

Atuação do assistente social na educação: considerações sobre uma atividade extensionista

The social worker acting in education:
considerations on an extension activity

Mauro Rocha Baptista*  

Jhonatan Antônio Rocha dos Santos** 

Resumo: O artigo toma como base o relato de experiência extensionista para analisar a inserção do/a assistente social no campo educacional. Considerando a trajetória conservadora da profissão, sua transformação crítica e a importância de sua atuação comprometida com o projeto ético-político. A educação é compreendida como campo de disputa e mediação da questão social no capitalismo, tendo no/a assistente social um sujeito coletivo que atua na defesa e efetivação de direitos. A aplicação dessa relação é pensada a partir da extensão como uma atividade proposta para a integração dialógica entre o ambiente acadêmico e a comunidade. Não significa que a atividade de extensão deva substituir a necessária consolidação da presença do profissional formado nas escolas, mas que ela é uma possibilidade potencialmente lucrativa para os estudantes da graduação e para a comunidade escolar. Nesse sentido apresentamos, de forma descritiva, uma atividade extensionista em execução com uma reflexão sobre seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Serviço Social; Educação; Extensão; Questão Social.

Abstract: This article has as its basis in an experience report extensionist to analyze the insertion of the social worker in the educational field. Considering the conservative trajectory of the profession, its critical transformation and the importance of its acting committed to the ethical-political project. Education is understood as a field of dispute and mediation of the social issues in the capitalism, in which the social worker is a collective subject who acts in the defense and realization of the rights. The application of this relation is thought from the extension as an activity proposed to the dialogical integration between the academic environment and the community. It does not mean that the extension activity should replace the necessary consolidation of the presence of the professional formed in the schools; however, it is a possibility potentially lucrative to the undergraduate students and to the school community. In this sense, we present, in a descriptive way, an ongoing extension activity with a reflection about its development.

Keywords: Social Work; Education; Extension; Social Issues.

* Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: mauro.baptista@uemg.br

** Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: j.roch2007@hotmail.com

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais de sustentação da democracia e da cidadania, precisando ser tratada pelo Estado como uma das mais importantes políticas sociais. Uma vez que, a depender dos interesses que subjazem à sua aplicação, também pode refletir um importante aparato para a manutenção do *status quo*. Apesar de toda a sua potencialidade para mudança e melhoria, a educação, ao ser negligenciada em seu impacto social, apresenta uma face reversa de preservação e limitação de avanços, quando estes ameaçam valores dominantes. Neste sentido, a educação mantém uma ambiguidade interna entre a realização de sua potência máxima, ou a aplicação simplesmente técnica da reprodução de conhecimentos aprovados. Em sua potência máxima ela se depara com a questão social, como algo tão fundamental quanto os conteúdos técnicos que precisam ser trabalhados. Para alcançar essa potência máxima a educação precisa ser tratada como uma política social que envolve um trabalho multidisciplinar, para além dos/as professores/as conteudista e dos/as pedagogos/as, com uma inserção real dos/as assistentes sociais nas escolas.

No Brasil, a trajetória da educação tem sido marcada por contradições históricas, permeadas por desigualdades estruturais que refletem os conflitos sociais mais amplos da sociedade capitalista. A compreensão da educação enquanto direito social universal demanda uma análise crítica de seus fundamentos, avanços e limitações, sobretudo quando articulada à atuação de profissionais comprometidos com a efetivação dos direitos humanos, como precisa ser o caso dos/as assistentes sociais. Somente com a inserção destes/as profissionais no ambiente escolar é que poderíamos falar de uma educação assumindo o seu potencial máximo. Mas ainda estamos diante de um cenário em que esta multidisciplinaridade ainda está no campo das intenções legais, ainda distante da realidade do chão da escola. Ainda é necessário lutar para a efetivação dessa política social.

Ao longo da história brasileira, o processo de escolarização revelou-se seletivo e excludente, priorizando as elites e negando o acesso pleno à classe trabalhadora, à população negra, indígena e aos sujeitos em situação de vulnerabilidade. Apesar dos mais recentes marcos legais assegurarem a educação como direito fundamental — seja de forma geral na Constituição Federal de 1988, seja na normatização específica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 — o sistema educacional ainda apresenta expressivas desigualdades regionais, raciais, sociais e econômicas. Nesse contexto, o Serviço Social surge como área estratégica para a mediação das expressões da questão social que é também internalizada no espaço escolar.

A presença do/a profissional assistente social na escola é o resultado de um longo percurso de lutas da categoria, e tem como importante objetivo o enfrentamento das múltiplas barreiras que dificultam a permanência e o aproveitamento escolar de milhões de estudantes. Para além de práticas assistencialistas ou meramente administrativas, a atuação crítica do/a assistente social na educação busca integrar o trabalho pedagógico às condições objetivas de vida dos sujeitos escolares, contribuindo para a promoção da equidade, da justiça social e da democratização do acesso ao conhecimento.

Este artigo propõe-se a refletir sobre a atuação do profissional assistente social na educação a partir de uma perspectiva crítica, considerando a trajetória histórica do Serviço Social no Brasil, considerando suas origens conservadoras e a sua consolidação como profissão crítica comprometida com o projeto ético-político. A seguir apresentamos como a atuação nas atividades de extensão podem apresentar uma possibilidade de realizar esse projeto de integração. E exemplificamos as potencialidades dessa relação dialógica entre o serviço social e a comunidade educativa com o relato de experiência de um projeto de extensão que se encontra em desenvolvimento em Barbacena na parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais e a Escola Estadual Adelaide Bias Fortes.

