipatória dado propósito educativo e a participação dos sujeitos na discussão sobre a elaboração do mesmo.

2.4.1. A qualidade social nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica editada através da Resolução no. 4 – CNE, de 13 de julho de 2010, definem-se como,

Art. 1º. Um conjunto orgânico, seqüencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para a continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da educação Básica.

A Resolução no. 4 prevê um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a partir de um Sistema Nacional de Educação que colabore e transforme a educação básica em um efetivo projeto da educação nacional, cujo objetivo é vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional. Segundo o parágrafo 3º. do artigo 7º. vemos,

Parágrafo 3º. – O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

Esta Resolução aponta os princípios para se efetivar a educação básica e dentre eles destaca a garantia de um padrão de qualidade. Garantir padrão de funcionamento e qualidade para a educação nacional significa:

Art 8º. A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Para tratar de qualidade social, Kuenzer (2010), em seu texto *O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida* informa que houve uma estagnação em relação ao ensino médio no país na década de 2010. Ela alega a estagnação tendo em vista a questão da universalização do ensino médio não atingida, a questão da baixa qualidade da oferta, da ausência de avaliação sem indicadores de acompanhamento, da não explicitação dos mecanismos de financiamento, sobrando para a modalidade, segundo ela, um “rol de boas intenções” e de proposições limitadas (KUENZER, 2010, p. 852). A autora ainda analisa que o Plano Nacional de Educação – PNE de 2000/2010 foi ineficaz uma vez que houve desqualificação da oferta e descaso do setor público para com as duas modalidades de ensino médio e educação profissional prevalecendo, no ensino médio, a saída antecipada do aluno da escola. Ela enaltece o fortalecimento da educação básica no país a partir dos aspectos da gratuidade, do direito ao acesso e do exercício de cidadania que deve ser ofertada a todos os brasileiros.

Como meta a ser consolidada, a autora destaca a necessidade da implantação efetiva do Sistema Nacional de Educação sob o mote do princípio da integração trazido pela LDBEN de 1996, ou seja, como “concepção de educação básica que assegura a organicidade da educação nacional, por meio do princípio da integração das etapas e das modalidades” (p. 855). Segundo ela,

O eixo a conduzir a análise será, mais uma vez, a universalização de um ensino médio com qualidade social, tal como preconiza a legislação educacional vigente. Para tanto, serão tratadas as seguintes dimensões: o ensino médio como parte integrante da educação básica, o que remete à constituição do Sistema Nacional de Educação; a universalização do acesso; a garantia da permanência e do sucesso mediante políticas de assistência ao estudante; a construção da qualidade social, para o que concorrem a concepção pedagógica, a organização curricular, os padrões mínimos e a formação de professores (KUENZER, 2006, p.854).

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio resolvida pelo Parecer CNE/CEB no. 5/2011, o tema qualidade social também é abordado. Trata-se, portanto, de repensar a questão da qualidade como um meio para eficácia da rede de ensino e resultados obtidos. Este conceito de qualidade social surge pela cobrança da sociedade ao acesso e garantia de direitos. Segundo o Parecer CNE, no. 5/2011, qualidade social “está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (BRASIL, CNE, 2011, p. 8).

Pelo discurso oficial, vemos que o conceito de qualidade social ganha destaque e diante de toda a crítica que fizemos à política de educação no país e todos os interesses envolvidos, chega-se à conclusão de que existe um esforço coletivo que deseja a melhoria da educação e isso acaba se convertendo em esforço legislativo para dar vazão a esses interesses e, assim:

A qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão,

da repetência e da distorção idade – ano / série, mas também pelo aprendizado efetivo (BRASIL, CNE, 2011, p. 10).

O tema diretrizes curriculares nos possibilita compreender que a educação deve primar pelo pleno desenvolvimento do aluno e também pela preparação para o trabalho e, nesse sentido, para o exercício da cidadania, conforme a norma. Um percurso formativo para o trabalhador social deverá estar sujeito à norma, garantindo acesso e permanência de alunos interessados pelo trabalho social.

2.4.2. Educação em Direitos Humanos: um norte para o percurso escolar do trabalhador social de nível médio.

Os pressupostos para um ensino médio de qualidade social estão descritos no Parecer CNE/CEB no. 5/2011 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio acima citado, sendo eles:

- 1- Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana;
- 2- Trabalho como princípio educativo
- 3- Pesquisa como princípio pedagógico
- 4- **Direitos Humanos como princípio norteador**(grifo da autora)
- 5- Sustentabilidade ambiental como meta universal

Nesse sentido, uma **proposta de formação profissional para o trabalhador social de nível médio** da política de assistência social deve enfatizar e focalizar intenções no campo dos Direitos Humanos uma vez que é um dos fundamentos para o ensino médio. A política nacional de direitos humanos é afeita à política de assistência social, pois todos os eixos norteadores fazem o enfrentamento à violação de direitos, como, por exemplo, o eixo que discute a universalização de direitos em um contexto de desigualdades, base para discussão sobre assistência social, seus objetivos e metas a alcançar.

Para a política de assistência social o tema é relevante, haja vista os grupos sociais e indivíduos em desproteção social que buscam a proteção social como direito. A insegurança social que advém da miséria e fome, do abandono, da violação de direitos e do não acesso a bens e serviços, caracteriza lesão ao direito humano. Da ênfase nos Direitos Humanos, como princípio norteador, a proposta curricular para o trabalhador social de nível médio poderia pautar-se em eixos como:

- 1- os objetivos da Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004), seus conceitos, concepções e metodologia;
- 2- os princípios do trabalhador social, dispostos na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB/RH (2006) e

3- a Política Nacional de Direitos Humanos – PNDH (2009).

Salienta-se a importância em se discutir direitos humanos uma vez que são direitos essenciais à vida humana, tema pertinente a todos, sobretudo, à educação e à assistência social. A lesão a esses direitos civis, políticos, econômicos e culturais submetem a pessoa a condições humanas degradantes, por isso, ser pauta necessária ao tratarmos de um percurso formativo.

O Decreto no. 7037 de 21 de dezembro de 2009, aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3, que deve ser implementado de acordo com eixos orientadores e suas diretrizes, a saber:

- I – Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil;
- II - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- III – Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades
- IV- Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência
- V – Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos
- VI – Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade

O Programa Nacional de Direitos Humanos se destaca por ser transversal, ou seja, um programa que deve ser compreendido e implementado por todos os setores. Nesse sentido, um percurso escolar para o trabalhador social de nível médio deve possibilitar ao aluno o conhecimento e a compreensão sobre a matéria e a disseminação de seus conteúdos, já que os mandatários da assistência social não acessam todos os direitos. Este percurso escolar pode contemplar os fundamentos e os objetivos da Política Nacional de Assistência Social - PNAS e seu Sistema Único – SUAS, bem como os princípios éticos do trabalhador social dispostos na NOB/RH, muito embora a prática profissional do trabalhador social e o entendimento de suas chefias imediatas sobre a função, informações captadas na pesquisa para essa dissertação, apresente outros destaques para um percurso formativo que devem ser levados em consideração.

Em conclusão a esse capítulo, podemos dizer que a relação entre o pensamento sobre educação e trabalho (no que pese uma discussão ainda acalorada sobre dicotomia elite *versus* povo; intelectual *versus* manual; terminalidade ou não conclusão de níveis de ensino) evoluiu tendo em vista a evolução normativa. Desse ponto, partimos para a possibilidade da integração entre as modalidades de ensino médio e educação profissional. Nesse sentido salientamos a importância dessa modalidade integrada de ensino ser formativa, ou seja, um percurso formativo técnico para o trabalhador social que proponha conhecimentos gerais – formação profissional generalista - e específicos. Parte-se do princípio de que existe campo de atuação para esse trabalhador social, existe a possibilidade da criação de cursos técnicos, segundo as normas e, portanto, poderá existir o desejo do Estado em qualificar o profissional de nível médio, agente da política de assistência social, antes de seu ingresso na carreira. Estamos diante de uma possibilidade.

2.5. Da carência da oferta de cursos técnicos para a assistência social

O caso do Centro Paula Souza – São Paulo

A partir de toda a reflexão feita sobre ensino médio, educação profissional e sua integração - o que enseja a garantia de educação básica, formação profissional e aprendizagem permanente para todos, seria importante pensar na possibilidade da criação de um curso técnico para a formação do trabalhador social de nível médio, um dos objetivos específicos da dissertação.

É importante fomentar a realização de cursos de educação profissional ofertados pelas Escolas Técnicas Estaduais - ETEs uma vez que um curso técnico de formação profissional para o trabalhador social impactaria na qualificação do trabalhador social da Assistência Social e, conseqüentemente, na prestação do serviço.

Uma das instruções para se criar cursos nas ETEs são os indicadores de demanda na região, o que significa diagnosticar a demanda da região para aquela profissão técnica, a necessidade pelo técnico (egresso do curso) e a existência de campos de estágio.

Na Baixada Santista, o município de Guarujá / SP é apontado como um município com alto índice de vulnerabilidade, ou seja, de desenvolvimento social baixo (Anexo I). Faz sentido sugerir a criação de cursos desse nível na região, pois o fato é que a demanda para o acesso ao direito socioassistencial é crescente.

O Centro Paula Souza, autarquia do governo do Estado de São Paulo está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, e administra as Escolas Técnicas - Etecs e as Faculdades de Tecnologia - Fatecs. Iniciou suas atividades em 06/10/69 e mantém 204 Escolas Técnicas estaduais distribuídas por 152 municípios paulistas. As Etes atendem mais de 226 mil estudantes nos Ensinos Técnicos e Médio. Atualmente são oferecidos 121 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços. Esse número inclui três cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial e 20 cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diversos cursos tiveram a nomenclatura atualizada para se adequar ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado pelo Ministério da Educação - MEC. Vale salientar que o Centro Paula Souza surge por ocorrência de reuniões do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, na década de 1960, para a criação de instituições que atendessem a necessidade do acompanhamento profissional e da expansão industrial de São Paulo. (fonte: www.centropaulasouza.sp.gov.)

No Brasil, o ensino técnico é voltado para estudantes de ensino médio ou pessoas que já possuam esse nível de instrução. Pode ser realizado por qualquer instituição de ensino com autorização prévia das secretarias estaduais de educação. Seria um nível intermediário entre o ensino médio e o ensino superior.

No Centro Paula Souza as modalidades são:

- a- **Ensino médio integrado:** para a educação profissional de nível técnico, o aluno selecionado faz o curso técnico integrado ao ensino médio, obedecendo à opção de curso técnico feita no processo seletivo. Nesse caso, o aluno deve ter concluído o 1º. ano de ensino médio, para assim cursar o ensino técnico.
- b- **Ensino técnico com concomitância externa:** para a educação profissional de nível técnico, o aluno selecionado faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio cursado em outra instituição. Nesse regime, o aluno deve ter concluído o ensino médio (antigo segundo grau) ou estar cursando, no mínimo, a segunda série desse nível de ensino, para efeito de matrícula no respectivo curso técnico.
- c- **Educação profissional de ensino subsequente:** para a educação profissional de curso técnico subsequente ao ensino médio, o aluno aprovado no processo seletivo e portador do certificado de conclusão do ensino médio (antigo segundo grau) ou equivalente, pode iniciar o curso de nível técnico pretendido (fonte: www.centropaulasouza.sp.gov).

Os cursos oferecidos são divididos por eixos tecnológicos, a saber:

- Ambiente, saúde e segurança
- Apoio educacional
- Controle e processos industriais
- Gestão e negócios
- Hospitalidade e lazer
- Informática e comunicação
- Infraestrutura
- Produção alimentícia
- Produção cultural e design
- Produção industrial

Desses cursos técnicos disponíveis pelas Etecs, apenas os cursos de agente comunitário de saúde, de cuidador de idosos e de enfermagem, formam alunos para áreas sociais, como é o caso da política de saúde. Dos vinte cursos técnicos integrados ao ensino médio, não há oferta de cursos ligados às áreas sociais. Dos dois cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Jovens e Adultos – EJA, não há oferta de cursos ligados às áreas sociais. Dos três cursos técnicos na modalidade semi presencial, não há oferta de cursos ligados à área social(SÃO PAULO, Centro Paula Souza, 2012).

Vale salientar a sugestão de uma das ETEc da baixada santista,ao elaborar proposta de curso de Habilitação como Técnico em Orientação Comunitária (curso não iniciado), no qual o aluno também recebe a qualificação como Assistente de Gestão Social. Uma das justificativas para a criação do curso é “intervir nas comunidades

respondendo de uma maneira sustentável aos problemas que grupos de população, em particular os mais desfavorecidos, vivenciam na sua vida cotidiana, através do desenvolvimento de ações visando à melhoria das suas condições de vida”. O documento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2012 aponta para os objetivos do curso, mercado de trabalho, competências adquiridas com o curso e áreas de atuação. O itinerário formativo indica três módulos sendo que o módulo I (400 horas) do curso não oferece certificação técnica, já o módulo II (800 horas) oferece, ao término a qualificação técnica de nível médio de Assistente de Gestão Social e, a partir da conclusão do módulo III (1200 horas), o aluno recebe a habilitação de Técnico em Orientação Comunitária. Esse curso não chegou bom termo. (fonte:Centro Paula Souza, Plano de Curso, 2012)

O curso, acima citado, serve de exemplo para nos referirmos ao desconhecimento que outros setores possuem sobre a existência e/ou a importância da política de assistência social no país. Embora ele trate de intervenção na comunidade / nas relações sociais, não evidencia desenvolvimento social, acesso a direitos e intersetorialidade. A princípio, coloca na mão do aluno a busca “pela melhoria da qualidade de vida da comunidade ou a procura de uma maior justiça social para ‘minorias’ e grupos desfavorecidos” (p. 5). Diz o texto que esse técnico vai elaborar, desenvolver e gerenciar projetos socioculturais e educacionais, mapeando e planejando ações educativas, culturais, de esporte, lazer e desenvolvimento local (p.7). O que é importante, mas não específico da política de assistência social. Talvez um diálogo com a política de assistência social ou com a política de educação fosse importante para reconduzir a mesma proposta que pode ser qualificada. É desejável que não se sobreponham ações entre os setores públicos.

Após o exemplo citado, podemos concluir que são reduzidas as oportunidades de educação profissional oferecidas para o trabalho nos segmentos sociais. É como se o aluno do ensino médio ou o egresso deste, interessado pelo mercado de trabalho na área social, só pudesse escolher uma formação profissional ligada a bens, produtos, serviços e consumo. Há um limite na oferta de cursos em relação às matérias ligadas às áreas sociais que não contempla todos os ramos do trabalho, como por exemplo o trabalho social na assistência social. A interrogação é necessária posto que perpassa pela política pública de assistência social a qualificação de seus trabalhadores.

Para que isso ocorra com êxito e antes do ingresso de seus trabalhadores na política, via concurso público, esse trabalhador social de nível médio (“autodidata”) que hoje milita na assistência social sem ter recebido formação profissional, está alijado de um processo de formação profissional e qualificação para tal, antes do ingresso na carreira. Na região da baixada santista, temos oito escolas técnicas e seus respectivos cursos, a saber:

- 1- Etec de Itanhaém – ensino médio, administração, hidrologia, informática para internet e secretariado.

- 2- Etec de Mongaguá – ensino médio, administração, agenciamento de viagem, agente comunitário de saúde, comércio, edificações, enfermagem, informática e turismo receptivo.
- 3- Etec de São Vicente – ensino médio, enfermagem, informática e edificações
- 4- Etec de Santos – administração, contabilidade, metalurgia, nutrição e dietética, portos, secretariado e segurança do trabalho.
- 5- Etec de Praia Grande – agente comunitário de saúde, contabilidade, farmácia, informática, logística e transações imobiliárias.
- 6- Etec de Cubatão – ensino médio, logística e meio ambiente.
- 7- Etec de Santos / (Aristóteles Ferreira) – ensino médio, agenciamento de viagem, desenho de construção civil, edificações, eletrônica, eletrotécnica, informática, informática para internet, mecânica e telecomunicações.
- 8- Etec de Guarujá – ensino médio, hospedagem, manutenção de aeronáutica, manutenção de aeronaves, secretariado e turismo receptivo.

(São Paulo, 2012)

Mas como se cria um curso de educação profissional?

Segundo a Deliberação Ceeteps-2 / Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, de 7-6-2004, (Diário Oficial Poder Executivo – Seção I de 9-6-2004) que fixa normas para autorização de funcionamento de cursos de educação profissional de nível técnico nas Escolas Técnicas Estaduais – ETEs, os pedidos de autorização para novos cursos deverão ser instruídos com os seguintes quesitos (art. 3º):

- a) Justificativa
- b) Objetivo
- c) Indicadores de demanda da região
- d) Recursos físicos
- e) Recursos humanos
- f) Requisitos de entrada
- g) Perfis de conclusão das Qualificações e da Habilitação
- h) Organização curricular

Para criar um curso Técnico Estadual para formação do trabalhador social de nível médio da Assistência Social, segundo a deliberação, deve-se fundamentar a justificativa e os objetivos. Quanto à justificativa, a deliberação informa que “deverá haver a caracterização do setor produtivo referente ao curso que a ETE pretende oferecer nos municípios da micro região e os seus indicadores” . No caso da política de Assistência Social, o curso estaria ligado à Seguridade Social.

