



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social
Bacharelado em Serviço Social

Milena Lins Fernandes Soares
Matrícula: 16/003696-8

Trabalho de Conclusão de Curso:
**Abandono e evasão escolar e a equipe multiprofissional nas
escolas de educação básica do DF: uma análise dos dados do
Censo Escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharela em
Serviço Social pela Universidade de Brasília

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas

Brasília, maio de 2022

MILENA LINS FERNANDES SOARES

Abandono e evasão escolar e a equipe multiprofissional nas escolas de educação básica do DF: uma análise dos dados do Censo Escolar

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharela em Serviço Social pela Universidade de Brasília

Data da aprovação: 10 de maio de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas
Universidade de Brasília (UnB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Natalia de Souza Duarte
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Kênia Augusta Figueiredo
Membro Interno – UnB

*Num país como o Brasil, manter a
esperança viva é em si um ato
revolucionário.*

Paulo Freire

Agradecimentos

Tudo começou em 2015, um ano que parecia a confirmação de um ciclo que poderia dar certo. Com um ar de ousadia, resolvi fazer o Enem e fiquei muito bem classificada. Por que não tentar um curso que reflita os anseios de uma sociedade mais justa? Assim, em 2016 eu iniciei o curso de Serviço Social na UnB, junto com um monte de gente jovem e esperta, professores incríveis e renomados nacionalmente e em uma das melhores universidades do país.

Com o sentimento de esperança na transformação social por meio da possibilidade de atuar em uma nova profissão, agradeço a paciência e compreensão pelas ausências ao meu filho Pedro e ao meu marido José. Também agradeço ao entusiasmo dos meus pais Antônia e Eduardo, e meus irmãos Tatiana e Rafael. Também é preciso agradecer ao apoio dos colegas e amigos de trabalho e da vida, que são muitos e por isso nomeio todos citando os queridos Marco, Piti, Carol, Vivian, Izabel, Flávio e Dani, para representarem essa turma grande e animada.

Apesar das turbulências, que olhando ao retrospecto entendemos ser o período de incubamento do ovo da serpente, os anos de 2016 a 2019 foram de muita aprendizagem e troca, ao lado de colegas de turma que me deram a esperança de que essa juventude pode entregar mais e melhor do que a minha foi. Foram debates, encontros, trabalhos, churrascos, estudos e descontração ao lado dos colegas Pauleânia, Roberta, Victoria, Adelita, Iury, Aline, Stephany, Marina, Giovana, Fernanda, Marcos (em um surpreendente reencontro) e tantos outros. Essa jornada também foi guiada por professores incríveis, alguns dos quais tive o privilégio de escutar e aprender muito: Lucélia Pereira, Carlos Alberto Lima, Kênia Figueiredo, Isabela Ribeiro, Ivanete Boschetti, Janaina Duarte, Lívia Barbosa, Andréia de Oliveira, Silvia Yannoulas, Leonardo Ortegá e Lúcia Lopes. Agradeço também à assistente social Flávia Squinca, que conduziu com maestria e criatividade meu estágio supervisionado em tempos tão estranhos, e também à minha amiga Maruska, que me ajudou muito em encontrar informações valiosas junto ao Censo Escolar. Não poderia finalizar essa seção sem agradecer também às professoras Kênia Augusta Figueiredo e Natalia de Souza Duarte, pela gentileza e disponibilidade para estarem na banca de avaliação deste TCC.

Um agradecimento especial ao grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), que proporcionou debates valorosos para esta pesquisa por meio dos eventos “Assistentes sociais na política de educação: desafios e lutas coletivas na defesa da educação como direito”, realizado em 5 de outubro de 2021, e “Serviço Social na Educação Brasileira: passado, presente e futuro, realizado nos dias 2 e 5 de maio de 2022.

A turbulência culminou na eleição de um profascista e da pandemia de Covid-19: o isolamento social não poderia combinar com um curso que olha tanto para a sociedade. Todos sofremos com esses dois anos insólitos conduzidos de forma desastrosa pelo pior líder mundial. As incertezas e injustiças, ao tempo que reforçam a necessidade de atuarmos na luta por direitos, também nos esgota e desanima, quando paira um sentimento de incapacidade e torpor.

Por isso, o agradecimento especial nesse rol de gratidão é para a professora Silvia Cristina Yannoulas, que me conduziu pelo planejamento e escrita deste TCC. Tenho certeza de que se não fosse por sua delicadeza e compreensão eu não teria conseguido entregar esse trabalho que, apesar de reconhecer não estar à altura da sua orientação e da minha própria capacidade, foi o que foi possível entregar nesse atual período que todos passamos. Mas vai passar, e dias melhores virão. Estamos prontos e lutamos para isso!

Fora Bolsonaro! **Viva os trabalhadores!**

RESUMO

Este trabalho buscou refletir sobre o evento da evasão e abandono escolar na Educação Básica e como a atuação da/o assistente social na escola pode colaborar para a melhoria desses índices. No final de 2019 foi aprovada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A tramitação da lei no Congresso Nacional foi analisada, bem como foi pesquisada se havia iniciativas para sua regulamentação no Distrito Federal. Foi realizada uma análise sobre os dados educacionais do Distrito Federal a partir das informações disponibilizadas no Censo Escolar (Inep/MEC), analisando a rede educacional existente e sua organização, bem como os índices de progressão, abandono e distorção idade/série no período de 2014 a 2021. Também foram analisados os dados referentes aos anos 2020 e 2021 sobre a presença de profissional que atua como assistente social nas escolas do DF. Apesar do Censo Escolar afirmar a existência dessa/e profissional em mais de cem escolas públicas do DF, foi constatado que essa informação não é confiável e que tal profissional nem mesmo consta no Regimento da Secretaria de Estado de Educação. Por fim, conclui-se que a atuação da/o assistente social na escola pode ser de fundamental importância para reduzir os índices de absentismo escolar, porém ainda são necessárias a regulamentação dessa/e profissional no ambiente escolar bem como a realização de pesquisas futuras para apuração dos efeitos dessa atuação.

Palavras-chaves: Evasão escolar, Abandono Escolar, Equipe multiprofissional, Assistente Social na Escola, Serviço Social na Educação.

ABSTRACT

This work sought to reflect on the event of school dropout and dropout in Basic Education and how the role of the social worker at school can collaborate to improve these rates. At the end of 2019, Law No. 13,935 was approved, which provides for the provision of psychology and social services in public basic education networks. The passage of the law in the National Congress was analyzed, as well as whether there were initiatives for its regulation in the Federal District. An analysis was carried out on the educational data of the Federal District from the information available in the School Census (Inep/MEC), analyzing the existing educational network and its organization, as well as the rates of progression, abandonment and age/grade distortion in the period of 2014 to 2021. Data for the years 2020 and 2021 on the presence of a professional who works as a social worker in schools in the DF were also analyzed. Despite the School Census affirming the existence of this/e professional in more than one hundred public schools in the DF, it was found that this information is not reliable and that this professional is not even included in the Regulations of the Secretary of State for Education. Finally, it is concluded that the role of the social worker in the school can be of fundamental importance to reduce the rates of school absenteeism, but it is still necessary to regulate this/and professional in the school environment, as well as to carry out future research to assessment of the effects of this action.

Keywords: School dropout, School multiprofessional team, Social Worker at School, Social Work in Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número e percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou já haviam concluído o ensino fundamental de nove anos entre os anos 2013 a 2019 - Brasil	15
Gráfico 2: Taxa de acesso à educação básica, por faixa etária, entre os anos 1970 a 2015 - Brasil	23
Gráfico 3: Matrículas da rede educacional do Distrito Federal em 2021	52
Gráfico 4: Matrículas localizadas em área urbana do Distrito Federal– rede estadual e rede privada	53
Gráfico 5: Taxa de abandono escolar dos estudantes das escolas públicas da rede estadual do Distrito Federal	54
Gráfico 6: Distorção idade/série nas escolas do Distrito Federal (área urbana).....	55
Gráfico 7: Taxa de reprovação escolar no DF	56
Gráfico 8: Percentual de escolas que declaram possuir pessoas atuando na função de orientador(a) comunitário(a) ou assistente social na escola	59

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Categorização ampla dos resultados pesquisados no Google Acadêmico contendo as palavras: “assistente social”, “equipe multiprofissional”, “abandono” e “evasão”, em agosto de 2021	20
Tabela 2: informações sobre o curso técnico em orientação comunitária, segundo o CNCT..	45
Tabela 3: Documentos disponibilizados pelo Inep para disseminação dos resultados do Censo Escolar	46
Tabela 4: Classificação e categorização de escolas da educação básica, conforme dependência administrativa	47
Tabela 5: Tipo de escolas da SEEDF e atendimento ofertado	48
Tabela 6: Rede escolar do Distrito Federal, segundo dados do Censo Escolar 2021	51
Tabela 7: Matrículas na rede educacional do Distrito Federal e variação – 2014 a 2021	52
Tabela 8: Número de instituições de ensino que declararam possuir pessoa desempenhando função de “orientador comunitário ou assistente social na escola.....	57
Tabela 9: Número total de escolas da rede escolar por UF, número e percentual de escolas que declaram possuir profissional com função de OC/AS atuando na escola (Censo Escolar 2021)	57
Tabela 10: Lista dos equipamentos sociais sob responsabilidade da SEDES/DF.....	61
Tabela 11: Lista dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) do DF e as escolas públicas localizada em suas proximidades	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado de pesquisa no site da CLDF por proposições legislativas com o termo “assistente social” apresentadas até 2020	39
Figura 2: Resultado de pesquisa no site da CLDF por proposições legislativas com o termo “assistente social” apresentadas a partir de 2021	40
Figura 3: Item “Recursos Humanos” no Formulário de Escola do Censo Escolar 2018	43
Figura 4: Item “Recursos Humanos” no Formulário de Escola do Censo Escolar 2019	43
Figura 5: Item “Recursos Humanos” no Formulário de Escola do Censo Escolar 2020	44

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

Abepss – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CAS - Comissão de Assuntos Sociais

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CCFV – Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

CCJ – Comissão de Constituição e Justiça

CD – Câmara dos Deputados

CEC - Comissão de Educação e Cultura

CED - Centro Educacional

CEE - Centro de Ensino Especial

CEF - Centro de Ensino Fundamental

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEI - Centro de Ensino Infantil

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEM - Centro de Ensino Médio

CEOF - Comissão de Economia Orçamento e Finanças

CEP – Centro de Educação Profissional

CEPI – Centro de Educação da Primeira Infância

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CIEF – Centro Interescolar de Educação Física

CIL – Centro Interescolar de Línguas

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Covid-19 - *Corona Virus Disease 2019*

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social

CSSF - Comissão de Seguridade Social e Família

DCL – Diário da Câmara Legislativa

DF – Distrito Federal

DOU – Diário Oficial da União

EB – Educação Básica

EC – Emenda Constitucional

EC - Escola Classe

EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

EF - Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Escola Parque

ES – Espírito Santo

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESEAS – Gerência do Serviço Especializado em Abordagem Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFES – Instituição Federal de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JI - Jardim de Infância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

NUSEFI – Núcleo de Serviços Funerários

OC/AS – Orientador Comunitário/Assistente Social

PBF – Programa Bolsa Família

PL – Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pnad-C – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PTCC – Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso

REPJOV – Serviço de Acolhimento em República para Jovens

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes

SAIF – Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias

SAIM – Serviço de Acolhimento Instrucional para Mulheres

SAIPI – Serviço de Acolhimento Institucional para Pessoas Idosas

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SER – Departamento de Serviço Social

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

UPS – Unidade de Proteção Social

SUMÁRIO

Resumo	v
Abstract	v
Lista de Gráficos	vi
Lista de Tabelas:	vii
Lista de Figuras	viii
Lista de Siglas e Abreviaturas:	ix
Introdução	14
PROBLEMA:	16
PERGUNTA:	17
HIPÓTESE:	17
OBJETIVOS DA PESQUISA:	17
JUSTIFICATIVAS.....	18
ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
Revisão da Literatura	20
OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR	24
SERVIÇO SOCIAL E EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
Método e Metodologia	29
O MÉTODO.....	29
AS TÉCNICAS.....	29
OS CUIDADOS ÉTICOS	31
Apresentação e Análise dos Dados Coletados	33
LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS EDUCACIONAIS: LDB E PNE.....	33
LEI ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA	35
CENSO ESCOLAR E AS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS	41
A REDE ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL.....	47
ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL.....	53
ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS DO DF.....	56
PROXIMIDADE ENTRE CRAS E ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL	60
Considerações finais	68
Referências	70

INTRODUÇÃO

A graduação em Serviço Social nos convida a refletir sobre os fundamentos da política social e a questão social. A realidade da educação brasileira, permeada por desigualdades, desafios, retrocessos e progressos, consegue explicitar as consequências do sistema capitalista e sua luta de classes constante.

A definição de questão social está marcada na contradição Capital *versus* Trabalho, ou seja, no modo capitalista de produção. Assim, as expressões da questão social são oriundas do processo de acumulação capitalista e da opressão da classe operária, tendo como sua primeira expressão o pauperismo, no início do Século XIX. A questão social expressa a materialização da acumulação capitalista e sua expressão se reflete em desigualdade social, desemprego, exploração, injustiça social. O neoliberalismo e suas vertentes tendem a intensificação das desigualdades sociais, promovendo um crescimento da demanda por políticas sociais, em especial por políticas que promovam o pleno acesso à proteção social. A escola, como espaço público de acesso ao direito à educação formal, reflete situações diversas da expressão da questão social.

Em 11 dezembro de 2019 foi promulgada a Lei nº 13.935, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Trata-se de importante lei que fortalece a presença da/o profissional de serviço social, e das equipes multiprofissionais, no atendimento aos direitos dos estudantes que frequentam a escola. A Lei determina que as redes de ensino tomem as providências necessárias para o seu cumprimento no período de um ano. Assim, os entes federados deveriam ter elaborado norma regulamentadora para implementar a Lei aprovada ao longo do ano de 2020, a fim de que a partir do ano letivo de 2021, as equipes multiprofissionais com a presença de assistentes sociais e psicólogos estivessem disponíveis para atendimento da comunidade escolar.

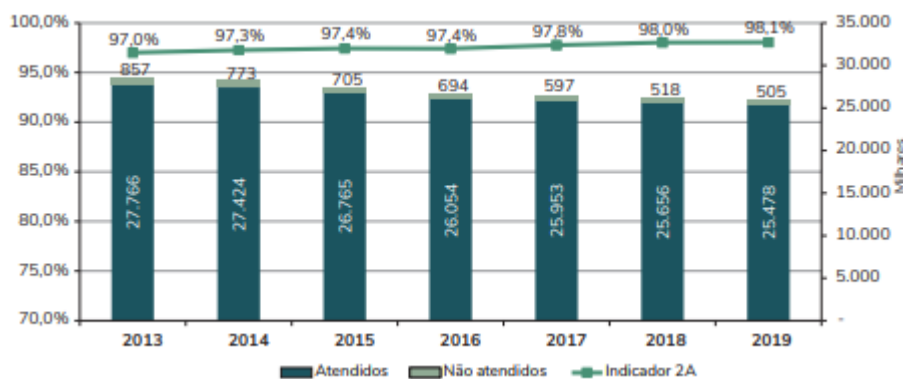
Infere-se que a atuação da/o assistente social em equipes multiprofissionais da rede pública de educação poderia melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir da identificação de demandas, do estudante e suas famílias, que poderiam resultar no abandono ou evasão escolar, ou ainda em baixos níveis de desempenho escolar. A equipe multiprofissional e especialmente a/o assistente social na escola pode também atuar na promoção de atividades que problematizem e esclareçam distúrbios sociais que possam contribuir ou prejudicar o rendimento escolar, tais como violência doméstica, questões de

gênero, etnia, saúde, discussões sobre desigualdade social, direitos e acesso a políticas sociais, entre outros.

A população brasileira apresenta indicadores educacionais dignos de países muito pobres. Apenas muito recentemente conseguimos universalizar o ensino fundamental, porém nunca foi possível erradicar o analfabetismo. Quando esses indicadores apresentam seus dados por faixa etária, fica claro que os avanços nas políticas educacionais beneficiaram as gerações mais novas.

Porém, apesar dos avanços, a permanência e êxito dos estudantes apresentam piora à medida que se avança nas etapas da educação básica: segundo dados apurados em 2020 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação (Pnad-c/IBGE), a taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos é de 98%, mas para a faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa é de 94,8%, quase quatro pontos percentuais a menos. Quando se pesquisa os jovens dessa última faixa etária na etapa educacional correspondente a sua idade, esse percentual cai ainda mais: apenas 77,2% desses jovens frequentam o ensino médio ou já concluíram a educação básica. Os dados da Pnad-C referente ao ano de 2021 ainda não estão disponíveis.

Gráfico 1: Número e percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou já haviam concluído o ensino fundamental de nove anos entre os anos 2013 a 2019 - Brasil.



Fonte: Pnad-C e Censo Escolar. Elaboração Inep/MEC, disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf, p.62

Como efeito das expressões da questão social, os indicadores educacionais apresentam piora ao longo das etapas escolares principalmente devido ao absenteísmo, refletido em abandono ou evasão escolar, sem desconsiderar que as condições objetivas de frequência recebem interferência de condições subjetivas e multideterminadas, manifestadas em violação do direito à educação. Considera-se abandono quando o estudante deixa de frequentar a escola ao longo do ano letivo, mas volta no ano seguinte; já a evasão acontece quando o estudante,

apesar de não ter concluído a educação básica, não registra matrícula no ano seguinte (Inep, 1998). Infere-se, assim, que o abandono resulta em distorção idade/série e pode resultar a evasão. As maiores taxas de distorção idade/série acontecem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; já os maiores índices de abandono; já os picos das taxas de abandono escolar ocorrem no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, justamente quando ocorre a mudança da etapa educacional.

PROBLEMA:

A pesquisa inicialmente pretendia verificar se a presença de equipe multiprofissional na escola ou na rede de ensino possui relação com a taxa de absentéismo escolar, caracterizadas pelo abandono ou evasão do estudante da escola. Para este estudo, foi observado a taxa de abandono escolar, levantada anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep/MEC).

A partir dos dados colhidos pelo Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep, pretendia-se traçar uma relação entre a presença de equipe multiprofissional (contemplando pelo menos uma/um profissional assistente social) na escola e o índice de evasão ou abandono escolar. Porém, durante a realização da pesquisa, constatou-se que o Censo Escolar só iniciou coleta para apurar a informação de a escola possuir equipe multiprofissional com assistente social no ano de 2020 (portanto após aprovação da Lei), impossibilitando que essa pesquisa pudesse traçar série histórica do indicador ou relação de causalidade entre os fatores.