Serviço Social e educação

O Serviço Social, enquanto profissão, surgiu no início do século XX em resposta às novas formas de desigualdade social produzidas pelo avanço do modo de produção capitalista. Esse processo de industrialização acelerado gerou intensas transformações sociais, como o crescimento das cidades, o êxodo rural, o empobrecimento das massas urbanas e a precarização das relações de trabalho. Neste contexto, as chamadas "expressões da questão social" passaram a fazer parte da vida cotidiana das populações empobrecidas, e o Estado e a Igreja passaram a buscar formas de contenção dessa massa desassistida. A "questão social", como define Iamamoto (2007), é a expressão das desigualdades inerentes ao processo de acumulação capitalista, manifestando-se nas diversas formas de exclusão e vulnerabilidade social.

De acordo com Marta von Dentz e Silva (2015), o Serviço Social no Brasil foi fundado sob forte influência europeia, especialmente da doutrina cristã, sendo inicialmente uma prática auxiliar, moralizante e voltada à normatização das condutas das classes populares. As primeiras assistentes sociais atuavam sob a lógica da caridade, subordinadas a médicos e juristas, muitas vezes com o objetivo de garantir a ordem social e minimizar os efeitos da pobreza sobre o tecido social urbano-industrial. A Igreja Católica exerceu papel central nesse processo, consolidando

uma atuação moralizadora e disciplinadora, moldada nos valores da fé e da obediência, reforçando estigmas e desigualdades.

A atuação conservadora da profissão estava desvinculada de uma análise crítica da realidade social e se baseava em práticas individuais e assistencialistas, distantes de uma compreensão da totalidade social. Como observa Iamamoto (1998), o Serviço Social dessa fase mantinha-se afastado da crítica às estruturas sociais geradoras da desigualdade, voltando-se para a moralização dos comportamentos e para a adaptação dos indivíduos às normas sociais vigentes. Era uma profissão legitimada por seu vínculo com a ordem e a estabilidade social, sem interrogar os fundamentos econômicos e políticos da pobreza e da exclusão.

A partir da década de 1960, impulsionado pelo contexto latino-americano de efervescência política e teórica, inicia-se o processo de reconceituação do Serviço Social. Esse movimento buscou romper com a matriz conservadora e formular uma nova base teórico-metodológica, fundada na leitura crítica da realidade social. O ápice dessa transformação se consolidou no Brasil na década de 1990, com a elaboração do Projeto Ético-Político Profissional, orientado pela defesa intransigente dos direitos humanos, pela radicalização da democracia e pela atuação crítica e propositiva junto à classe trabalhadora.

Esse novo paradigma do Serviço Social se estrutura em três dimensões interdependentes: teórico-metodológica, que se refere à base de interpretação crítica da realidade; ético-política, que orienta o compromisso da profissão com os valores da justiça social, liberdade e equidade; e técnico-operativa, que materializa as ações profissionais no cotidiano de forma qualificada e estratégica. Assim, o profissional assistente social deixa de ser um agente de reprodução da ordem e se torna um agente de mediação qualificada das expressões da questão social, atuando para a transformação das condições de vida da classe trabalhadora e para a construção de um projeto societário emancipador.

De forma semelhante, a educação se apresenta como um dos instrumentos centrais de formação humana e de construção da cidadania, embora, em sociedades marcadas por intensas desigualdades sociais, como o Brasil, ela também se converta em campo de disputa e reprodução das desigualdades. A lógica capitalista, ao instrumentalizar o processo educativo, impõe à escola a função de formar a força de trabalho sob os moldes das exigências do mercado, subvertendo sua função emancipatória. Segundo Saviani (2008), a política educacional brasileira sempre foi marcada por dois limites estruturais: a resistência das elites dirigentes à manutenção da educação pública e a descontinuidade das políticas educacionais acionadas pelo Estado. Assim, historicamente, o Estado brasileiro se omitiu diante da necessidade de garantir à classe trabalhadora uma educação de qualidade.

Esse desinteresse com a qualidade é manifesto por Almeida (2015) ao destacar que a educação tem sido apropriada como meio de adaptação da força de trabalho às novas exigências do capital. Para o autor, a política educacional brasileira está inserida em um modelo neoliberal que prioriza a produtividade, a eficiência e a lógica do mérito individual, desconsiderando os determinantes estruturais que inviabilizam o acesso e permanência de grande parte da população nas escolas. A falsa universalização da educação pública esconde as profundas desigualdades no interior do sistema, afetando principalmente as populações negras, indígenas e periféricas. Nesse sentido a política de educação brasileira “cumprir uma função econômica de adequação das bases de formação técnica da força de trabalho às novas exigências de superexploração do trabalho” (Almeida, 2015, p. 68), sendo este um reflexo da subordinação da educação à lógica do capital. A preocupação com uma emancipação qualitativa da formação dos sujeitos cede lugar a uma produção quantitativa de funcionários que devem executar suas funções sem questionamento.

Se a lógica neoliberal está clara para Almeida, Saviani (2008) retrocede essa compreensão ao evidenciar que as políticas educacionais brasileiras raramente assumiram o compromisso real com a democratização do ensino, atuando mais como instrumento de legitimação da ordem do que como meio de transformação social. Evidenciando que o direito à educação tem sido sistematicamente negado às classes populares em função da conivência do Estado com os interesses do mercado. A educação brasileira, desde suas origens jesuíticas, sempre teve como fundamento maior a formação de uma coletividade dócil, pronta para aceitar a submissão ao *status quo*. Não apenas como uma lógica neoliberal moderna, mas desde sempre como uma tendência colonial de apenas servir ao colonizador. Nesse sentido os valores do colonizador deveriam ser assumidos como verdadeiros sem nenhuma brecha para discussão. Não apenas o mundo do trabalho deveria ser absorvido como uma regra geral, como toda a existência deveria ser conduzida pelas noções que estavam sendo implementadas pelos educadores sobre os educandos.