Os objetivos esses devem ser focalizados pelo “impacto social resultante da oferta do curso em questão, bem como o resultado esperado”. (art. 3º. parágrafos 1º. e 2º).

A partir disso, elabora-se um Plano de Curso que deverá ser avaliado pelo órgão de Supervisão, por especialistas, pelo Coordenador da ETE e a decisão final é de incumbência do Diretor-Superintendente.

Existem caminhos para a consecução da idéia de educação profissional que qualifique o trabalhador social de nível médio da política de assistência social, contudo, não caberá a essa dissertação aprofundar minuciosamente quais as características de um curso técnico conforme sugerido pela Deliberação Ceetps – 2 (2004). O intuito foi dividir o pensamento com o leitor sobre a falta de mão de obra qualificada ingressante na área e a ausência de cursos de formação para esse segmento de trabalho. Outras discussões devem ser analisadas dada a relevância do tema.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Se, na esfera estadual (no Estado de São Paulo), temos as ETECs a oferecer cursos integrados que respondem aos anseios de formação profissional para as diferentes políticas, na esfera federal temos o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (2008) a criar cursos técnicos. Todas essas instâncias deliberativas podem ser interlocutoras da assistência social (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS) no sentido de identificar e definir percursos formativos para a formação profissional dos trabalhadores sociais.

O Catálogo é datado do ano de 2008, elaborado pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. É dividido por eixos tecnológicos, a saber: ambiente e saúde; controle e processos industriais; apoio educacional; gestão de negócios; informação e comunicação; infra estrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança e turismo, hospitalidade e lazer.

Vale o destaque para um dos cursos do eixo tecnológico - Apoio Educacional (BRASIL, CNCT, 2008, p. 44) denominado **“Técnico em Orientação Comunitária”**(grifo da autora). Esse curso prevê carga horária de 800 horas e tem por objetivo auxiliar e apoiar a organização de grupos de interesse na comunidade colaborando em ações de cultura e desenvolvimento local. Atua também em diferentes temáticas. O profissional deverá trabalhar sob supervisão de profissional de nível superior da área social, contribuindo para o desenvolvimento de lideranças comunitárias.

É importante salientar a importância de um profissional de nível superior da área social (...) a orientar a prática de um futuro técnico em orientação comunitária.

A Classificação Brasileira de Ocupações

A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, instituída por Portaria Ministerial, no. 397, de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações do mercado de trabalho para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares (www.mteco.gov.br). Identificam-se os Grandes Grupos

nos quais os cursos são identificados por títulos a saber: Forças armadas, polícia, bombeiros e militares; membros do poder público; profissionais das ciências e das artes; técnicos de nível médio; trabalhador de serviços administrativos; trabalhador de serviços, vendedores, comércio, lojas e mercados; trabalhador agropecuário, florestal, caça e pesca; trabalhador de produção de bens, serviços e industriais e trabalhador de manutenção e reparação. Não se identifica, especificamente, o trabalhador da área social, para a política de assistência social.

A quase nula oferta de cursos técnicos (educação profissional técnica de nível médio) para a política de assistência social se traduz pela precária oferta de cursos técnicos para a área social. Nesse sentido a hipótese levantada pela dissertação se convalida em proposição para elaboração de um percurso formativo para o trabalhador social de nível médio em educação profissional uma vez que:

- Há a necessidade de profissionais (recursos humanos) para esse nível de trabalho social da política de assistência social (dados do CENSO SUAS, 2010);
- Esses profissionais de nível médio ingressam na política de assistência social sem prévia formação profissional técnica;
- Há quase nula oferta de cursos técnicos para o trabalho social de nível médio da política de assistência social (Centro Paula Souza/ETEC, CNCT e CBO);
- Existem normas específicas para a criação de cursos técnicos (Lei 11741, Resoluções CNE/CEB, PNDH e Deliberação CEETEPS/Centro Paula) e
- Há eixo específico implantado na assistência social denominado de Gestão do Trabalho nos níveis Federal (MDS) e Estadual (SEDS) que especifica educação continuada para os trabalhadores da assistência social.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esse capítulo se propõe apresentar o percurso metodológico desse estudo e analisar os questionamentos surgidos a partir das considerações dos trabalhadores sociais entrevistados (trabalhadores/coordenadores de serviços). Analisamos, para tanto, a visão, a compreensão e a prática profissional dos trabalhadores sociais com função de nível médio (educadores de rua, recreacionistas e arte educadores). A princípio, discorreremos sobre a intenção da pesquisa junto aos trabalhadores e a referência ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. A seguir tratamos dos instrumentos para coleta de dados e passamos às análises de conteúdo.

No início, essa pesquisa não carregava consigo a intenção de ter como objeto de estudo o trabalhador social que atua na função de nível médio. Isso porque não havia a pretensão de esboçar qualquer ideia sobre percurso formativo para esse trabalhador, tendo em vista o momento pelo qual vive a PNAS e todos os caminhos que levam à qualificação de seu trabalhador inserido no bojo da política.

Pensamos mais provável apenas levantar a questão em relação à história desse tipo de trabalho e os por quês do retrocesso ou da não oficialização (sobre a oferta de percursos formativos) de cursos técnicos formadores para esse segmento de trabalho no Estado de São Paulo, via oferta de educação profissional técnica, especificamente na cidade do Guarujá / SP, e a partir daí compreender que interesses em jogo existem ao tratarmos do ensino médio e da educação profissional.

Contudo vivenciar o ocorrido no município de Guarujá (Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social - SEDEAS), tanto na área pública (prefeitura) como na área privada (entidades socioassistenciais) nos fez perceber a relação que existe entre o que preconiza a PNAS, a prestação de serviço que ocorre e a necessidade de qualificação do serviço. Essas análises despertaram-nos para a questão problema que trata da necessidade de formação profissional do trabalhador social de nível médio para a política de assistência social antes do ingresso deste na carreira.

Quanto ao trabalho de campo, realizamos levantamento de dados, coletados no setor de protocolo e administração de pessoal da SEDEAS, no mês de abril de 2012, onde buscamos informações sobre os 40 trabalhadores sociais, dos cargos de educador de rua, recreacionista e arte educador, da Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social – SEDEAS da prefeitura municipal de Guarujá/SP. As informações diziam respeito à lotação atual de cada trabalhador social e suas funções. Essa coleta nos levou ao dado expressivo em que quase 70% desses trabalhadores se encontravam em desvio de função.

Na oportunidade de realizar a pesquisa, seguimos para a cidade de Brasília/DF onde havíamos agendado entrevista com o Sr. José Cruz, da Secretaria de Gestão da

Informação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS. Esta viagem ocorreu em 24/05/2012. Na ausência do Sr. José Cruz, que por problemas de saúde não pode comparecer ao encontro agendado, quem nos recebeu foi a Sra. Míriam Albuquerque que trabalha especificamente com a Gestão do Trabalho no MDS, aliás, foco de nossa ida à Brasília. O intuito era conhecer o pensamento da equipe ministerial sobre a formação do trabalhador social anterior ao ingresso do mesmo na carreira, mas isso não foi possível uma vez que as equipes do MDS concentram todos os esforços para consolidar a Gestão do Trabalho no país, no sentido da disseminação dos importantes conteúdos tratados pela política e, conseqüentemente, a qualificação dos serviços socioassistenciais, no bojo da política; e não a necessidade de formação técnica profissional antes do ingresso na carreira. Levamos declaração da UNISANTOS – carta de apresentação - que foi devidamente protocolada pela Sra. Míriam Albuquerque. Realizamos uma entrevista com a representante do Ministério e a mesma nos posicionou a respeito das novas possibilidades da Gestão do Trabalho em relação à realização de cursos de capacitação continuada, aperfeiçoamentos, especializações e mestrado em assistência social, contudo admirou-se em saber que estávamos estudando a precária oferta ou a ausência de cursos formadores, antes do ingresso na carreira. Disse-nos que o MDS estava em tratativas com o MEC no sentido da criação dos cursos em questão para os trabalhadores que já se encontram na política e orientou-nos a buscar novas informações na Unicamp/SP, pois havia naquela entidade um grupo a estudar temas pertinentes. Ofereceu-nos material alusivo à Gestão do Trabalho, o que contribuiu com a pesquisa.

O presente capítulo trata dos procedimentos metodológicos realizados para a pesquisa que pretende analisar a formação do trabalhador social de nível médio para a assistência social.

O trabalho de campo com enfoque na abordagem qualitativa teve o propósito específico de compreender a prática profissional dos trabalhadores a partir da compreensão dos mesmos, à luz das críticas e sugestões dos trabalhadores sociais de duas categorias distintas: trabalhadores sociais na função de nível médio e trabalhadores sociais coordenadores de serviços de CREAS.

Identificado e descrito o problema da dissertação, a abordagem qualitativa foi utilizada na pesquisa com intuito de conhecermos (e descrevermos) a história profissional dos trabalhadores sociais em seu contexto de trabalho (ambiente natural) e a relação desses trabalhadores com a função de nível médio que desempenham na política de assistência social, ou seja, como o processo de trabalho se dá na prática (BOGDAN, 1994, p.47 - 49).

E entrevista foi instrumento de pesquisa escolhido por permitir maior profundidade e revelação de assuntos mais complexos; por ensejar relação de confiança entre pesquisador e pesquisado e por permitir maior flexibilidade, tanto para garantir a resposta adequada, como para observar o que diz o entrevistado, identificando possíveis contradições (GOLDEMBERG, 2007).

Quanto à estruturação, as entrevistas foram organizadas com questões fechadas e abertas. Foram elaborados e testados dois roteiros para as entrevistas. O primeiro destinado aos trabalhadores sociais com função de nível médio. O segundo destinado aos coordenadores de serviços de CREAS.

3.1. Os caminhos percorridos

Iniciamos a investigação realizando levantamento bibliográfico de artigos na Plataforma Scielo, pelo período de 2000 a 2010. Esses artigos tratavam dos temas referentes ao ensino médio, educação profissional, trabalho social e currículo. Foram 38 artigos analisados com destaque para a dificuldade de encontrar artigos referentes ao trabalho social de nível médio. O teor dos textos dizia respeito ao ensino médio, à educação profissional, à integração entre as modalidades de ensino, formação profissional e currículo.

Utilizamos ainda de documentos legais, ou seja, normas e diretrizes referentes às políticas públicas de Educação e Assistência Social. Para tanto, foram analisadas Leis, Emendas Constitucionais, Decretos, Resoluções e Pareceres relacionados nos capítulos sobre a política de assistência social e educação.

Como aportes teóricos que fundamentaram a dissertação, analisamos textos que trataram de conceitos ligados ao **trabalho como princípio educativo**, sobretudo de analistas da obra de Gramsci, como Manacorda (2008) e estudamos textos sobre a obra de Pierre Bourdieu (1974, 2011) que analisa conceitos como campos sociais e *habitus*.

Estudamos autores que analisam política pública como Arretche (1998), Souza (2006) e Ball (2001, 2005 e 2006), autores que analisam o ensino médio como Zibas(1999, 2002, 2005) e Ferretti (2005), bem como autores que analisam a educação profissional como Kuenzer (1997, 2000, 2001, 2012) e Frigotto (2006, 2011), dentre outros, que destacam o trabalho como princípio educativo que vemos em Gramsci (1995) e Manacorda (2008). Estudamos autores que estudam currículo como Pacheco (2005, 2008) e Lopes (2002) e por fim autores que analisam o trabalho social a partir do Serviço Social como Vêrdes (1986), Netto (2004) e Yamamoto (1991). Sobre assistência social analisamos escritos de Garcia (2012) e Raiquellis (2011).

3.2. Os instrumentos de coleta de dados

3.2.1. O instrumento de pesquisa, a coleta dos dados com o trabalhador social na função de nível médio e a análise das respostas:

A princípio, estruturamos um instrumental que tinha por objetivo nortear a realização de um estudo piloto com um trabalhador social. O critério de escolha dos

sujeitos foi baseado na perspectiva do desvio de função. Essa idéia inicial ensejava analisar a fala do trabalhador em desvio subentendendo que este traria mais detalhes sobre sua insatisfação e / ou incompatibilidades entre a formação inicial e o agir profissional. Através de amostra intencional, localizamos, dentre os 40 trabalhadores sociais citados, 1 trabalhador que pudesse submeter-se à entrevista de pré teste, a ser alterada/adaptada futuramente, caso necessário. Elaboramos um roteiro com 14 questões dirigidas a uma educadora de rua, aqui denominada ER. A ER foi convidada, em tempo hábil, a participar do pré teste, sendo orientada sobre o objetivo da entrevista e quanto ao sigilo da identificação profissional.

A ER permitiu a realização da filmagem bem como sua reprodução para o grupo de pesquisa formado pela orientadora e mestrandos no grupo de pesquisa do Programa de Mestrado no qual outros orientandos puderam analisar a entrevista filmada e puderam contribuir para a alteração do instrumental utilizado no pré teste. Nesse sentido, novo instrumental foi elaborado, contou com 14 questões e foi apresentado ao grupo com os objetivos de cada questão que norteavam as linhas orientadoras para análise do material coletado nas entrevistas (Apêndice).

Delimitamos como universo de pesquisa, mais quatro trabalhadoras sociais o que totalizou cinco trabalhadoras sociais em função de nível médio sendo, três educadores de rua, um recreacionista e um arte educador. A abordagem qualitativa possibilitou a fala dos sujeitos, revelando e valorizando suas impressões mais subjetivas sobre o tema. Nesse momento o critério de escolha dos sujeitos baseou-se na possibilidade de coletar, também, os dados dos profissionais que não se encontravam em desvio de função, ou seja, que ainda permaneciam na função desde o seu ingresso na área pública. Foram entrevistadas três trabalhadoras sociais na função e duas trabalhadoras sociais no desvio de função. Essa reorientação foi significativa à medida que esse trabalhador social que continuou na função relativa ao cargo de origem vivenciou a atividade profissional, construiu uma *expertise* sobre a ação, bem como localiza problemas para o desempenho da função. Para os trabalhadores sociais, o objetivo de cada questão foi definido como linha orientadora, com ênfase para a questão que trata do “saber / fazer” em relação ao desenvolvimento da prática profissional, já que um dos objetivos específicos do trabalho era a possibilidade de pensar um percurso formativo para o trabalhador social de nível médio, daí conhecer o posicionamento, a percepção de cada qual sobre a própria função e cargo dentro do sistema único de assistência social. O anexo traz duas transcrições feitas com as duas primeiras entrevistadas, sendo uma educadora de rua no desvio de função e uma arte educadora na função. A partir daí seguem-se as três outras entrevistadas, sendo uma educadora de rua no desvio de função (pré teste), uma educadora de rua na função e uma recreacionista na função.

O roteiro de entrevista com os objetivos das questões consta dos quadros:

Roteiro de entrevista - trabalhadores sociais

Número	Questão	Objetivo
01	Em que ano ingressou na carreira pública para a área de assistência social?	Conhecer o tempo de trabalho.
02	Qual era a sua formação ao ingressar na assistência social?	Conhecer dos saberes que possuía antes do ingresso; formação profissional.
03	Qual é o seu cargo de origem? O que faz o seu cargo?	Conhecer das atribuições do cargo proposto em concurso.
04	Antes do ingresso na área, via concurso público, você teve acesso a informações sobre o cargo, independente do edital? Conhecia o cargo de origem? Quais as expectativas em relação ao cargo?	Conhecer o interesse e da escolha do candidato à vaga pública.
05	Por quais motivos escolheu o cargo?	Conhecer das expectativas pelo cargo público proposto.
06	Você participou de alguma capacitação inicial, quando do seu ingresso na área?	Conhecer do interesse da área pública pela capacitação inicial.
07	O que outras pessoas do seu convívio pensavam / pensam sobre o seu trabalho de origem?	Aferir conhecimento/senso comum de pessoas sobre o cargo proposto.
08	Você enfrentou dificuldades para desenvolver a atividade de origem? Em que aspectos? Não houve dificuldades?	Analisar dificuldades para exercer a função.
09	Você aplicou conhecimentos da formação / curso que tinha na época no trabalho de assistência social? Que contribuições você julga ter trazido para o trabalho social?	Conhecer as contribuições pessoais do trabalhador recém admitido na carreira.
10	Para quem está no seu cargo de origem o que você entende que precisa saber fazer para desenvolver	Analisar os anseios do trabalhador sobre a formação desse tipo de trabalhador

	sua prática profissional na assistência social?	(saber/fazer).
11	Que matérias acadêmicas ou especialidades você entende necessárias para a formação profissional do seu cargo de origem?	Conhecer das matérias preponderantes a compor a formação do trabalhador social de nível médio.
12	Você conhece algum curso de formação profissional (de educação profissional técnica / ensino técnico) para a formação do trabalhador social que atua no seu cargo de origem? Cite o nome do curso e instituição?	Informações sobre a existência de cursos técnicos para a área social.
13	Qual é a sua função atual?	Conhecer a função atual do trabalhador.
14	Você desviou de função desde o seu ingresso? Quando isso ocorreu (ano) e por quê? Está em que serviço? Julga que foi mérito? Julga que foi pela necessidade do trabalho?	Aferir a condição de desvio de função.