Assim, a pesquisa passou a ter como objeto de estudo identificar as taxas de evasão e abandono escolar nas escolas públicas do Distrito Federal, também a partir da análise dos indicadores educacionais disponibilizados pelo Inep. Além disso, a pesquisa pretendeu refletir sobre as possibilidades de atuação da/o assistente social na escola frente à aprovação da Lei nº 13.935/2019.

Para se traçar uma linha de tendência neste estudo, e considerando a publicação do Plano Nacional de Educação em 2014 (em vigor até 2024), a pesquisa levantou a série histórica de um período de sete anos, de 2014 a 2021, todos já disponibilizados pelo Inep. Como o período envolve os dois anos atípicos afetados pela pandemia de Covid-19, pretende-se analisar os resultados a partir da conjuntura que certamente acometeu esses dados. Para os índices de abandono e reprovação, foi considerado a interferência da situação de emergência decorrente da pandemia de Covid-19, que manteve as escolas fechada durante quase todo os anos letivos

de 2020 e 2021 e realizou progressões automáticas, atendendo a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

PERGUNTA:

A pergunta que norteou essa pesquisa foi se a presença de equipe multiprofissional que possua a/o profissional assistente social na escola pode contribuir para melhorar o índice de frequência e progressão escolar?

HIPÓTESE:

Desde a emenda constitucional nº 59, acrescentada à Constituição Federal em 2009, as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos devem frequentar a escola obrigatoriamente. A faixa etária usual dos estudantes que frequentam os anos finais do ensino fundamental é entre 10 e 15 anos, ou seja, dentro da faixa obrigatória de escolarização. Sabe-se que os anos finais do ensino fundamental trazem muitos desafios para as crianças e para as famílias: a rotina pedagógica mais complexa com vários professores e disciplinas, a necessidade de se ampliar a renda familiar, a faixa etária correspondente à adolescência etc. Esses fatores podem ser fatores que motivam o aumento da infrequência escolar nessa faixa etária.

Dessa forma, infere-se que a presença de uma equipe multiprofissional com a presença de assistente social que esteja atuando na resolução de problemas sociais das famílias dos estudantes da escola onde atuam pode reduzir os índices de abandono e evasão escolar, em relação àquelas que não possuem tal equipe.

Para a pesquisa, foi levada em consideração a realidade das escolas públicas da rede educacional do Distrito Federal.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Considerando todos os elementos até aqui expostos, a pesquisa foi realizada pretendendo alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Identificar a potencial relação entre atuação da equipe multiprofissional nas escolas de Educação Básica do DF e os índices de infrequência escolar.

Objetivos Específicos:

- Analisar os índices de abandono e evasão em escolas da rede educacional do DF, de acordo com os dados do Censo Escolar do período 2014 a 2021.
- Verificar a presença de assistentes sociais nas equipes multiprofissionais nas escolas da rede educacional do Distrito Federal, a partir das informações disponibilizadas no Censo Escolar.
- Levantar possíveis causas para a evasão ou abandono de estudantes da educação básica, relacionando os dados do censo com a literatura científica sobre o tema;
- Identificar a proximidade entre os equipamentos dos serviços públicos de assistência social e de educação no Distrito Federal.

JUSTIFICATIVAS

O tema proposto para esta pesquisa surgiu da vontade de unir o meu interesse em indicadores educacionais com as possibilidades da atuação da/o assistente social na equipe multiprofissional em escolas, cujo conhecimento dos dados podem nos levar a refletir e propor ações para minimizar ou problematizar as consequências da desigualdade inerente ao capitalismo.

A escola é o espaço institucional para a oferta da educação formal, mas também é o local de referência da comunidade para acesso a um dos direitos sociais – o direito à educação. O espaço escolar possibilita a interação social entre os estudantes, mas também entre os professores e demais profissionais da educação com a comunidade local, sendo muitas vezes a presença mais próxima das políticas públicas ofertadas no âmbito governamental.

Como espaço de interação social e de aprendizagem, a escola é também o local social onde as crianças e adolescentes conseguem acessar inicialmente, sem os filtros ou barreiras que dificultarão seus acessos nos espaços futuros. A escola consegue refletir a desigualdade existente e que faz parte da comunidade escolar. Assim, a expressão da questão social no espaço escolar, por acontecer nos primeiros anos de vida e constituir-se em espaço social de amplo acesso, podem demonstrar um pequeno retrato daquela realidade.

Além dos estudantes, a escola também conta com a atuação dos professores e demais profissionais da educação. Assim, a equipe multiprofissional está presente em uma parcela dessas escolas e a ela cabe abordar as multi-dimensões presentes nas necessidades e demandas

dos estudantes visando à permanência e ao prosseguimento com aproveitamento no itinerário formativo. Essa equipe multiprofissional pode ser composta por diversos profissionais como orientadores educacionais, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, sendo esses dois últimos categorias profissionais que foram contempladas pela Lei nº 13.935/2019.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho de conclusão de curso - TCC está estruturado em três capítulos, além da introdução, conclusão e referências. No primeiro e com base na revisão de literatura (no sumário o primeiro capítulo é o metodológico), apresentamos as categorias de conteúdo abordadas nessa pesquisa: abandono e evasão escolar, pobreza e desigualdade na escola, equipes multiprofissionais e o serviço social na educação básica.

No segundo capítulo explicamos a metodologia utilizada para a coleta dos dados sobre a evasão e abandono escolar nas escolas do Distrito Federal. Também foi realizada pesquisa documental sobre a legislação sobre a atuação da/o assistente social no ambiente escolar em âmbito distrital e federal.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados coletados e sistematizados sobre indicadores de progressão escolar e presença de equipe multiprofissional na escola, utilizando os dados disponibilizados publicamente pelo Inep e pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e recuperando e relacionando os dados sistematizados com as categorias de conteúdo.

Finalmente, teceremos algumas considerações finais, ponderando o quanto foi possível comprovar nossas questões inicialmente planejadas, e destacando a importância da presença das equipes multiprofissionais, em especial a/o assistente social na escola, para o enfrentamento dos problemas de evasão e abandono escolar na Educação Básica.

REVISÃO DA LITERATURA

Para conhecer as produções acadêmicas que abordam essa temática, foi realizada pesquisa no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>) em agosto de 2021, contendo as palavras: “assistente social”, “equipe multiprofissional”, “abandono” e “evasão”, excluindo patentes e citações, foram localizados 243 resultados desde 2014. Mesmo com uma pesquisa tão genérica, o número de resultado não é tão elevado. Além disso, muitos dos resultados continham conteúdos que fugiam muito do escopo da proposta deste trabalho de conclusão de curso, como artigos relacionados à atuação profissional na área da saúde, da psicologia e da assistência social; inclusão e educação especial; medidas socioeducativas; atuação da/o assistente social em instituições de educação superior ou profissional, assistência estudantil em instituições federais de ensino; situações específicas como abuso de drogas, gravidez e doença, entre outros assuntos.

Tabela 1: Categorização ampla dos resultados pesquisados no Google Acadêmico contendo as palavras: “assistente social”, “equipe multiprofissional”, “abandono” e “evasão”, em agosto de 2021

Categoria	Qtde. de resultados
Relevantes para a pesquisa	20
Área: Assistência Social	18
Área: Saúde	17
Área: Psicologia	11
Atuação profissional em IFs e IFES	23
IFs e IFES – Assistência Estudantil	21
Doenças específicas	07
Uso de drogas	10
Sistema Socioeducativo	42
Tema: LGTBIA+	6
Gravidez na adolescência	16
Violência	17
Educação Especial e Inclusão	11
Educação em geral	10
Outros resultados (não relacionados)	14
TOTAL	243

Fonte: elaboração própria, a partir dos resultados levantados no Google Acadêmico.

A pesquisa bibliográfica, após sistematização e primeira análise dos resultados levantados, sucedeu no descarte das referências mais longínquas e a recuperação para efeitos de análise qualitativa de cerca de 20 produções acadêmicas (artigos em periódicos científicos,

trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação), relevantes e diretamente vinculados a este trabalho de conclusão de curso.

SAGRILO e ALMEIDA (2015) relatam a experiência da prefeitura de Cascavel-PR na implementação de Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar. O Programa criou uma equipe multiprofissional com oito servidores, sendo uma/um assistente social, um psicólogo, dois professores e dois pedagogo responsáveis por entrar em contato com os responsáveis dos estudantes que se ausentavam por mais de cinco dias consecutivos ou sete dias alternados em um mesmo mês, identificando os motivos para as ausências e os encaminhamentos necessários visando o retorno do estudante à escola. O artigo é uma versão preliminar da dissertação de mestrado de SAGRILO (2016), que tem como objeto de estudo o alcance do Programa, implementado em 2011, apresentando os dados positivos quando se compara as estatísticas dos anos de 2012 a 2014, passando de 64,42% de êxito para 89,25% no triênio pesquisado. Porém não há uma linha de base para o indicador, anterior à implementação do programa, de forma a demonstrar com maior fidedignidade o êxito do programa.

O Trabalho de Conclusão de Curso de REIS (2018) faz uma análise sobre as causas para a evasão escolar de estudantes de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família no Distrito Federal. Após a análise dos dados que subsidiam a condicionalidade do programa Bolsa Família, o autor afirma que

não há elementos isolados que possam justificar a baixa frequência, mas sim um conjunto de aspectos sociais, econômicos e culturais. (...). Trata-se de um processo histórico, onde a maioria das famílias opta por não informar às escolas os motivos das ausências dos estudantes, negligencia seu papel formador e conjunto na educação dos filhos, que gera desmotivação, desinteresse pelos estudos e consequente abandono escolar. (REIS, 2018, p. 38).

Moreira (2020) apresenta, em sua dissertação de mestrado, uma análise sobre as possibilidades de atuação da/o assistente social na escola de educação básica. Para isso, realizou entrevistas e análises documentais em uma escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia-MG. A dissertação apresenta uma proposta de plano de trabalho para nortear a atuação da/o assistente social na escola considerando três eixos articulados de intervenção: 1) defesa do acesso à educação; 2) participação política; e 3) combate às opressões. Para construção do Plano de Trabalho, que deve ser “revisitado e reformulado com constância, de modo a contemplar as transformações da questão social, que envolvem os processos de aprendizagem e convívio escolar” (p. 80), é construído a partir de entrevistas, pesquisas e levantamentos de informações, realizações de rodas de conversas, campanhas, reuniões e campanhas de orientação que envolvam a comunidade escolar.

A tese apresentada por CRAVEIRO (2019) teve por objetivo analisar a inserção da Equipe Multiprofissional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu buscando identificar contribuições para o fomento de uma educação escolar orientada por uma perspectiva de educação omnilateral. Para isso, analisou a atuação e atribuição de psicólogos e assistentes sociais no Programa “Construindo a Cidadania” no decênio 2006-2016, constatando que as Equipes Multiprofissionais são capazes de sensibilizar as profissionais do Magistério em relação às contradições existentes na sociedade capitalista e suas consequências para os sujeitos, contribuindo para a construção de uma educação que favoreça uma “formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico” (p. 12-13).

No trabalho de conclusão de curso de Barreto (2014) analisou as fichas socioeconômicas de 30 estudantes da escola Marista Champagnat de Natal-RN buscando analisar os fatores que podem favorecer o abandono escolar e relacionando a atuação da/o assistente social no âmbito educacional, na identificação dos fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam no absentismo escolar, bem como no processo de orientação e busca de garantia de direitos para enfrentamento das expressões da questão social. Outro TCC (Ribeiro, 2015), também elaborado ainda na tramitação do PL 3.688/2000, antes de se converter na Lei nº 13.935/2019, buscou elencar as possibilidades e limites de atuação da/o assistente social na escola realizando entrevistas com os profissionais de uma escola da cidade satélite do DF, constatando que diversas funções que poderiam ser realizadas pela/o assistente social acabam sendo realizadas por outros profissionais da escola de forma improvisada e informal.

A dissertação de mestrado de Santos (2019) realizou um levantamento da produção do conhecimento sobre a atuação da/o assistente social na educação básica buscando levantar as demandas de atendimento bem como a forma de atuação das/os assistentes sociais que atuam em escolas. Concluiu que a/o assistente social vem trabalhando com as mais diversas expressões da questão social e atua como mediador entre a escola e a família, além de também mediar demandas junto a órgãos de justiça e de assistência social.

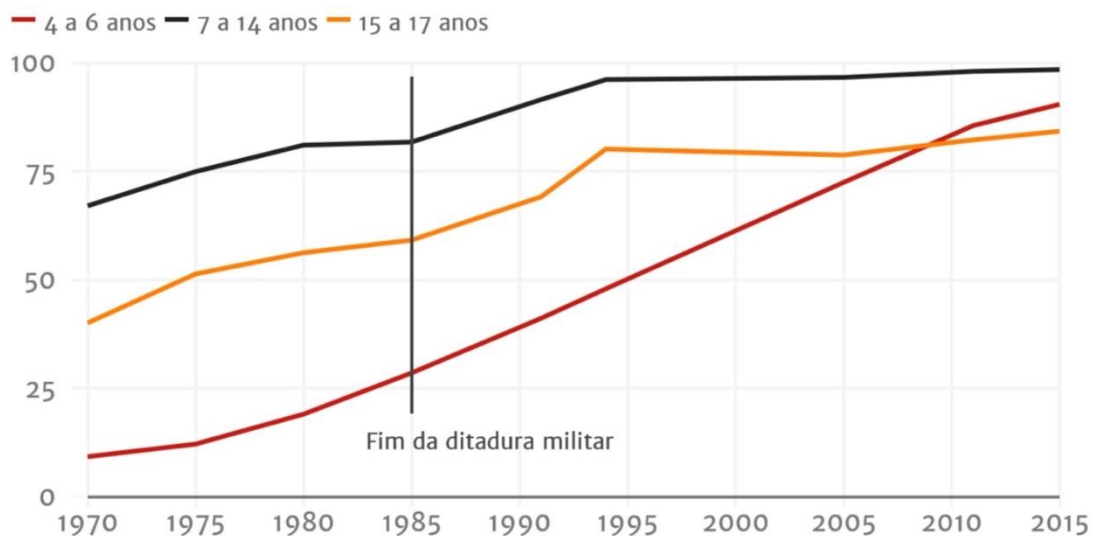
Como visto, os trabalhos e publicações nessa área ainda são insipientes quando se foca na educação básica que não a profissional e tecnológica. A atuação da/o assistente social em equipes multiprofissionais em escolas ainda não é uma realidade na grande maioria das escolas públicas brasileiras e os estudos apontam mais para intenções e possibilidades de atuação na área do que propriamente situações empíricas dessa atuação.

OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A obrigatoriedade do ensino é tema presente nas constituições desde o Império, e na Constituição Federal de 1988 é afirmado que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, art. 208). Porém, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a faixa etária obrigatória foi ampliada para de 4 à 17 anos de idade, como estratégia para alcançar a universalização da educação básica, que abrange não só a etapa do ensino fundamental (6 a 14 anos), mas também a educação infantil (4 e 5 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos).

Apesar da obrigatoriedade ser de longa data, a universalização do ensino fundamental nunca foi de fato alcançada, apesar da significativa melhora nos indicadores a partir da década de 1990, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Taxa de acesso à educação básica, por faixa etária, entre os anos 1970 a 2015 - Brasil.



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura>

A contradição da universalização do acesso à educação está no anseio do Capital de manter a classe trabalhadora subserviente e habilitada para produzir mercadorias que geram riqueza da burguesia ao mesmo tempo que reflete a demanda da classe trabalhadora por garantia ao direito à educação em busca da emancipação social.

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado,

a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. (CFESS, 2013, p. 19)

Almeida (2019) também nos alerta sobre a reprodução conservadora nas políticas educacionais em detrimento de uma educação construtivista e emancipadora.

As teses reprodutivistas e mecanicistas que grassam no fértil terreno das elaborações teóricas, muito embora tenham tido fortes influências na constituição de estratégias tanto no campo da educação quanto no da política, mostraram-se - do ponto de vista da experiência histórica concreta - insuficientes no trato da complexidade que envolve a relação entre poder e educação no que diz respeito aos processos de manutenção ou mudança social. Para a superação dos pontos de estrangulamento no trato dessa relação é fundamental compreender a educação a partir dos processos históricos que a tornaram uma dimensão cada vez mais complexa da vida social. (ALMEIDA, 2019, p. 2)

Como visto no gráfico 2, o acesso à educação nas idades correspondentes ao ensino fundamental e ao ensino médio atingiram um ápice por volta dos anos 1995, mantendo leve crescimento nos anos seguintes mas sem atingir a universalidade dessa população. Um dos graves entraves para se atingir essa universalidade é, entre outros fatores, os índices de abandono e evasão escolar.

ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR

Alguns dos grandes entraves para o alcance da universalização do ensino são o abandono e a evasão escolar. Silva Filho e Lima Araújo (2017) enumeram os diversos conceitos para os termos “evasão” e “abandono” presentes em diversos estudos de diferentes autores. Como esta pesquisa utilizou os dados levantados por meio do Censo Escolar, foram utilizados os conceitos do Inep para ambos os termos, sem desconsiderar a crítica de que seus conceitos individualizam a responsabilidade do abandono sobre o estudante que deixa a escola.

O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema. (BRASIL, INEP, 1998).

Ressalta-se que a decisão do estudante (ou de sua família) de abandonar a escola, seja somente ao longo de um ano letivo ou de forma prolongada, sem retorno à escola no ano seguinte, deve ser compreendida como uma expressão da questão social e não uma questão particular e individual. A condição pauperizada que a família e o estudante se encontram afetam e comprometem sua trajetória escolar e o acesso a direitos podem amenizar as dificuldades de o estudante seguir seus estudos com o mínimo de sucesso. Daí a importância da atuação da/o

assistente social na escola visando à identificação de situações que possam prejudicar a continuidade nos estudos. Para além da garantia do direito à aprendizagem, busca-se garantir o direito à Educação e tudo o que está associado à política social educacional: esporte e lazer, cultura, segurança alimentar, ambiente seguro, acesso à recursos e materiais pedagógicos e tecnológicos etc.

A escolaridade de toda a população sinaliza um projeto social comprometido com a igualdade e os direitos sociais. Assim, a educação vem sendo entendida como recurso fundamental de uma sociedade desenvolvida e democrática, indutora da prevenção: de situações de risco, de violação de direitos e da perpetuação da pobreza. A educação também vem sendo reconhecida como fortalecedora dos vínculos familiares, do processo de inclusão social, da promoção dos direitos da criança e do adolescente. (DUARTE, 2012, p. 60)

Muitos fatores podem afetar o insucesso escolar, sendo o abandono escolar o mais grave deles:

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (SILVA FILHO, LIMA ARAÚJO, 2017, p. 36).

