

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ROBERTA CONRAD

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA DE ESTÁGIO
COM AS FAMÍLIAS DO CEIG – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL**

FLORIANÓPOLIS/SC
2010 / 1

ROBERTA CONRAD

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA DE ESTÁGIO
COM AS FAMÍLIAS DO CEIG – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, orientado pela professora Dr. Darlene Moraes Silveira.

FLORIANÓPOLIS/SC
2010/01

ROBERTA CONRAD

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA DE ESTÁGIO COM
AS FAMÍLIAS DO CEIG – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL**

Este trabalho de Conclusão de Curso é um requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social e foi julgado e aprovado no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina pela Comissão Examinadora constituída dos membros:

Aprovado em 05 de julho pela banca examinadora:

Prof. Dr^a. Darlene Moraes Silveira

Departamento de Serviço Social- UFSC

Orientadora

Prof. Dr^a. Vânia Manfroi

Departamento de Serviço Social-UFSC

1^a Examinadora

Assistente Social Elizabete Terezinha Galvão

Supervisora de Campo- CRESS 12^a Região

2^a Examinadora

Dedico este trabalho a todas as pessoas que fizeram parte de toda a etapa da minha vida, principalmente da faculdade, como meus colegas e meus verdadeiros amigos, e principalmente minha família.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a **Deus**, pois sei que esteve do meu lado em todas as etapas da minha vida.

Ao **corpo docente do departamento de Serviço Social**, e também à servidora **Rosana Gaio**, por estar sempre disposta a ajudar e sanar todas as minhas dúvidas sobre a monografia.

À minha orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, **Darlene Moraes Silveira**, por sua disponibilidade, paciência e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem.

Agradeço à supervisora de campo de estágio **Elizabete Terezinha Galvão**, que ajudou em minha formação;

À **Irmandade do Divino Espírito Santo**, especialmente aos funcionários e crianças **do Lar São Vicente de Paulo** e do **Centro de Educação Infantil Girassol**, que me acolheram, e me acompanharam durante os dois semestres de estágio.

Agradeço aos meus lindos sobrinhos, **Pedro** e **Henrique**, que me inspiraram a trabalhar com crianças e que trazem alegrias e espontaneidade quando estão do meu lado

Aos familiares ausentes como minha **avó Jurema** e meu **avô Aroldo**, que estiveram presentes em grande parte de minha infância, ensinando-me através de suas experiências, e que com certeza devem estar felizes, onde quer que estejam agora

Às crianças especiais da minha vida, **Sofia** e **Kauã**, que também estão junto a Deus agora, mais que me deixam as lembranças mais alegres, como seus sorrisos e a alegria de viver, e que também me ensinaram muito, principalmente a viver cada dia como se fosse o último.

À minha **família**, em especial à minha **mãe**, que sempre me apoiou em todas as situações da minha vida, e à minha **madrinha Graça**, e ao meu **padrinho Luís**, por terem me dado a oportunidade de estudar e contribuírem para eu poder ser quem sou hoje. E todos os **colegas** que caminharam junto a mim nessa etapa da universidade e aos **verdadeiros amigos**.

*“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
mas não esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo.*

E que posso evitar que ela vá à falência.

*Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver apesar de todos os desafios, incompreensões e
períodos de crise.*

*Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
se tornar um autor da própria história.*

*É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
um oásis no recôndito da sua alma.*

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.

Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos...

É saber falar de si mesmo.

É ter coragem para ouvir um 'não'.

*É ter segurança para receber
uma crítica, mesmo que injusta.*

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

CONRAD, Roberta. **O Serviço Social e a Educação Infantil:** a prática de estágio com as famílias do Centro de Educação Infantil Girassol – CEIG, Fls. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

O presente trabalho de Conclusão de Curso tem como tema central o serviço social e a educação infantil, em que seu objeto de estudo consiste na articulação das famílias do Centro de Educação Infantil Girassol – CEIG, com o Serviço Social na Instituição. Sendo este tema motivado a partir da prática vivenciada de estágio curricular obrigatório no CEIG, no qual observou-se uma falta de informações sobre seus direitos, e falta de conhecimento sobre a educação, e o que faz o Serviço Social na Instituição. Desta forma, procurou-se fazer uma retrospectiva da educação Infantil, desde sua concepção de criança/infância, e uma breve trajetória dos aspectos históricos e legislativos da educação infantil. Além disso, procurou-se fazer uma breve contextualização da Irmandade do Divino Espírito Santo, e do Centro de Educação Infantil Girassol e realizou-se uma contextualização do Serviço Social na educação. Em seguida analisou-se a prática de estágio vivenciada pela acadêmica no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre 2010, com as famílias do Centro de Educação Infantil Girassol.