3.3. As respostas dos entrevistados: uma análise de seu conteúdo

3.3.1. A análise das respostas das trabalhadoras sociais

Para analisarmos as respostas classificamos elementos constitutivos de um conjunto de perguntas e reagrupamos esses elementos criando blocos, agregando respostas semelhantes, categorizando-as. Nesse sentido, títulos conceituais foram criados para cada quadro e pudemos analisar tanto o que já estava definido pela pergunta, quanto o que emergiu da fala e do significado que cada qual pode conceber (FRANCO, 2008).

Quadro 9– Motivos explicitados pelas trabalhadoras sociais sobre o cargo.

Questões relativas às perguntas de 1 a 5	Motivos explicitados pelas trabalhadoras sociais sobre o cargo, interesse pela área pública e expectativas.
Relacionados ao cargo proposto pelo concurso	Todas as trabalhadoras desconheciam os cargos de origem e suas funções.
Relacionados aos saberes que possuíam antes do ingresso	Essas trabalhadoras eram profissionais ligadas às áreas de educação (4) e serviço social (1) antes

	do ingresso na área pública.
Relacionados aos interesses pelo cargo	As trabalhadoras se interessaram pelo concurso pois: havia o desejo de cuidar e auxiliar o próximo (2) ou houve a busca pelo emprego público (3).
Relacionados às expectativas com o cargo	Ajudar alguém (1); desenvolver atividades lúdicas com crianças (1); apadrinhar alguém (1) e busca pelo emprego público (3); era um cargo que oferecia algo próximo a área de atuação (01).

A partir dessas respostas pudemos aferir que a busca pelo emprego público se destaca, pois as pessoas procuram essa alternativa de emprego por entenderem mais segura e duradoura, estável, sobretudo, quando a oferta de cargo público exige apenas um nível de escolaridade (cargos largos). Contudo, quando o critério é a escolaridade e as atribuições não estão claras em edital (conforme dito pelas entrevistadas), essas trabalhadoras disseram que mesmo sem conhecerem as funções relacionadas aos cargos de origem, aproveitaram a oportunidade de trabalho sem levar em conta a dimensão do trabalho social proposto e que desconheciam. Aparece o fator importante relacionado ao cuidado/auxílio ao outro, que remete à tradição caritativa e assistencialista do trabalho social.

Quadro 10- Situação explicitada pelas trabalhadoras sociais sobre interesse da administração pela capacitação inicial.

Questão relativa à pergunta 6	Situação explicitada pelas trabalhadoras sociais sobre o interesse da administração pública pela capacitação inicial das ingressantes.
Referente à capacitação inicial ofertada pela administração pública.	Todas as entrevistadas alegam não terem participado de nenhuma capacitação inicial referente ao cargo de origem e suas funções (5).

Podemos compreender a ausência de capacitação inicial para ingressantes, à época dos concursos realizados (ano 2011 e 2004), pelo fato do embasamento metodológico se concentrar apenas na prática social, na tarefa, na ação propriamente dita e não em uma política social orientadora que explicasse e criasse uma sistemática para o trabalho social cuja atuação se dava com determinados segmentos sociais, ou seja, para os cargos em pauta – educador de rua, recreacionista e arte educador. Essa crítica cabe a toda administração pública que contrata pessoas por

concurso, mas não exige qualificação técnica para tal e esquece também dos processos de educação permanente.

A ausência de uma política de capacitação para o RH pode gerar baixa qualificação dos serviços, segundo S.F., “a princípio não sabia do que se tratava o cargo, mas queria conhecer a experiência (como educador de rua) embora também precisasse do emprego público”. Aqui identificamos as controvérsias que envolvem os cargos largos e as incoerências administrativas, citadas no Capítulo I, quando tratamos do caso da prefeitura municipal: dos cargos criados aos desvios de função. Se por um lado, cargos amplos reúnem atividades de natureza assemelhadas, amplas e estratégicas que permitem a flexibilidade necessária ao exercício de atribuições específicas e corporativas com equivalência de complexidade e atividades e que tenham como ponto comum o mesmo nível de educação formal (SALLES, 2012), por outro, ao não ter definido atribuições específicas para os três cargos, a administração pública incorreu no equívoco de contratar profissionais que desconheciam atribuições e não tinham competências requeridas ao desempenho do cargo. A construção de tais habilidades específicas começou a ser desenhada no país a partir da NOB-RH datada de 2006.

Quadro 11 – Situações explicitadas pelas trabalhadoras sociais sobre senso comum das pessoas sobre os cargos propostos.

Questões relativas às perguntas 7 e 8	Situações explicitadas pelas trabalhadoras sociais sobre o conhecimento das pessoas (sociedade) sobre o cargo proposto (senso comum); as dificuldades encontradas no início da atuação profissional.
Sobre o conhecimento das pessoas comuns sobre os cargos propostos	O cargo propõe exposição e risco pessoal ao trabalhador. (1) Que a prefeitura deve tirar pessoas indesejadas das ruas. (2) Que o cargo propõe trabalho com atividades artísticas. (1) Que, pelo nome (educador de rua), o cargo pode ser nobre. (1)
Sobre as dificuldades encontradas no início da atuação profissional	Falta de orientação inicial sobre a função (4). Não aceitação dos chefes aos grupos heterogêneos advindos pelos cargos largos (2). Pessoas despreparadas para o trabalho social e ingressantes pelo concurso (1). Falta de recursos materiais (2). Falta do próprio preparo pessoal (emocional/profissional) para desenvolver a ação

	profissional (2).
--	-------------------

As respostas em relação ao senso comum das pessoas sobre as funções de um trabalhador social de nível médio são variadas, contudo, percebe-se que há uma preocupação da sociedade pela resolução de “problemas sociais” que aparecem nas ruas, como é o caso da população de rua composta de crianças e adultos, dependentes químicos e em transtorno mental, entre outros fatores. Há uma preocupação com o “perigo” (violência urbana), com o “tirar da rua”, com a segurança pública e não ao que leva pessoas às ruas ou gera essa situação. Houve apenas uma menção ao caráter nobre da ação profissional (em decorrência do nome do cargo proposto – “educador de rua”), porém seguido do total desconhecimento das pessoas sobre os objetivos do trabalho. Em relação às dificuldades encontradas no início da atuação profissional, as trabalhadoras sociais referiram-se à falta de orientação sobre a função por parte das chefias como maior empecilho.

Quadro 12 – Motivos explicitados pelas trabalhadoras sociais sobre a contribuição profissional trazidas à área de assistência social.

Questões referentes às perguntas 9, 10 e 11.	Motivos explicitados pelas trabalhadoras sociais sobre a contribuição profissional (formação de origem) trazida ao trabalho social e os anseios sobre a formação necessária aos cargos com função de nível médio.
Relacionados às formações profissionais das trabalhadoras antes do ingresso na área social	Organizar / sistematizar o trabalho novo (criar metodologia). (2) Capacidade de “ler” a realidade/ contextos. (1) Valores éticos profissionais. (3) Conhecimento sobre o papel dos territórios nas cidades. (1)
Relacionados aos anseios desse trabalhador social sobre o “saber fazer”	Capacidade de saber ouvir o outro. (2) Capacidade de ser sensível às questões sociais. (2) Capacidade de desenvolver habilidades nas relações interpessoais. (1) Conhecer a política nacional de assistência social. (3)
Relacionados às matérias preponderantes para criação de um percurso formativo em educação profissional técnica	Fundamentos de Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Ética (4). Habilidades para desenvolver grupos (2) Técnicas para autoconhecimento do trabalhador social (1)

As trabalhadoras entrevistadas puderam contribuir com o trabalho social tendo em vista suas habilidades e competências oriundas de formação profissional anterior. Significa dizer que mesmo desconhecendo o cargo proposto pelo concurso (e suas funções/atribuições), essas trabalhadoras proporcionaram ao trabalho social na prefeitura de Guarujá - cuja função era a de nível médio (que estava se iniciando) a criação de uma metodologia, a partir do seu agir profissional e dos ditames normativos que foram sendo estabelecidos.

Em relação as saber/fazer o trabalho social de nível médio, essas trabalhadoras compreendem a necessidade do conhecimento sobre a PNAS e todas as normativas, contudo reforçam aspectos ligados ao processo de acolhimento da demanda, seguido do saber ouvir (o que enseja uma escuta qualificada sobre os problemas particulares de cada indivíduo/família, bem como compreender os problemas sociais da cidade); ser sensível e desenvolver habilidades interpessoais, de empatia com o outro.

Sobre um possível percurso formativo para um ensino técnico, quase todas as trabalhadoras sociais lembraram da necessidade de se conhecer fundamentos das áreas de humanas como Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social e Ética; houve quem compreendesse que independente da formação profissional esse trabalhador social de nível médio deveria buscar o auto conhecimento / autocontrole e flexibilidade para compreender a dimensão da sua profissão e os contextos em que essa ação profissional se dá. Segundo M.I,

Com a Sociologia o trabalhador poderá entender como funciona a sociedade e por que essas pessoas chegaram ao patamar de vulnerabilidade e risco social; com a Psicologia esses trabalhadores entenderiam dos comportamentos que se desenvolvem a partir da miséria, fome e violência; Ética deveria ser apreendida pois o trabalhador precisa saber lidar com os usuários, que são cidadãos e não merecem preconceitos (M.I., 2013).

Quadro 13 – Situação explicitada pelas trabalhadoras sociais sobre a existência de cursos técnicos para a área.

Questão referente à pergunta 12	Conhecimento de cursos técnicos para o trabalhador social de nível médio
Referente à existência de cursos técnicos	Todas as entrevistadas desconheciam a existência de cursos técnicos voltados para a assistência social. (5)

Essas respostas vão ao encontro dos dados levantados pelo trabalho que indicam a quase nula oferta de cursos técnicos para esse segmento de trabalho (na rede de ETECs/SP, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou na Classificação Brasileira de Ocupações) ou inexistência. Existem cursos técnicos ligados a outras áreas como o de cuidador de idosos (saúde) ou técnico de atendimento comunitário. Algumas entrevistadas (três) já conhecem as ofertas para cursos de capacitação colocadas à disposição pelo MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome) ou SEDS (Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social) em virtude da política de educação permanente do SUAS, contudo vale esclarecer que essa política absorve trabalhadores na carreira da assistência social e não trabalhadores “interessados” pela carreira, ainda não ingressantes.

Quadro 14 – Motivos explicitados pelo trabalhador social em relação ao desvio de função.

Questões referentes às perguntas 13 e 14	Motivos explicitados pelo trabalhador social em relação à ocorrência do desvio de função das funções de nível médio.
Relacionados ao desvio de função	Desviou de função – (2) Desviou de função, mas retornou à função de origem (1). Não desviou de função (2) – mas mudaram de segmento: de criança/adolescente para população adulta.
O que pensa sobre o desvio de função	Desviaram de função pois houve a necessidade da área pública pelos seus serviços e houve a aceitação; têm interesse em permanecer em desvio; gostaram do desvio e podem continuar desenvolvendo novas habilidades (2). Desviou e voltou para a função, mas queria continuar em desvio pois sente que na sua função (cargo de origem) somente “seca gelo” (não há resolutividade para questões sociais tão sérias) (1). Não desviaram de função mas mudaram de segmento (de criança/adolescente para população adulta) e não pretendem voltar para o segmento criança; gostariam do desvio pois julgam possuir outras habilidades importantes para o sistema, mas contentam-se com a função de origem pois alegam conhecer o trabalho proposto e alegam não ter valores morais ou preconceitos à atrapalhar e confundir sua prática profissional (2).

De acordo com suas percepções, com o passar de cerca de 10 anos na política de assistência social, todas as trabalhadoras sociais desenvolveram habilidades, capacidades e *expertise* técnica que servem às causas dessa política social, pois orientadas pelas normativas criaram sistemáticas de trabalho. As respostas são dignas de quem conhece os avanços e retrocessos da execução da política de assistência social no município de Guarujá e essa competência adquirida – um processo que se construiu pelas próprias mãos dos trabalhadores sociais – gerou *know-how* e embasa teórica e metodologicamente os caminhos ainda a percorrer.

Essa aquisição pode ter se dado devido ao fato de que todas as cinco trabalhadoras possuem nível superior (embora a função de origem esteja ligada ao nível médio) que, no bojo da área pública, além de ser melhor remunerado, possui outras atribuições técnicas. Quem não desviou de função sente-se “desmerecida” por ter que continuar em áreas de atuação que lidam diretamente com a demanda (usuários) – quer seja na abordagem social nas ruas, ou nos cuidados diretos com a criança e com o adolescente em situação de acolhimento institucional, já que possuem uma visão mais ampliada dos problemas da cidade, das questões sociais surgidas e diante dos 70% de desvios ocorridos ao longo de uma década, sentem-se preparadas para contribuir com a política e o seu sistema único, de outra forma. Daí a necessidade de pensar a carreira dentro do SUAS e a possibilidade da realização de concursos internos, por exemplo.

Em conclusão a essa análise, podemos afirmar que a falta de formação profissional para o trabalho social de nível médio anterior ao ingresso na carreira, somada à falta de capacitação inicial e continuada aos ingressantes do concurso público e a pouca definição das atribuições para esse cargo (falta de orientação por parte das coordenadoras de serviços), compuseram um rol de motivos importantes que repercutiu na falta de interesse e identidade profissional desses trabalhadores na função de nível médio. Outro agravante diz respeito às aspirações dessas trabalhadoras em ascender a outras funções na política de assistência social, daí o grande número de desvios de função em apenas uma década. Um ponto importante diz respeito à heterogeneidade profissional dos trabalhadores sociais que ingressaram pelo cargo largo e compuseram as equipes. Sem orientação teórica ou metodológica para o trabalho social, esses trabalhadores desenvolveram uma visão particular sobre a prática do trabalho social

pautada em valores pessoais, por isso vulneráveis a reproduzir uma prática pautada em religiosidade, moralidade e caridade (*habitus* – Pierre Bourdieu), portanto prática não condizente com os ditames da PNAS. Ficou claro que todas as entrevistadas aprovam o desvio de função como forma de valorização profissional, tendo em vista suas capacidades de apreender uma nova função no bojo da política pública de assistência social.

3.4. O instrumento de pesquisa, a coleta dos dados com os coordenadores de serviços e a análise das respostas

Outro grupo de profissionais que fez parte da pesquisa foi indicado pela banca de qualificação (fevereiro/2012), ou seja, o grupo de chefias imediatas dos serviços de CREAS (coordenadores de serviços). Para tanto elaboramos instrumental específico para essa modalidade, com dez questões que tratavam do cotidiano das equipes profissionais de cada serviço, os limites e as possibilidades para a execução do trabalho social e em relação à formação profissional. Foram cinco entrevistadas ao todo, sendo duas coordenadoras de CREAS alta complexidade - acolhimentos institucionais provisórios (criança e adolescente), uma coordenadora de CREAS alta complexidade - albergue municipal (população de rua/migrante), uma coordenadora de CREAS média complexidade (violação a direitos - indivíduos e famílias) e uma coordenadora de CREAS média complexidade (abordagem social).

A ênfase das perguntas para as coordenadoras centrou-se nos problemas enfrentados pelas coordenadoras em relação à atuação profissional dos trabalhadores ensejando a questão premente sobre o tipo de formação necessária para o trabalhador social de nível médio.

Roteiro de entrevista – coordenadoras de serviços de CREAS

Número	Questão	Objetivo
01	Qual é o seu cargo de origem na prefeitura? Qual é a sua formação profissional?	Conhecer profissões dos coordenadores de equipe.
02	Qual é o cargo que exerce atualmente?	Conhecer o tipo de coordenação exercida.
03	Qual é o tipo de prestação de serviço público que você gerencia / coordena? Qual a abrangência do serviço?	Analisar a importância dos serviços e sua abrangência.
04	Sua equipe é formada por quantos	Conhecer do tamanho da

	profissionais? Quais os níveis de escolaridade da equipe?	equipe dos serviços de CREAS e quantidade.
05	Esses profissionais exercem quais cargos? Qual é o cargo com um grau de importância maior para a prestação do serviço essencial?	Analisar o ponto de vista da coordenação acerca do grau de importância dos cargos.
06	O quadro de trabalhadores do serviço está completo?	Analisar se as equipes estão compostas segundo NOB-RH (2006)
07	Você encontra dificuldades para gerenciar / coordenar essa equipe? Cite três delas. A que você atribui essas dificuldades?	Conhecer dificuldades de gerenciar equipes mínimas de acordo com os serviços existentes.
08	A seu ver quais os conhecimentos e “habilidades específicas” o profissional de sua equipe deve ter para desenvolver a prática profissional na assistência social?	Analisar a compreensão das coordenadoras sobre as habilidades e competências do trabalhador social de nível médio.
09	Em termos de formação / preparo profissional para o trabalho social em CREAS de média e alta complexidade que matérias acadêmicas ou especialidades você sugere? Qual seria a formação adequada para esse trabalhador? Onde poderia se dar?	Analisar a compreensão das coordenadoras acerca de um possível percurso formativo para o trabalhador social de nível médio.
10	Você conhece trabalhadores sociais em desvio de função na SEDEAS? A prestação de serviço que você gerencia / coordena é afetada pelo desvio de função?	Analisar a ótica das coordenadoras sobre o desvio de função.