A relação entre nível socioeconômico mais baixos e sucesso escolar estão inversamente relacionadas. É o que aponta a análise realizada por Klein (2006) a partir dos dados do SAEB:

Nesse caso, um nível socioeconômico mais alto implica maior desempenho, porém, ele diz que políticas públicas de educação não implicam alteração da variável econômica em curto prazo. Contudo, é esperado que, a médio e longo prazo, uma melhora da qualidade de ensino contribua para elevar o nível socioeconômico da população. É interessante destacar que o contrário também é verdadeiro, ou seja, a melhora no nível socioeconômico implica melhora nos níveis de educação. (KLEIN (2006) apud GARCIA e YANNOULAS (2017), p. 33.

Entendemos que questões de abandono e evasão escolar são expressões da questão social advindas da pobreza e desigualdade social. Sob um entendimento crítico das expressões da questão social, entendemos que a pobreza não é apenas a parte de uma relação de desigualdade, como um produto social, mas também como um fenômeno fundado nas determinações que, no modo de produção capitalista, se expressam e derivam da Lei Geral de Acumulação Capitalista (MARX, 1996), onde quanto maior for a riqueza gerada pela força produtiva do trabalho do proletariado, maior será o exército industrial de reserva, resultando em miséria e desigualdade. Assim, a acumulação da riqueza é inseparável da acumulação da miséria e da pauperização daqueles que produzem a riqueza.

Reconhecer que as causas do abandono e da evasão escolar são afetadas principalmente pelas expressões da questão social torna necessária a atuação da/o assistente social no ambiente escolar buscando identificar situações de vulnerabilidade social e realizar ações preventivas e

de enfrentamento para evitar o absenteísmo escolar e, conseqüentemente, a obstrução ao direito fundamental à educação.

SERVIÇO SOCIAL E EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Serviço Social é uma profissão que se constitui no processo de reprodução das relações sociais, resultantes do capitalismo, atuando principalmente com as expressões questão social. Assim, a/o assistente social possui uma relativa autonomia nos seus processos de trabalho, que são garantidos pela Lei de Regulamentação do Serviço Social (Lei nº 8.662/1993) e pelo Código de Ética (1993) nos quais fazem importantes apontamentos de instrumentos fundamentais do ponto de vista jurídico-legal (COUTO, 2009).

Iamamoto (2006) ressalta que a/o assistente social se insere no mundo do trabalho atendendo interesses antagônicos, respondendo demandas do capital; auxiliando nos instrumentos de exploração e dominação, e da classe trabalhadora; atendendo às suas necessidades de sobrevivência. É nesse cenário, que se estabelece a necessidade de construção de uma estratégia profissional e política que vise fortalecer interesses das classes subalternas, pautando o compromisso com as dimensões ético-político e técnico-operativo, firmadas pelos fundamentos teórico metodológicos. Nessa perspectiva, a/o assistente social precisa estar apto para defender os direitos sociais, seu campo de trabalho e atribuições profissionais, para reconhecer os limites e possibilidades presentes em seu campo de trabalho e transformá-las em um projeto de intervenção profissional.

É imprescindível que em sua atuação no espaço sócio-ocupacional, a/o assistente social integre as dimensões metodológico-técnico-operativa ratificando o projeto profissional na perspectiva de reconhecimento da cidadania social e não de práticas clientelistas. Por isso, as instituições de ensino superior que ofertam a graduação em Serviço Social devem proporcionar, em seus currículos formativos, a disciplina de “Política Social – Educação”, tal qual acontece na Universidade de Brasília (UnB), mas infelizmente a oferta acontece em uma parcela muito pequena dessas instituições.

Uma reflexão sobre as possibilidades de atuação da/o assistente social no espaço sócio-ocupacional da escola é trazida por Piana (2009), em artigo onde a autora apresenta um breve histórico da profissão no ambiente escolar desde o início do século XX e suas diferentes formas de intervenção. Atualmente, ressalta a autora, a atuação desses profissionais está mais presente nos dois extremos da educação formal: na educação infantil e na educação superior.

Tem-se, hoje, muitas vezes, um Serviço Social restrito à educação infantil em creches e pré-escolas (centro de educação infantil), desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Educação no Brasil. E no ensino fundamental é voltado também para população de baixa renda, no qual surgem várias expressões da questão social, que invadem o cenário escolar, tais como violência doméstica, dificuldades sócio-econômicas das famílias, o uso indevido de drogas e o tráfico por familiares, crise de valores éticos e morais, que geram a indisciplina, o baixo rendimento escolar da criança e do adolescente, a evasão escolar e a falta de perspectiva de um futuro educacional. Existem ainda algumas iniciativas universitárias que ocorrem no âmbito de Projetos de Extensão Universitária, através de supervisão de estágios na relação aluno e professor e na concessão de bolsas a alunos universitários de baixa renda. (PIANA, 2009, p. 185)

A autora também destaca que a atuação da/o assistente social pode extrapolar o ambiente físico da escola ao atuar no planejamento, implementação e execução de políticas públicas educacionais.

Outra autora de destaque para pensarmos em experiências concretas de inserção de assistentes sociais nas escolas é MARTINS (2012), que realiza uma investigação sobre a realidade da/o profissional em municípios do estado de São Paulo. Nesse estudo, Martins identifica os municípios paulistas que possuem assistentes sociais que atuam na escola, levanta o número de profissionais e aplica questionários e entrevistas focais amostrais com essas/es profissionais com perguntas norteadoras sobre sua prática profissional, e apresenta importantes reflexões sobre possibilidades da atuação da/o assistente social na escola, apontando para três eixos de nucleares de atuação: processo de democratização da escola, prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos, e articulação da política de educação com as demais políticas sociais.

A contribuição do serviço social, portanto, poderá ser uma alternativa construtiva, visando unir esforços com os educadores e usuários da escola pública para lutar por reformas significativas na rota histórica de transformação da escola, para que seja capaz de efetivar uma educação mais democrática, unitária, como tem sido divulgado pelos movimentos e organizações de educadores. (MARTINS, 2012, p. 221)

Com a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, a presença de assistentes sociais nas escolas deve ser cada vez mais presente. A atuação dessa/e profissional deve estar pautada no projeto ético político profissional do serviço social de forma a buscar a garantia de direitos do estudante e sua família em acessar uma educação de qualidade, com condições de permanência, aprendizagem e sucesso escolar, mas sem negligenciar as expressões da questão social que podem resultar em abandono e evasão escolar.

Não se trata de uma tarefa que traga resultados imediatos e que atenuem as tensões, conflitos e inquietações que consomem o cotidiano profissional de milhares de assistentes sociais, mas significa a afirmação de uma clara direção política, a articulação de um conjunto de referências teóricas que subsidiem a atuação

profissional na Política de Educação, contribuindo para desvelar suas particularidades a partir de uma concepção de educação que esteja sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora. (BRASIL, CFESS, 2013, p. 22-23)

A atuação crítica da/o assistente social nas equipes multiprofissionais não deve desatentar para a real causa da pobreza e desigualdade, bem como deve superar o discurso comum e rasteiro de que a educação pode resultar na superação da pobreza sozinha, sem considerar a “complexa relação entre educação, pobreza e desigualdade social”:

Se a educação formal foi no passado uma promessa de identidade nacional, ou de mobilidade social ou ainda de desenvolvimento do país o desgaste atual dessas certezas derivou numa leitura mais circunscrita ao processo cognitivo, biológico e individual, que no caso dos setores pobres impacta de modo especial. Como se obter sucesso educacional com alunos em situação de pobreza? (YANNOULAS e PINHEIRO, 2020, p. 223)

As políticas educacionais de ampliação do acesso visando à universalização escolar faz com que a escola reflita as expressões da questão social por ser espaço que é ocupado também por pessoas em situação de pobreza. Por isso a equipe multiprofissional precisa reconhecer as estratégias para seu enfrentamento.

O reconhecimento da presença desses elementos [expressões da questão social] no universo escolar, por si só, não constitui uma justificativa para a inserção dos assistentes sociais nesta área. Sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícito, nas defesas desta inserção, a presunção de que tais problemas seriam exclusivos da atuação de um determinado profissional, quando na verdade seu efetivo enfrentamento requer, na atualidade, não só a atuação dos assistentes sociais, mas de um conjunto mais amplo de profissionais especializados (ALMEIDA, 2019, pp. 5-6)

Assim, esta pesquisa pretendeu identificar se a atuação da/o assistente social na equipe multiprofissional escolar pode contribuir para menores índices de infrequência escolar, bem como realizar uma reflexão crítica acerca das formas de atuação da/o assistente social no ambiente educacional.

MÉTODO E METODOLOGIA

O MÉTODO

A pesquisa buscou realizar uma análise utilizando-se o método materialismo histórico-dialético. A partir dos dados estatísticos levantados, foi realizada uma análise dos fatores que podem interferir e contribuir para esses dados, articulando a contradição entre o discurso da ‘educação transformadora’ e a realidade desigual fruto da questão social. Segundo Prates (2012):

Marx apropria-se das categorias que emanam da realidade e volta a ela utilizando-as para explicar o movimento de constituição dos fenômenos, a partir de sucessivas aproximações e da constituição de totalizações provisórias, passíveis de superação sistemática, porque históricas. Nesse processo de apreensão, o autor considera fundamental dar visibilidade às contradições inclusivas que o permeiam e às transformações ocorridas no percurso, transformações estas que resultam de múltiplas determinações, cuja análise interconectada amplia a possibilidade de atribuir-se sentidos e explicações à realidade (PRATES, 2012, p. 117).

A escolha do método dialético e histórico deve-se a importância de a/o profissional de serviço social realizar análises a partir não só do que observa, mas do contexto em que a situação acontece. Em uma sociedade capitalista como a que vivemos, a questão social é presente e suas manifestações devem ser compreendidas para que a/o profissional consiga oferecer a melhor orientação ao usuário, seja ele o estudante da educação básica ou sua família. Ainda segundo Prates, (2012, p. 126), “adensar conhecimentos sobre a pesquisa social cada vez mais se constitui em tarefa fundamental do Serviço Social, na medida em que não é possível propor intervenções consistentes que não se pautem numa análise crítica da realidade e dos contextos nos quais se inserem sujeitos, grupos, instituições e sociedades”.

AS TÉCNICAS

No seu percurso metodológico, a pesquisa contemplou as técnicas de: a) pesquisa bibliográfica em bases de acesso livre online (para efeitos da revisão de literatura e identificação de lacunas de conhecimento), b) pesquisa documental sobre legislação federal, e distrital relativa às equipes multiprofissionais nas escolas; e c) coleta e sistematização de dados estatísticos educacionais sobre evasão e abandono escolar, e sobre presença de equipes multiprofissionais nas escolas, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF).

No primeiro caso e visando conhecer as produções acadêmicas que abordam a problemática estudada e identificar as lacunas no conhecimento, durante a elaboração do PTCC foi realizada uma **pesquisa bibliográfica** com base no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>) em agosto de 2021, contendo as palavras: “assistente social”, “equipe multiprofissional”, “abandono” e “evasão”, excluindo patentes e citações, foram localizados 243 resultados desde 2014.

Já no segundo caso, **pesquisa documental**, foi realizada sobre a legislação federal, a existência de propostas de legislação em âmbito distrital e os normativos no âmbito da rede educacional do DF no que diz respeito à atuação da equipe multiprofissional na escola, contemplando a/o assistente social entre eles. Essa pesquisa foi realizada ao longo dos meses de março a abril de 2021 nos sites da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, e também nos sites da Câmara Legislativa do DF e da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Quanto à coleta de dados estatísticos, o estudo foi focado no conjunto de indicadores e informações coletadas nas escolas do Distrito Federal disponibilizados no Censo da Educação Básica (Censo Escolar) entre os anos de 2014 a 2021., utilizando como marco inicial a promulgação do Plano Nacional de Educação, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Foram consultados os dados estatísticos disponibilizados pelo Inep/MEC a partir da divulgação do Censo Escolar (disponível em: www.inep.gov.br; consulta realizada ao longo dos meses de fevereiro e março de 2022), além de outras informações e análises estatísticas daquele órgão. Cabe informar que o Inep é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por realizar avaliações e exames e levantar dados para elaborar estatísticas e indicadores educacionais, produzindo as estatísticas oficiais no âmbito educacional. Segundo o IBGE,

as estatísticas oficiais são informações produzidas e disseminadas por agências governamentais, em bases regulares, regidas pela legislação em matéria estatística e/ou regulamentos administrativos, sujeitas ao cumprimento de um sistema padronizado de conceitos, definições, unidades estatísticas, classificações, nomenclaturas e códigos (BRASIL, IBGE, 2020).

O site do Inep disponibiliza diversos indicadores educacionais a partir dos dados coletados no Censo Escolar. Esses dados visam apresentar o desempenho dos estudantes e a atuação docente, além de aspectos da gestão e organização escolar. Um desses indicadores

demonstra o rendimento escolar, onde são apresentados, por escola, o percentual de estudantes que foram aprovados, reprovados ou que abandonaram o ano letivo. A partir da taxa de abandono escolar, pretendia-se relacionar com a informação da escola possuir ou não equipe multiprofissional com a presença de assistente social e, a partir dessa relação, verificar se havia influência nos dados de abandono escolar. Para isso, também foram consultadas outras informações estatísticas, tais como: sinopse estatística, microdados e relatórios diversos elaborados pelo Inep a partir dos dados do Censo Escolar.

Tendo em vista que os dados estatísticos do Censo Escolar (Inep/MEC) e Pnad (IBGE) estão disponíveis e são apurados anualmente, cabe ao pesquisador aproveitar os dados já disponíveis para utilizá-las em suas análises de pesquisa. Dessa forma, poupa-se tempo e recursos, ampliando a viabilidade da pesquisa.

Notemos de passagem que os dados estatísticos desempenham importante papel em muitas pesquisas. Os organismos nacionais ou internacionais são pródigos neles, a tal ponto que a maioria dos aspectos socioeconômicos de nossas vidas são objeto de tais dados: recenseamentos que comportam informações sobre a idade, o sexo, a organização familiar, o local de residência, a língua de uso e estatísticas sobre a saúde, a economia, a educação...; poucas coisas escapam aos bancos de dados numéricos. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 166)

Para a realização da pesquisa, também foram consultadas as informações disponibilizadas no site da SEEDF e também da Câmara dos Deputados e da Câmara Legislativa do Distrito Federal, além de outros sites institucionais acessados por meio da Internet.

OS CUIDADOS ÉTICOS

Finalmente, com relação aos cuidados éticos e de acordo com a resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 7 de abril de 2016, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais devem seguir os seguintes princípios éticos: liberdade e autonomia dos envolvidos, defesa dos direitos humanos, respeito aos valores, garantia do assentimento ou consentimento dos participantes, garantia de confidencialidade dos dados, compromisso de todos os participantes, entre outros (BRASIL, 2016). Exige-se também o respeito aos participantes, devendo presumir e evitar possíveis danos. Os dados divulgados pelo Inep e analisados neste TCC são apresentados de forma agregada, de forma que não é possível identificar individualmente a identidade dos estudantes que respondem ao Censo Escolar, protegendo a confidencialidade dos dados individualizados.

O Serviço Social exige o compromisso ético e político, da garantia dos direitos dos participantes e da pesquisa. O Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993, anterior a essa resolução, já previa a atenção dos profissionais em alertar os participantes sobre o direito à informação prévia, a liberdade de escolhas, ao acesso aos resultados da pesquisa (BRASIL, CFESS, 1993).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS EDUCACIONAIS: LDB E PNE

As normas e legislações orientam a atuação governamental para a execução das políticas públicas. A principal lei que norteia as políticas educacionais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) , além do plano decenal para a Educação, determinado pelo artigo 214 da Constituição Federal.

A LDB que atualmente está em vigor foi estabelecida por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas é importante ressaltar que o país já promulgou outras leis anteriormente. A primeira LDB foi fixada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 após mais de 13 anos de tensa tramitação no congresso e na sociedade civil (CURY, 2017)

Sob o regime da ditadura militar, a próxima LDB foi promulgada pela Lei nº 6.692, de 11 de agosto de 1971 e trouxe prejuízos para o financiamento educacional ao suprimir “a vinculação entre o financiamento da educação escolar e a porcentagem da receita resultante de impostos arrecadados” (Cury, 2017, p. 9).

A efervescência democrática ao longo da elaboração da nova constituição marcando o fim do regime ditatorial consegue um significativo avanço na área educacional, garantindo um capítulo dedicado à Educação na Constituição Federal de 1988. Outros avanços normativos vão pautar a próxima LDB:

Também há de assinalar a Lei n. 9.131/95, a Lei 9.192/95 e, de modo especial, para a educação básica, a Lei n. 8.069/90 mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A primeira (re)cria o Conselho Nacional de Educação com suas atribuições e estabelece um sistema nacional de avaliação da educação. A outra estabelece procedimentos para eleições de dirigentes no sistema federal de educação. O ECA, enfim, contém uma retomada do capítulo de educação da CF/88 nos princípios e em aspectos pedagógicos importantes não explicitamente postos na LDBEN que viria a ser a Lei n. 9.394/96 (CURY, 2017, p. 10)

Assim, a nova LDB, promulgada por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preocupa-se com o acesso e a aprendizagem da população brasileira à educação, enfatizando a importância da frequência escolar.

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

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

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (LDB, 1996)

A Constituição Federal de 1988 estabelece ainda, em seu artigo 214, a elaboração de plano decenal de educação com o objetivo “de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 1988). Assim, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) após a promulgação da Constituição foi apresentado pela Lei nº 11.172, de 9 de janeiro de 2001, para o decênio 2001-2010. O próximo Plano, que deveria ter sido aprovado antes de 2010 para iniciar sua vigência no ano seguinte, foi somente sancionado em 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE para o decênio 2014-2024 e está atualmente em vigor.

O PNE atual definiu 20 metas educacionais. Para cada meta, há um conjunto de estratégias voltadas para contribuir ao alcance de cada meta. Para o alcance das metas 1, 2 e 3, focadas nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio respectivamente, encontramos estratégias voltadas para “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude” (PNE, estratégia 2.4 – etapa ensino fundamental) cujo teor também se repete, com adaptações, nas estratégias 1.14, 3.8 e 4.9, visando à universalização e melhoria do ensino nas etapas da educação infantil, ensino médio e na modalidade da educação especial. Também há estratégias voltadas à promoção da “busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude” (PNE, estratégia 2.5), com recomendação muito semelhante nas estratégias 1.15 e 3.9, referentes às etapas da educação infantil e ensino médio, respectivamente.

Para além das etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o PNE também define estratégias de busca ativa nas e assistência social nas estratégias 7.29, 8.5 e 8.6, relacionadas às metas estabelecidas para elevação da qualidade da educação básica e elevação da escolaridade da população adulta. Na modalidade da educação profissional e no nível da educação superior há menção ainda à assistência estudantil, nas estratégias 10.9, 11.12 e 12.5.

Atendendo ao disposto no artigo 8º da Lei que aprovou o PNE atual, “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação”. Assim, o Plano Distrital de Educação foi aprovado por meio da Lei Distrital nº 5.499, de 14 de

julho de 2015. Pinelli e Yannoulas (2019) buscaram investigar as estratégias para enfrentamento da pobreza presentes nesse PDE, identificando que esse Plano concebe a educação como instrumento para a superação da pobreza por meio da mobilidade social.