Marta von Dentz e Silva (2015) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a história da educação no Brasil está atravessada por um “dualismo perverso”, que resulta em dois sistemas escolares distintos: um voltado à elite, com acesso ao conhecimento e à formação crítica; e outro voltado às camadas populares, com foco em competências básicas e disciplinantes. Essa cisão estrutural da educação é um dos mecanismos que perpetua a desigualdade social e racial no país. A omissão do Estado frente a garantia da educação como direito social revela a permanência de um projeto excludente, que nega à maioria da população a possibilidade de desenvolvimento pleno de suas capacidades humanas.

Se a educação, quando orientada pelos princípios da justiça social, da igualdade e da emancipação, pode se converter em instrumento estratégico na superação das desigualdades, a presença do/a assistente social nas escolas deve, contribuir para a afirmação da educação como direito social e para o enfrentamento das barreiras históricas e estruturais que impedem seu acesso universal com qualidade. Tal atuação exige articulação com os diversos segmentos da comunidade escolar e compromisso com um projeto societário que reconheça a dignidade de todos os sujeitos como condição inegociável para o exercício pleno da cidadania.

A atuação do Serviço Social na educação não é recente, mas foi somente a partir dos anos 1990 que se consolidou como campo de intervenção reconhecido. A promulgação da Lei 13.935/2019 estabelece, de forma inédita, a obrigatoriedade da presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica. De acordo com o CFESS (2023), essa conquista “integra a educação à proteção social e reforça a função pedagógica do/a assistente social”, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de um projeto político comprometido com a justiça social. Além da Lei 13.935, a Lei 14.819/2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, amplia a possibilidade de ações integradas e multiprofissionais nas escolas. Contudo, a efetivação dessas leis exige financiamento adequado, formação crítica dos/as profissionais e enfrentamento às resistências institucionais.

A presença do profissional assistente social nas escolas deve ir além da resposta a demandas pontuais ou do atendimento a situações de vulnerabilidade individual. Trata-se de uma intervenção pautada pela totalidade social, que articula os diferentes aspectos que afetam a vida escolar dos sujeitos: trabalho, moradia, saúde, violência, cultura e pertencimento. O CFESS (2023) destaca que “a função pedagógica do/a assistente social contribui para o protagonismo infantojuvenil e de suas famílias”, por meio de ações que fortaleçam o acesso e a permanência na escola. A atuação crítica do/a profissional deve combater o uso instrumental da política educacional, reafirmando a centralidade da educação como direito e não como privilégio. Isso exige posicionamento político, produção de conhecimento, defesa da intersectorialidade e valorização da dimensão coletiva do trabalho.

Uma proposta de intervenção na interface entre serviço social e educação

Uma forma em que a relação entre o Serviço Social e a Educação pode se tornar efetiva, independente de outras políticas públicas como aplicação da Lei 13.935/19, é através da prática da extensão, atividade que deve assumir 10% da carga horária da formação discente a partir da Resolução nº 07/2018 CNE/CES. A partir desta resolução fica estabelecido que a extensão visa contemplar elementos que são pressupostos básicos para a formação de todo estudante

universitário: “I- a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (Brasil, 2018, Art. 5). Ou seja, a formação acadêmica não pode estar distante da realidade social.

O contato do estudante com a comunidade é fundamental para que sua formação não se torne fruto de uma teoria abstrata, calcada em leituras anacrônicas. É no contato com o contexto social que as bases de formação teórica podem ser adaptas para a realidade contemporânea, inclusive revisando metodologias sempre que a realidade se torne imperativa sobre o referencial pressuposto.

Este primeiro aspecto da legislação se faz tanto mais necessário quanto mais rápido se torna a mudança do contexto social. Teorias apresentadas para o início do século já se demonstram desarticuladas com a prática atual. No contexto educacional é necessário pensar, por exemplo, o impacto da inteligência artificial para as metodologias de pesquisa dos estudantes, algo que não poderá ser encontrado nos manuais, mas que precisa ser acompanhado no contato com a realidade, inclusive com a mediação do assistente social que conseguirá tratar da diversidade de acesso dos estudantes aos meios de pesquisa.

Todo o contato com a comunidade apresenta benefícios significativos na formação do estudante, ao mesmo passo que a presença destes estudantes atuando junto à população pode sanar algumas de suas necessidades mais prementes. Como essa troca dialógica permite o crescimento das duas partes, a resolução ainda aprofunda mais o impacto sobre o discente ao afirmar que a partir da extensão é possível contemplar: “II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (Brasil, 2018, Art. 5).

Para além da formação técnica, todo discente deve se formar para a exercer suas funções com a plenitude de cidadania, ao que os redatores da resolução submetem a formação marcada pela vivência dos saberes em uma comunhão interprofissional e interdisciplinar. Não é possível alcançar uma formação integral e cidadã dissociada das outras profissões e disciplinas que formam a vida em comunidade. Nenhum profissional poderá exercer suas atividades em isolamento, muito menos sem ter para onde direcionar suas práticas.

Neste sentido, a prática extensionista do Serviço Social em integração com o ambiente escolar permite a confluência com profissionais de outras áreas e com uma diversidade de formação considerável. O contato com a equipe escolar é por si um contato interdisciplinar e interprofissional, a partir do qual o estudante pode colaborar com seu olhar peculiar sobre a questão social que envolve o entorno do estudante para além de seu comportamento dentro da

escola. O mundo do trabalho, moradia, saúde, violência, cultura e pertencimento, estão constantemente se mesclando e invadindo o ambiente escolar dos educandos, muitas das vezes sem que os profissionais que se restringem a este ambiente como mundo do trabalho percebam. A contribuição dos assistentes sociais neste sentido pode abrir horizontes, não apenas em relação à compreensão das interdependências entre estes mundos para os estudantes, como também para os próprios profissionais.