3.4.1. A análise das respostas das coordenadoras de serviços de CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

Quadro 15 – Situação explicitada pelas coordenadoras sobre cargo ocupado

Questões referentes às perguntas 1, 2 e 3	Situação explicitada pelas coordenadoras de serviços sobre o cargo ocupado, formação profissional e importância do serviço que coordena.
Referente à formação de origem	(2) assistentes sociais ; (1) pedagoga ; (1) técnica de atendimento comunitário – assistente social (TAC) e (1) psicóloga.
Função atual	Coordenação de acolhimento (criança) – (1) Coordenação de acolhimento (adolesc.) – (1) Coordenação de albergue – altacomplex.(1) Coordenação de CREAS – média (1) Coordenação de CREAS – abordagem social (1)
Referente à importância dos serviços coordenados	Os serviços possibilitam: a ruptura dos ciclos de violência a que indivíduos e famílias se submetem (2); fomentar vínculos comunitários e familiares (3); fomentar autonomia e emancipação nos sujeitos (1); gerar diagnóstico da situação de violência nos territórios (1).

As coordenadoras demonstram conhecer a dimensão da prestação de seus serviços a favor da causa do enfrentamento à violência, miséria e fome na cidade. Embora apenas duas entrevistadas sejam assistentes sociais por cargo de origem, quatro delas possuem a formação em serviço social. Salientamos que TAC – Técnico de Atendimento Comunitário foi cargo criado pela administração (cargo largo) cujo critério de elegibilidade para ingresso (via concurso) foi o tipo de bacharelado: serviço social ou economia doméstica. Houve graves controvérsias que repercutem até o momento. É papel da PNAS/SUAS a oferta de serviços de CREAS em todo o território nacional (PNAS, 2004) dados os contextos de violação de direitos a que muitos indivíduos, famílias e grupos se submetem. Segundo M.O., coordenadora de acolhimento institucional,

A família que não tem condição de ser acolhedora em determinado momento do ciclo de vida de uma família; não consegue lidar com a violação de direitos e acaba penalizando a própria vítima que ao final desse processo é

acolhida, abrigada. Esse serviço ajuda familiares e adolescentes à reativar vínculos e convívios em busca da agregação”(M.O., 2013).

Quadro 16 - Situação explicitada pelas coordenadoras sobre as equipes profissionais dos serviços.

Questões referentes às perguntas 4, 5 e 6	Situação explicitada pelas coordenadoras dos serviços sobre as equipes profissionais dos serviços de CREAS.
Referente à composição das equipes (quantidade de RH e nível de escolaridade)	<p>Acolhimento institucional / criança: 06 funcionários públicos (2 NS, 2 NM e 2NF) e 06 frentes de trabalho de NF;</p> <p>Acolhimento institucional / adolescente: 8 NS, 06 NM e 11 NF (frente de trabalho);</p> <p>Albergue: 02 NS, 07 NM e 15 NF (maioria de frente de trabalho);</p> <p>CREAS média: 15 NS, 10 NM e 12 NF;</p> <p>CREAS abordagem social: 02 NS e 08 NM</p>
Referente ao cargo preponderante na equipe	<p>No geral as equipes necessitavam de trabalhadores de nível médio de carreira ou seja educador social e cuidador social (4).</p> <p>Uma coordenadora relata que os 3 níveis são importantes para a equipe mas destaca que o trabalhador de nível médio não atingiu seus objetivos (2).</p> <p>Todas teceram críticas em relação ao uso de trabalhadores oriundos do contrato temporário conhecido por “frente de trabalho” (5).</p> <p>Frente de Trabalho é um contrato provisório de trabalho (sem vínculos; com duração de até 2 anos) que as prefeituras realizam para dispor de cargos para manutenção dos próprios como faxina, limpeza urbana, etc.</p>
Referente à necessidade de aumento do quadro de RH	Todas alegaram a necessidade do aumento de RH nas equipes (5). (readequação dos quadros)

Todas as coordenadoras analisam criticamente a atuação dos trabalhadores sociais de nível médio (arte educadores, recreacionistas e educadores de rua), pois há

necessidade premente de suas intervenções nesse tipo de trabalho social, quer seja em acolhimentos institucionais (serviços que funcionam 24 horas) quer seja em abordagem social nas ruas. Segundo B.R, “esses trabalhadores sociais lidam com cuidados imediatos com os usuários e são muito importantes; eles realizam a extensão do trabalho técnico.”

Contudo, com o passar do tempo, elas destacam a perda de identidade desses trabalhadores sociais nos trabalhos propostos. As coordenadoras destacam o equívoco da administração pública em utilizar mão de obra contratada pela frente de trabalho (contrato temporário), nos serviços. Enfatizam a preponderância do trabalhador de nível médio, pois é o profissional que irá estabelecer contatos diretos com a população demandatária (cuidado ou abordagem social) mas lembram da desmotivação desses trabalhadores para as funções de nível médio que segundo S.P,

contudo os trabalhadores não se sentiam “parte”do serviço. A função proposta (educador de rua) perdeu o objetivo no meio do caminho e ficou difícil de resgatar a unidade do grupo pois cada qual tinha um entendimento e uma motivação diferente dos demais (S.P., 2013).

Quadro 17 - Motivos explicitados pelas coordenadoras sobre dificuldades encontradas para coordenar equipes.

Questão referente à pergunta 7	Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviços sobre as dificuldades para coordenar as equipes.
Referente à educação permanente do trabalhador	Ausência de capacitação continuada/falta de capacitação quanto ao cargo (1); ausência de supervisão institucional (1); desentendimento sobre a função (2).
Referente ao perfil dos trabalhadores sociais com função de nível médio.	Desconhecimento sobre a PNAS/normativas da política (2); uso de valores morais conservadores (1); atuação profissional com base em preconceitos / resistências dos trabalhadores para compreender a evolução da política (2); desmotivação dos trabalhadores/ insatisfação com função de nível médio (2); falta de identidade / perfil(2); falta de intersetorialidade entre os serviços (1).

As coordenadoras identificam que, a falta de alinhamento de conceitos e concepções sobre a assistência social, leva o trabalhador social a resistir a mudanças e

reproduzir uma prática aquém da concebida. Valores morais preponderam e um dos grandes problemas é a falta de uma política de educação permanente. Aqui nos valem mais uma vez de Pierre Bourdieu quando se refere ao *habitus* e o que levaria as pessoas a buscar profissões cujas práticas seriam deterministas e unidimensionais (Setton, 2002, p. 65).

Contudo o movimento de repensar a teoria, metodologia e prática de uma política de Estado e reinterpretá-la à sociedade e aos seus agentes, criará, por certo, nova sistemática. Setton (2002), em seu texto, *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea* comenta:

Reitero a necessidade de considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p. 67).

O fomento à nova perspectiva da PNAS poderá possibilitar ao conjunto dos trabalhadores sociais, novo *habitus* pois as instituições são permeáveis a novos conceitos e conseqüentemente, os trabalhadores no desempenho de suas funções também o são, daí compreendermos que o sujeito ao ingressar na área pública apreenderá a história, conceitos e metodologias da política atual e isso pode contribuir para a melhoria de uma prática profissional.

Quadro 18 – Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviços sobre a necessidade do desenvolvimento de habilidades do trabalhador social.

Questões referentes às perguntas 8 e 9	Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviço sobre a necessidade de habilidades profissionais para o trabalhador social de nível médio na assistência social; sugestão sobre formação profissional necessária.
Referentes às habilidades profissionais necessárias	Aprender sobre direitos socioassistenciais e deveres do usuário (1); sobre as fases do desenvolvimento humano (3); sobre os fenômenos e conseqüências da violência doméstica para a pessoa vitimizada (3); sobre primeiros socorros (para trabalhadores sociais de acolhimento institucional) (1); sobre as normativas (leis, resoluções, pareceres) da PNAS/SUAS (3); desenvolver habilidade referente a escuta qualificada (2); desenvolver habilidades de empatia (colocar-se no lugar do outro) (2).
Referentes a matérias específicas para o	Matérias referentes ao referencial

desenvolvimento de um possível percurso formativo.	teórico/metodológico aplicado à assistência social (2); fundamentos da sociologia (2), políticas públicas (1), psicologia (2), pedagogia (1), ética (2), questão social (1) e violência doméstica – causas e conseqüências (1).
--	---

Cada entrevistada referiu-se a mais de uma possibilidade enfatizando pontos prementes. Percebe-se que as coordenadoras mencionam a necessidade do trabalhador social de nível médio desenvolver habilidades ligadas ao trato pessoal com os usuários como a escuta qualificada e a empatia. Uma relação mais profissional entre os pares - usuário e trabalhador social deverá qualificar o atendimento. As coordenadoras de serviço enfatizam a necessidade do trabalhador conhecer os caminhos que a assistência social traçou e os legados que devemos cumprir a favor da consolidação da políticas nos municípios que segundo M.O.,

A assistência social deve ser a fomentadora, a preparadora, a promotora desse conhecimento, desse *know-how*. A educação técnica deve receber os dados do CREAS para criar uma formação profissional técnica com o “olhar” da assistência social (M.O, 2013).

Em relação ao percurso formativo as coordenadoras citam a necessidade de compreensão sobre fundamentos de matérias como Sociologia, Psicologia e Ética, citadas mais de uma vez, bem como os ditames normativos da PNAS/SUAS. Percebe-se que há a necessidade por uma formação técnica e isso é amplamente discutido não bastando apenas à intervenção das instâncias de governo (MDS/SEDS) quanto à educação permanente após ingresso na carreira, mas sim antes do ingresso na carreira, pois esse trabalhador social está “na linha de frente” das equipes que realizam abordagem social ou cuidados em acolhimentos institucionais e precisa ingressar na carreira conhecendo as atribuições e as funções referentes ao cargo.

Ocorre que as menções feitas em relação à possibilidade de um percurso escolar sugerem uma formação generalista em que um rol de matérias distintas são citadas e que devem atingir ao objetivo final que é o atendimento adequado às demandas da assistência social. Aqui o termo generalista aplica-se à formação sugerida pelas entrevistadas no sentido de reunir saberes e valores fundados em áreas de conhecimento como Ciências Sociais Aplicadas (Serviço Social e Direito) e Ciências Humanas (Ética, Educação, Psicologia, Sociologia e Ciência Política). Esse atendimento seria qualificado pelo trabalhador social de nível médio que deve estar disposto a discutir questões

sociais prementes, ou seja, compreender o seu papel como agente social e a dimensão de sua intervenção técnica.

Sobre formação generalista a dissertação pode contar com conceitos importantes de autores que analisam os escritos de Antonio Gramsci e *trabalho como princípio educativo e politecnia*. No país, a construção de uma política integrada entre o ensino médio e a educação profissional (Lei 11741/2008) se inspirou nos conceitos descritos no Capítulo II – do trabalho. Gaudêncio Frigotto em seu texto, *A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita* (2006) nos informa a respeito,

O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana na sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, 2006, p. 37).

Em termos atuais, no caso do ensino médio integrado à formação profissional técnica, poderia significar para o trabalhador social de nível médio e para a própria política, a satisfação diante de um *gap*, um vão que se formou e continua a ocorrer.

Quadro 19 – Motivos explicitados pelas coordenadoras sobre desvio de função.

Questão referente à pergunta 10	Motivos explicitados pelas coordenadoras de serviço em relação ao desvio de função
Relacionados à aceitação dos desvios de função	Com o desvio de função a coordenadora pode deliberar sobre a escolha de trabalhadores que possuem perfil e capacidade para desenvolver o trabalho (“saber quem é quem”) (3); o desvio possibilita a qualificação da prestação do serviço uma vez que o trabalhador em desvio se adapta facilmente à nova função (1).
Relacionados a não aceitação sobre desvios de função	Quando reduz o ganho do trabalhador (ele tem função de nível fundamental e desenvolve função de nível médio, por exemplo) (1); quando atrapalha o desenvolvimento do trabalho (não compreensão sobre a política/uso de valores morais pessoais no trabalho) (1); quando causa ausência de trabalhadores no quadro do cargo de origem (1); sempre desvaloriza o trabalhador que

	perde identidade profissional ligada ao cargo de origem (1).
--	--

Nesse quesito duas entrevistadas se manifestaram favorável ao desvio; três entrevistadas citaram os prós e contras do desvio de função, ou seja, concordaram com o desvio sob alguns aspectos e não concordaram com o desvio sob outros aspectos. Assim sendo, a maioria das respostas (4) concordam com o desvio de função para essas funções de nível médio pelo fato de poderem escolher o trabalhador social com “perfil”; uma entrevistada é absolutamente contra o desvio de função e menciona que “há perversidade nessa prática” (S.P, 2013); duas entrevistadas lembram que, se houvesse a possibilidade de concursos públicos internos, essas situações poderiam ser contornadas e formalizadas dentro da administração pública (possibilidade de carreira na assistência social).

As coordenadoras de serviços enfatizaram que os trabalhadores sociais ingressantes pelo concurso público, infelizmente não atingiram expectativas em relação aos cargos propostos e que a heterogeneidade de diferentes profissões, culminou em falta de compreensão e desinteresse desse trabalhador em relação ao desempenho profissional. Ainda entendem que o ingressante deveria estar apto ao trabalho, pois quiseram prestar um concurso público para determinada função. Mencionam que a falta de supervisão técnica dificultou e retardou um processo de desenvolvimento profissional. Teceram críticas em relação à área pública quando mencionam a intenção dos governos acerca dessas profissões. Compreendem a necessidade de formação profissional anterior ao ingresso na carreira. Compreendem e, de certa forma, avaliam o desvio de função como uma possibilidade de qualificação do trabalho social, pois há poder deliberativo e de escolha de um coordenador perante o trabalhador social de nível médio, daí a possibilidade de concurso interno. Mencionam que a ação profissional dos trabalhadores de nível médio fica comprometida à medida que os valores morais fazem parte da intervenção em que mais uma vez nos encontramos com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.

Em conclusão a esse capítulo podemos considerar muitos aspectos relevantes que advêm tanto da análise das trabalhadoras sociais, quanto da análise das coordenadoras de serviços, como por exemplo, a questão premente da necessidade de

capacitação continuada e supervisão para todos os trabalhadores sociais, tendo em vista as normativas, os conceitos surgidos e as metodologias do trabalho social surgidas a partir da PNAS/SUAS. Compreende-se, portanto, a necessidade de um alinhamento de conceito e concepção acerca da matéria.

Outro fator importante diz respeito à necessidade da atuação dos trabalhadores sociais pautar-se no acesso ao direito e na articulação entre os setores para que a política municipal de assistência social se consolide adequadamente no município de Guarujá, pois, por diversas vezes, tanto pelas trabalhadoras quanto pelas coordenadoras, aparecem impeditivos à qualificação dos serviços, dados aos valores morais ou religiosos que se sobrepõem às questões de acessos a direitos. Resistências e preconceitos são modalidades muito enfatizadas por ambos os grupos. Aparece um dissenso entre os grupos e em relação à condução do trabalho, realizado pelas equipes, ou seja, o grupo de trabalhadoras sociais informa que houve falta de orientação, quanto ao início das atividades e sugere que a administração, na figura dos coordenadores de serviços também desconheciam as atribuições das equipes; já o grupo de coordenadores não mencionou que a falta de orientação inicial fosse causa da perda de identidade ou desmotivação dos trabalhadores sociais a qual repercutiu em desvios de função, como se as trabalhadoras, ao optarem por esses cargos deveriam estar aptas a desenvolvê-lo. Para os coordenadores houve a falta de “perfil” profissional desses trabalhadores sociais, contratados para funções de nível médio. Quanto aos desvios de função, tanto o grupo de trabalhadoras, quanto o grupo de coordenadores (sua maioria) entendem que o desvio de função pode favorecer a execução das ações na assistência social do Guarujá e qualificá-la posto que, com o desvio, para determinadas áreas, a escolha seletiva de um coordenador auxilia aquele processo de trabalho. Para as trabalhadoras, o desvio de função é importante porque valoriza o trabalhador social em outra função de maior importância já que todas as trabalhadoras possuem nível superior e podem contribuir com o sistema de outra forma. Nesse sentido, a possibilidade de um percurso formativo, anterior ao ingresso do trabalhador na área, ratifica a NOB-RH, as normativas da educação e o caráter generalista e científico de um curso de educação profissional técnica de nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o tema abordado pela dissertação apresenta relevância, tendo em vista a polêmica que se instala entre a execução qualificada de uma ação profissional e a falta de formação profissional para exercer essa ação.

Porém, de tudo o que vimos sobre a assistência social podemos aferir que o trabalhador social de nível médio tornou-se muito importante para a Política de Assistência Social. Suas atribuições e as demandas que precisa atender nos levam a crer que há necessidade por uma formação técnica anterior ao ingresso na carreira. Vimos também que o número de trabalhadores desse nível é crescente no país, mas nos deparamos com uma normativa que não especifica as habilidades específicas (NOB-RH) desse trabalhador social de nível médio. Justamente um trabalhador que “está na linha de frente” dos serviços de CREAS.