Otra estrategia de enfrentamiento de la pobreza mencionada en el PDE se relaciona con el papel de la educación en la superación de las desigualdades sociales. La universalización de la escuela pública con calidad socialmente referenciadas identificada como estrategia de enfrentamiento de la situación de pobreza y de la desigualdad. La educación en el PDE es presentada como la promotora del ascenso social, de la mejoría en las condiciones de vida y del disfrute de la ciudadanía plena. Si esta interpretación es correcta, podemos decir que al defender la escuela pública de calidad socialmente referenciada, el PDE asume también un proyecto en favor de las poblaciones marginalizadas. (PINELLI e YANNOULAS, 2019, p. 42)

O PDE, primeiro instituído no Distrito Federal, possui 21 metas bastante relacionadas às metas do PNE até a meta 20, sendo que a meta 21 está relacionada ao atendimento escolar dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa. O PDE também apresenta um rol de estratégias para o alcance de cada meta, muito semelhante ao disposto no Plano Nacional já mencionado neste TCC.

LEI ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

Um importante marco para a inclusão de profissionais da assistência social nas escolas de educação básica foi a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. A tramitação do projeto de lei que resultou na lei aprovada teve início no ano 2000, com a apresentação do projeto de Lei nº 3.688. Inicialmente, a ementa do PL tratava da introdução da/o profissional assistente social em cada escola, o que foi alterado para a prestação de serviços de assistência social e psicologia na rede educacional na lei promulgada.

PROJETO DE LEI Nº 3.688. DE 2000 (Do Sr. José Carlos Elias)

Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º As escolas públicas terão assistente social em seus quadros profissionais.

§ A função do(a) profissional de assistência social na escola está voltada para o acompanhamento dos alunos na escola e em sua comunidade.

Art. 2º A implementação da determinação contida no art. 1º desta Lei dar-se-á gradualmente até o prazo máximo de cinco anos.

Art. 39 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Diário da Câmara dos Deputados, Ano LV, nº 184, de 2 de novembro de 2000, p. 53.723. Disponível em

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>)

Durante a tramitação desse projeto de lei, ao longo dos anos 2003 a 2005, diversos outros projetos que possuíam como motivação comum a obrigatoriedade de atendimento, por parte de psicólogos e assistentes sociais, aos alunos da educação básica buscando a melhoria da aprendizagem e a redução de fatores de evasão escolar foram pensados a esse PL. Em 2005

um novo substitutivo foi apresentado, definindo que os profissionais da assistência social e da psicologia que prestariam o atendimento aos alunos seriam vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e aos serviços públicos de assistência social, sendo esse parecer aprovado pela Comissão de Educação e seguindo a tramitação para a Comissão de Constituição e Justiça.

Art. 1º O Poder Público deverá assegurar atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem.

§ 1º O atendimento previsto no caput deste artigo será prestado por psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde – SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social.

§ 2º Os sistemas de ensino, em articulação com os sistemas públicos de saúde e de assistência social, deverão prever a atuação de psicólogos e assistentes sociais nos estabelecimentos públicos de educação básica ou o atendimento preferencial nos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando, em qualquer caso, número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento.

Art. 2º Os sistemas de ensino, de saúde e de assistência social disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Após a tramitação na CCJ, o projeto é considerado aprovado na Câmara dos Deputados e seguiu para o plenário do Senado Federal em 2007, que aprovou novo substitutivo em 2010 e devolvendo a tramitação para a Câmara dos Deputados para o exame das alterações introduzidas. No substitutivo aprovado pelo Senado, a oferta dos serviços de psicologia e de serviço social pela equipe multiprofissional, que atuaria na escola, é direcionada para os profissionais do SUS e apenas em casos de necessidade específica. Com essa alteração, o projeto retorna à Câmara dos Deputados em 2010 para ratificar as alterações apresentadas no substituto nas Comissões de Seguridade Social e Família (CSSF), de Educação (CEC e CE) e de Constituição e Justiça (CCJ).

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Necessidades específicas de desenvolvimento por parte do educando serão atendidas pelas equipes multiprofissionais da escola e, quando necessário, em parceria com os profissionais do Sistema Único de Saúde – SUS.

Art. 3º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

O retorno da tramitação à Câmara dos Deputados coincide com a tramitação do novo Plano Nacional de Educação, que deveria entrar em vigor a partir de 2010 mas só será aprovado

quatro anos depois. Nas justificativas para aprovação do novo substitutivo do Senado para o PL, menções às metas e estratégias do PNE em tramitação estão presentes.

Durante os dois anos que o projeto tramitou na comissão de Educação, foram intensos os debates, resultando em um texto consensuado que seguiu para a CCJ, última etapa da tramitação, no fim do ano de 2013, onde também recebeu parecer favorável, em 2015, e seguiu para o plenário da Câmara para aprovação do texto final, o que só aconteceu no mês de setembro de 2019.

Assim, o projeto de lei aprovado foi para a sanção do presidente da república, que o vetou integralmente alegando os seguintes motivos para o veto:

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar integralmente, por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 3.688, de 2000 (no 60/07 no Senado Federal), que "Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica".

Ouvidos, os Ministérios da Educação e da Saúde manifestaram-se pelo veto ao projeto pelas seguintes razões:

"A propositura legislativa, ao estabelecer a obrigatoriedade de que as redes públicas de educação básica disponham de serviços de psicologia e de serviço social, por meio de equipes multiprofissionais, cria despesas obrigatórias ao Poder Executivo, sem que se tenha indicado a respectiva fonte de custeio, ausentes ainda os demonstrativos dos respectivos impactos orçamentários e financeiros, violando assim as regras do art. 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como dos arts. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal e ainda do art. 114 da Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2019 (Lei no 13.707, de 2018)." (Diário Oficial da União Ano CLVII No 196, de 09/10/2019, sessão 1, p. 1

Porém, o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional em Sessão conjunta realizada em 27 de novembro de 2019, tornando o projeto de lei apto para ser convertido em lei ordinária, resultando na publicação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, conforme transcrita abaixo:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Lei não estipulou o quantitativo necessário de profissionais assistentes sociais e psicólogos para sua implementação. Como exposto na Lei aprovada, os sistemas de ensino devem, no prazo de um ano, regulamentar a forma de implementação da lei nas escolas de sua rede educacional. Um passo fundamental para essa regulamentação foi a aprovação do novo

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aprovado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Os recursos do Fundeb só podem ser utilizados para financiar despesas consideradas de manutenção e de desenvolvimento da educação básica (MDE), conforme o artigo nº 70 da LDB. Dentre essas despesas de MDE, consta a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” (Inciso I, artigo 70, Lei nº 9.394/1996).

Em dezembro de 2020 foi publicada a Lei nº 14.113, que regulamenta o novo Fundeb. No artigo 26 dessa regulamentação, define-se quais profissionais poderiam ser remunerados pelo Fundeb na parcela não inferior a 70% dos recursos totais anuais do Fundo: os profissionais já definidos na LDB bem como as/os assistentes sociais e psicólogos referidos pela Lei nº 13.935/2019, representando uma segurança para financiamento dessas/es profissionais que atuariam nas equipes multiprofissionais da escola. Porém, exatamente um ano após, a publicação da Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021, alterou a regulamentação do novo Fundeb, restringindo a parcela disponível para remunerar as/os assistentes sociais e psicólogos. Esse fato demonstra a disputa entre as categorias para assegurar o fundo, ao tempo que revela que o papel desses profissionais na escola pode ainda não ser bem compreendido pelos demais profissionais da educação.

Art. 26-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão remunerar, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação referidos no inciso II do § 1º do art. 26 desta Lei, os portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos, nos termos da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, observado o disposto no caput do art. 27 desta Lei. (Lei 14.113/2020, alterada pela Lei nº 14.276, de 2021)

No âmbito distrital, ainda não há legislação aprovada que verse sobre a atuação da/o assistente social no ambiente escolar. Foi realizada consulta por legislação e por projetos legislativos na Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), considerando que este trabalho se concentrou nas escolas do Distrito Federal. Para as pesquisas envolvendo as atividades legislativas anteriores ao ano de 2021, a busca é restrita e sem muitas funcionalidades. Quando pesquisado o termo “Assistente social” em projetos de lei, o resultado apresentou apenas quatro resultados, sendo apenas um deles relevante na área educacional:

Figura 1: Resultado de pesquisa no site da CLDF por proposições legislativas com o termo “assistente social” apresentadas até 2020.

Pesquisa Textual: "assistente social"

Ajuda

Consultar

Resultado da Pesquisa : 4		
1	Ficha Técnica: PL 138/2011	RECEPCIONA A LEI Nº12.317, DE 26 DE AGOSTO DE 2010, QUE ACRESCENTA DISPOSITIVO À LEI Nº8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993, PARA DISPOR SOBRE A DURAÇÃO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL .
2	Ficha Técnica: PL 162/1999	TORNA OBRIGATÓRIO MANTER PLANTÃO DE PSICÓLOGO E ASSISTENTE SOCIAL NO INSTITUTO MÉDICO LEGAL DO DISTRITO FEDERAL.
3	Ficha Técnica: PL 4066/1998	AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A RETIFICAR O ENQUADRAMENTO DOS ASSISTENTES INTERMEDIÁRIOS DE SAÚDE II, NA ESPECIALIDADE DE AGENTE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL , DO QUADRO DA CARREIRA DE ASSISTÊNCIA PÚBLICA À SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Indexação : SAÚDE-II, ASSISTENTE SUPERIOR , TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO
4	Ficha Técnica: PL 1056/1995	INSTITUI O SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS DA REDE OFICIAL DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL. Indexação : PESQUISA SOCIO-ECONÔMICA E FAMILIAR, ORIENTAÇÃO SÓCIO-FAMILIAR, EVASÃO ESCOLAR, DESEMPENHO DO ALUNO, ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS, ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS LOCAIS, ASSOCIAÇÃO DE PAIS, ALUNOS E MESTRES, EVENTOS COM FINALIDADE ASSISTENCIAL, PROGRAMAS ASSISTENCIAIS, VISITAS DOMICILIARES, EQUIPE MULTIDISCIPLINAR, VIOLÊNCIA, USO DE DROGAS, ALCOOLISMO, TABAGISMO, DOENÇAS INFECTO-CONTAGIOSAS, SAÚDE PÚBLICA, ENSINO ESPECIAL, SERVIÇO SOCIAL , LEI FEDERAL Nº 8.662, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ASSISTENTE SOCIAL

Fonte: elaboração própria, a partir de *print screen* da janela de busca da CLDF

O Projeto de Lei que institui o serviço social escolar nas escolas do DF foi apresentado no ano de 1995 e tramitou pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), sendo aprovado em outubro de 1996, depois aprovado pela Comissão de Economia Orçamento e Finanças (CEOF) em setembro de 1997, sendo aprovado pela Comissão de Assuntos Sociais (CAS) em abril de 1998. Finalizada a tramitação pelas comissões, o projeto de lei ficou apto para ser incluído na ordem do dia, o que parece que nunca aconteceu, já que a proposta foi arquivada em 2003 após a publicação da Portaria nº 067/2003, publicada no DCL nº 58, de 28 de março de 2003.

O sistema de busca na CLDF por proposições legislativas foi reformulado e apresenta metodologia de pesquisa diferente para as proposições a partir de 2021. Nesse novo sistema, há mais possibilidades de busca, como por exemplo escolher o tema da proposição. Ao se realizar a busca com os mesmos parâmetros, nenhum registro é encontrado.

Figura 2: Resultado de pesquisa no site da CLDF por proposições legislativas com o termo “assistente social” apresentadas a partir de 2021.

The image shows a screenshot of the CLDF website's search interface. At the top, there is a green header with the logo of the Câmara Legislativa do Distrito Federal and the text 'Processo Legislativo'. Below the header, there are several filter sections. The first section includes 'Tipo de Proposição' (Projeto de Lei) and 'Status' (Selezione). The second section includes 'Autoria' (Selezione) and 'Ano' (Selezione). The third section includes 'Tema' (Selezione) and 'Região Administrativa' (Selezione). A note below this section states '*Apenas para proposições criadas a partir de 2021'. The search criteria section includes a search box with the text 'assistente social', a search button, and three checkboxes: 'Ementa' (unchecked), 'Redação Inicial' (unchecked), and 'Todos os Documentos da Proposição' (checked). Below the search criteria, there is a section for 'Resultados da Busca:' with a search button and a 'Limpar Filtros' button. The search results are displayed in a table with the following columns: 'Proposição', 'Autoria', 'Data Leitura', 'Ementa', and 'Situação'. The table content is 'Nenhum registro encontrado'.

Fonte: elaboração própria, a partir de *print screen* da janela de busca da CLDF

Ainda no site da CLDF, ao se fazer uma busca por legislação em vigor sobre o tema, inserindo os mesmos parâmetros, encontram-se seis resultados, porém nenhum deles relevante para nossa pesquisa.

Foi realizado um contato telefônico, no mês de abril/2022, com a Comissão de Educação, Saúde e Cultura da CLDF para questionar se há alguma proposição em andamento para a implementação da Lei nº 13.935/2019 no Distrito Federal, já que a busca no site não trouxe muita segurança. A resposta da assessora foi de que se aguarda uma regulamentação da lei por parte do poder executivo do DF. Foi informado ainda que uma lei para regulamentação até foi aprovada, em fevereiro de 2022, porém ela não será sancionada porque é considerada inconstitucional, já que a regulamentação deveria ter partido do poder executivo.

A tramitação dessa proposição não foi encontrada na ferramenta de busca da CLDF, provavelmente porque a ementa não traz a palavra “assistente social”, que foi utilizada nessa pesquisa, mas sim “acompanhamento assistencial”. A lei previa a alocação de uma/um assistente social em cada escola da educação básica com mais de 200 alunos.

Lei nº 6.992, de 7 de dezembro de 2021
(autoria do Projeto: Deputada Jaqueline Silva)

Ementa: Dispõe sobre a garantia de acompanhamento assistencial para alunos e profissionais das escolas públicas e privadas do Distrito Federal e dá outras providências.

(disponível em <https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/buscarLeiPeloLegis-33869!buscarNormaJuridicaPeloLegis.action>)

Uma pesquisa no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) também foi realizada. A pesquisa buscou levantar se há atuação de assistentes sociais na escola. A partir da publicação da Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017, todos os órgãos da administração pública devem publicar a Carta de Serviços ao Usuário, documento que informa os serviços prestados pelo órgão, como esses serviços são disponibilizados e as formas de atendimento ao cidadão. A Carta de Serviços da SEEDF (disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/carta_servicos_11nov2021.pdf) apresenta os serviços disponibilizados pela Secretaria, porém, não há menção a serviços que envolvam a atuação de assistentes sociais, bem como não há serviços que mencionem a prevenção de abandono ou evasão escolar.

CENSO ESCOLAR E AS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 determina, em seu Artigo 28, que os órgãos estaduais, do Distrito Federal e dos Territórios realize, anualmente, o levantamento das matrículas das crianças em idade escolar:

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;

A LDB de 1971 trouxe de forma mais expressa a determinação da realização do censo escolar e delegou aos municípios o levantamento dessas informações:

Art. 20 - O Ensino de 1º Grau será obrigatório no período etário dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

A atual LDB, de 1996, também determina o levantamento anual das matrículas, abrangendo ainda aquelas da modalidade de jovens e adultos.

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

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

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica

II - fazer-lhes a chamada pública;

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

Desde 1939 há levantamento e publicações de estatísticas educacionais, sendo que em 1964 o Inep realiza o primeiro Censo Escolar. Mas foi com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (aprovada logo após a LDB em vigor) o Censo passou a ser realizado de forma anual e regular pelo Inep, já que a contagem das matrículas passa a ser a base para a transferência dos recursos para seu financiamento.

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

§ 1º A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;

(...)

§ 4º O Ministério da Educação e do Desporto - MEC realizará, anualmente, censo educacional, cujos dados serão publicados no Diário Oficial da União e constituirão a base para fixar a proporção prevista no § 1º.

A mesma orientação se mantém na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que amplia e aprimora o antigo fundo, abrangendo também as demais etapas e modalidades da educação básica para além da etapa do Ensino Fundamental, além de contemplar também os demais profissionais da educação além dos professores. Um ano após, é promulgado o Decreto 6.425, de 4 de abril de 2008, que “dispõe sobre o censo anual da educação”, definindo a realização anual do censo da Educação Básica (Censo Escolar) e do Censo da Educação Superior, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, englobando todos os estabelecimentos públicos e privados, levantando informações sobre estudantes, docentes, profissionais da educação e as instituições de ensino.

Desde então, a coleta do Censo Escolar passou por diversos aprimoramentos, tanto na forma de coleta (de questionário de papel a sistema online) como também na cobertura das informações coletadas. Nos últimos anos, as informações educacionais são coletadas por meio do preenchimento de quatro grandes grupos de informações: formulário de escola, formulário de turma, formulário de aluno e formulário do profissional escolar em sala de aula. As informações coletadas são amplas e abrangentes: desde informações sobre a etnia dos alunos e professores até a língua indígena em que o ensino é ministrado, passando por informações sobre acessibilidade da escola e a disponibilidade de recursos tecnológicos.

Atualmente o Inep coleta os dados por meio de sistema próprio: Educacenso (<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico>). Cada escola insere as informações sobre sua instituição de ensino e seus estudantes, turmas, docentes em sala de aula, gestores e profissionais da educação. Anualmente é estabelecido um calendário para a coleta, e as informações coletadas referem-se à uma data específica no ano, tal qual um “retrato” da escola.

A declaração de dados ao Censo Escolar tem como data de referência a última quarta-feira do mês de maio de cada ano, conforme a Portaria n° 264, de 26 de março de 2007. Além disso, fica estabelecido nessa data o Dia Nacional do Censo Escolar. Esse dia foi escolhido para se adequar ao calendário escolar de um país com a grandeza e a diversidade do Brasil. Dessa forma, as escolas devem preencher o Censo Escolar considerando a sua situação de funcionamento nessa data. (BRASIL, INEP, 2021, p. 9)

Dentre a coleta de informações sobre os profissionais que atuavam na escola, até 2018 tratava-se de uma coleta simples: apenas perguntava-se quantos funcionários faziam parte dos recursos humanos da escola.

Figura 3: Item “Recursos Humanos” no Formulário de Escola do Censo Escolar 2018 (p. 4)

RECURSOS HUMANOS	
40 – Total de funcionários da escola (inclusive profissionais escolares em sala de aula)	
<input type="text"/>	

Fonte: trecho do formulário “Escola” do Censo Escolar Inep/MEC de 2018

Somente a partir de 2019 esse item foi ampliado e aprimorado, perguntando a quantidade de pessoas que atuavam na escola em diferentes funções. Porém não havia menção à/ao profissional do serviço social.