À medida que o discente compreende sua formação como cidadã, ele tende a se tornar também um propagador de cidadania. A vivência de sua formação em integração com as demais profissões e disciplinas se torna propagadora destes elementos de valorização da prática em seu contexto social. Como agente transformador de si mesmo e da comunidade com quem entra em contato, a resolução reconhece que isso se reverte, até mesmo para a própria instituição superior: “III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais” (Brasil, 2018, Art. 5).

Com este terceiro elemento a resolução pretende fechar um círculo virtuoso em que o discente vai até a comunidade para ampliar sua formação teórica na prática, cria um ambiente de formação cidadã que favorece tanto a si mesmo como a comunidade que o recebe, e retorna para a universidade oxigenando e ampliando seus conhecimentos. O mundo atual não pode tratar o conhecimento como algo que esteja cristalizado, esse constante contato com a comunidade faz com que a realidade seja constantemente revisitada e que a universidade se coloque em um contexto de reconhecimento de seu papel de promotora de discussão, mas não como detentora do conhecimento isolado em uma torre de marfim.

Ao realizar o retorno para a universidade, preenche de suas novas experiências, o discente contempla o quarto aspecto da resolução: “IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (Brasil, 2018, Art. 5). A universidade só pode estar completa se integrar o ensino, com a pesquisa e a extensão.

Durante muito tempo as universidades foram fechadas ao contato com a comunidade externa, produzindo alta pesquisa que deveria ser compreendida por aqueles que pudessem adentrar seus muros, mas que permanecia como um idioma obscuro para os demais membros da sociedade. Hoje a universidade precisa estar aberta, não apenas por um impulso altruísta de aceitar a presença de todos e de divulgar suas práticas livremente, mas porque o seu fechamento pode significar sua decadência. O conhecimento dissociado da prática tem se tornado cada vez

mais ineficaz, quanto mais o mundo se torna veloz em suas mudanças. Por isso o isolamento da universidade é um risco maior para ela própria do que para a sociedade.

A desvalorização da formação oficial em nome de um saber lidar com a sociedade, como os *coach* que se contrapõem aos psicólogos, por exemplo, passa por essa dificuldade atual em reconhecer que o isolamento acadêmico não pode prevalecer. Dessa forma, a extensão se torna uma necessidade urgente em prol da própria universidade e de sua manutenção. O contato das/os assistentes sociais com o mundo da educação básica é bastante eficaz nesse sentido, uma vez que se trata de um grupo heterogêneo que reflete em microcosmo o que será a realidade que os espera em sua atuação posterior. Assim como, por ser um ambiente de efervescência, refresca toda a teoria trabalhada academicamente, representando um vigoroso campo para desenvolvimento de novas pesquisas e novas teorias.

Uma vez que a curricularização da extensão é uma necessidade formativa dos estudantes, e que a colaboração entre estas duas áreas pode ser benéfica para ambas, a proposta que apresentamos em relato de experiência reflete as primeiras considerações acerca de uma experiência de atividade extensionista desenvolvida junto aos estudantes do curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais, na Escola Estadual Adelaide Bias Fortes. O projeto de extensão começou como uma proposta apresentada pelo Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE-SRE/Barbacena) para que se aplicassem determinadas habilidades que desenvolvessem competências socioemocionais nos estudantes da escola.

A proposta apresentada pelo NAE-SRE/Barbacena apresentava a necessidade de se trabalhar com cinco competências: “autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável”. Cada competência estava associada a uma série de habilidades que representariam os pontos focais de desenvolvimento que deveriam ser trabalhados pela escola junto ao seu alunado. Uma vez que a equipe da universidade já efetuou outros trabalhos junto com a escola, a busca por uma mediação para que se desenvolvesse um projeto conjunto transcorreu com naturalidade, apesar de, esta ser a primeira proposta em que entraria em parceria o curso de Serviço Social.

Um primeiro questionamento apresentado pela equipe da universidade envolvia as terminologias competências e habilidades, embora elas estejam presentes também no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda são elementos bastante indigestos na academia, uma vez que representam uma submissão da educação a elementos quantificáveis. Este aspecto foi suavizado permitindo que a equipe trabalhasse de forma mais ampla com estes conceitos, sem se limitar às nomenclaturas propostas originalmente, mas respeitando a proposta básica de discutir com os discentes da educação básica o que forma a sua convivência, nas

dificuldades e facilidades que este contato com o diverso sempre traz. Desta forma a ampliação da discussão puramente educacional para a compreensão de como o sujeito aluno se insere em seus espaços e em suas correlações, tornou-se o foco a partir do qual a equipe deveria trabalhar com os discentes ao longo do ano.

Partindo das competências apresentadas originalmente pelo NAE-SRE/Barbacena, a equipe desenvolveu quatro campos de abordagem: a relação do sujeito aluno com suas dúvidas, inseguranças e questionamentos internos, ao que se criou o título: “você com você mesmo”. A relação dele com as outras pessoas que o cercam, em seus conflitos e parcerias, intitulado: “você com os outros”. O contato com as coisas e as manifestações culturais, com seus reconhecimentos, seus pertencimentos e suas intolerâncias, designado pela equipe como: “você com o mundo”. E uma projeção de futuro que deveria indicar a relação entre causa, as posturas indicadas nos primeiros elementos, e consequências, o que se espera conseguir a partir da postura assumida, finalizando com: “você e seus projetos”.