Ao analisarmos o trabalho social sob o ângulo das atribuições do trabalhador social de nível médio no município de Guarujá, deparamo-nos com a grave situação de desvios de função e a ausência desse grupo de trabalhadores sociais nas funções de origem. Educadores de rua, arte educadores e recreacionistas foram, ao longo de dez anos, encontrando outras funções na administração pública sem perspectiva de retorno à função de origem. Analisamos até que ponto, cargos largos são eficazes na administração pública, uma vez que ao contratar alguém pela via do concurso público, sugerindo apenas o grau de escolaridade, os setores públicos estão contribuindo para a qualificação de seus serviços. É certo que, para muitos cargos, essa possibilidade pode ser muito próspera, como, por exemplo, para cargos ligados a temas administrativos. Se por ventura o cargo sugerir nível superior tanto melhor, pois o concurso delimitará a intervenção já que a pessoa tem uma profissão determinada que a habilita.

Contudo, para cargos em que existem atribuições específicas que solicitam habilidades específicas, há de se ter parcimônia na contratação pública. Para cargos técnicos que necessitam de habilidades, a sugestão de nível de escolaridade pode ficar comprometida, como é o caso de educadores de rua, recreacionistas e arte educadores. Levamos em consideração também que a questão do *habitus* pode ser outro impedimento para a contratação de funções específicas uma vez que os patrimônios pessoais (valores, crenças e tradições) e os campos sociais em que se vive (campo de

lutas pautado em valores simbólicos que advêm das instituições que reproduzem dominação) podem determinar escolhas profissionais também pautadas em valores (Bourdieu).

A origem dessa dissertação pautou-se pela ausência de formação técnica ao ingressante de funções de nível médio, e sua relação com a precária oferta de cursos técnicos formadores. Esse *gap* nos sugeriu pensar na possibilidade de um percurso formativo que pudesse fazer luz a essa questão premente para a assistência social, ou seja, a formação do trabalhador social de nível médio antes do ingresso na carreira. Como vimos, existe necessidade por esta mão de obra de acordo com os dados do Censo SUAS (2010), tanto para a rede pública, como para a rede privada (entidades socioassistenciais), pois há campo técnico. Há também a possibilidade pela criação de cursos formadores técnicos, dadas as normativas, como Leis, Resoluções, Pareceres e Deliberações que sustentam a tese de que cursos técnicos necessários à sociedade podem ser criados de acordo com diretrizes e um processo legal.

Contudo a possibilidade de um curso dessa monta requerer a necessidade de um percurso formativo que contemple os objetivos da ação profissional que, para além de ser um curso de preparação para o trabalho, é um curso que demanda especificidades ligadas ao trabalho social, ao cuidado, ao atendimento direto a indivíduos, grupos e famílias que vivenciam vulnerabilidades sociais e riscos sociais. Esse técnico, conforme resultado da pesquisa, deverá conhecer um rol de especialidades importantes para o desempenho da ação profissional e a modalidade de integração educação profissional / ensino médio poderá responder a esses anseios, ou seja, um curso formativo de cultura geral e de trabalho.

Outro importante dado é que ambos os grupos, na pesquisa, destacaram a necessidade de se pensar a progressão na carreira em assistência social, onde se inicia e até onde chega um trabalhador social que ascende na carreira, pois a discussão sobre a necessidade de concursos internos demonstra isso.

Uma estratégia da gestão do trabalho deve ser fomentada, como é o caso da educação permanente (PNEP/SUAS – Política Nacional de Educação Permanente) e assim, poder alinhar conceitos e concepções de todo o conjunto de trabalhadores sociais do SUAS que repercute na sociedade e nos mandatários da política.

Se não há reconhecimento da administração pública em relação à execução do trabalho social de nível médio e, se a cada governo, uma forma distinta de trabalho social é realizada, a ação fica comprometida. Por exemplo, se o trabalho de abordagem social for interpretado de acordo com interesses particulares de governantes numa visão higienista (tirar o morador de rua, a população migrante da rua, a criança em trabalho infantil da rua, o drogado da rua) somente para retirar das ruas e penalizar, há um entendimento dessa gestão sobre esse trabalho; se, por outro lado, ao realizar a abordagem de rua, com ênfase na pedagogia da rua (conceito / metodologia sobre a forma de abordagem e encaminhamentos) na possibilidade dessa pessoa ter direito a estar na rua e acessar serviços na perspectiva de emancipação e desenvolvimento social, há outro entendimento dessa gestão. Para cada caso, haverá o desempenho do profissional que se pautará nos interesses daquela gestão e daquilo que fora sistematizado pelas coordenações, daí analisarmos as práticas sociais desses trabalhadores sociais para poder fundamentar a tese adequada para o desenvolvimento desse trabalho, independente do interesse das gestões públicas que se sucedem. A prática social do trabalhador social de nível médio gerará nova produção teórica metodológica, por isso, a importância do diálogo entre os pares – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome e Ministério de Educação, caso exista o interesse em pensar a formação do trabalhador anterior ao ingresso na política. Um diálogo que se embasa na trajetória da assistência social, sua história, a história de seus trabalhadores, avanços normativos com vistas a repensar o caráter da intervenção profissional e consolidar, de fato, uma política de Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, José Salvador. **Estruturas e análise de cargos e salários**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/estrutura-analise> > Acesso em: 29 de mai. 2012.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. **Processo de descentralização das políticas sociais no Brasil e seus determinantes**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência Política) . Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.º .2, pp. 99- 116, jul/dez 2001.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras** v. 6, n.º. 2, p. 10 – 32, jul./dez. 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. In: O ensino Médio e a reforma da Educação Básica.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da assistência social**. Belo Horizonte - ASCOM, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (PT): Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1974.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica art. 34, 208, 211 e 212 da CF/1988 e dá nova redação**. Coleção de Leis da República Federativa. Brasília, DF, v. 188, n. 9, p. 4225-4839, set. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, e dá outras providências.

BRASIL. Deliberação Ceeteps – 2, de 7- 6-2004. Conselho deliberativo/Centro Estadual Tecnológico Paula Souza. Fixa **normas para autorização de funcionamento de cursos de educação profissional de nível técnico nas Escolas Técnicas Estaduais – ETEs**. São Paulo, Diário Oficial . Poder Executivo - Seção I, quarta-feira, 9 de junho de 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Resolução CNAS, nº 269, de 13 de dezembro de 2006. **Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Boletim 07. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância, Brasília, maio/junho de 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE, nº 03, de 9 de julho de 2008. **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Conselho Nacional de Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3** e dá outras providências, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Resolução CNAS, nº 109, de 11 de novembro de 2009. **Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE, nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Resolução CNAS, nº 17, de 20 de junho de 2011. **Ratifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social**, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Lei 12435, de 6 de julho de 2011, **Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social**. 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional de Capacitação do SUAS - PNC/SUAS**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB, nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome. Resolução CNAS, nº 01, de 09 de janeiro de 2012. **Publica as deliberações da VIII Conferência Nacional de Assistência Social**.

BRASIL. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social. Decreto nº 57819, de 29 de fevereiro de 2012, SEDS/SP. **Cria e organiza, na Secretaria de Desenvolvimento Social, a Escola de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo - EDESP**, e dá providências correlatas, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Resolução CNAS, nº 8, de 16 de março de 2012. **Institui o Programa Nacional de Capacitação do SUAS - Capacita SUAS e aprova os procedimentos e critérios para adesão dos Estados e do Distrito Federal ao cofinanciamento federal do Programa Nacional de Capacitação do SUAS**, 2012.

BUENO, Maria Sylvia S. Formação docente para a educação técnica e profissional de nível médio. In: FRANCO, Maria Laura P. B. Franco et al (Orgs.). **O ensino médio e ensino técnico no Brasil e Portugal - Raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil - leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. In: FRANCO, Maria Laura P. B. Franco et al (Orgs.). **O ensino médio e ensino técnico no Brasil e Portugal - Raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Márcia Ângela da S., BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema Nacional de Educação: desafios para uma educação igualitária e federativa.** Educ.Soc., Campinas, v. 29, nº 105, p. 1187-1209, set/dez, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social.** Crítica ao funcionalismo. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino ante as reformas no ensino médio e no ensino técnico. In: FRANCO, Maria Laura P. B. Franco et al (Orgs.). **O ensino médio e ensino técnico no Brasil e Portugal - Raízes históricas e panorama atual.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

FONSECA, Ana. A superação da extrema pobreza no Brasil e a centralidade da política pública de assistência social. **Caderno de Textos, VIII Conferência Nacional de Assistência Social: Consolidar o SUAS e valorizar seus trabalhadores** – Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, MDS, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista.** Disponível em: <<http://www.sinddcefetmg.org.br>>. Acesso em 15 mar. 2012.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT.** 15. ed. Porto Alegre: s.n., 2011.

GARCIA, Marcelo. **A assistência Social no Brasil: como chegamos até aqui.** Plano de Capacitação para implementação da NOB - RH. SEDS/SP, 2012.

GOLDENBERG, Míriam. **A arte de pesquisar.** 10a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino Médio integrado à educação profissional.** Boletim 07. TV Escola Programa Salto para o Futuro. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Brasília (DF), maio/junho de 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura,** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUARUJÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social - GESTI / SEDEAS, **Memorando n. 01,** 2013.

IAMAMOTO, Marilda. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** Esboço de uma interpretação histórico metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo,** 3 ed., São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.,** ano XXI, n. 70, abril de 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissionalizante: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ.Soc.**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, jul. set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Entrevista. **Revista Pensar a Prática**, v. 3, 2006. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br> > . Acesso em: 12 maio 2012.

LEROUX, Jeannine Vèrdes. **Trabalhador Social – prática – hábitos – ethos – formas de intervenção**. São Paulo: Cortez, 1986.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARCONI, Nelson. Políticas integradas de RH para o setor público. **Programa avançado em gestão pública contemporânea**. São Paulo: Fundap, 2005.

MARTINELLI, Maria Lucia. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, Miriam Teresa de Sá Leitão. **Mulheres Adolescentes e a permanência da divisão de gênero na escolha profissional**. Revista eletrônica de ciências sociais. Ano 2, v. 4, agosto de 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal Moraes. **Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional**. Educ.Soc, Campinas, vol.26, nº93, p. 1435-1469, set/dez 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados. V.39, nº.137, p.367 -380, maio/ago, 2009.

NETTO, José Paulo. Religião aqui, lá e acolá. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, nº. 78, ano XXV , 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Márcia Ângela da S., BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, nº 137, p. 383-399, 2008.

PESCUNA, Derna. **O projeto de pesquisa**. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'água, 2005.

RAICHELLIS, Raquel. O trabalho e os trabalhadores do SUAS: o enfrentamento necessário na assistência social. **Caderno de textos da VIII Conferência Nacional de Assistência Social**. Brasília, DF: CNAS, 2011

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**. Educação Escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

SALLES, Carlos Alberto de Campos. **Repensando a descrição de cargos – 100 anos depois**. Disponível em: <<http://www.ogerente.com.br/novo/colunas>>. Acesso em: 29 maio 2012.

SÃO PAULO. Catálogo de Cursos – Centro Paula Souza. Disponível em: <<http://centropaulasouza.sp.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, p. 60-70, maio/ag, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, nº137, p. 441-460, maio/agosto 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, julh/dez, 2006.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Políticas públicas e trabalho social: polêmicas em debate**. Metodologia do trabalho social. São Paulo: IEE/PUC, 2008.

ZIBAS, Dagmar M.L. Reforma do ensino médio – lições que vem da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**, nº 12. Fundação Carlos Chagas, SP XXII Reunião anual da Anped . Caxambu, 1999.

ZIBAS, Dagmar. Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p.74-83, set./dez. 1999.

ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Márcia Ângela da S., BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: FRANCO, Maria Laura P. B. Franco et al (Orgs.). **O ensino médio e ensino técnico no Brasil e Portugal - Raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

.ZIBAS, Dagmar M.L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.º 92, 2005.

ZIBAS, Dagmar M.L. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos 1990. In: FRANCO, Maria Laura P. B. Franco et al (Orgs.). **O ensino médio e ensino técnico no Brasil e Portugal - Raízes históricas e panorama atual**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

APÊNDICES:

APÊNDICE I - MEMORIAL

Identificação: **Márcia de Barros Lima Santos**

Graduações: Serviço Social e Direito

Pós Graduações: Aprimoramento Profissional na área da Saúde- HGA/Unisantos

Metodologia em Serviço Social- Unisantos

Psicodrama Pedagógico- SOSAP

Violência Doméstica- LACRI/USP

Aperfeiçoamentos: Psicopatologias e Doenças Mentais- Assoc.Médicos

Serviço Social e Benefícios- PUC/SP

Socioterapia- Consult. Sta. Catarina

A clínica da dependência de drogas- Sedes Sapientiae

Docência: Centro Universitário Unimonte – bacharelado em Serviço Social/2010-2012

Mestrado em Educação: Unisantos / 2011

Atividades Profissionais: Prefeitura Municipal de Guarujá / Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania – Diretoria de Gestão e Planejamento; colegiados: CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social), FRAS (Fórum Regional) e Frente Paulista de Municípios – colegiado estadual de gestores da Assistência Social.

Descrição: Os elementos de minha vida profissional que se correlacionam com o tema a que me proponho estudar no mestrado tem foco específico na formação profissional uma vez que, por todos os 26 anos de trajetória profissional, me preocupei em ter a formação necessária para dar conta dos segmentos em que atuei como Assistente Social. São variados os espaços sócio ocupacionais, ocupados por um assistente social e estive presente em alguns deles. Em cada contexto de trabalho pude perceber a importância de estarmos preparados para a atuação em determinada política e por isso a necessidade de buscar novos saberes. Para se ter um bom manejo com a técnica profissional, há que se ter um compromisso com uma causa e um referencial que nos norteie. Em um campo novo de prática deve-se possuir conhecimentos acerca do tema de trabalho, pois este é a base para uma atuação mais qualificada. Sempre persequi a formação profissional, pois entendo que ela precede à qualificação do sujeito no seu espaço profissional. Quando atuei na **saúde pública**, estava preparada teórica e metodologicamente, pois acabara de cursar minha primeira especialização em saúde; quando atuei na **saúde mental**, ingressei em curso de aperfeiçoamento profissional referente a “psicopatologias e

doenças mentais”, além do ingresso em minha segunda especialização em **metodologia do Serviço Social**; quando atuei no **Serviço Social organizacional** (Correios e Telégrafos e CSTC) ingressei no curso de Serviço Social e Benefícios pela PUC/SP, além de iniciar a terceira especialização em Psicodrama Pedagógico e Socioterapia (desenvolver habilidades para o trabalho com grupos). Ao ingressar na **área pública municipal – assistência social** – também iniciei a quarta especialização intitulada **violência doméstica** pelo LACRI/USP, foi quando também me aventurei pelo Direito e conclui o segundo bacharelado no ano de 2003. Ao ingressar em um Centro Universitário (Unimonte) para lecionar matérias pertinentes ao Serviço Social, em um bacharelado em Serviço Social, me senti fragilizada por não ter um nível acadêmico superior às especializações e parti em busca de um mestrado no intuito de dispor do olhar do pesquisador, que ao se deparar com uma hipótese, caminha em busca do aprendizado necessário para a sua descoberta. É um caminho sem volta...e penso que o aluno aprova este professor curioso e fomentador. Sendo assim, devo me submeter a esse processo de aprendizagem e formação. A Educação se fez presente em minha vida profissional desde o início, pois o meu primeiro trabalho oficial foi como **“auxiliar de núcleo”** em núcleo de recreação infantil. A partir daí ingressei no Colégio São José como **“inspetora de alunos”**. Depois quando saí da empresa (Serviço Social organizacional), o SENAC me convidou para ser **“instrutor temporário”** e fiquei ali por alguns anos, instruindo alunos em cursos modulares e específicos para a juventude e para o trabalhador desempregado. Esses experimentos pela sala de aula me engrandeceram como profissional e ainda podem ganhar espaço em minha vida, uma vez que a aposentadoria se aproxima e uma nova profissão/atuação pode emergir nesse contexto.

Márcia de Barros Lima Santos

APÊNDICE II

DADOS SOBRE O MUNICÍPIO DE GUARUJÁ

Localização e caracterização do município de Guarujá

O município de Guarujá localiza-se no litoral do Estado de São Paulo, integrando a Mesorregião Metropolitana de São Paulo e, nesta, a Microrregião de Santos, compondo a Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), juntamente com outros 08 municípios: Bertioga, Cubatão, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.

Situado na Ilha de Santo Amaro, dista 88km da capital do estado, delimitando-se com os municípios de Bertioga, Santos (continentais) e São Vicente (insular). É separado da parte continental pelo Canal de Bertioga, cuja travessia é feita por balsas e barcas de passageiros, em três pontos: um no trecho limítrofe a Bertioga; e dois terminais de embarque integrados ao sistema de transporte urbano, no trecho limítrofe a Santos. O acesso rodoviário se dá pela Rodovia Cônego Domênico Rangoni (Piaçaguera-Guarujá), que se interliga às rodovias Rio-Santos, Anchieta e dos Imigrantes – importantes vias de circulação na região e no estado.