Figura 4: Item “Recursos Humanos” no Formulário de Escola do Censo Escolar 2019 (p. 4)

RECURSOS HUMANOS	
50 – Total de profissionais que atuam nas seguintes funções na escola	
<input type="text"/>	Auxiliares de secretaria ou auxiliares administrativos, atendentes
<input type="text"/>	Auxiliar de serviços gerais, porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), horticultor(a), jardineiro(a)
<input type="text"/>	Bibliotecário(a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura
<input type="text"/>	Bombeiro(a) brigadista, profissionais de assistência a saúde (urgência e emergência), enfermeiro(a), técnico(a) de enfermagem e socorrista
<input type="text"/>	Coordenador(a) de turno/disciplinar
<input type="text"/>	Fonoaudiólogo(a)
<input type="text"/>	Nutricionista
<input type="text"/>	Psicólogo(a) escolar
<input type="text"/>	Profissionais de preparação e segurança alimentar, cozinheiro(a), merendeira e auxiliar de cozinha;
<input type="text"/>	Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: (pedagogo(a), coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional, supervisor(a) escolar e coordenador(a) de área de ensino
<input type="text"/>	Secretário(a) escolar
<input type="text"/>	Segurança, guarda ou segurança patrimonial
<input type="text"/>	Técnicos(as), monitores(as) ou auxiliares de laboratório(s)
<input type="checkbox"/>	Não há funcionários para as funções listadas

Fonte: trecho do formulário “Escola” do Censo Escolar Inep/MEC de 2019

No ano seguinte, em 2020, esse campo foi aprimorado, incluindo-se a possibilidade de informar quantos profissionais que exerciam a função de “orientador(a) comunitário(a) ou assistente social” atuavam na escola.

Figura 5: Item “Recursos Humanos” no Formulário de Escola do Censo Escolar 2020 (p. 4)

RECURSOS HUMANOS	
50 – Total de profissionais que atuam nas seguintes funções na escola	
<input type="text"/>	Auxiliares de secretaria ou auxiliares administrativos, atendentes
<input type="text"/>	Auxiliar de serviços gerais, porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), horticultor(a), jardineiro(a)
<input type="text"/>	Bibliotecário(a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura
<input type="text"/>	Bombeiro(a) brigadista, profissionais de assistência a saúde (urgência e emergência), enfermeiro(a), técnico(a) de enfermagem e socorrista
<input type="text"/>	Coordenador(a) de turno/disciplinar
<input type="text"/>	Fonoaudiólogo(a)
<input type="text"/>	Nutricionista
<input type="text"/>	Orientador(a) comunitário(a) ou assistente social
<input type="text"/>	Psicólogo(a) escolar
<input type="text"/>	Profissionais de preparação e segurança alimentar, cozinheiro(a), merendeira e auxiliar de cozinha;
<input type="text"/>	Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: (pedagogo(a), coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional, supervisor(a) escolar e coordenador(a) de área de ensino
<input type="text"/>	Secretário(a) escolar
<input type="text"/>	Segurança, guarda ou segurança patrimonial
<input type="text"/>	Técnicos(as), monitores(as), supervisores(as) ou auxiliares de laboratório(s), de apoio a tecnologias educacionais ou em multimídias/multimídias eletrônico-digitais.
<input type="text"/>	Vice-diretor(a) ou diretor(a) adjunto(a), profissionais responsáveis pela gestão administrativa e/ou financeira
<input type="checkbox"/>	Não há funcionários para as funções listadas

Fonte: trecho do formulário “Escola” do Censo Escolar Inep/MEC de 2020

Como visto acima, há um único campo para registrar se a escola possui pessoas que exercem a função de “orientador(a) comunitário ou assistente social”. Ao consultar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), referencial que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, localizamos o curso “Técnico em Orientação Comunitária”, associado às ocupações “515305-Educador social” e “515310-Agente de ação social” na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Trata-se, portanto, de profissão auxiliar à atuação da/o assistente social.

Causa estranheza a junção, em único campo, das funções “orientador(a) comunitário(a)” e assistente social, o que não acontece em outros campos de funções. Por exemplo: fonoaudiólogo(a), nutricionista e psicólogo(a) estão em campos únicos, já que se trata de profissões devidamente regulamentadas e que exigem titulação de nível superior. Assim, não faria sentido agregar essas profissões com funções auxiliares dessas áreas de conhecimento, como por exemplo “técnico fonográfico”, “técnico em alimentação escolar” e “orientador de imagem pessoal” respectivamente. Pode-se observar, ainda, que no formulário há campo tanto para informar “Nutricionista” como “profissionais de preparação e segurança alimentar,

cozinheiro(a), merendeira e auxiliar de cozinha”, separando-se as duas profissões com exigências de titulação diferenciadas.

Tabela 2: informações sobre o curso técnico em orientação comunitária, segundo o CNCT

Curso Técnico em Orientação Comunitária	
Carga horária	800 horas
Perfil profissional de conclusão	Organiza grupos de interesse em comunidades. Articula temáticas de cultura, educação, esporte e lazer, meio ambiente, saúde, turismo, trabalho e renda. Identifica necessidades e demandas sociais. Desenvolve ações temáticas para o desenvolvimento de lideranças comunitárias. Executa campanhas socioeducativas. Promove ações de integração da comunidade e de aproximação positiva.
Campo de atuação	Conselhos tutelares. Associações comunitárias. Conselhos sociais. Sindicatos. Cooperativas.
Possibilidades de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo	Curso superior de tecnologia em gestão pública. Curso superior de tecnologia em processos educacionais. Curso superior de tecnologia em produção cultural. Curso superior de tecnologia em comunicação assistiva. Bacharelado em ciências sociais. Bacharelado em gestão de políticas públicas. Bacharelado em serviço social.

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do CNCT, 3ª edição, p. 74. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192

As alterações nos formulários do Censo Escolar ocorrem para aprimorar as estatísticas educacionais. Foi procurado, no site do Inep, informações de como o atendimento às demandas por alteração do formulário do Censo acontecem, mas a informação não foi localizada. Porém o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2019 (Brasil, 2020) demonstra que a preocupação em aprimorar o formulário de coleta dos dados acontece de forma rotineira:

O resumo técnico deste ano apresenta algumas novidades quanto a informações que exploram novos aspectos da infraestrutura, dos equipamentos, dos recursos disponíveis nas escolas e também as relacionadas aos gestores das escolas no País. Essas novas informações são fruto do projeto de revisão dos formulários do Censo Escolar da Educação Básica, conduzido pela Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica (CGCEB). O principal objetivo desse projeto foi avaliar a necessidade de inserção de novos campos que se adequem melhor à realidade das escolas brasileiras, bem como a exclusão de campos desatualizados ou em desuso. (BRASIL, INEP, 2020, p. 11)

As informações coletadas por meio dos censos anuais possibilitam aos gestores e à sociedade em geral conhecer a realidade educacional do país, podendo subsidiar a elaboração ou redesenho de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade e oferta da educação.

O Inep analisa os dados e elabora diversos relatórios com base nas informações coletadas. A disseminação dos resultados é disponibilizada no site do Inep e constituem-se nos seguintes relatórios/documentos:

Tabela 3: Documentos disponibilizados pelo Inep para disseminação dos resultados do Censo Escolar:

Documento	Características
Microdados	Planilha contendo informações detalhadas e consolidadas do preenchimento do Censo Escolar do ano
Sinopse estatística	Planilhas estruturadas com resumo dos principais dados coletados no Censo Escolar. São tabelas bidimensionais organizadas por etapa e modalidade de ensino. Apresentam a distribuição de Matrículas, Docentes, Escolas e Turmas.
Notas Estatísticas	Relatório com breves comentários sobre os principais resultados do Censo Escolar, abrangendo os temas: Matrículas, Docentes, Escolas, Gestores.
Resumo Técnico (desde 2017)	Relatório com apresentação dos resultados do Censo Escolar de forma mais detalhada, abrangendo os temas: Matrículas, Docentes, Escolas, Gestores. Este relatório tem o objetivo de ser um documento de referência geral e de consulta para gestores do sistema de ensino.
Resultados finais do Censo Escolar	Publicação no DOU com a matrícula inicial nas etapas e modalidades da educação básica por município, demonstrando o número de matrículas por município, discriminando a rede estadual e municipal, urbana e rural. É apresentado em dois arquivos, sendo um deles dedicado às matrículas da educação especial.

Fonte: elaboração própria a partir de informações do Portal do Inep: <https://gov.br/inep>

Com a finalidade institucional de disseminar os resultados do Censo Escolar por meio de estatísticas, indicadores e análises imparciais, o Inep disponibiliza os arquivos da tabela acima em seu site na Internet: <https://gov.br/inep>. Tradicionalmente, esses documentos são fontes de dados fidedignas utilizada por pesquisadores, gestores, estudantes e acadêmicos e demais interessados nessas informações educacionais. Porém, em fevereiro de 2022 aconteceu um evento que surpreendeu a todos: foram retirados do ar os arquivos com os microdados dos censos de anos anteriores a 2021, bem como outras informações e séries históricas elaboradas a partir de avaliações e censos educacionais. Tal atitude, além de demonstrar desrespeito ao princípio da transparência, impede a realização de análises sobre os desafios e avanços educacionais brasileiros, demonstrando mais uma vez que o atual governo aposta na ignorância para evitar críticas.

Quem consulta o Inep e busca os links para acessar os microdados dos Censos de 2020 e anteriores encontra uma nota informando que a disponibilidade de tais arquivos foi suspensa em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), promulgada por meio da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Informa ainda que esses arquivos estão sendo adequados de forma a garantir a anonimização das informações ali disponibilizadas. Assim, os novos

arquivos adequados à LGPD, referentes aos anos de 2007 a 2020, só foram disponibilizados no site a partir do dia 31 de março de 2022.

A REDE ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL

A Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF) acumula as características e competências de rede estadual e de rede municipal de educação, já que no Distrito Federal não há municípios. Pela Constituição Federal, os municípios devem ofertar prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental; já os estados ofertam prioritariamente o ensino médio. No Distrito Federal, porém, a oferta de todas as etapas da educação básica é realizada pela SEEDF. Também compõem o sistema educacional do DF as escolas federais (vinculadas ao Instituto Federal de Brasília (IFB) e as escolas privadas. As escolas privadas podem ser classificadas ainda em confessionais, comunitárias, filantrópicas ou particular.

Tabela 4: Classificação e categorização de escolas da educação básica, conforme dependência administrativa

Escola Pública	Federal	Escolas vinculadas ao Ministério da Educação (Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica ou colégios de aplicação em universidades federais, por exemplo). Colégios militares vinculados às Forças Armadas também são categorizados nessa opção.
	Estadual/Distrital	Escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado ou do Distrito Federal. As escolas que funcionam em unidades de atendimento socioeducativo ou unidade prisional e que são vinculadas à Secretaria de Educação também são categorizadas nesta opção.
Escola Privada	Particular	Escola instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que cobra pelos serviços educativos prestados e não se enquadra como comunitária, confessional ou filantrópica.
	Comunitária	Escola instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade.
	Confessional	Escola instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e a ideologia específica.
	Filantrópica	Escola instituída por pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como entidade beneficente de assistência social, com a finalidade de prestação de serviços na área de educação, e que atende aos critérios da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.

Fonte: elaboração própria, a partir do Cadernos de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2021 – matrícula inicial, p. 11-12, disponível em https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2021_matricula_inicial.pdf

A SEEDF possui vários tipos de instituições escolares. Ao contrário de outros estados e municípios, onde as escolas em geral são batizadas com o nome de alguma personalidade com o prefixo de “Escola Estadual” ou “Escola Municipal”, no Distrito Federal as escolas vinculadas à SEEDF são nomeadas por seu tipo de instituição e numeradas, que fazem referência a contagem normal ou ao número da quadra de sua localização. Os tipos de estabelecimentos educacionais da Rede estadual pública de ensino são os seguintes:

Tabela 5: Tipo de escolas da SEEDF e atendimento ofertado:

Tipo de escola	Atendimento ofertado
JI - Jardim de Infância	Exclusivamente Educação Infantil: creche e pré-escola
CEI - Centro de Ensino Infantil	Exclusivamente Educação Infantil: creche e pré-escola
CEPI – Centro de Educação da Primeira Infância	Exclusivamente Educação Infantil: creche e pré-escola
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança	Educação Infantil (creche e pré-escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental
EP - Escola Parque	Atividades complementares e/ou intercomplementares ao currículo (contraturno escolar)
EC - Escola Classe	Anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo oferecer, excepcionalmente, Educação Infantil (creche e pré-escola), os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e os 1º e 2º segmentos da EJA
CEF - Centro de Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e os 1º e 2º segmentos da EJA, podendo oferecer, excepcionalmente, o 3º segmento da EJA
CED - Centro Educacional	Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como EJA integrado à EPT
CEM - Centro de Ensino Médio	Ensino Médio, EM integrado à EPT e o 3º segmento de EJA (integrado ou não)
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos	Exclusivamente EJA (presencial e a distância)
CEE - Centro de Ensino Especial	modalidade Educação Especial sob a forma complementar, suplementar ou substitutiva ao ensino regular
CIL – Centro Interescolar de Línguas	Oferta de língua estrangeira moderna, em caráter de formação complementar
CEP – Centro de Educação Profissional	EPT (cursos FIC e Técnico)
Escola Bilíngue Libras e Português escrito	Educação bilíngue em todas as etapas e modalidades da educação básica
CIEF – Centro Interescolar de Educação Física	Educação Física escolar, por meio de atividades complementares e/ou intercomplementares ao currículo

Fonte: elaboração própria a partir de informações do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2019 (disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>)

A SEEDF possui Regimento próprio que tem como objetivo subsidiar o planejamento adequado das unidades escolares. O atual Regimento, publicado por meio da Portaria SEEDF nº 180, de 30 de maio de 2019, é dividido em nove seções, mais uma para disposições gerais e transitórias, conforme abaixo:

- Título I – da organização das unidades escolares
- Título II – do nível, das etapas e das modalidades de educação e ensino
- Título III – da organização pedagógica, das equipes de apoio e dos recursos
- Título IV – do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho
- Título V – do processo de avaliação institucional e do trabalho pedagógico e do estudante
- Título VI – do regime escolar
- Título VII – do corpo docente e do corpo discente
- Título VIII – da intercomplementaridade e da complementaridade
- Título IX – das políticas públicas para escolarização nas medidas socioeducativas e no sistema cautelar
- Título X – das disposições gerais e transitórias.

Na seção específica que aborda a organização pedagógica e equipes de apoio, essa última pode ser classificadas como “Equipe especializada de apoio à aprendizagem”, “Orientação educacional” e “Atendimento educacional especializado/sala de recursos”. Em nenhum momento no Regimento há menção à atuação da/o assistente social, mas a/o profissional da psicologia está citado na equipe de apoio à aprendizagem. Segundo o Regimento (SEEDF, 2019):

Art. 123. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, intitulada EEAA, é multidisciplinar, **composta de profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia**, que tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de ensino e escolarização, por meio de uma atuação institucional. Parágrafo único: O trabalho é desenvolvido na Educação Básica em suas respectivas etapas e modalidades.

Art. 124. A atuação da EEAA pauta-se em ações que ocorrem nos espaços e tempos do contexto escolar, tais como o mapeamento institucional, o suporte ao trabalho da gestão escolar, a assessoria ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvida por meio de intervenções nas dificuldades de escolarização. (grifos nossos)

São atribuições da EEAA:

Art. 125. São atribuições da EEAA: I - participar, efetivamente, da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar; II - elaborar o Plano de Ação Anual a ser integrado ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Unidade Escolar; III - contribuir para o desenvolvimento do trabalho articulado entre todos os profissionais da Unidade Escolar, Salas de Apoio à Aprendizagem - SAA; IV - participar da elaboração e implementação das ações de formação continuada, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas; V - participar das Coordenações Pedagógicas locais, intermediárias e central; VI - participar, efetivamente, dos Conselhos de Classe, promovendo reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes; VII - cooperar com a elaboração de instrumentos e procedimentos nas intervenções didático-metodológicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem; VIII - realizar o acompanhamento sistemático, individual ou em pequenos grupos, dos estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas no processo de escolarização; IX - orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores que buscam suporte para o desenvolvimento do trabalho com os

estudantes que apresentam dificuldades de escolarização; X - realizar processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa com vistas à enturmação adequada e/ou atendimentos complementares; **XI - realizar estudos de casos, com a participação da Equipe de Apoio, quando houver previsão de mudanças no tipo de enturmação e ou para casos omissos; XII - elaborar Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional, Pareceres e outros documentos pertinentes; XIII - desenvolver ações junto às famílias, em parceria com os demais profissionais da unidade escolar, com vistas à coresponsabilização do processo de escolarização dos estudantes.** (grifos nossos)

Como pode ser visto, a composição da equipe de apoio conta com profissionais pedagogos e psicólogos, mas não há menção à/ao assistente social. Porém, nas atribuições, percebe-se que a/o assistente social poderia colaborar em todas as atividades propostas, em especial à realização de estudos de casos, de relatórios e pareceres de intervenção educacional, e também no desenvolvimento de ações junto às famílias e aos estudantes.

Quando verificamos as atribuições do orientador educacional, percebemos uma série de atividades relacionadas a questões curriculares e pedagógicas para desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, há também atividades que poderiam ser desempenhadas com propriedade por assistentes sociais, como àquelas relacionadas à conhecer as potencialidades e demandas da comunidade escolar e aos procedimentos para encaminhamento ao conselho tutelar nos casos previstos em lei, por exemplo.

Projetos educacionais moralizantes, tal qual a proposta de escolas cívico-militares, ganham espaço porque se apoiam em discursos conservadores e neoliberais de que a disciplina individual pode resultar em um melhor ensino, desconsiderando que a melhora da qualidade da educação passa por uma prática pedagógica crítica e emancipadora, por espaços, recursos e materiais didáticos abrangentes e democráticos, além de profissionais valorizados e bem remunerados. Por isso há resistência em fortalecer as equipes multiprofissionais nas escolas e outras políticas e estratégias emancipadoras com potencial para romper ciclos de dependência e pobreza. Como visto no tópico anterior, todos os estabelecimentos educacionais são obrigados a fornecer as informações solicitadas pelo Inep, preenchendo fidedignamente o censo escolar. De acordo com o Censo Escolar, em 2021 o Distrito Federal registrou 1.290 entidades escolares ativas. Também foram registradas 117 instituições paralisadas (escolas com atividades temporariamente suspensas) ou extintas (escolas com atividades definitivamente encerradas), que não serão consideradas para os fins dessa pesquisa.