Desta forma a equipe compreendia que seria possível tratar das temáticas das competências sem limitar a um plano apenas técnico e irrefletido de transmissão de valores já configurados de cima para baixo. A intenção ao modificar as perspectivas das competências para uma vinculação da prática individual foi a de superar a limitação tecnicista das competências em nome de uma maior criticidade.

A atividade extensionista é direcionada a alunos do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), englobando cerca de 840 alunos (a escola tem 6 turmas para cada ano de escolaridade, com uma média de 35 alunos por turma). A faixa etária envolve, majoritariamente, alunos entre 11 e 15 anos, são incomuns os casos de alunos com atraso na formação devido a retenção de um ano para outro, mais comum são os alunos em progressão em algum componente específico, mas que acompanha a turma com sua faixa etária. Por ano há uma média de 9 alunos com direito a professoras de apoio. Cada professora acompanha até 3 alunos em uma turma, cerca de 3 professoras de apoio por ano escolar, ou seja, metade das turmas possuem essa presença em sala, e a outra metade não.

Além dos casos amparados por lei com a professora de apoio, cada turma tem uma média de 20 a 30% de laudos não contemplados, tais como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), muitos destes com limitações consideráveis de disgrafia e dislexia. Sendo uma escola central em uma cidade do interior de Minas Gerais é constituída por uma comunidade heterogênea, formada por alguns alunos oriundos da nucleação escolar, ou seja, pertencentes à vizinhança da escola, mas, majoritariamente, por alunos de bairros periféricos

que veem na possibilidade de participar da escola uma oportunidade de melhoria em sua formação.

O acesso a recursos também é bastante diverso. Possuindo tanto alunos que poderiam se matricular em escolas particulares, mas optaram pela escola pública, quanto famílias que passam por necessidades básicas. Sendo assim a comunidade escolar apresenta um microcosmo no qual a atuação da extensão pode realizar seus objetivos de forma plena.

Construção extensionista de um questionário

A atuação da equipe de Serviço Social a partir das quatro temáticas elaboradas foi dividida em duas etapas. Na primeira, etapa de diagnose, a equipe deveria desenvolver um questionário de reconhecimento da realidade escolar; na segunda, etapa de intervenção, seriam realizados quatro encontros de escuta ativa, um para cada uma dos quatro temas elaborados. Atualmente o projeto se encontra no meio da segunda etapa, tendo desenvolvido dois dos encontros de intervenção. A seguir apresentaremos o desenvolvimento da primeira etapa e nas considerações as primeiras impressões e o seguimento das atividades.

Para que um questionário possa se considerar fruto de uma ação extensionista ele não pode refletir apenas os interesses da universidade, ou mesmo os da comunidade, é necessária uma construção dialógica do instrumento. É necessária a ação diagnóstica da equipe universitária em contato direto com as intenções e objetivos manifestos pela comunidade. Neste caso em específico tratava-se de iniciar o processo pela manifestação de trabalho a partir das competências socioemocionais, mas de forma a desenvolver essas perspectivas iniciais a partir de um padrão que reconheça a realidade e o contexto social dos discentes envolvidos. O primeiro desdobramento desta ação extensionista foi a modificação da nomenclatura e do objeto inicial das competências para as quatro temáticas apresentadas anteriormente. O segundo passo foi a construção conjunta com a equipe de educadores das perguntas que se desejava instigar ao pensamento dos discentes.¹

Sendo assim, para o contexto de reflexão: “Você com você mesmo”, foram pensadas quatro perguntas norteadoras: “1- Como você sente que está a sua compreensão da realidade desde o início do ano?” Pergunta que deveria abrir o questionário, criando no alunado a necessidade de refletir sobre seu contexto de não estar isolado. Uma das principais dificuldades manifestas pela equipe educacional e pelos resultados de avaliações externas, indica que existe uma dificuldade dos alunos na leitura, não apenas de textos como da realidade que os cerca.

¹ A descrição do trabalho em equipe na construção do projeto foi publicada no capítulo: Baptista *et al.* (2025).

Através da pergunta não é possível medir se o aluno consegue realmente interpretar seu contexto, mas pode fazer com que ele inicie uma reflexão acerca dessa realidade externa. Muitas vezes é mais fácil interagir com a realidade externa se não se questiona que ela exige de nós um posicionamento, uma compreensão do que são suas exigências. As ações passam a ser tão automatizadas que não se promove qualquer reflexão a respeito delas. Como se dos sujeitos fosse apenas esperado que agissem instintivamente, reagindo a cada impulso oferecido sem a mínima reflexão. Sem dúvida isso causa um transtorno significativo para a educação, uma vez que o alunado não se compromete com as respostas às perguntas, ou com a interpretação aos textos. Mas compromete ainda mais na formação de uma cidadania que não se torna responsável com os resultados de suas ações no mundo.

Por isso, essa primeira pergunta foi elaborada como uma tentativa de criar ruptura entre a vida na realidade externa e a compreensão dessa realidade externa em que se vive. Funcionando como um cartão de visitas para o diálogo que se pretende travar com as perguntas seguintes.