A Ilha de Santo Amaro, localizada nas coordenadas geográficas de latitude 23°59'35"S e longitude 46°15'23"W, apresenta um relevo de morros formados por afloramentos rochosos e de planícies sedimentares, fortemente influenciadas pela maré. Originariamente, a vegetação tropical de mata atlântica recobria os terrenos mais altos e as planícies; nestas, também ocorriam espécies de restinga e de mangue. Essa cobertura, em razão da expansão urbana, atualmente encontra-se reduzida às áreas de mais difícil acesso, ou de preservação ambiental.

O ritmo climático anual oscila entre duas estações predominantes: verão quente e chuvoso; inverno com temperaturas amenas e pouca chuva. Esse ritmo é influenciado pela maritimidade, que eleva a umidade; pela proximidade da Serra do Mar, que favorece a precipitação; e pela baixa altitude, que contribui para manter a temperatura e pressão do ar mais altas.

Tais aspectos naturais contribuíram para a valorização de algumas regiões no processo de organização territorial do município, influenciando a sua ocupação inicial, depois a conformação dos bairros, a distribuição das redes de infraestrutura e serviços. Neste sentido, as áreas com estrutura melhor consolidada correspondem aos bairros próximos à linha costeira e que cresceram nos terrenos de planície mais firme, embora estejam sujeitos a inundações pontuais e sazonais. Nas encostas de morros e manguezais, a precariedade da infraestrutura urbana e o predomínio das ocupações irregulares potencializam os riscos decorrentes de escorregamentos e de inundações.

História

O topônimo "Guarujá" é um termo de origem tupi, que significa Guaibê (lugar de caranguejos) e também *Guaru-ya* (passagem estreita). Seus primeiros habitantes foram seminômades que percorriam o litoral sul e sudeste do Brasil, após o fim da Era Glacial. Os sambaquis encontrados nas praias do Mar Casado e de Pernambuco comprovam que viveram na ilha hoje denominada Santo Amaro. Posteriormente, os índios tupi deram o primeiro nome a ilha - *Guaru-ya* – ao utilizarem-na para a colheita de sal e a pesca.

Em 22 de Janeiro de 1502, André Gonçalves e Américo Vespúcio aportaram na praia de Santa Cruz dos Navegantes, em passagem para a ilha de São Vicente. Na época, seus terrenos alagadiços entremeados por morros íngremes não atraíram muitos colonizadores, mas alguns se fixaram para sobreviver da agricultura, da pesca e de reparos de embarcações no estuário de Santos. Em 1543, a capitania de Santo Amaro foi concedida a Pero Lopes de Sousa, mas não se desenvolveu economicamente. Foram construídos os fortes de São João e São Felipe, para proteger o porto do Santos, uma beneficiadora de óleo de baleia, no extremo norte da ilha.

Nos períodos Colonial e Imperial, a ilha foi pouco povoada, servindo à subsistência de alguns colonos e como esconderijo para o tráfico de escravos. A ilha oferecia poucos recursos naturais para exploração e os terrenos alagadiços – mangues e charcos – dificultavam o acesso às belas praias da face leste da ilha, voltada para o Oceano Atlântico. Por esta razão, permaneceram praticamente isoladas o final do século XIX, quando o surgimento do turismo, o crescimento da economia paulista e a construção da ferrovia reavivaram o interesse dos paulistanos pelo litoral. O acesso rodoviário, porém, só foi concretizado no fim da década de 1960, passando por Cubatão até Itapema.

Um grupo de empresários ligados ao setor ferroviário investiu no potencial turístico da ilha, fundando a Estância do Guarujá. Eram eles o Conselheiro Antônio Prado e Elias Fausto Pacheco Jordão. Ambos empreenderam um plano de urbanização para a construção de uma identidade turística para a

cidade, baseada em um modelo norteamericano. Para viabilizá-lo, fundaram a Companhia Balneária da Ilha de Santo Amaro, em 1892.

A Companhia construiu a linha férrea ligando o estuário de Santos à praia de Pitangueiras, batizada de Tramway do Guarujá; criou o primeiro serviço estável de navegação entre Santos e Guarujá; construiu uma vila de 46 casas, servidas de luz elétrica, água encanada e esgoto doméstico; e fez a ligação ferroviária entre a “vila” de Guarujá e o distrito de Itapema (hoje Vicente de Carvalho). No final da década de 1910 foi construída uma estrada de rodagem entre a “vila” e a localidade Santa Rosa. Em 1918 implantou-se um serviço de balsas entre a Ponta da Praia (Santos) e Santa Rosa, propiciando o tráfego de automóveis entre Santos e o Guarujá. Décadas mais tarde, esta via se tornaria um dos principais eixos de ligação entre os dois municípios, suplantando a ferrovia.

Nesse período, a vila emancipou-se administrativamente de Santos e, em 30 de junho de 1926, o distrito tornou-se prefeitura sanitária. Em 1931, houve a reintegração da ilha ao território de Santos e a autonomia foi reconquistada em 30 de junho de 1934, novamente como "prefeitura sanitária". Em 1947 as prefeituras sanitárias foram extintas e Guarujá tornou-se município de pleno direito.

A então Companhia do Guarujá era dirigida por Percival Farquhar, que detinha interesses no Brasil inteiro, entre eles portos, companhias de gás, ferrovias e as companhias Paulista e Sorocabana. Assim, a eletrificação da linha foi inaugurada em 1925, permitindo a circulação de bondes elétricos. Em outubro de 1926, diante da crise nos seus negócios, a Companhia do Guarujá passou à administração pública, através dos Serviços Públicos do Guarujá, que estendeu uma ramificação ferroviária até o Sítio Cachoeira, para o transporte de carga.

A partir da década de 1960, no contexto de aumento da urbanização e de fomento do governo ao desenvolvimento econômico industrial, consolidaram-se os eixos rodoviários de circulação, houve um real crescimento populacional e os fluxos migratórios em direção aos centros urbanos – grandes cidades e regiões metropolitanas - se acentuaram. Essa dinâmica também se verificou na cidade de Guarujá, com o afluxo crescente de pessoas, destacadamente nas décadas de 1970 e 1980: não apenas o de turistas, como também o de imigrantes, vindos das áreas rurais e das regiões norte e nordeste.

Assim como na maioria das cidades brasileiras, o crescimento populacional local não foi acompanhado pela ampliação da infraestrutura e das oportunidades de trabalho e habitação. As atividades econômicas em expansão, em especial aquelas ligadas ao turismo, não foram capazes de absorver o excesso de trabalhadores recém-chegados, com pouca qualificação para os empregos urbanos.

Reproduziram-se os problemas advindos de um processo de crescimento urbano desordenado e não planejado: aumento de desemprego e subemprego; ausência ou deficiência de infraestrutura de saneamento básico, energia, habitação e transporte; insuficiência na oferta de serviços de saúde, educação e proteção social; insuficiência no abastecimento de água e energia. Além desses fatores, outros ligados ao sítio urbano têm contribuído para agravar as situações de risco e de calamidade, como a degradação ambiental e a ocupação irregular das áreas instáveis (encostas de morros, manguezais e alagadiços).

No final da década de 1980 e início de 1990, esse conjunto de fatores culminou em uma crise no turismo e na economia local, tendo como consequências a piora na qualidade de vida dos habitantes, com efeitos mais perversos sobre a população já exposta a altos graus de vulnerável. A partir da segunda metade da década de 1990, os investimentos em infraestrutura e o aprimoramento das políticas públicas se tornaram primordiais para expandir a base econômica do município, tornando-o menos dependente do turismo sazonal.

Por outro lado, os dados do IBGE (PNAD; Censo Demográfico 2010) mostram que houve uma diminuição no ritmo de crescimento populacional do município. No contexto nacional, a mudança nos padrões migratórios que vem ocorrendo, desde meados da década de 1980, explica em parte este arrefecimento. Os deslocamentos - antes direcionados para as grandes cidades e os centros metropolitanos das regiões litorâneas – desconcentraram-se, seguindo também para as pequenas e médias cidades do interior, como consequência da desconcentração da indústria e do capital para essas áreas.

O crescimento econômico dos demais municípios da RMBS, no contexto regional e metropolitano, também contribuiu, pois tornaram-se alternativas de destino e de investimentos. Atualmente, novos desafios se anunciam, diante das perspectivas de ampliação do terminal do porto de Santos, localizado na margem guarujaense do canal; de exploração do Pré-Sal; de construção do aeroporto, em Guarujá.

População e ocupação do território

Abrangendo uma área de 142,59 km², onde residem atualmente 290.752 habitantes (IBGE, 2010), o município apresenta densidade demográfica de 2.039 hab./km² e 99,98% de urbanização. Administrativamente, compõe-se de dois distritos: Guarujá e Vicente de Carvalho.

Segundo o Diagnóstico Urbano Socioambiental (Instituto Polis, 2012), embora a taxa geométrica de crescimento anual tenha diminuído na última década (de 2,6% entre 1991 e 2000, para 0,93% entre

2001 e 2010), o aumento populacional foi significativo: cerca de 26 mil novos habitantes. O número de domicílios passou de 126,5 mil para 137,5 mil unidades, das quais 33% são de uso ocasional, a maioria concentrada no distrito de Guarujá.

Em relação ao uso e ocupação do território, a área urbana corresponde a 26% e as unidades de conservação ambiental respondem por 18%. A evolução da mancha urbana no período de 1979 a 2011 evidencia o adensamento das áreas já urbanizadas, limitadas pela conformação das parcelas inapropriadas para ocupação (mangue, encostas, alagadiços) e pelas unidades de conservação. Conforme o levantamento, ainda existe 28% do território com potencial para expansão urbana, contudo seu uso requer controle rigoroso, em razão da fragilidade dos terrenos.

Ainda segundo o mesmo estudo, cerca de 126 mil moradores (43%) vivem nos 35,1 mil domicílios localizados em áreas de ocupação irregular (41% do total). São os chamados aglomerados subnormais, configurando-se como favelas, áreas invadidas, palafitas ou cortiços. Conformam-se em meio à malha urbana ou na sua periferia, nos limites com as unidades de conservação ambiental, assentados precariamente em áreas de proteção permanente (APP) e/ou que apresentam instabilidade e risco (alagamento, escorregamento, desabamento).

Nessas áreas, os serviços de infraestrutura urbana, como abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, tratamento de esgoto, coleta de lixo, são inexistentes ou incompletos, agravando as situações de vulnerabilidade da população e as dificuldades de acesso a outros serviços e bens.

População e condições de vida

As principais atividades econômicas do município são voltadas ao turismo; à indústria ligada ao Porto de Santos; ao polo náutico e pesqueiro; à construção civil; e ao mercado imobiliário (Diagnóstico Urbano Socioambiental, Instituto Polis, 2012).

Segundo dados do Perfil Municipal (SEADE, 2010), o setor de serviços/comércio participa com 75% do valor adicionado no município, seguido pelos setores industrial (24%) e agropecuário (1%).

A distribuição dos 47,5 mil postos no mercado de trabalho formal acompanha esta configuração: 66% nos serviços (sendo 12% na administração pública); 25% no comércio; 5% na construção civil; 3% na indústria de transformação (Instituto Polis, 2012).

Em termos do acesso ao trabalho, a população economicamente ativa – PEA compõe-se de 147 mil pessoas, das quais 14 mil (10%) encontram-se desocupadas. Entre os ocupados, a taxa de informalidade é de 40%. A maioria destes se ocupa na prestação de serviços e no comércio, em atividades sazonais fortemente influenciadas pela dinâmica turística. A defasagem no grau de escolarização e a precariedade na qualificação profissional são condições recorrentes entre esses trabalhadores, o que contribui para a perpetuação das situações de informalidade.

No tocante à renda familiar: 2% das famílias percebem renda mensal *per capita* até R\$70,00, e 28% até R\$255,00. Quase ¼ dos moradores (47 mil) vive abaixo da linha da pobreza, com renda mensal *per capita* até meio salário mínimo.

Os aspectos considerados denunciam a desigualdade na distribuição e no acesso à riqueza. Essas contradições se revelam de forma perversa em uma população que, na sua maioria, não acessa ou tem acesso precário aos bens e serviços – infraestrutura básica, habitação, educação, saúde e proteção social. Em relação às condições de vida dessa população, o Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS (SEADE, 2006 e 2008) classifica o município no grupo 2, ou seja: apresenta indicador de riqueza alto, porém indicadores de escolaridade e longevidade baixos. Dados mais antigos do Índice de Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS (SEADE, 2000) já evidenciavam que 98,2% da população estava exposta a diferentes graus de vulnerabilidade: grupo 2 - muito baixa (12,5%); grupo 3 - baixa (22,7); grupo 4 - média (16,8%); grupo 5 - alta (25,2%); grupo 6 - muito alta (21%). Apenas 1,8% se classificava no grupo 1 – nenhuma vulnerabilidade.

Conforme informações da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Cidadania do município, a maior parte da população atendida na rede socioassistencial compõe-se de pessoas que residem em assentamentos precários e vivenciam condições de baixa escolarização ou analfabetismo e precário ou nulo acesso ao trabalho e renda. Estes fatores agravam as condições de vulnerabilidade social e ambiental desta parcela da população, acentuando a sua dependência em relação aos benefícios e programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família, Programa Renda Cidadã e Programa Ação Jovem.

O Cadastro Único do governo federal (MDS, 2012), que registra o público potencial para inclusão nos programas sociais, contava com 33 mil famílias (108,5 mil pessoas) cadastradas no município: 31 mil famílias (104 mil pessoas) com renda mensal *per capita* de até R\$311,00; 26 mil famílias (90 mil pessoas), até R\$140,00; e 19 mil famílias (64 mil pessoas) até R\$70,00. Do universo de 26 mil famílias com perfil para o Programa Bolsa Família, 17 mil eram beneficiárias.

A dificuldade no acesso às políticas públicas também contribui para o agravamento das situações de fragilidade e rompimento dos vínculos familiares, de violação de direitos e de busca por estratégias de sobrevivência que representam risco pessoal e social. Estas problemáticas demonstram que, para além da transferência de renda, são necessárias ações continuadas voltadas à emancipação e autonomia dessa parcela da população. Tais ações devem levar em consideração o conjunto de fatores que influenciam e configuram a realidade atual, ao mesmo tempo em que delineiam as perspectivas futuras.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Política de Assistência Social e Política de Educação: Da formação do trabalhador social em educação profissional técnica de nível médio.

Universidade Católica de Santos – UNISANTOS / 2013

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Tendo em vista as informações prestadas acima, eu _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.
Data ____/____/____.

Assinatura

ANEXO II -Entrevistas com trabalhadores sociais

Nome Entrevista com arte educadora L.– (AE) - transcrição

Data: out/2012 – Local: SEDESC / PMG

Olá boa tarde. Estou aqui com a arte educadora L. que vai falar sobre o seu serviço como arte educadora, dentro de acolhimentos institucionais. A primeira questão é a seguinte: **em que ano ingressou na carreira pública para a área de assistência social?** Em 2004. Muito bem. **Qual era a sua formação ao ingressar na assistência social?** Era o serviço social, eu era formada em serviço social. **Qual é o seu cargo de origem? O que faz o seu cargo de origem?** Arte educador? O que faz o arte educador? Bem, ele orienta, acompanha, encaminha crianças e adolescentes acolhidos nas casas de acolhimento provisório e acolhimento institucional. Obrigada. **Antes do ingresso na área, via concurso público, você teve acesso a informações sobre o cargo, independente do edital? Conhecia o cargo de origem? Quais suas expectativas em relação ao cargo?** Eu desconhecia o cargo e a respeito do edital ficou muito vago qual seriam as atribuições do arte educador e o nome, na minha opinião, não coincidia com a função. Eu optei por que era uma oportunidade *prá* nível superior na área de humanas. **Então esses foram os motivos por que você escolheu o cargo ou tiveram outros motivos?** Não, o motivo foi esse, por que o arte educador, no meu entendimento, tinha a ver com artes, com atividades terapêuticas e não com o desempenho de função de acompanhar o dia a dia do adolescente, isso seria para um cuidador social, na minha opinião, e o nome, hoje eu entendo que o nome estava equivocado. **Você participou de alguma capacitação inicial, quando do ingresso na área?** Não. Posteriormente teve alguma supervisão, mas capacitação não. **O que outras pessoas de seu convívio pensam ou pensavam sobre o seu trabalho de origem?** À todas as pessoas que você fala o nome “arte educador” associam à atividades artísticas, trabalhos manuais, dificilmente você conversa com alguém que atribui né, o desempenho da atividade ao que ela se propõe. **Você enfrentou dificuldades para desenvolver a atividade de origem? Em que aspectos, ou não houve dificuldade?** Sim, porque eles abriram o concurso para nível superior, para pessoas na área de humanas de diferentes áreas, administrador, advogado, assistente social, então, é assim, um trabalho com crianças e adolescentes, aí é de zero a dezoito anos... Nós encontramos pessoas despreparadas e eu, por ser assistente social de formação, tinha uma leitura diferenciada, mas eu encontrei dificuldade em estar convivendo e dividindo o trabalho com os colegas e muitas vezes, por ser nível superior, e ter alguns cuidados rotineiros a realizar, como trocar fraldas, dar medicamento, coisas que não constavam do edital, para mim não ficou claro e aí era a dificuldade enfrentada por todos nós. **Você aplicou conhecimentos da formação/curso que tinha na época no trabalho de assistência social? Que contribuições você julga ter trazido para o trabalho social?** Com certeza, eu trabalhei com adolescentes, né? Não cheguei a trabalhar com crianças, só de doze a dezoito anos, e eu sempre buscava, informalmente, fazer um grupo com adolescentes, então a gente discutia alguns assuntos, eu, a partir do momento que elas me passavam a história de vida delas, eu passava para o assistente social e para o psicólogo por que eu

conhecia o caso e tinha uma leitura diferenciada. **O que, quem está no seu cargo de origem, precisa saber para desenvolver sua prática profissional na assistência social? O que precisa saber fazer?** O que o arte educador precisa saber? Então, como eu já falei, é uma profissão que no meu ponto de vista o nome não condiz com a função e principalmente aqui, no que foi proposto, nos acolhimentos. Então é assim o cuidador social que é o profissional, tem o cuidador e o auxiliar de cuidador que vai estar desenvolvendo... por quê a função de arte educador, ela vai além dessas é...é...é... atividades corriqueiras, desses cuidados, porque o cuidador, o papel que se espera é como se fosse um pai e uma mãe para essas crianças e adolescentes, não é? É o cuidado diário, é o cuidado primário e o arte educador, ele foi para o cargo com uma outra visão, então muitos de nós não aceitavam essas atribuições de cuidador dessa criança, porque nós tínhamos em mente que nosso trabalho seria desenvolver outras atividades, socialização. **Que matérias acadêmicas ou especialidades você entende necessárias para a formação profissional do seu cargo de origem?** Acho que a área de humanas, concordo, mas seria mais a área pedagógica, que desenvolva educação artística, para desenvolver atividades na área de educação mesmo, voltada para certos trabalhos terapêuticos, trabalhos manuais. O meu entendimento era esse do trabalho do arte educador, a educação, mas voltada para o lado de um trabalho... mais voltado para atividades manuais terapêuticas, teatro... **Você conhece algum curso de formação profissional, de educação profissional, de ensino técnico para a formação de trabalhador social que atua no seu cargo de origem?** Não, desconheço. **Qual é a sua função atual?** Continuo como arte educador, com população em situação de rua. **Você desviou de função desde o seu ingresso? Está em que serviço?** Não desviei. Sim, eu continuo, só que mudei de equipamento. Hoje eu trabalho com população de rua adulta, mas como arte educador. **Você gostaria de tecer mais algum comentário?** Eu gostaria de ressaltar que essa população de rua, o trabalho, é um trabalho de abordagem na rua, grupos e orientações. Muito obrigada L. e até mais.