Tabela 6: Rede escolar do Distrito Federal, segundo dados do Censo Escolar 2021

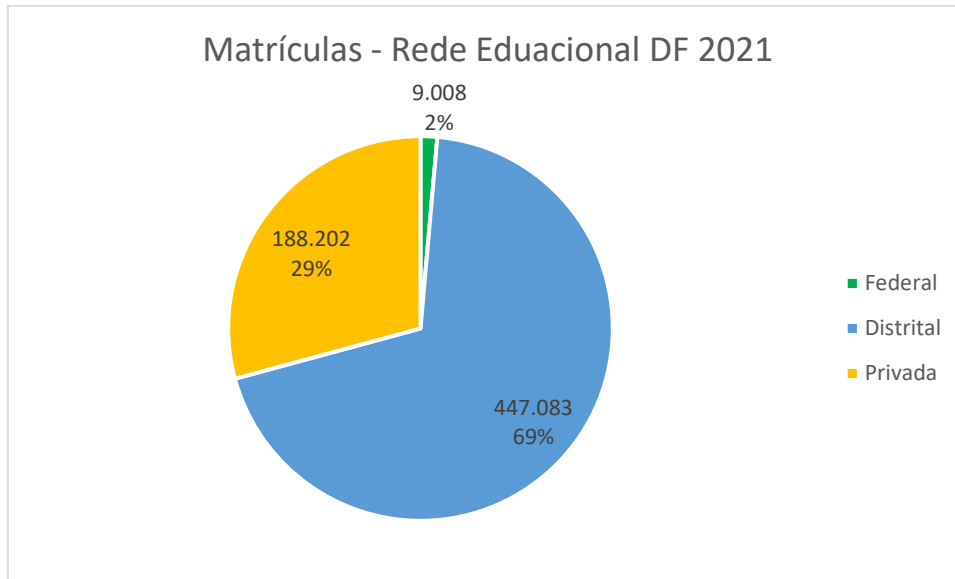
Rede escolar do Distrito Federal	Total de entidades	Urbana	Rural
Federal	11	9	2
Estadual	686	608	78
Privada	593		
Privada particular		437	2
Privada comunitária		1	1
Privada confessional		4	0
Privada filantrópica		148	0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2021

Vale destacar que as 686 escolas públicas vinculadas à SEEDF estão sob a gestão direta de 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) localizadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Porém, a distribuição das escolas não está proporcional à população dessas regiões administrativas, principalmente quando se leva em consideração a população que necessita da oferta pública de educação, já que a população de algumas regiões administrativas utiliza prioritariamente serviços privados.

A segregação socioeducacional no DF está diretamente relacionada à falta de equidade na distribuição das oportunidades educacionais. A oferta de instituições de ensino foi gestada sem considerar as demandas sociais das regiões administrativas mais pobres, o que reflete a má distribuição de todos os tipos de equipamentos urbanos. (CABRAL e YANNOULAS, 2021, p.13)

O Distrito Federal registrou, em 2021, um total de 644.293 matrículas na educação básica, abrangendo escolas públicas (federal e estadual) e privadas. A rede estadual de educação é responsável por quase dois terços das matrículas; já a rede privada abrange quase um terço das matrículas da educação básica, restando um residual de 2% que é atendido pela rede federal de ensino, que compreende o Instituto Federal de Brasília (IFB).

Gráfico 3: Matrículas da rede educacional do Distrito Federal – 2021

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep/MEC) – ano 2021

Este trabalho, como já informado, fará uma análise considerando os dados do período 2014 a 2021. Nesse período, constatamos uma diminuição de 3,63% nas matrículas da educação básica, diminuição muito semelhante quando consideramos apenas as matrículas na rede pública estadual urbana. Porém, os dados demonstram um crescimento robusto nas matrículas da rede pública federal, possivelmente reflexo da abertura de novos campus e turmas no IFB, que alcançaram uma elevação de matrículas de quase 87% na área rural e 54% na área urbana no período de 2014 a 2021. Apesar do aumento relevante nessa esfera de ensino, por abranger apenas 2% do total de matrículas, essa elevação não afetou a média geral de forma significativa.

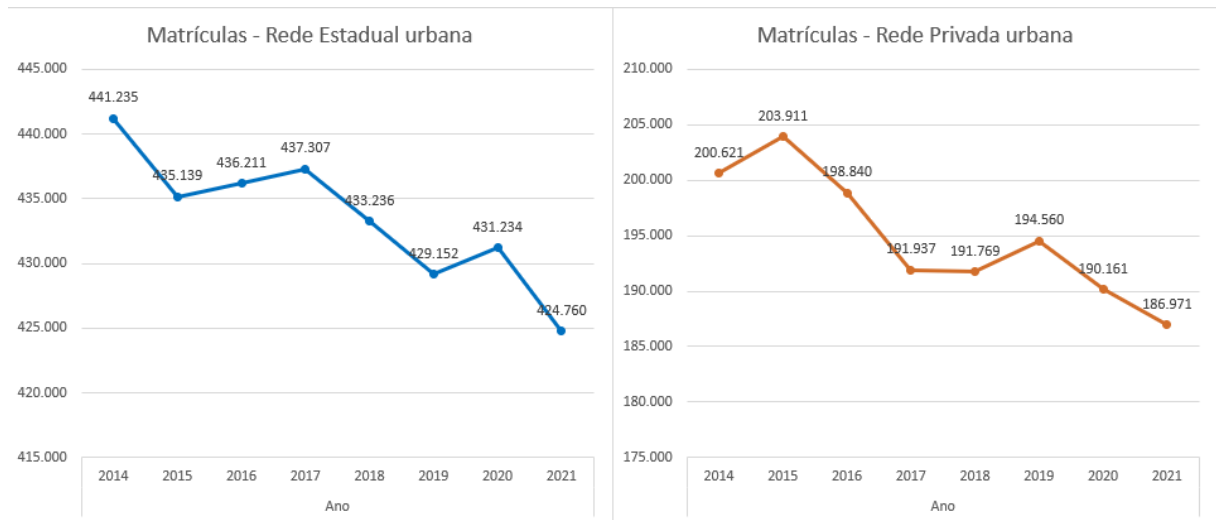
Tabela 7: Matrículas na rede educacional do Distrito Federal e variação – 2014 a 2021

Localidade e Esfera		Ano								Variação 2014/2021
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Urbana	Federal	5.243	7.539	7.405	7.657	7.885	7.815	7.773	8.081	+54,13%
	Estadual	441.235	435.139	436.211	437.307	433.236	429.152	431.234	424.760	- 3,73%
	Privada	200.621	203.911	198.840	191.937	191.769	194.560	190.161	186.971	- 6,80%
	SUBTOTAL	647.099	646.589	642.456	636.901	632.890	631.527	629.168	619.812	- 4,22%
Rural	Federal	496	691	958	893	1.076	1.189	1.125	927	+86,90%
	Estadual	19.656	20.185	21.972	22.391	23.312	23.997	22.268	22.323	+13,57%
	Privada	1.291	1.194	1.095	1.126	1.302	1.156	1.344	1.231	- 4,65%
	SUBTOTAL	21.443	22.070	24.025	24.410	25.690	26.342	24.737	24.481	+14,17%
TOTAL GERAL		668.542	668.659	666.481	661.311	658.580	657.869	653.905	644.293	- 3,63%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Inep/MEC) – anos 2014 a 2021

Outra observação importante a partir dos dados levantados é que o número de matrículas, tanto na esfera estadual quanto na privada localizadas na área urbana, vem caindo ao longo dos anos, com queda acentuada no ano de 2021, indicando provavelmente reflexo da pandemia de Covid-19.

Gráfico 4: Matrículas localizadas em área urbana do Distrito Federal– rede estadual e rede privada



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar 2021 (Inep/MEC)

A queda de matrículas poderia ser reflexo da diminuição da população na faixa etária escolar, mas os índices de reprovação e abandono que identificamos nos dados do censo Escolar inferem que a diminuição de matrículas se dá também por esse reflexo da questão social.

ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

O abandono e a evasão escolar devem ser encarados como problemas educacionais e sociais porque resultam em prejuízo para a escola, para a sociedade e para o indivíduo. Apesar de parecerem possuir o mesmo sentido, abandono e evasão escolar expressam duas situações diferentes: consideramos ‘abandono’ quando o estudante deixa o ambiente escolar ao longo do ano letivo, mas retorna no ano seguinte; já ‘evasão’ é quando esse retorno não acontece.

Por meio de pesquisa nos dados do Censo Escolar dos anos de 2014 a 2021, foi levantado a taxa de abandono escolar nas três etapas de ensino: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, e ensino médio. Os resultados apontam para uma maior incidência de abandono escolar nas mudanças das etapas de ensino: 6º ano do EF e 1º ano do EM. Ao considerar as escolas públicas da rede estadual de educação, encontramos cerca de 4% dos

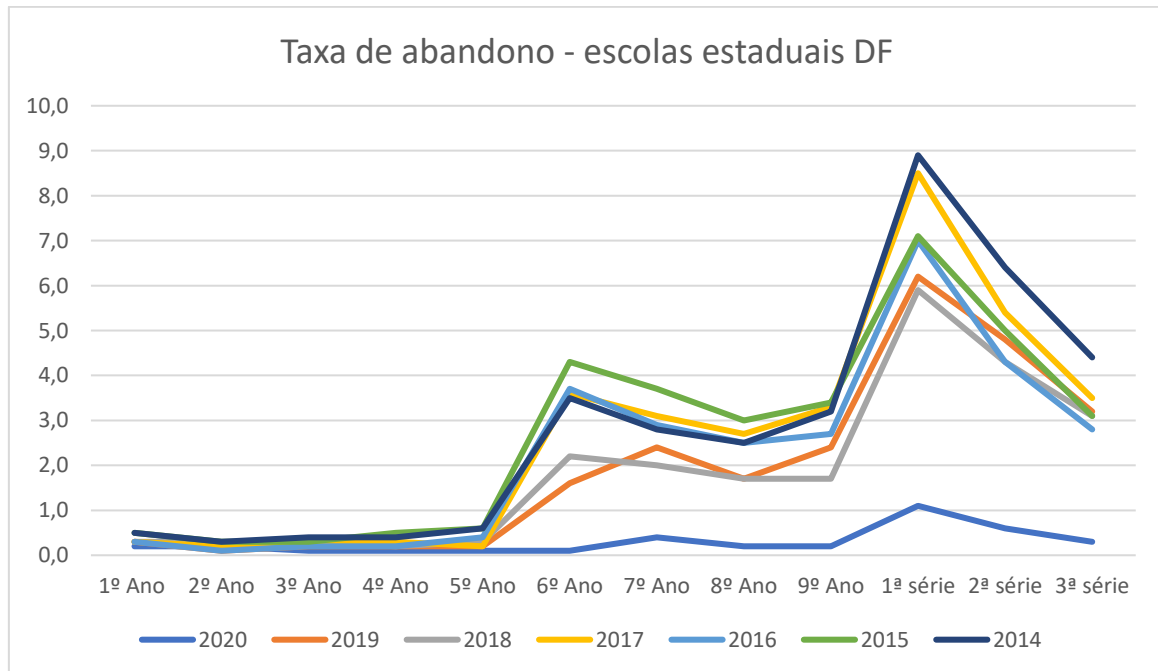
estudantes que abandonaram o ano letivo no 6º ano do EF e quase 9% no 1º ano do EM. Importante ressaltar que praticamente não há abandono no ano de 2020, mas esse efeito é consequência do primeiro ano de pandemia de Covid-19, quando as escolas se mantiveram fechadas por praticamente todo o ano letivo¹. O Inep resalta essa questão no seu relatório referente às notas estatísticas do ano de 2021:

Houve mudança na data de referência do Censo Escolar de 2020, que foi antecipada para o dia 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357/2020), em função da pandemia de covid-19 e da conseqüente suspensão das atividades presenciais na maior parte das escolas do País. Por isso, no Censo daquele ano, não foi possível captar os impactos da suspensão das atividades presenciais nos dados coletados. Ressalta-se, porém, que em 2021 a data de referência do Censo Escolar voltou a ser a última quarta-feira do mês de maio (conforme a Portaria Inep nº 200, de 12 de maio de 2021). Portanto, as informações do Censo Escolar de 2021 devem refletir os impactos da pandemia e do longo período de suspensão das atividades presenciais nas condições de oferta e atendimento da educação básica em suas etapas e modalidades de ensino, bem como nas informações sobre docentes, gestores e escolas. (Brasil, Inep, 2021, p.7)

(...)

É importante destacar que a melhora significativa da taxa de aprovação foi influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas diante da pandemia de covid-19 e está alinhada às recomendações do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, e Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020) (BRASIL, INEP, 2021, p. 13)

Gráfico 5: Taxa de abandono escolar dos estudantes das escolas públicas da rede estadual do Distrito Federal

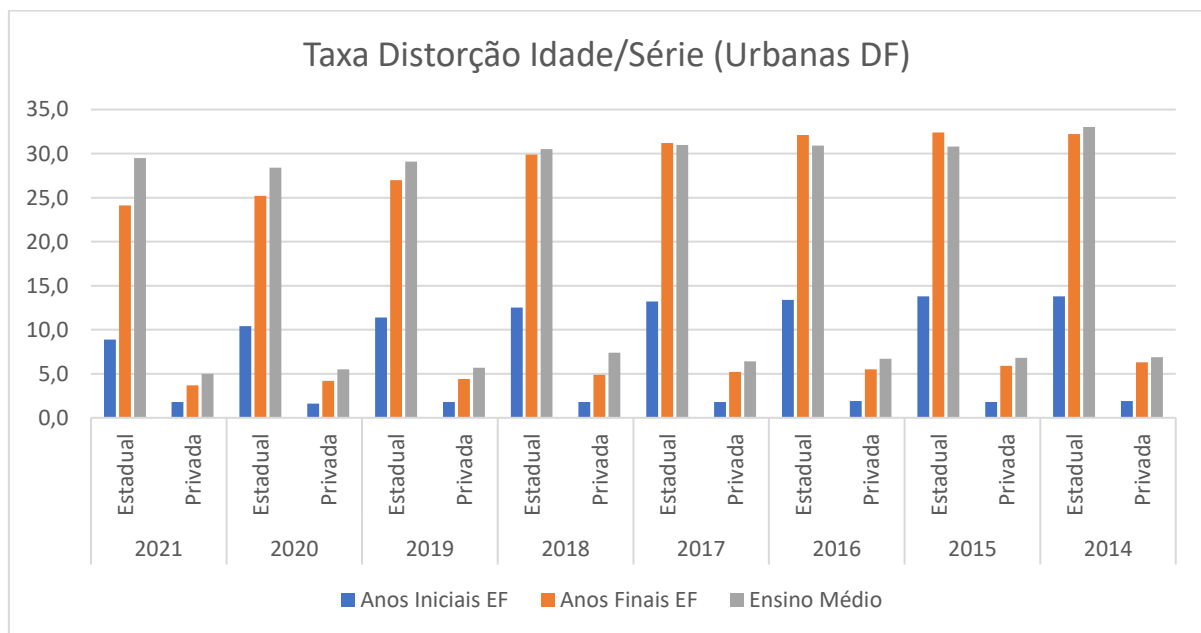


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar – Tabelas de Rendimento Escolar Inep/MEC, anos 2014 a 2020

¹ Para além do governo federal, por meio do Ministério da Educação, não ter implementado nenhuma política educacional efetiva para enfrentamento da pandemia de Covid e manutenção das práticas educativas, o Distrito Federal também não implementou ação efetiva para a inclusão digital e tecnológica de estudantes em situação de pobreza para que pudessem acessar os conteúdos transmitidos via internet.

Quando o estudante abandona a escola e retorna no ano seguinte, ele é matriculado no mesmo ano/série que não foi concluído, estando, portanto, um ano mais velho em relação à idade ideal para aquela etapa educacional. Os dados educacionais do Inep/MEC consideram que há distorção idade/série quando os alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, considerando a idade de 6 anos para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental (Inep, 2021). As maiores taxas de distorção idade/série estão na rede pública estadual, inferindo-se que o fator renda afeta diretamente esse indicador, já que as taxas são consideravelmente inferiores na rede privada de ensino. Enquanto cerca de 24% dos estudantes dos anos finais do EF estavam com a idade superior àquela indicada para a série que cursavam, na rede privada esse índice era menor que 4%. No ensino médio, a defasagem é ainda maior: quase 30% dos estudantes já haviam perdido algum ano letivo na rede pública estadual, enquanto na rede privada apenas 5% dos estudantes estavam com a idade defasada em relação à série que estudavam. Esses índices referem-se ao ano 2021.

Gráfico 6: Distorção idade/série nas escolas do Distrito Federal (área urbana)

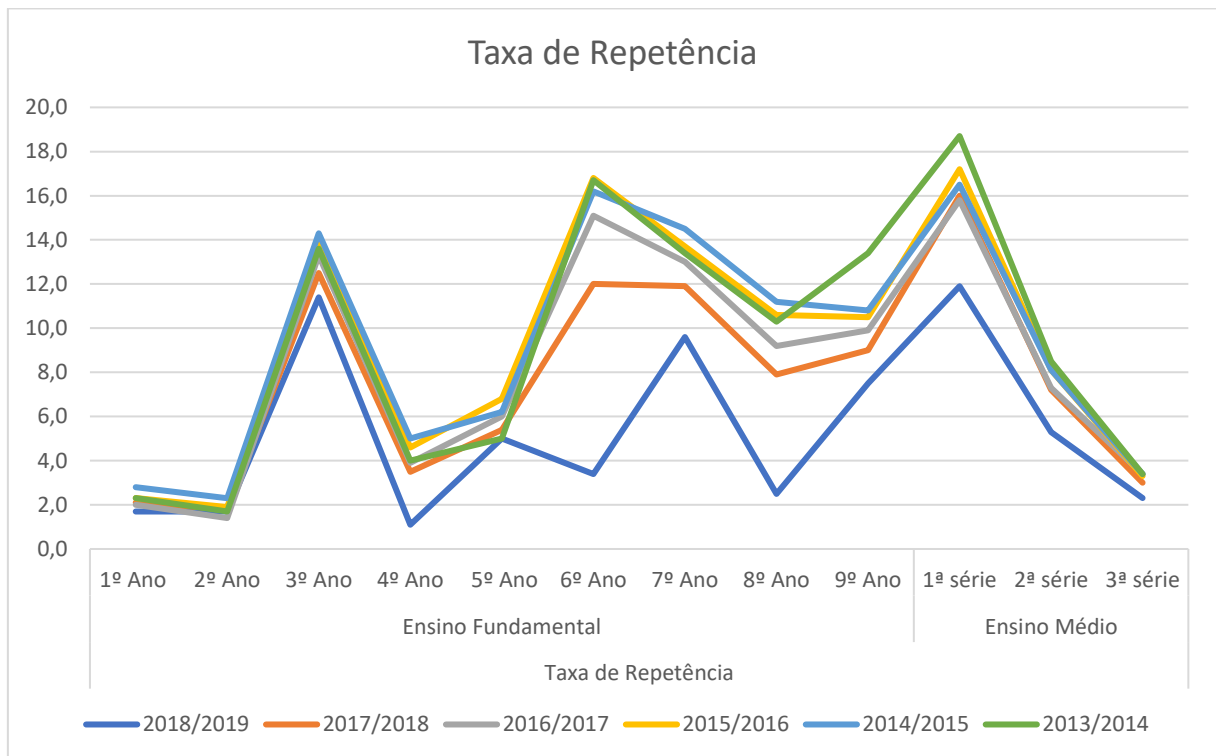


Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar – Tabelas de Distorção Idade/Série Inep/MEC, anos 2014 a 2020

Além do abandono escolar, a reprovação também resulta em maiores taxas de distorção idade/série. Os maiores índices de reprovação escolar acontecem nas mesmas etapas que também retratam os maiores índices de abandono escolar, mas também identificamos um índice elevado no 3º ano do ensino fundamental, último ano do ciclo de alfabetização da criança. Os últimos dados disponíveis pelo Inep referem-se ao biênio 2018/2019, onde identificamos um

padrão diferente quando comparado aos demais biênios, demonstrando índices de reprovação menores e um pico no 7º ano (e não no 6º ano) do ensino fundamental, além do 3º ano EF e do 1º ano EM.