A partir do momento em que se instaura um certo distanciamento entre a vida na realidade e a devida compreensão desta, a segunda pergunta pretende aprofundar essa noção de que é necessário refletir sobre a realidade para identificar possíveis problemas. “2- Você consegue identificar quando um problema se apresenta para você?” Desde a reflexão motivada pela equipe educacional, de que existe uma dificuldade formal de identificar os objetos de uma pergunta simples na composição de um questionamento direto, até a reflexão de que existe uma certa ingenuidade em relação à identificação de riscos oferecidos por colegas, ou a assédios de conhecidos e desconhecidos, a identificação de um problema manifestou-se como uma preocupação fundamental para o desenvolvimento do processo. Compreender a realidade exige identificar os problemas à sua volta e saber reagir a eles. Entre um gesto de carinho emitido por um adulto e um assédio com viés pedófilo, a linha pode ser tênue, mas precisa ser traçada. Há que se compreender os problemas que a realidade apresenta, tanto quanto identificar o que se deseja com uma pergunta direta em um teste. Não se pode manter a ingenuidade de deixar a vida levar para onde ela quiser, porque existem agentes externos dispostos a escolher o caminho caso o sujeito se negue a fazer a sua própria escolha.

Nessa forma de composição fica manifesta a força maior obtida pela relação entre os profissionais da educação e os assistentes sociais, não como uma contraposição de interesses, mas como uma complementação dialógica que amplia horizontes. A falta de diagnóstico interpretativo de um problema matemático pode ser sintomático de uma falta de interpretação dos riscos que o mundo oferece.

A terceira questão envolve o desenvolvimento desse processo dialógico: “3- Você consegue se organizar para os estudos?” Tratada a partir de seus anseios iniciais a pergunta reflete a preocupação educacional com os resultados em termos de respostas das atividades para casa e da preparação para as avaliações. Complementada com o olhar do serviço social, ela ganha a preocupação com o que pode motivar as impossibilidades para essa organização. Como a vida para além dos muros da escola facilita ou dificulta uma organização do estudante para os estudos.

A questão social pode escapar a um primeiro olhar puramente educacional dos resultados obtidos. A tendência de professores, inclusive na universidade, em acreditar que a vida dos estudantes inclui seus percalços próprios, não pode se transformar em uma negligência também para os assistentes sociais. Esse outro lado é fundamental para esta área de atuação, por isso a complementação entre as duas apresenta um potencial tão grande. Não há como se exigir do educador que ele se atente para estes outros problemas, uma vez que a sua função e seus encargos cada vez mais impossibilitam uma atuação mais próxima das histórias pessoais dos estudantes, mas a presença do assistente social deve motivar esse contato, ao mesmo passo que pode sensibilizar o docente sobre esse outro contexto.

A primeira temática é finalizada com uma pergunta geral: “4- Você está bem com você mesmo?” Embora para as outras perguntas seja estipulado a confecção de uma possibilidade de respostas direcionadas, o que será trabalhado em outro texto desta equipe, para esta, o objetivo foi deixar aberta para obter as respostas de forma discursiva. Em um questionário aberto, nem sempre os discentes vão se motivar a escrever o que sentem, mas pode-se encontrar alguns casos específicos que sentem a necessidade de dizer algo, e são estes casos que motivam a equipe a deixar o espaço para essa abertura.

Essa pergunta conclui a relação consigo mesmo, identificando que a compreensão da realidade externa, a identificação dos problemas e a organização pessoal, são fundamentais para que o sujeito se encontre bem em sua relação consigo. Ainda que a aplicação do questionário não consiga produzir nos discentes uma reflexão sobre a sua realidade, a sua construção conjunta entre a equipe educacional e a de discentes do serviço social, possibilita a reflexão da própria equipe sobre quais são seus objetivos com a aplicação do projeto. Assim a extensão universitária vai se construindo para além dos resultados mensuráveis na aplicação do questionário, mas se constitui, sobretudo, na própria construção deste.

Um dos primeiros resultados obtidos com a confecção coletiva desta primeira etapa diagnóstica foi a necessidade de desdobramentos anteriores à aplicação do questionário. Desta forma foi pensado que, antes da aplicação de um questionário com alternativas para resposta às

perguntas que estavam sendo produzidas, seria necessário um trabalho formativo com os discentes, conversando sobre cada uma destas perguntas, e motivando uma reflexão anterior à aplicação do questionário. O objetivo não seria o de uniformizar as respostas, mas o de apresentar o contexto geral das perguntas. Ou seja, o de trabalhar a identificação do problema que estaria sendo apresentado com o questionário, o de compreender a realidade que se apresentava com eles, o de organizar os estudos. As primeiras conversas com os discentes deveria refletir o que as perguntas tratariam, para que assim eles estivessem ambientados, ainda que não conhecessem as alternativas para responder.

Outra conclusão tomada ainda nesta etapa é a de que o questionário não deveria ser tratado como um fim em si mesmo. Ainda que as conversas iniciais conduzissem para a aplicação do questionário, ele seria o ponto de partida para rodas de conversa, nas quais o grupo de alunos, cerca de 35 por turma, deveria ser dividido em grupos menores, ao menos com 11 ou 12 alunos em cada, para que se pudesse conversar, sob a mediação dos estudantes de serviço social, sobre as perguntas e seus desdobramentos.

As rodas de conversa seriam o ponto fundamental desse processo. Mas claramente dependiam do trabalho anterior. Apenas motivar rodas de conversa sem a preparação anterior para a discussão do tema seria negar a maior potencialidade da extensão. Ou a conversa se motivaria apenas pelos interesses da universidade, ou pelas intenções da escola. É a produção conjunta do questionário que permite que a presença dos universitários na educação básica não seja apenas uma via de mão única.

A construção dialógica do questionário, e as discussões preparatórias com o alunado são os elementos que efetivam o caráter extensionista das rodas de conversas posteriores. Assim tudo passa a ser entendido como parte de um processo e o processo se torna mais importante que os resultados possíveis.