Entrevista com educadora de rua M.M. – (ER) - transcrição

Data: out/2012 – local: SEDESC / PMG

Olá bom dia, estou aqui com a educadora de rua M.M. que vai falar um pouco sobre o serviço de educação de rua. **Em que ano ingressou na carreira pública para a área de assistência social?** Em 2001. **Qual era a sua formação ao ingressar na assistência social?** Eu era educadora, pedagoga... sim pedagoga. **O que faz o seu cargo de origem, ou seja educador de rua?** O educador de rua, na verdade, ele tem que tratar da inclusão social de crianças e adolescentes. Certo! **Antes do seu ingresso na área, pelo concurso público, você teve acesso a informações sobre o cargo, independente do edital? Você conhecia o seu cargo de origem? Quais suas expectativas em relação ao cargo?** Não, não conhecia não, eu desconhecia totalmente o que constava no edital do concurso. A expectativa era a de cuidar de alguém, alguém assim, bem carente, exposto... Embora eu não conhecesse nada sobre o tema. **Por quais**

motivos escolheu este cargo? Qual o motivo? No momento eu estava trabalhando numa escola estadual. Era professora efetiva, era vice diretora inclusive e eu lhe dava com uma clientela, que todos nós sabemos, que está ali na escola porque a mãe manda ir, mas ele não quer muito, e...e...e..., eu esperava muito o retorno daquelas crianças e adolescentes. Só que este retorno, ele não era obtido, então eu fiz a opção de trabalhar com aquele carente porque, na verdade, ele precisa do meu retorno *prá* ele; ele precisa da ajuda, tá? Ele *tá* ali na rua, ela *tá* naquela situação porque ele foi posto ali. É diferente do aluno que está na escola formal, que vai totalmente desinteressado e o professor, o diretor, e toda a equipe da escola tem que se desdobrar para tentar dar uma resposta que ele não tá muito querendo. **Entendi.Você participou de alguma capacitação inicial, quando do ingresso na área?** Na verdade não. Só foi apresentado, para todos os presentes, quais, é... como estava distribuída a secretaria de assistência, apenas. **O que outras pessoas de seu convívio pensam, ou pensavam sobre o seu trabalho de origem?** É... com receio. A princípio eles entendiam que não era uma função boa e achavam um absurdo eu ter largado uma vice direção de uma escola *prá* assumir um cargo onde eu estava exposta na rua, sem estrutura, sem recurso, sem nem mesmo o conhecimento da ação. **Certo! Você enfrentou dificuldades para desenvolver a atividade de origem? Em que aspectos? Não houve dificuldade?** A dificuldade ela existiu porque nós não tínhamos ninguém para orientar sobre essa função. Porque nem no edital constavam as atribuições desse funcionário. Então toda vez que questionávamos o que fazer, não tínhamos resposta que convencesse. Então era trabalhar com aquilo que você tem dentro de si; você que tinha que buscar alguma coisa *prá* trabalhar e isso não cabe, né? Ainda mais quando você lida com pessoas. **Você aplicou conhecimentos da formação, do curso que tinha na época no trabalho de assistência social? Que contribuições você julga ter trazido para o trabalho social?** Ah... eu acho que o respeito ao próximo, né? Porque aquela pessoa que está ali, ela *tá* muito sensível a tudo; ela precisa de uma escola, ela precisa de uma educação, então, de certa forma, eu ajudei, eu tentei junto com os colegas, formatar o serviço que na verdade não existia. Só existia essa nomenclatura - educador de rua, mas não sabíamos o por que. **O que , quem está no seu cargo como educador de rua precisa saber para desenvolver sua prática profissional na assistência social, ou seja o que precisa saber fazer?** Ele precisa conhecer primeiro a vivência de cada um, né? O que essa pessoa precisa, *prá* você ter um trabalho de escuta, *prá*saber o que essa pessoa precisa, quais são as demandas que existem; quais são as necessidades e ser muito sensível, tá... *Prá* depois ele começar a realizar os encaminhamentos para os serviços de atenção. **Entendo.Que matérias acadêmicas ou especialidades você entende necessárias para a formação profissional do seu cargo de origem?** Olha, na verdade eu não consigo lhe dar essa resposta. É assim... Precisa antes de tudo, dessa questão acadêmica, precisa ser bastante humano, bastante sensível *prá* entender essas causas, quer dizer, o que ele tá trazendo *prá* você. E é importante a área de humanas, que é o que pediu o concurso. Eu acho que é fundamental para que você se oriente realmente. **Grata. Você conhece algum curso de formação profissional, de ensino técnico, pelas ETECs por exemplo, para a formação do trabalhador social que atua como educador de rua, hoje?** Não, de forma alguma, não existe. **Qual é a sua função atual?** Bom, hoje eu

trabalho aqui, trabalho na gestão, aqui da assistência social. Trabalho na coordenação de programas federais; ajudo na operacionalização da gestão, planejamento e logística. **Você desviou de função desde o seu ingresso?** Não, não foi desde o início, eu estou aqui há pouco mais de dez meses. **Porque está na gestão agora?** Bem, primeiro porque foi um convite. Por que tinha muito serviço a ser executado aqui na gestão e não tinha um profissional para tanto, tá... Que foi o BPC na escola. O BPC ele trata de inserir a pessoa com deficiência, que recebe o benefício do INSS, no ensino formal. Então precisava de um profissional para atender esta demanda e fui convidada e eu aceitei. **Está certo! M.M. muito obrigada, você teria mais alguma questão a esclarecer?** Não, não. **Nós agradecemos, um abraço.** De nada.

Entrevista com educadora de rua S.F. (outubro / 2012)

- 01- Ano de ingresso na PMG. Resposta: ano de 2001
- 02- Formação ao ingressar na Assistência Social. Resposta: Geógrafa
- 03- Cargo de origem. Resposta: Educadora de Rua; esse cargo lida com o reconhecimento da demanda de cada pessoa em situação de rua e da busca pela família, ou outros grupos sociais, no sentido de inclusão social.
- 04- Se antes do ingresso, conhecia o cargo de origem. Resposta: Não. Era uma oportunidade para nível superior.
- 05- Motivos da escolha do cargo. Resposta: A princípio não sabia do que tratava o cargo, mas queria conhecer a experiência pois precisava de emprego.
- 06- Participou de capacitação inicial. Resposta: Não
- 07- O que outras pessoas pensam sobre o cargo. Resposta: A família não sabia do que se tratava, mas incentivaram a mesma para o ingresso na área. Achavam que era profissão nobre, com objetivos nobres, embora auspicioso, difícil.
- 08- Enfrentou dificuldades para desenvolver a atividade. Resposta: Como não sabia do que se tratava ficou insegura para compreender a função; a seguir percebeu que a própria equipe técnica também desconhecía os objetivos da ação; houve também problemas em relação à aceitação das chefias ao novo grupo de profissionais que ingressaram tendo em vista que o grupo de educadores de rua era muito heterogêneo na formação profissional e a maioria das chefias era de assistentes sociais.
- 09- Aplicou conhecimentos da formação profissional. Resposta: Sim pois a geografia contribui a medida que entende o papel do território na vida das pessoas, além disso houve a contribuição em relação à metodologias para a sistematização do trabalho.
- 10- O que se deve saber/fazer para desenvolver a prática profissional. Resposta: Primeiro as pessoas devem ser sensíveis às causas sociais; em segundo momento as pessoas devem ser flexíveis, não agir baseadas em seus valores pessoais conservadores, arraigados. A pessoa deve estar aberta a novos conceitos, independente do quanto esta pessoa seja qualificada; em terceiro lugar as pessoas devem ser objetivas, focar suas ações e pensar

em soluções e não focalizar apenas os problemas apresentados. A pessoa não deve ter medo de trabalhar com gente.

- 11- Matérias acadêmicas ou especialidades necessárias. Resposta: As pessoas precisam conhecer um pouco de sociologia, de psicologia, de política nacional de assistência social e do SUAS. Precisam também apreender a realizar dinâmicas de grupos, jogos e vivências grupais no sentido de desenvolver sociabilidade das pessoas nos grupos, não esquecendo que esse aprendizado pode reverter benefícios para o próprio educador que deve desenvolver capacidades próprias para conduzir estes grupos. Esse trabalhador deve expandir-se em conhecimentos; ampliar seu auto conhecimento para realizar um trabalho que tenha crédito. Um último ensinamento deve ser sobre o papel dos territórios nas cidades e assim esse trabalhador compreenderia as dinâmicas dos grupos que atende.
- 12- Conhece curso de formação técnica. Resposta: Não
- 13- Função atual. Resposta: Coordenadoria de planejamento e gestão da assistência social.
- 14- Desvio de função. Resposta: Houve desvio de função no ano de 2009 e foi muito importante uma vez que desenvolveu outras capacidades e conseguiu ter muita afinidade com a nova função; não desgostará de voltar para o cargo de origem, e ficará feliz pois quando era educadora de rua desenvolveu potencialidades e julga ter habilidades para sê-lo; percebe que ser educador de rua independe da formação acadêmica, por que há que se ter afinidade com esse tipo de trabalho.

Entrevista com educadora de rua – L.U. – 03/04/2013 - SEDEAS

- 01- Em 2001 ingressou na Secretaria Municipal.
- 02- Possuía duas formações ao ingressar na área pública, sendo bacharel em História e bacharel em Pedagogia.
- 03- O cargo de origem era o de educador de rua e compreende que sua função era a de realizar abordagens sociais nas ruas por conta da demanda de pessoas em situação de rua a serem atendidas e encaminhadas a outros serviços, como exemplo crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. Comenta que o princípio basilar para iniciar essa prática é o da possibilidade e necessidade de vincular-se à essas pessoas na possibilidade de iniciar a intervenção e os futuros encaminhamentos.
- 04- Alega que não conhecia o cargo de origem proposto pelo concurso público; não tinha informações sobre isso.
- 05- Escolheu esse cargo e função pois, em sua visão, este profissional deveria auxiliar pessoas que se encontravam nas ruas, em situação vulnerável ou de risco social e a partir daí poderia conhecer a história de vida, vincular-se, encaminhar a outros serviços e apadrinhar essa pessoa.
- 06- Alega que não participou de nenhuma capacitação profissional oferecida pela prefeitura.

- 07- Alega que as pessoas de seu convívio não compreendem muito bem a função desenvolvida por um educador de rua. Acham que o município deve retirar essas pessoas das ruas e entendem também que as cidades devem ofertar políticas públicas que funcionem a fim de solucionar esse problema. As pessoas acham que “nada é feito” mas essas mesmas pessoas desconhecem as legislações e os próprios direitos dos usuários da assistência social. Por exemplo desconhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente que garante direitos integrais às crianças, sobretudo àquelas que se encontram em situação de risco. Acham que o ECA veio apenas para “proteger” bandidos mas não entendem que a questão social que permeia esses problemas é a que deve ser compreendida.
- 08- Diz que enfrentou problemas no início da atuação profissional como ER pois, a princípio, ela valeu-se de seus valores morais e familiares para realizar o trabalho, mas alega que a coordenação técnica, na época, dizia que ela não tinha perfil para desenvolver o trabalho. Questionou a questão do perfil para desenvolver o trabalho entendendo que cada qual apresentaria um perfil diferente do outro já que os valores recebidos e apreendidos seriam diferentes, uns dos outros.
- 09- Ela alega que pôde aplicar conhecimentos oriundos de suas formações como o humanismo, a conduta ética, os fundamentos da alfabetização de pessoas e os valores.
- 10- Saber/Fazer: Saber estabelecer vínculos interpessoais e escutar o outro.
- 11- Desvio de função apenas uma vez, ao longo desses 12 anos mas retornou ao cargo de origem, embora alegue que gostaria de ter ficado no desvio de função por conta da necessidade do trabalho. Ela entende que o trabalho de ER na atualidade apenas “enxuga gelo” pois não existem políticas públicas consistentes que incluam essas pessoas e solucionem seus problemas; não há estrutura adequada para desenvolver o trabalho necessário.
- 12- O ER precisa ter ou saber: ter escolaridade suficiente para compreender a dimensão da sua prática; ter humanização; gostar do que faz e não apenas querer “ganhar o salário” ignorando a importância da prática.
- 13- Entende que para ser ER é necessário conhecer os fundamentos de algumas matérias básicas como pedagogia, psicologia e serviço social.
- 14- Desconhece qualquer tipo de curso formador de educadores sociais.

Entrevista com recreacionista M.I., em 03/04/2013 – local: SEDEAS

- 01- A recreacionista ingressou na área pública no ano de 2001.
- 02- Tinha formação profissional nas áreas de magistério e pedagogia.
- 03- Foi contratada como recreacionista e entendia que iria trabalhar com crianças, desenvolvendo a parte lúdica em espaços como brinquedotecas de creches municipais, mas foi alocada para trabalhar em programa co financiado pelo governo federal, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

- 04- Relata que desconhecia informações sobre o cargo proposto pelo concurso.
- 05- Escolheu o cargo público pois era a oferta mais próxima da sua formação em magistério.
- 06- Relata que não houve nenhuma capacitação inicial para recreacionista quando do ingresso.
- 07- As pessoas de seu convívio entendem que o trabalho que ela desenvolve, têm a ver com o trabalho do conselho tutelar ou com um trabalho ligado aos “meninos da FEBEM” (internados na Fundação Casa).
- 08- Alega que inicialmente, enfrentou dificuldades para desenvolver a atividade pela falta de estrutura material e de outros recursos não ofertados pela prefeitura na ocasião. Alegou também a própria falta de preparo profissional para lidar com situações específicas trazidas pela demanda, uma vez que a visão da educação é distinta da visão da assistência social. Trabalhar os aspectos da educação (ler, escrever, desenhar, brincar e outros) não se assemelhava ao trabalho desenvolvido na área de assistência social como por exemplo, ensinar e orientar adolescentes a depilar as axilas por conta do forte odor, sobre aspectos da sexualidade precoce, ou sobre o que ocorre em matéria de violência nas casas desses adolescentes. Era muito diferente do que ela havia imaginado.
- 09- Entende que os conhecimentos que ela pode aplicar na área de assistência social foram oriundos dos ensinamentos que recebera no curso de magistério, ou seja, lidar com pessoas. Os valores recebidos na educação são facilmente agregados pela área social.
- 10- Saber/Fazer: conhecer os objetivos da política e saber orientar pessoas
- 11- Hoje trabalha na abordagem social de adultos.
- 12- Entende que um educador, quer seja recreacionista, educador de rua ou qualquer outro deve desenvolver um olhar humanizado e sem preconceitos em relação à demanda atendida.
- 13- Para a formação profissional desse trabalhador ela entende que as matérias ligadas a sociologia, psicologia, ética e didática devem ser priorizadas. Com a sociologia o trabalhador pode entender como funciona a sociedade e por que essas pessoas chegaram ao patamar de vulnerabilidade e riscos; com a psicologia esses trabalhadores entenderiam dos comportamentos que se desenvolvem a partir da miséria, fome e violência; ética deveria ser apreendida pois o trabalhador precisa saber lidar com os usuários, que são cidadãos sem os preconceitos que permeiam as intervenções e sobretudo ter respeito pelo cidadão atendido e por fim a didática pois os fundamentos dessa matéria auxiliaria a compreender que cada caso é um caso distinto.
- 14- Alega desconhecer cursos formadores para o trabalhador social.