Gráfico 7: Taxa de reprovação escolar no DF



Fonte: elaboração própria a partir das tabelas estatísticas de Taxa de Transição, biênios 2013/2014 a 018/2019.

Os índices para os biênios 2019/2020, ainda não disponibilizados até a conclusão deste TCC pelo Inep/MEC, não devem refletir os efeitos da pandemia de Covid-19. Esse impacto será visualizado nos índices referentes ao biênio 2020/2021, já que a rede estadual do Distrito Federal seguiu a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2020, sugeriu que as escolas ajustassem seu planejamento curricular de forma a considerar um *continuum* curricular para os anos 2020-2021, buscando garantir o atendimento aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa educacional.

ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS DO DF

Como visto no tópico anterior, o Censo Escolar levanta dados sobre os funcionários que atuam na escola desempenhando a função de “orientador(a) comunitário(a) ou assistente social”, que abreviaremos para “OC/AS” neste tópico. Essas informações foram coletadas

somente a partir do ano 2020. Considerando esses dados, do total de escolas ativas no Distrito Federal, 204 escolas em 2020 e 180 em 2021 declararam possuírem, em seu corpo de funcionários, profissional atuando nas funções de OC/AS, conforme abaixo:

Tabela 8: Número de instituições de ensino que declararam possuir pessoa desempenhando função de “orientador comunitário ou assistente social na escola

Rede escolar do Distrito Federal com OC/AS	2020			2021		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Federal	10	9	1	10	8	2
Estadual	114	105	9	102	97	5
Privada	80			68		
Privada particular		56		51	51	
Privada comunitária		0			0	
Privada confessional		0			0	
Privada filantrópica		24			17	

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar 2020 e 2021

A partir dos dados do Censo, o total de escolas ativas em 2020 eram 1.256, número que se elevou em 34 escolas no ano de 2021, todas na esfera privada, alcançando 1.290 escolas em 2021. Apesar do maior número de escolas em 2021, o número de registro de escolas que possuem assistente social em seu corpo de funcionários demonstrou queda.

Este trabalho concentrou-se na rede escolar do Distrito Federal, mas em uma breve comparação com os demais estados, considerando as escolas ativas, identificamos o seguinte cenário de escolas brasileiras que declaram possuir profissional atuando na função de OC/AS:

Tabela 9: Número total de escolas da rede escolar por UF, número e percentual de escolas que declaram possuir profissional com função de OC/AS atuando na escola em 2021

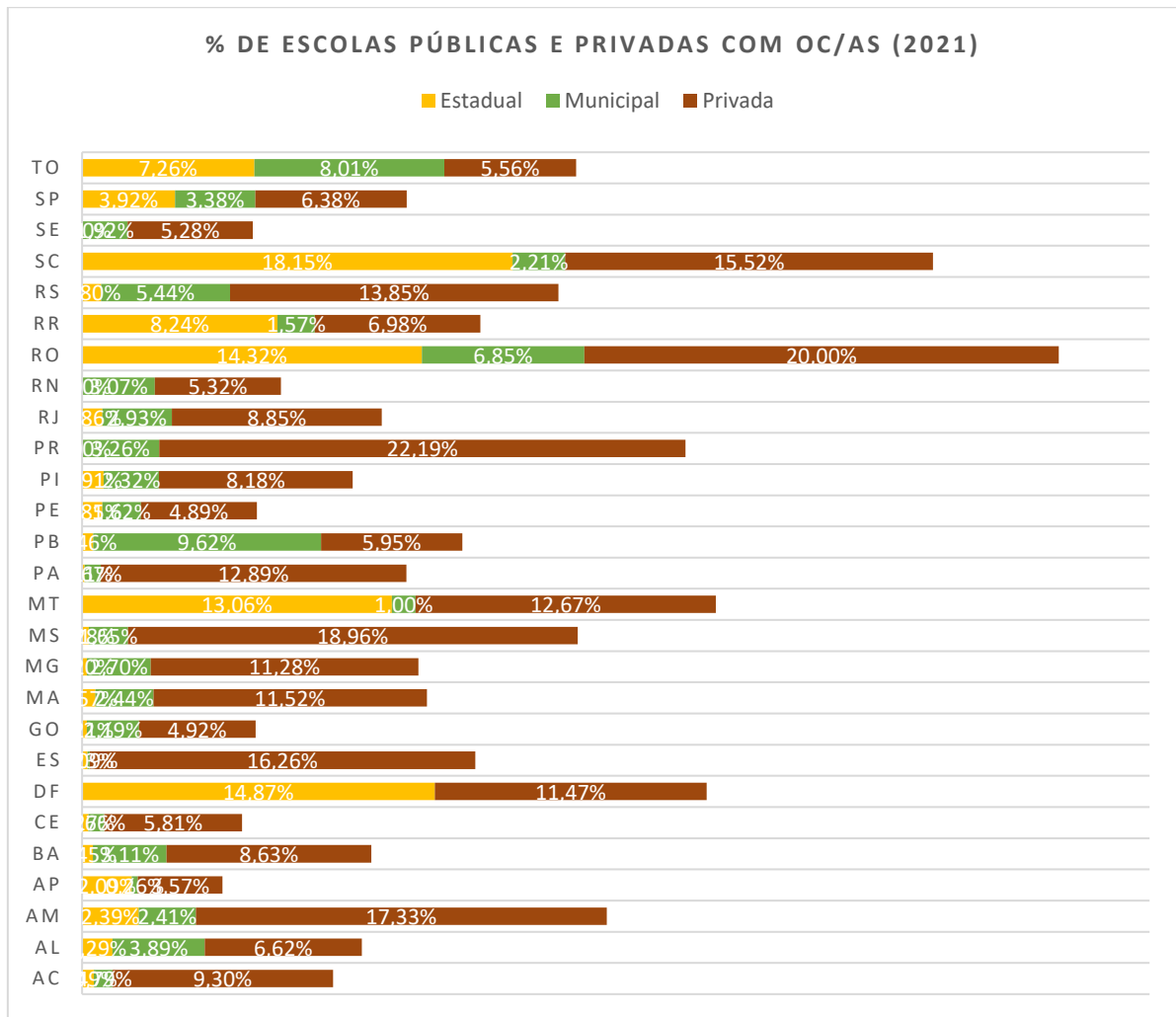
UF	Escolas Federais			Escolas Estaduais			Escolas Municipais			Escolas privadas		
	Total	Com OC/AS		Total	Com OC/AS		Total	Com OC/AS		Total	Com OC/AS	
		Qtd.	%		Qtd.	%		Qtd.	%		Qtd.	%
AC	7	4	57,14%	613	3	0,49%	889	7	0,79%	43	4	9,30%
AL	17	10	58,82%	311	4	1,29%	2.032	79	3,89%	559	37	6,62%
AM	18	12	66,67%	754	18	2,39%	4.278	103	2,41%	329	57	17,33%
AP	5	1	20,00%	382	8	2,09%	388	1	0,26%	84	3	3,57%
BA	32	25	78,13%	1.101	5	0,45%	12.416	386	3,11%	2.861	247	8,63%
CE	34	27	79,41%	732	2	0,27%	5.121	34	0,66%	1.550	90	5,81%

UF	Escolas Federais			Escolas Estaduais			Escolas Municipais			Escolas privadas		
	Total	Com OC/AS		Total	Com OC/AS		Total	Com OC/AS		Total	Com OC/AS	
		Qtd.	%		Qtd.	%		Qtd.	%		Qtd.	%
DF	11	10	90,91%	686	102	14,87%	--	--	--	593	68	11,47%
ES	23	17	73,91%	435	1	0,23%	2.229	2	0,09%	406	66	16,26%
GO	27	15	55,56%	960	2	0,21%	2.513	55	2,19%	1.138	56	4,92%
MA	31	18	58,06%	1.058	6	0,57%	9.408	230	2,44%	1.085	125	11,52%
MG	81	50	61,73%	3.555	7	0,20%	8.401	227	2,70%	3.591	405	11,28%
MS	11	11	100,00%	354	1	0,28%	972	16	1,65%	443	84	18,96%
MT	19	13	68,42%	735	96	13,06%	1.507	15	1,00%	450	57	12,67%
PA	23	13	56,52%	894	1	0,11%	8.786	59	0,67%	970	125	12,89%
PB	26	18	69,23%	647	3	0,46%	3.192	307	9,62%	891	53	5,95%
PE	26	16	61,54%	1.055	9	0,85%	4.931	80	1,62%	2.166	106	4,89%
PI	23	18	78,26%	659	6	0,91%	3.184	74	2,32%	477	39	8,18%
PR	29	19	65,52%	2.117		0,00%	5.221	170	3,26%	2.114	469	22,19%
RJ	60	41	68,33%	1.282	11	0,86%	5.356	157	2,93%	4.746	420	8,85%
RN	26	21	80,77%	587		0,00%	2.181	67	3,07%	677	36	5,32%
RO	10	6	60,00%	405	58	14,32%	657	45	6,85%	180	36	20,00%
RR	7	3	42,86%	352	29	8,24%	445	7	1,57%	43	3	6,98%
RS	50	32	64,00%	2.386	19	0,80%	4.838	263	5,44%	2.614	362	13,85%
SC	39	32	82,05%	1.273	231	18,15%	3.886	86	2,21%	1.347	209	15,52%
SE	10	9	90,00%	322		0,00%	1.302	25	1,92%	436	23	5,28%
SP	40	27	67,50%	5.816	228	3,92%	13.083	442	3,38%	11.299	721	6,38%
TO	11	6	54,55%	496	36	7,26%	924	74	8,01%	162	9	5,56%
Total Geral	696	474	68,10%	29.967	886	2,96%	108.140	3.011	2,78%	41.254	3.910	9,48%

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo Escolar (Inep/MEC) 2021

Como pode ser visto na tabela, a maioria das escolas federais de educação básica contam com a presença de OC/AS. É importante ressaltar que praticamente a totalidade dessas escolas é formada de instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica (Institutos Federais e Cefets), de colégios militares vinculados às Forças Armadas, além de colégios de aplicação localizados em algumas universidades federais. Olhando para a rede municipal e estadual de escolas, incluindo a rede privada, percebemos que o percentual de escolas que possuem essa/e profissional é bem pequeno, com percentuais maiores na rede privada. Destacam-se as redes municipais dos estados da Paraíba e Tocantins; na esfera estadual com percentuais mais elevados, destacam-se as redes de Mato Grosso, Rondônia e Santa Catarina, além do Distrito Federal, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Percentual de escolas que declaram possuir pessoas atuando na função de orientador(a) comunitário(a) ou assistente social na escola



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar 2021

Por outro lado, há 17 estados em que o número de escolas que possuem OC/AS é nulo ou irrelevante (menor que 1%). Nas escolas da rede municipal, nenhuma unidade da federação registrou valor nulo, e cinco registraram menos que 1%; porém, para se ter um retrato fidedigno das redes municipais de educação, seria preciso levantar os dados dos mais de 5,5 mil municípios brasileiros, o que pode ser objeto de estudos futuros de pesquisadores que pretendam conhecer a presença dos assistentes sociais nessas escolas, que abrangem em sua quase totalidade a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Retornando ao nosso campo de estudo, o Distrito Federal, os dados demonstram que 14,9% das escolas públicas da rede estadual possui OC/AS, percentual superior ao registrado nas escolas privadas, contrariando a tendência nacional. Como visto na tabela 09, mais de cem escolas públicas da rede estadual informaram possuir OC/AS nos seus quadros de pessoal, porém no Regimento da SEEDF não consta tal função de forma declarada. Como os microdados

do Censo Escolar também fornecem o telefone de contato da escola, foram realizadas ligações telefônicas para algumas delas, de forma aleatória, confirmando se a escola possui OC/AS atuando na escola. Das 20 ligações realizadas, cerca de 10 foram atendidas, onde a resposta surpreendentemente foi negativa em todas elas.

Ao questionar o atendente da ligação telefônica sobre o porquê do dado do Censo Escolar afirmar que a escola possui OC/AS, todos não souberam explicar e, tentando responder ao questionamento, informaram que a escola possui “orientador educacional”, ou ainda “educador social voluntário”. Possivelmente o próprio campo do Censo, do jeito que está expresso, leva a esse erro no preenchimento. Este fato é um importante sinalizador de que são necessárias mudanças no formulário a fim de que ele retrate com fidedignidade a existência da/o profissional em questão. Possivelmente, esse problema também pode estar acontecendo em outras redes estaduais e municipais de educação, inflando o indicador. Isso também contribui para justificar a necessidade de alteração do campo correspondente no formulário do Censo Escolar, deixando a informação coletada exclusiva para “Assistente Social”, não agregando o outro profissional de formação diversa.

A pesquisa pretendia realizar uma análise dos índices de abandono/evasão escolar nessas cem escolas com equipe multiprofissional com assistente social e verificar se haveria melhoria nesses indicadores dessas escolas. Porém, a descoberta dessa falta de fidelidade nos dados do Censo Escolar impediu que fosse realizada uma relação entre a presença de assistente social na equipe multiprofissional e os índices escolares.

PROXIMIDADE ENTRE CRAS E ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL

Já se sabe que os dados do Censo Escolar, apesar de informarem que mais de cem escolas públicas do DF possuíam assistentes sociais na escola, não são fidedignos, pois as escolas confundiram-se ao preencher os formulários do Censo, marcando OC/AS como se fossem os profissionais de orientador educacional ou educador social comunitário.

Como já dito anteriormente, as/os assistentes sociais que atuarem em equipes multiprofissionais nas escolas teriam um papel no apoio pedagógico, visto a atribuição dessa/e profissional de realizar análise da realidade social e subsidiar ações no âmbito da comunidade escolar, e não atribuições de ordem assistencial. Para a oferta de serviços sócio-assistenciais, há as/os assistentes sociais que atuam nos equipamentos públicos da rede de assistência social do Distrito Federal, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social

(SEDES/DF). Já conhecemos os equipamentos da rede educacional do DF, sob responsabilidade da SEEDF, no tópico anterior (tabela 5). Os equipamentos sociais sob a responsabilidade da SEDES são:

Tabela 10: Lista dos equipamentos sociais sob responsabilidade da SEDES/DF:

Quantidade	Equipamento social
29	CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
16	CCFV – Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
12	CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social
1	GESEAS – Gerência do Serviço Especializado em Abordagem Social
2	Centros POP – Centro de Referência Especializada para População em Situação de Rua
1	SAIF – Serviço de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias
1	SAIM – Serviço de Acolhimento Instrucional para Mulheres
1	SAIPI – Serviço de Acolhimento Institucional para Pessoas Idosas
2	SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes
1	REPJOV – Serviço de Acolhimento em República para Jovens
1	CREAS da Diversidade
1	Central de Vagas e Acolhimento Emergencial
3	Unidade de Acolhimento para Adultos e Famílias, Mulheres e Idosos
3	Unidade de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, pelo Programa Bolsa Família
1	UPS – Unidade de Proteção Social – 24 horas
1	NUSEFI – Núcleo de Serviços Funerários

Fonte: elaboração própria a partir das informações disponíveis no site da SEDES/DF em <https://www.sedes.df.gov.br/a-sedes/>

A interação entre as políticas públicas da assistência social e da educação são desejáveis e fortalece a oferta de serviços e amplia a proteção dos direitos dos estudantes e suas famílias. Os CRAS possuem assistentes sociais que realizam serviços de orientação às famílias e indivíduos sobre programas e benefícios socioassistenciais, mas também orientam sobre o acesso a outras políticas, como saúde e educação. Porém não se pode confundir a atuação da/o assistente social que atua em uma instituição de assistência daquele que atuaria no ambiente escolar.

Para apoiar a escola e reverter os aspectos restritivos e adversos da condição de pobreza, é necessária uma ação pública fundamentada na lógica da cidadania e promotora de ações articuladas. As políticas setoriais combinadas a programas multisetoriais de desenvolvimento ampliam o conjunto de oportunidades de aprendizagem, pois extrapolam os muros da escola e se encontram com os espaços de cidadania das outras políticas sociais: cultura, esporte, lazer, saúde, assistência social, patrimônio histórico, meio ambiente.

Nessa perspectiva, a atuação escolar pode contribuir para a transformação da forma convencional de gerir a política social, derrubando fronteiras da setorialização e permitindo que a escola adentre em programas-rede que agregam diversos serviços, projetos, sujeitos e instituições no âmbito da comunidade, sensibilizando e mobilizando outros segmentos societários em torno da educação. (DUARTE, 2012, p. 148)

Ações de orientação junto às escolas, abrangendo não só os estudantes e suas famílias, mas também os profissionais da escola, poderiam ser promovidas pelas/os assistentes sociais que atuam na rede educacional e na rede de assistência do DF. Muitas vezes há um entendimento equivocado sobre as ações realizadas no âmbito da assistência social e a melhor comunicação entre essas políticas públicas poderia contribuir para a ampliação do acesso aos direitos, superando entendimentos simplórios e limitados.

A comunicação de governo é uma aliada da Comunicação Pública na medida em que esta organiza e publiciza a informação sobre a política, dando ciência e prestando contas à sociedade em geral sobre as ações realizadas, além de evidenciar uma posição política inerente a uma sociedade democrática. A partir desse posicionamento que gera transparência, abrem-se as possibilidades para que a Comunicação Pública atue com o objetivo de reduzir as diferenças de compreensão da realidade, uma vez que é de sua natureza o diálogo pedagógico mediado pelo interesse de fortalecer a democracia e a cidadania. Esse cenário remete à relação dos técnicos com a comunicação junto aos usuários, que de acordo com eles representa na atualidade o maior desafio da Assistência Social. (FIGUEIREDO, 2016, p. 124).