As outras três partes do questionário seguiram o mesmo processo construtivo, o qual apresentaremos de forma mais sintética. Para a temática “Você com os outros” foram propostas cinco perguntas: “1- Como você sente que é a sua convivência com os colegas, os professores e demais participantes da escola?” Frisando que a vida não pode ser vivida de forma isolada, mas que as interações não são todas iguais. É possível ter boas relações com um grupo e não conseguir conviver bem com o restante de seu entorno. Durante a roda de conversa esta foi uma das questões que mais motivou discussões sobre a diferença entre as relações com colegas e com professores, por exemplo. Não apenas identificando problemas pontuais, mas identificando dificuldades mais amplas na relação com os diferentes.

A segunda pergunta enfatizava essa diversidade com relação à inclusão: “2- Você consegue tratar de forma inclusiva aos diferentes?” Nem sempre a tolerância ao diverso representa uma inclusão verdadeira, esse ponto foi bastante mediado pelas professoras de apoio, que vivenciam a rotina do tratamento de inclusão e de aleamento dos alunos incluídos. A motivação para o debate da inclusão verdadeira ultrapassa a relação direta com os alunos com apoio, mas começa por eles. Entender os preconceitos e as limitações em aceitar o outro como ele é, é uma ação fundamental na busca por uma sociedade mais inclusiva.

Se a compreensão de que o outro é diferente de mim e precisa ser respeitado nestas diferenças já é um ponto complexo para o debate, tanto mais quando o espelho se vira novamente para a minha própria subjetividade. Este é o ponto desejado na terceira pergunta: “3- Você consegue apresentar soluções para os problemas de forma que as outras pessoas compreendam?” Com essa pergunta, motivada pela preocupação educacional de desenvolver respostas compreensíveis para os questionamentos apresentados pelos professores, a equipe de assistentes sociais pode extrapolar para a identificação dos próprios limites de expressão do aluno. Compreender que o outro precisa ser incluído exige que se compreenda em que medida o próprio sujeito se faz compreender pelos outros.

O que implica ainda “4- Você compreende que as suas ações geram efeitos sobre os outros?” A compreensão das consequências de ações executadas, sejam elas compreendidas ou não pelos outros. E “5- Antes de tomar uma decisão você se coloca disponível a ouvir outras pessoas?” A compreensão de que, antes de assumir uma determinada ação, seria importante se colocar disponível a pensar sobre ela.

A terceira temática: “Você com o mundo”, apresenta um questionamento de como a identidade que foi trabalhada em relação às suas implicações internas no primeiro conjunto de perguntas, e ao confronto com a diversidade no segundo grupo, está disponível para a interação com uma realidade que não será formada apenas pelos seus próprios gostos. A necessidade de incluir o diverso e de compreender o impacto de suas ações sobre a realidade são abertas agora para o contexto social de uma forma mais ampla. “1- Você se sente disposto a experimentar coisas que não faziam parte de suas experiências anteriores?” Se abrir para coisas novas é fundamental para que a educação possa se realizar de maneira eficaz. Não é possível realizar educação se se está preso a concepções pré-definidas. Mas a sociedade atual tende a se prender a estas concepções, religiosas, políticas, sociais... Por isso é difícil vencer determinadas barreiras, sobretudo em relação a componentes curriculares das áreas de humanidades. Determinados rótulos já estão associados a certas discussões que interditam o verdadeiro debate.

Nesse sentido a segunda pergunta delimita: “2- Você consegue respeitar que existam manifestações culturais diferentes daquelas que você prefere?” Entender que suas preferências não são balizadoras do contexto social seria um importante ganho para a nossa realidade atual, infelizmente ele está longe de se realizar. A escola é um ambiente propício para esse contato com manifestações diversas, embora algumas famílias tentem evitar que isso aconteça.

Por fim, uma nova pergunta aberta se relaciona com a da primeira temática: “3- Você se sente bem na sua relação com o mundo?”, assim como é importante refletir sobre sua relação consigo, seria necessário pensar na relação com as coisas que nos cercam.

A reflexão sobre este contato, nem sempre harmonioso com a diversidade do mundo, encaminha para a quarta e última temática: “Você com seus projetos”. Sua posição no mundo deve abrir para o que se pretende. Na primeira pergunta identificamos a necessidade de pensar em um mundo melhor e como isso depende da ação de cada um: “1- Você tem feito algo para que a sociedade seja mais justa, democrática e inclusiva?” Não basta esperar que o mundo seja um lugar melhor, é preciso ter a consciência de que nós somos o mundo.

O que encaminha para a segunda pergunta: “2- Quando você pensa em soluções para os seus problemas, você se preocupa em pensar nas consequências?” Ciente que o mundo somos nós, e de que nossas ações afetam os outros, é necessário saber se isso se torna uma compreensão de responsabilidade. Não é uma conclusão inevitável, embora seja lógica, a exigência de uma ação responsável no mundo. Ainda uma outra conclusão é necessária. Se a ação responsável, ou irresponsável, não encaminha para o resultado desejado, em que medida isso se torna elemento para uma reflexão: “3- Depois de tomar uma decisão você analisa as consequências e repensa suas ações?”

Todo esse debate encaminha para a derradeira pergunta aberta: “4- Você acredita estar indo pelo caminho certo para realizar seus projetos?” Se as demais perguntas foram refletidas, essa derradeira deveria representar a reflexão de que o projeto de cada um está vinculado à forma como essa pessoa vê a si mesma, si relaciona com os outros e com o mundo e pensa em suas ações. A construção de seus projetos está diretamente relacionada com a construção do mundo em que esse projeto está inserido. A discussão sobre o presente educacional do aluno é potencializada pela discussão sobre a questão social que envolve esse presente e projeta o futuro.