ANEXO III - Entrevistas com coordenadores de serviços de CREAS

Análise das respostas e considerações – coordenadores de serviço

Entrevista com M.O. – Coordenadora do Acolhimento Institucional feminino para adolescentes.

Data: 26/03/2013 – SEDEAS/Guarujá

- 01- Ingressou na PMG pela SEDUC como professora. Em 2005 foi transferida para Assistência Social. Tem duas formações: pedagogia e serviço social.
- 02- Hoje possui a chefia em casa de Acolhimento para adolescentes entre 12 e 18 anos.
- 03- A casa de Acolhimento feminino oferta vagas, em caráter provisório, para adolescentes do sexo feminino que não possuem vínculos familiares ou os mesmos vínculos estão fragilizados pela ocorrência de alguma modalidade de violência doméstica (abusos, negligências, abandonos, violência psicológica, física, sexual, etc). Entende que este serviço é muito importante à medida que cria condições para fortalecer os vínculos entre os membros, pois a família que não tem condição de ser acolhedora, em determinado momento do ciclo de vida de uma família, não consegue lidar com a violação de direitos e acaba penalizando a própria vítima que ao final desse processo é acolhida, abrigada. Este serviço ajuda a familiares e adolescentes reativar vínculos e convívios em busca da agregação.
- 04- No acolhimento existe uma equipe com cerca de 25 profissionais, contudo não há equipe técnica (Assistente Social/Psicólogo) mas há um grande grupo de trabalhadores contratados pelo projeto Frente de Trabalho (contrato de 2 anos com a administração pública para realização de atividades de limpeza e manutenção dos próprios). O nível de escolaridade da equipe oscila entre: 8 NS, 6 NM e 11 NF (incompleto). A capacidade máxima de atendimento, segundo as normas legais, é de 10 adolescentes.
- 05- O trabalhador social mais importante (essencial) para a Casa de Acolhimento são os educadores (cuidadores sociais e auxiliares de cuidadores sociais).
- 06- O quadro de RH não está completo.
- 07- A coordenadora identifica 3 problemas em relação a equipe de trabalho: falta de capacitação permanente (educação continuada); falta de supervisão institucional e falta de perfil dos trabalhadores sociais para o desempenho da função. A coordenadora atribui os problemas tendo em vista a falta de RH na SEDEAS.
- 08- A coordenadora entende que os trabalhadores sociais devem conhecer sobre os fenômenos demandados na Assistência Social e em relação à violação de direitos e violência doméstica (os direitos e deveres daquele adolescente acolhido); deve também conhecer sobre a faixa etária com a qual trabalham; seu comportamento e desenvolvimento humano; aliado a isso, os trabalhadores devem compreender as conseqüências que são geradas para o adolescente quando são afastados do seio familiar; devem compreender que os contextos devem ser analisados; devem entender o por quê estes adolescentes estão fora, alijados da família, comunidade, grupos sociais, etc e que isso se dá por conta dos abandonos, das negligências e do isolamento social ao qual se submetem e que têm a ver também com as fragilidades dos grupos familiares.
- 09- A coordenadora entende que em nenhum momento a LDB cita uma formação desse tipo e desconhece órgãos que realizem essa formação para o trabalhador social, contudo a Assistência Social, especificamente os serviços de CREAS, deve ser a fomentadora, a

preparadora, a promotora desse conhecimento, desse know-how. A educação técnica deve receber os dados do CREAS para criar uma formação profissional técnica com o “olhar” da Assistência Social.

- 10- A coordenadora concorda com o desvio de função uma vez que as equipes estão desfalcadas. Com o desvio de função um coordenador pode promover o desejo da pessoa em desvio já que ela demonstra interesse por uma área diferente da sua. Se o trabalhador gosta do trabalho, tem entendimento, perfil profissional e se há necessidade da administração então essa prática pode dar resultado.

Entrevista com J. –Coordenadora da Casa de Acolhimento Provisório para crianças de 0 a 12 anosincompletos (ambos os sexos).

Data da entrevista: 01/04/2013 – SEDEAS/Guarujá

- 01- Ingressou na prefeitura como arte – educadora, mas sua formação profissional é na área de psicologia.
- 02- Atualmente é coordenadora de Casa de Acolhimento Institucional para crianças de zero a doze anos incompletos de ambos os sexos.
- 03- A profissional entende que o serviço que coordena é muito relevante para os usuários que do serviço se valem. Caso não existisse esse tipo de política na cidade, essas crianças estariam vivenciando diariamente as graves violações de direito, a violência doméstica, o que, às vezes, infelizmente leva vítimas ao óbito.
- 04- A Casa possui um total de 6 funcionários sendo 2 de NS, 2 de NM e 2 de NF.
- 05- Entende que os profissionais mais importantes para esse tipo de serviço são os cuidadores. Entende que até mesmo quanto a equipe de nível superior, hoje, ela pode se valer de colegas de outros serviços (para laudos, pareceres, encaminhamentos, outros) mas é essencial o cuidador efetivo no serviço. São eles que fazem a abordagem direta com o usuário do serviço em relação aos cuidados pessoais, às orientações, remoção para outros serviços como saúde, escola, e outros.
- 06- Alega que o quadro de trabalhadores está aquém do esperado e necessita de um número maior de trabalhadores já que uma Casa de Acolhimento funciona por 24 horas.
- 07- Alega que a dificuldade maior está relacionada à falta de funcionários contudopossui trabalhadores com contrato de trabalho temporário, como é o caso dos trabalhadores da Frente de Trabalho (contrato de 2 anos) que, infelizmente, advém de uma classe social que não ascendeu à escolarização e são praticamente usuários da assistência social e portanto possuem com mais frequência problemas com a dependência química, furtam objetos e alimentos, apresentam transtornos mentais. Não possuem qualificação para desempenhar uma prática profissional em acolhimentos institucionais.
- 08- A profissional analisa que o cuidador precisa entender das fases do desenvolvimento infantil, de primeiros socorros, civilidade no tratamento com o próximo; respeito em relação aos colegas de equipe e em relação às crianças atendidas (colocar-se no lugar da criança e da família). Deve compreender a legislação específica como a lei de convivência familiar e estatuto da criança e do adolescente (ECA).
- 09- Entende que os cuidadores devem conhecer sobre o fenômeno da violência doméstica e suas vertentes (violência psíquica, violência física, violência sexual, abandonos e negligências) e as conseqüências dessa prática. É imprescindível que esses cuidadores

conheçam técnicas de primeiros socorros para poderem socorrer eventuais vítimas de acidentes. Essa formação deve ocorrer no âmbito do ensino médio - técnico.

10- O desvio de função é um “mal necessário” (no momento) pois um coordenador pode contar com funcionários que possuem perfil mais adequado para a lida diária com as crianças. É o caso da faxineira que opta por fazer horas extras como cuidadora. Pelo fato dessa funcionária ser mãe, compreender a criança e tratá-la bem, ela acaba possuindo características importantes que dão estabilidade emocional para a criança. Cria afeto e acaba sendo muito acolhedora no trato com a criança que desenvolve bom vínculo com essa trabalhadora. É importante que em uma Casa de Acolhimento se possa gerar um espaço de confiança e segurança para essa criança já carecedora de afetos e de laços positivos. Nesse caso um coordenador acaba “sabendo quem é quem” e isso facilita a escolha do trabalhador certo para os plantões que se seguem.

Entrevista com B.R. – Coordenadora de Albergue Municipal (migrante/população de rua)

Data da entrevista – 08/04/2013 – Local: SEDEAS

- 01- Ingressou na área pública como técnico de atendimento comunitário (TAC) no ano de 2008.
- 02- Atualmente é coordenadora do Albergue Municipal que lida com as questões ligadas à população de rua e migrante.
- 03- Entende que o Albergue deve ser um espaço para tentar fomentar os processos de emancipação e autonomia da população de rua / migrante que necessita revincular-se aos seus grupos sociais de origem ou estabelecer novos vínculos. Para isso é necessária uma rede de atendimento integral a esse segmento.
- 04- A equipe do Albergue é composta de 15 profissionais de nível fundamental, 07 profissionais de nível médio e 02 profissionais de nível superior.
- 05- Entende que os trabalhadores sociais que lidam com os cuidados imediatos com os usuários são muito importantes, portanto os cuidadores e auxiliares de cuidadores que realizam a extensão do trabalho técnico. Os trabalhadores contratados pela frente de trabalho fazem isso atualmente o que se torna inadequado pois não compreendem a dimensão do trabalho e não possuem escolaridade suficiente até mesmo para preencher um formulário de ocorrência.
- 06- Há necessidade de ampliar os cargos para cuidadores, auxiliares de cuidador e nível superior.
- 07- Segundo a coordenadora são muitas as dificuldades para gerenciar a equipe pois: há um desentendimento dos trabalhadores em relação à Política Nacional de Assistência Social e do real serviço que deve ser ofertado à essa população; também há o desentendimento sobre a própria função pois, em muitos casos, os trabalhadores entendem que o usuário utiliza do serviço por “um favor” e não como um direito e assim sendo o usuário deve ter uma conduta distinta da que apresenta; Há boicotes “combinados” que ocorrem de propósito para segregar pessoas ou agradecer pessoas (usuários), que são reincidentes. Há uma política de favorecer ou dificultar a vida de ingressantes no serviço, por exemplo, o dependente químico é estigmatizado. São os valores morais e o desentendimento sobre

os objetivos do trabalho que estão muito arraigados e essa cultura da instituição prejudica a metodologia que deve ser aplicada. Por todo o tempo a coordenação é questionada do porquê da aceitação de “tipos” específicos de usuários; não concordam com metodologias de trabalho. Há uma resistência, um ranço (preconceitos) das pessoas em relação às mudanças trazidas pela lei. É a não aceitação de parte dos trabalhadores sociais sobre o trabalho a ser desenvolvido com esse segmento populacional.

- 08- A coordenadora entende que os trabalhadores precisariam conhecer sobre a política de assistência social e desenvolver habilidades de escuta qualificada; devem ter compreensão sobre os novos ditames da política; compreender também o porque do comportamento do usuário; o que o levou à situação extrema de vivência nas ruas.
- 09- As matérias primordiais para esse trabalhador deveriam ser: os fundamentos da sociologia (para saber da origem das classes sociais, relações sociais e sobre a questão social, etc); deveria conhecer de políticas públicas, sua história e as leis e deveria conhecer sobre os fundamentos da psicologia.
- 10- Sobre o desvio de função, ela alega que existem alguns desvios de função que beneficiam tanto os funcionários que podem ser aproveitados em novas funções, dado o seu perfil para trabalhos específicos que demandam mais qualificação. Por outro lado o mesmo trabalho acaba sendo mais qualificado, a partir dessa intervenção mais técnica. Contudo ela lembra que, as vezes, esse trabalhador pode ter reduzido o ganho. Em outros casos, um trabalhador de nível fundamental que exerce função de nível médio não tem preparo para desempenhar bem a função e acaba “atrapalhando”, por exemplo, percebe-se isso a partir de detalhes simples como não saber interpretar um livro de ocorrência. Às vezes está desviado há muito tempo, por exemplo como o caso de aposentados e até hoje não desenvolveram e nem desejam ter habilidades para trabalhar com essa população; o pensamento de um trabalhador desse tipo é muito atrasado, arcaico e não evolui no processo de compreensão sobre a matéria, mas temos que ficar com esse trabalhador dentro do serviço, pois ele não deseja sair do albergue. Explica que a abordagem social (processo inicial de inclusão ao serviço) ainda é realizada como se fosse uma “recolha”. Hoje temos entendimento mais ampliado sobre questões tão complexas dessa população, como por exemplo entender a questão crucial sobre o território na vida das pessoas e a famílias e outros grupos sociais nesse contexto.

Entrevista com M.A. – ex coordenadora de CREAS de média complexidade (período 2009/2011) - Data: 11/04/2013 – SEDEAS

- 01- Cargo de origem: assistente social
- 02- Cargo de chefia: coordenadora de CREAS – média complexidade durante o período de 2009/2011
- 03- Importância do serviço: por ser o único serviço público a lidar com violência doméstica, tornou-se muito importante e acabou abarcando outros segmentos, como por exemplo o atendimento a mulher vitimizada pela violência doméstica.
- 04- Nível de escolaridade da equipe: nível superior cerca de 15 trabalhadores; nível médio cerca de 10 trabalhadores e nível fundamental cerca de 12 trabalhadores.

- 05- Cargos e sua preponderância: entende que os três níveis são importantes mas destaca o nível superior uma vez que no nível médio os trabalhadores ingressantes não conseguem atingir seus objetivos. São pessoas que ingressam na área pública com diferentes formações, generalistas (na área de humanas) e não se consegue consenso técnico em relação ao papel das pessoas na política.
- 06- Quanto à ampliação do quadro de trabalhadores: na época havia ausência do grupo como um todo, nos três níveis.
- 07- Dificuldades para gerenciar a equipe: funcionários que não eram capacitados para o desempenho dos cargos; funcionários sem perfil para o trabalho social (tendo em vista preconceitos, estigmas, valores); conhecimento parcial ou desconhecimento dos caminhos da PNAS que repercutia na dificuldade para desenvolver o trabalho social qualificado (resistências e insatisfações).
- 08- Habilidades específicas para desenvolver a prática: necessidade de capacitação continuada e supervisão técnica para trabalhadores com formação em humanas.
- 09- Matérias acadêmicas/ especialidades para o trabalhador social: fundamentos da pedagogia, da psicologia, da ética.
- 10- Sobre desvio de função: por um lado os desvios de função afetam os serviços uma vez que você acaba atrapalhando o quadro (falta gente em outra função); você não conta com um número preciso e necessário de pessoas para desenvolver o trabalho ou seja, administrativamente é um problema. Por outro lado o desvio de função pode ser favorável quando as pessoas têm capacidades para outras funções e você identifica e aproveita esse trabalhador na sua área, daí a sugestão para a administração pública poder criar concursos internos onde os trabalhadores possam identificar-se com novas funções.

Entrevista com S.P. – ex coordenadora de abordagem social em CREAS de média complexidade

11/04/2013 – SEDEAS

- 01- Cargo de origem na PMG. R: Assistente Social
- 02- Cargo de chefia. R: Coordenador do serviço de Abordagem de Rua/Educação de Rua no período de 2010/2011.
- 03- Importância do serviço. R: Realizar um diagnóstico em relação a situação de rua; possibilidade de criar observatório que auxiliasse aos encaminhamentos necessários para essa demanda.
- 04- Composição da equipe. R: a equipe era composta na maioria de nível superior, mas com função de nível médio (para abordagem de rua).
- 05- Preponderância dos cargos. R: Os cargos mais preponderantes eram os que desempenhavam função de nível médio pois são essas as pessoas que vão para as ruas.
- 06- Quanto ao tamanho da equipe. R: o tamanho da equipe era razoável, contudo os trabalhadores não se sentiam “parte” do serviço. A função proposta perdeu o objetivo no

meio do caminho e ficou difícil de resgatar a unidade do grupo pois cada qual tinha um entendimento e uma motivação diferente das demais. Quando os governos mudam, mudam-se focos; há interesses e desinteresses por determinados serviços; há também entendimento diverso sobre a política; o próprio serviço de educação de rua acabou sendo preterido, ficou no segundo plano, nessa época. Esse tipo de serviço é muito solicitado no Guarujá quando é verão e ninguém quer ver gente de rua pois isso “afeta” os turistas.

- 07- Problemas encontrados: R: O primeiro problema diz respeito à desmotivação da equipe; o segundo problema diz respeito à falta de capacitação continuada e supervisão uma vez que a equipe desmotivada sente-se desvalorizada e pesa sobre isso as “desconstruções” feitas por cada governo em relação ao serviço e terceiro lugar diz respeito ao entendimento de outros setores e instituições sobre a questão da rua; não há intersetorialidade e por isso todos acham que um setor como esse deve resolver problemas.
- 08- Habilidades do trabalhador. R: Este trabalhador precisa se colocar no lugar do outro (criar empatia). Precisa também rever valores e preconceitos; há que se ter desprendimento e iniciativa.
- 09- Conhecimentos e especialidades. R: Um curso para formação do trabalhador deve oferecer noções da PNAS; técnicas de abordagem; fundamentos básicos da psicologia, da sociologia e de ética.
- 10- Desvio de Função. R: O desvio de função não é benéfico para a administração pública pois aproveita-se e desvaloriza-se o trabalhador em função que não é a que ele se propôs. Isso culmina na perda de uma identidade profissional. Quando convém à administração esse trabalhador é utilizado; quando não convém para determinado governo esse trabalhador não é necessário. Há um jogo perverso onde ele mesmo, o trabalhador, aproveita-se do jogo pois pode, em determinado momento ser-lhe conveniente. A sugestão seria a possibilidade de se criar a carreira profissional e concurso interno.