Buscou-se identificar as escolas públicas localizadas próximas dos Centros de Atendimento Social espalhados pelo DF, de forma a conhecer o espaço territorial compartilhado por essas duas políticas sociais, e considerando que a localização dos CRAS coincide, em geral, com áreas que concentram situações de vulnerabilidade e risco social. Para tanto, utilizou-se a ferramenta do Google Mapas: para cada CRAS, localizou-se as escolas próximas em um raio de até 2 km. O resultado pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 11: Lista dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) do DF e as escolas públicas localizada em suas proximidades

CRAS	Escolas próximas (até 2km)
CRAS Brasília	JI 114 Sul JI 316 Sul EC 114 Sul EC 314 Sul EC 315 Sul EC 316 Sul EC 416 Sul EC 413 Sul CEF 01 do Planalto (315 Sul) CEF 04 de Brasília (113 Sul) CEF 114 Sul CEF 214 sul CEM Setor Leste CEE 02 de Brasília
CRAS Brazlândia	CEPI Flamboyant de Brazlândia CED 02 de Brazlândia CEM 01 de Brazlândia Escola Parque da Natureza de Brazlândia

CRAS	Escolas próximas (até 2km)
CRAS Candangolândia	CEI da Candangolândia EC 02 da Candangolândia
CRAS Ceilândia Norte	EC 6 da Ceilândia EC 11 da Ceilândia EC 26 da Ceilândia EC 27 da Ceilândia EC 29 da Ceilândia CED 07 da Ceilândia CEF Prof. Maria do Rosário Gondim da Silva CEF 10 da Ceilândia CEF 25 da Ceilândia
CRAS Ceilândia P Sul	EC 43 da Ceilândia EC 45 da Ceilândia EC 47 da Ceilândia EC 48 da Ceilândia CEF 13 da Ceilândia CEF 18 da Ceilândia CEF 33 da Ceilândia CEM 10 da Ceilândia
CRAS Ceilândia Sul	EC 01 da Ceilândia EC 15 da Ceilândia EC 18 da Ceilândia EC 19 da Ceilândia CED 03 de Ceilândia CEF 04 da Ceilândia CEF 07 da Ceilândia CEM 03 da Ceilândia
CRAS Estrutural	CEI da Estrutural EC 01 da Estrutural EC 02 da Estrutural
CRAS Fercal	Escola Engenho Velho Sobradinho CED Fercal
CRAS Gama	EC 06 do Gama EC 12 do Gama EC 22 do Gama CED 07 do Gama CEM 02 do Gama CEE 01 do Gama
CRAS Guará	EC 05 do Guará EC 06 do Guará CED 03 do Guará (Centrão) CEF 08 do Guará
CRAS Itapoã	EC 01 do Itapoã EC 02 do Itapoã EC 203 do Itapoã CED 01 do Itapoã CEF Dra. Zilda Arns CEF 02 do Itapoã

CRAS	Escolas próximas (até 2km)
CRAS Núcleo Bandeirante	CEI do Núcleo Bandeirante CAIC JK Park Way EC 03 do Núcleo Bandeirante EC 04 do Núcleo Bandeirante EC 05 do Núcleo Bandeirante CED 01 do Núcleo Bandeirante CEF 01 do Núcleo Bandeirante CEF Metropolitana CEM 01 do Núcleo Bandeirante
CRAS Paranoá	CAIC Santa Paulina EC 03 Paranoá EC 04 Paranoá CEF 01 Paranoá CEF 02 Paranoá CEF 04 Paranoá CEM 01 Paranoá CAP – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá
CRAS Planaltina	EC Aprodarmas EC 01 de Planaltina CEF 01 de Planaltina (Centrinho) CEF 01 de Planaltina CEF 02 de Planaltina CEF 04 de Planaltina CEM 01 de Planaltina (Centrão) CEM 02 de Planaltina CEE 01 de Planaltina
CRAS Planaltina Arapoanga	EC 01 de Arapoanga EC 04 de Planaltina EC 05 de Planaltina EC 06 de Planaltina CEF 02 Arapoanga
CRAS Recanto das Emas	JI 603 de Recanto das Emas Escola Classe Monjolo EC 803 de Recanto das Emas EC 401 de Recanto das Emas EC 404 de Recanto das Emas CED 401 de Recanto das Emas CEF 602 de Recanto das Emas CEF 801 de Recanto das Emas CEF 802 de Recanto das Emas CEM de Recanto das Emas
CRAS Recanto 2	CEI 304 de Recanto das Emas CEI 310 de Recanto das Emas EC 510 de Recanto das Emas EC 511 de Recanto das Emas CED 308 de Recanto das Emas CEF 113 de Recanto das Emas CEF 115 de Recanto das Emas CEM 111 de Recanto das Emas

CRAS	Escolas próximas (até 2km)
CRAS Riacho Fundo I	CEI 01 do Riacho Fundo EC 01 do Riacho Fundo – EC Verde EC 02 do Riacho Fundo CEM 01 do Riacho Fundo
CRAS Riacho Fundo II	EC 01 do Riacho Fundo II EC 401 do Recanto das Emas CEF 602 Recanto das Emas CEF 801 de Recanto das Emas CEM Recanto das Emas
CRAS Samambaia Sul	CAIC Ayrton Senna EC 121 de Samambaia EC 317 de Samambaia CEF 519 de Samambaia
CRAS Samambaia Expansão	Creche Juriti EC 431 de Samambaia EC 831 de Samambaia CEF 427 de Samambaia
CRAS Santa Maria	EC 206 de Santa Maria CED 310 de Santa Maria CEF 209 de Santa Maria CEF 308 de Santa Maria CEE 01 de Santa Maria
CRAS São Sebastião	CEI 03 de São Sebastião CEI 01 de São Sebastião CAIC Unesco EC Dom Bosco EC 104 de São Sebastião EC 303 de São Sebastião CEM 01 de São Sebastião
CRAS Sobradinho	CEI 04 de Sobradinho EC 01 de Sobradinho EC 05 de Sobradinho EC 10 de Sobradinho EC 11 de Sobradinho EC 12 de Sobradinho EC 15 de Sobradinho EC do SMU CEF 01 de Sobradinho CEF 03 de sobradinho CEF 05 de Sobradinho CEI 02 de Sobradinho CEM 01 de Sobradinho
CRAS Sobradinho II	CEPI Araçá Mirim CEPI Canela de Ema CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira EC 13 de Sobradinho EC 14 de Sobradinho CED 04 de Sobradinho CEF 07 de Sobradinho CEF 08 de Sobradinho CEF 09 de Sobradinho
CRAS Sobradinho Fercal	EC Rua do Mato (2,8km) CED Fercal (2,1km)

CRAS	Escolas próximas (até 2km)
CRAS Sol Nascente	CEPI Ipê Amarelo EC 68 de Ceilândia EC 61 de Ceilândia (2,3km) EC 65 de Ceilândia CED 16 de Ceilândia (2,3km) CEF 27 de Ceilândia
CRAS Taguatinga	CEI 02 de Taguatinga EC 08 de Taguatinga EC 12 de Taguatinga EC 16 de Taguatinga EC 18 de Taguatinga EC 39 de Taguatinga CED 04 de Taguatinga CEF 11 de Taguatinga CEF 12 de Taguatinga
CRAS Taguatinga Areal	CAIC Prof. Walter José de Moura CEI Águas Claras EC 13 de Taguatinga Escola Técnica de Brasília (ETB)
CRAS Varjão	CED Lago Norte CEF do Varjão

Fonte: elaboração própria, a partir da identificação de escolas localizadas nas proximidades de cada CRAS utilizando-se informações disponíveis no Google Mapas, em março de 2022.

Esse levantamento identificou quase 200 escolas que ficam localizadas em um raio de até dois quilômetros do CRAS, o que dá uma média de seis escolas por CRAS. Vale lembrar que a rede de escolas públicas da rede estadual do DF contempla 686 escolas; dessa forma, quase 500 escolas estão localizadas em regiões onde o principal equipamento da política pública de assistência social está fisicamente distante.

Isso demonstra duas possibilidades distintas: que a interação entre as/os assistentes sociais que atuam na política de Assistência Social com o ambiente escolar seria possível, de forma mais relevante, em cerca de 200 escolas, pois a proximidade física desses dois equipamentos públicos facilitaria eventuais deslocamentos e interações físicas entre os profissionais e beneficiários que atuam e frequentam esses espaços sociais; mas também demonstra que é importante haver assistentes sociais lotados diretamente nas escolas de educação básica, pois apesar da rede de assistência estar fisicamente distante de cerca de dois terços das escolas da rede educacional, importa ressaltar que o papel desempenhado nas duas políticas tem suas particularidades, visto que os objetivos, procedimentos e oferta de serviços são diferentes mas se relacionam entre si. Duarte (2012) alerta que a rede de proteção social é necessária para prevenir situações de violação de direitos:

É necessário que a escola efetivamente integre a rede de proteção social para prevenir situações de violação de direitos da criança e do adolescente, inclusive, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. Para tanto, novamente é necessário a ampliação das equipes nas

escolas, com professores em número suficiente para que não sejam massacrados por turmas superlotadas, sem nenhum equipamento pedagógico além do quadro negro e giz. Também são imprescindíveis programas socioeducativos no espaço escolar que sejam assegurados não apenas pela assistência social e educação. Programas que nasçam, verdadeiramente, da articulação orgânica com as demais políticas sociais: cultura, esporte, lazer e a participação na esfera pública da comunidade. (DUARTE, 2012, p. 226)

Assim, é urgente a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 no Distrito Federal e a inserção da/o assistente social na equipe multiprofissional nas escolas de educação básica, com atuação regulamentada no Regimento da SEEDF abrangendo as múltiplas possibilidades de atuação dessa/e profissional no ambiente escolar visando à proteção dos direitos dos estudantes à educação, em uma atuação pedagógica ampla e protetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação possui grande importância para a/o estudante que o elabora, pois possibilita o aprofundamento em tema de interesse acadêmico e social, além de permitir a aplicação de conhecimentos para a pesquisa social.

Instigar o perfil investigativo no estudante de serviço social é um dos objetivos das diretrizes curriculares proposta pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss). Assim, a pesquisa social realizada no âmbito do serviço social visa a levar a/o assistente social a refletir e pesquisar sobre o seu cotidiano profissional, de forma a gerar aperfeiçoamento profissional para toda a categoria.

A pergunta norteadora desta pesquisa era identificar a relação entre a presença de assistente social na equipe multiprofissional da escola e os índices de abstenção e progressão escolar. Porém, a pesquisa ficou frustrada após constatar que o dado informado no Censo não correspondia à realidade nas escolas do DF. Identificou-se também que o Regimento da SEEDF não contempla o assistente social na estrutura escolar, mas apenas o psicólogo e o orientador educacional. Assim, o trabalho de pesquisa realizado identificou que, apesar do Censo Escolar levantar informações sobre os profissionais que atuam na escola, os dados relacionados à/o profissional de serviço social podem não refletir a realidade, já que aparentemente há confusão no preenchimento dessas informações que confunde a/o assistente social com outros profissionais.

Também foi identificado que o questionário do Censo Escolar deve ser aprimorado, de forma a não unir o campo para informar se a escola possui assistente social juntamente com outro profissional de formação de nível técnico (no caso, o profissional “orientador comunitário”). Nos campos para informar profissionais de nível superior de outras categorias não há essa junção e, em alguns casos, distingue em campos específicos o profissional de nível médio e de nível superior, como por exemplo a/o nutricionista e a/o auxiliar de alimentação escolar. Ademais, as mais de cem escolas públicas do DF que registraram possuir pelo menos um dessas/es profissionais se mostrou inverídica, contradizendo o objetivo do Censo Escolar que é o levantamento de informações fidedignas sobre a rede educacional.

Dessa forma, novas pesquisas devem buscar identificar essas relações, consultando diretamente as escolas que porventura possuírem assistente social atuando na equipe multiprofissional, ou ainda verificando em outras redes educacionais onde a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 já foi implementada. O Grupo de Pesquisa Tedis da UnB possui diversas

produções e promove ricos debates que podem subsidiar as pesquisas que a regulamentação da Lei no DF, e também em outros Estados, demanda.

A identificação da proximidade dos equipamentos educacionais (escola) e da assistência social (CRAS) também pode resultar em pesquisas futuras, buscando levantar localmente se há interação entre essas duas políticas sociais, ou ainda as possibilidades dessa interação. Nesse ponto, não foram encontradas investigações acadêmicas empíricas que abrangessem a interação entre esses dois equipamentos.

Realizar esse trabalho trouxe a oportunidade de refletir sobre as possibilidades da atuação da/o assistente social no ambiente escolar, assunto que deverá ser melhor estudado principalmente após a regulamentação da lei nos estados federados a fim de identificar, empiricamente, as evidências sobre os índices educacionais que são afetados diretamente pelas expressões da questão social: abandono, evasão e progressão escolar.

É importante ressaltar que a/o assistente social que atuará na escola de educação básica deve ser considerado um profissional da educação, com remuneração financiada com recursos do Fundeb, pois sua atuação visa a garantia do acesso ao direito à Educação de forma ampla e irrestrita por meio de ações pedagógicas que não a reduzam somente à aprendizagem escolar.

A/O assistente social atuante na escola possui múltiplas possibilidades de atuação: na interação intra e extra escolar e na condução dos processos comunitários e pedagógicos. Reduzir a faixa de financiamento dessas/es profissionais à faixa dos 30% do Fundeb (alteração da regulamentação advinda da Lei nº 14.276/2021) é um equívoco porque compreendeu a atuação da/o assistente social como uma oferta de “serviço” e não como atuação pedagógica na equipe multiprofissional escolar, em interação com os diversos profissionais que discutem e implementam o projeto político pedagógico da escola onde atua.

A/o assistente social que atue na equipe multiprofissional escolar deve fazer valer do seu instrumental técnico-operativo, seu conhecimento teórico-metodológico e sua prática ético-política, ancorando assim sua prática no compromisso do projeto profissional da profissão e na observância crítica nos impactos das regressões de direitos que prejudicam toda a classe trabalhadora, inclusive os estudantes que evadem ou abandonam a escola, desnivelando as possibilidades de alcance de condições mais justas de exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney L. T. de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, **Anais** [...]. Belo Horizonte, maio de 2007, páginas 1-16. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

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

BRASIL, Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei nº 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10a. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 30 out. 2020

_____. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, Brochura 3 - Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional De Saúde (CNS). **Resolução n. 510**, de 7 de abril de 2016. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 30 out. 2020

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Notícia: **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar** (22/11/2010). Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>. Acesso em 20 mar 2022

_____. **O papel do gestor municipal no acompanhamento e preenchimento do Censo Escolar**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/papel_do_gestor_municipal_no_acompanhamento_e_preenchimento_do_censo_escolar.pdf Acesso em 30 mar 2022

_____. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf Acesso em 30 mar 2022

_____. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf Acesso em 30 mar 2022

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª edição. 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 mar 2022

CABRAL, Elaine de Almeida, YANNOULAS, Silvia Cristina. A Segregação Socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online], v.26. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/J5847y3VSRZBmHGwxfMxFKs/?lang=pt>.

COUTO, Berenice. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: CFESS; ABEPSS. (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 1ª ed. Brasília: CFESS / ABEPSS, 2009.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato. **Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016**. 2019. 267 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 10, n. 20, jun. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>>. Acesso em: 26 mar. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>>

DUARTE, Natalia de Souza Duarte. **Política Social: um estudo sobre educação e pobreza**. Tese (Doutorado em Política Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2012. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10909>. Acesso em 30 abr 2022

IAMAMOTO, Marilda Villela. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: Ana Elisabete Mota; Maria Inês Souza Bravo; Roberta Uchôa; Vera Maria R. Nogueira; Regina Marsiglia; Luciano Gomes; Marlene Teixeira. (Org.). **Serviço Social e Saúde**. 1ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/ Ministério da Saúde, 2006.

FIGUEIREDO, Kênia Augusta. **Comunicação pública e assistência social: um estudo sobre os processos comunicativos nos Centros de Referência de Assistência Social/Cras**. Tese (Doutorado em Comunicação). Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTINS, Eliana B. C. **Educação e Serviço Social – elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113704>. Acesso em: 19 mai 2022.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do Capital. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996

MOREIRA, Cláudio Edmar. **Desafios e Possibilidades da Intervenção da/o Assistente Social em uma Escola Pública de Educação Básica**. Dissertação de mestrado. Universidade de Uberaba (Uniube). 2020. Disponível em <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1226>. Acesso em 30 mar 2022

PIANA, Maria Cristina. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço social & Realidade** (Franca), v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009

PINELLI, Laís V.; YANNOULAS, Silvia Cristina. Política Educacional y Pobreza en Brasília: Un análisis crítico del Plan Distrital de Educación. *Cuestión Urbana.* , v.3, p.33 - 46, 2019. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuestionurbana/article/view/5321/4379>. Acesso em 12 mai 2022

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 11, n. 1, p. 116 - 128, 27 jul. 2012.

REIS, Jales Renan Silva. **Evasão escolar: uma análise sobre a frequência de estudantes vinculados ao programa Bolsa Família no Distrito Federal 2014–2017**. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

RIBEIRO, Jacqueline Bomfim. **Serviço social, questão social e educação: análise da atuação do assistente social na educação frente à perspectiva de aprovação e implantação do PL 3.688/2000**. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: Universidade de Brasília, 2015

SAGRILO, José Cesar, ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar do Município de Cascavel – PR: análise de resultados. Apresentação de Trabalho/Comunicação no **XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. PUC/PR, 26 a 29 de outubro de 2015, p.

SAGRILO, José Cesar. **O programa de prevenção e combate à evasão escolar (PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (2011-2014)**. 2016. 142 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SANTOS, Lorena Costa Batista dos. **Serviço Social e Educação: balanço da produção do conhecimento sobre o trabalho do/a assistente social em escolas públicas**. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019

SILVA, Luciana Alves Lopes de Souza da. **Evasão escolar e a atuação do serviço social nos espaços educacionais**. Trabalho de conclusão de curso de graduação em serviço social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

YANNOULAS, Silvia Cristina (coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEDis**. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1D_Rh4nFwL46FyjZcL-SiuwWkuhvFOIBC/view. Acesso em 11 mai 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina; GARCIA, Adir V. A complexa relação entre educação, pobreza e desigualdade social. **Revista Em Aberto - INEP**, v.30, p.15 - 18, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+pobreza+e+desigualdade+social/efb70131-096d-488f-b01e-9a94faa424db?version=1.1>. Acesso em 30 mar 2022

YANNOULAS, Silvia Cristina; PINHEIRO, Gabriela Fogaça Alves. A literatura científica sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Duas décadas de produção acadêmica

brasileira sobre EPDS In: PILATI, Alexandre S. et al. **Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, v.1, p. 180-230. Disponível em: <https://www.livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/55>