Considerações finais

A trajetória histórica da educação e do Serviço Social no Brasil revela um percurso comum de disputas, contradições e potencialidades transformadoras. A educação, em sua

potencialidade plena, ainda que proclamada como política social de direito universal, continua sendo negada de forma sistemática às parcelas mais vulneráveis da população. Nesse cenário, a atuação do/a profissional assistente social na escola se apresenta como instrumento fundamental para promover o acesso, a permanência e o êxito escolar, para realizar a plena formação, especialmente dos sujeitos historicamente marginalizados. Sua presença no espaço escolar permite o enfrentamento da questão social que afeta diretamente o processo educativo, como a pobreza, o racismo, a violência e a desigualdade de gênero.

O compromisso ético-político da profissão orienta a intervenção crítica, articulada e propositiva junto à comunidade escolar, com vistas à efetivação de uma educação que deve ir além do acesso formal, promovendo um processo de formação humana integral. O/a assistente social, ao articular políticas públicas e promover a intersetorialidade, atua na superação de barreiras estruturais que limitam o direito à educação, colaborando para uma escola que acolha a diversidade, reconheça os sujeitos em sua integralidade e favoreça a aprendizagem em um ambiente democrático. Ao fazê-lo, contribui diretamente para a construção de uma sociedade crítica, emancipada e consciente de seus direitos e responsabilidades.

Portanto, reafirmar a importância do Serviço Social na educação é também afirmar um projeto societário baseado na justiça social, na equidade e na transformação das relações sociais. A consolidação da presença do/a assistente social nas escolas não deve ser vista apenas como expansão do mercado de trabalho, mas como conquista política e estratégica para o fortalecimento da educação pública de qualidade. É necessário, ainda, garantir formação continuada, financiamento adequado e reconhecimento institucional para que essa atuação se realize de forma plena, contribuindo com a construção de uma escola inclusiva e de uma sociedade mais justa e equânime.

O projeto de extensão pensado pela equipe no contexto de construção dessa realidade inclusiva, encontra-se em andamento, tendo realizado as duas primeiras rodas de conversa a equipe se organizou para apresentar esse primeiro relato. Os resultados da aplicação do questionário, a discussão sobre a constituição das alternativas elaboradas para cada questão, as reflexões sobre as rodas de conversa, serão elementos a serem tratados em próximas produções.

O objetivo nesse momento foi o de registrar a potencialidade desse processo de integração entre a universidade, com o aparo do Serviço Social e a comunidade escolar por meio da extensão. Não se tem a pretensão de substituir o que precisa ser adotado como uma política social pelo Estado, mas de valorizar, por meio de um processo que se encontra aberto com a necessidade de práticas extensionistas, a interação que precisa ser efetivada entre o Serviço Social e a Educação.

O relato da experiência extensionista não tem a função de negar a necessidade de profissionais contratados conforme a legislação prescreve, mas de demonstrar como esses profissionais teriam campo de ação permanente no ambiente escolar. A extensão não substitui a necessidade do/a assistente social na escola, até porque sua atuação é bastante limitada ao diagnóstico de contextos dissonantes, sem a possibilidade de uma ação mais incisiva. Mas ela tem a possibilidade de uma ação complementar, algo que permite o aprimoramento das duas partes envolvidas.

A aplicação de projetos como o apresentado não supre a inexistência de assistentes sociais atuando diretamente na educação, ela enfatiza a necessidade desta atuação multidisciplinar. Tais projetos tendem a não se esgotar mesmo com a aplicação da legislação que insere os assistentes atuando na educação, pelo contrário podem se tornar campo fértil para a preparação profissional durante sua etapa de formação. Ao mesmo tempo que pode ampliar as possibilidades da própria atuação dos profissionais efetivos do Estado na área de Serviço Social.

Uma das principais carências observadas durante a aplicação foi justamente a falta de um diálogo específico da área no ambiente de atuação, o que restringia a parte de debate conceitual ao âmbito universitário. A escola ainda está apartada de uma discussão sobre a questão social e a atuação do NAE/SRE ainda é bastante restrita pela falta de profissionais para dar suporte a toda a rede. A aplicação do projeto permite observar o potencial e a demanda da comunidade escolar. Desdobramentos da aplicação do projeto de extensão ainda serão apresentados pela equipe em momento oportuno.

Referências

- ALMEIDA, N.L.T. *A política de educação, impactos da contrarreforma do Estado e a desconstrução dos direitos sociais*. In: 5º Encontro Nacional de Serviço Social e Seguridade Social. CFESS, 2015. p. 62-73.
- BAPTISTA, M.R.B.; LEANDRO, D.E.; SANTOS, J.A.R.; ROGERIO, F.M.P.; BARROSO, C.R.; PEREIRA, C.S. Competências socioemocionais: Construção de uma proposta de extensão e intervenção. In: SILVA, J.R.S. (org.) *Pesquisas e estudos em educação e ensino: Saberes e práticas com novos olhares*. Curitiba: Editora Bagai, 2025. p. 225-238.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de julho de 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de julho de 2025.
- BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União:

- seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de julho de 2025.
- BRASIL. *Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024*. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/114819.htm. Acesso em: 25 de julho de 2025.
- BRASIL. CNE/CES. *Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de julho de 2025.
- CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Diálogos do cotidiano: reflexões sobre o trabalho profissional*. Caderno 4. Brasília, 2023. Disponível em: <https://cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2025.
- DENTZ, M.; SILVA, R.R.D. Dimensões históricas das relações entre educação e serviço social: elementos para uma revisão crítica. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.
- IAMAMOTO, M.V. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.
- IAMAMOTO, M.V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, D. *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.