Deste trabalho foi possível concluir o grande desconhecimento das famílias em relação aos seus direitos, e a contribuição do Serviço Social na educação.

Palavras chave: Educação Infantil, educação, direitos, famílias

LISTA DE SIGLAS:

CEIG	Centro de Educação Infantil Girassol
CNAE	Conselho Nacional de Assistência e Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IDES	Irmandade do Divino Espírito Santo
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
LSVP	Lar São Vicente de Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo Arte e Educação
NUFT	Núcleo de Formação e Trabalho
NUI	Núcleo da Infância
OMEP	Organização Mundial Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Político Pedagógico
PROMENOR	Sociedade Promocional do Menor Trabalhador
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	UMA RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	12
2.1	UMA REFLEXÃO SOBRE A INFANCIA.....	12
2.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	16
3	O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL – CEIG E O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	25
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA IRMANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO - IDES.....	25
3.2	O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL-CEIG.....	30
3.3	O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	35
4	A PRÁTICA DE ESTÁGIO JUNTO AO CEIG E A ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS.....	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
	REFERÊNCIAS.....	60
	ANEXOS.....	63
	ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2009.....	64
	ANEXO B – REGIMENTO INTERNO DO CEIG.....	65
	ANEXO C – FICHA DE INSCRIÇÃO DO CEIG.....	66

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo focalizar a relação entre o Serviço Social e a educação infantil, considerando a prática de estágio curricular com as famílias das crianças que frequentam Centro de Educação Infantil (CEIG) pertencente à Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES).

As transformações ocorridas no atendimento social e educacional em instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, suscitaram a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional. Sendo um tema atual, é um grande desafio colocar em prática um trabalho de qualidade social junto às crianças e famílias usuárias de creches e pré-escolas.

A educação coincide com a própria existência humana e suas origens se confundem com a origem do próprio homem. Estudar a educação é também compreender que a escola, seja de educação infantil ou pré-escolar, como instituição, não tem poder isolado de modificar o que está estabelecido - a estrutura social.

As creches e escolas têm como papel diante da sociedade propiciar ações de socialização e de efetivação dos direitos das crianças. Dentro deste contexto, o setor educacional tem hoje o papel de possibilitar e de oferecer alternativas para que as famílias em situação de exclusão social tenham oportunidades de participação social, bem como da luta pela universalidade de direitos sociais e do resgate da cidadania.

Não há dúvidas que as instituições públicas ou privadas tenham a necessidade em ter no seu quadro de funcionários o profissional de Serviço Social, pois além da possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais indicando possíveis alternativas às situações vividas por crianças e suas famílias, este profissional, o assistente social, também poderá proporcionar os encaminhamentos aos serviços socioassistenciais, e demais políticas de direitos. Estes encaminhamentos que muitas vezes são necessários com vistas a contribuir para a efetivação do seu direito à educação.

O desejo de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso nesta área surgiu a partir da experiência de estágio curricular em Serviço Social realizada no período de agosto de 2009 a julho de 2010 no Centro de Educação Infantil (CEIG) pertencente à Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES).

Através do estágio curricular, foi possível observar que as famílias das crianças que frequentam o CEIG encontram-se em situações de vulnerabilidade econômica e social, sem

informações e sem a percepção dos direitos sociais, bem como das políticas sociais. Foi também possível observar que muitas delas nada sabiam sobre o Serviço Social, e das atribuições na educação.

Dessa forma, buscou-se neste trabalho desenvolver uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a educação infantil, a Irmandade Divino Espírito Santo, sobre o Serviço social na educação, relacionando estes temas à prática de estágio curricular junto ao Centro de Educação Infantil (CEIG). Por ser um tema recente, cujas práticas e publicações bibliográficas são limitadas, constitui-se um desafio refletir sobre a atuação do assistente social junto a educação infantil ou em escolas.

Para o desenvolvimento deste trabalho, procurou-se abordar uma contextualização da educação infantil para em seguida inserir o serviço social e ressaltar a vivência de estágio no Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG).

Diante disso, o presente trabalho está estruturado em três seções.

A primeira seção apresenta uma contextualização da educação infantil, uma reflexão sobre a infância focalizando a história da educação infantil no Brasil, desde suas práticas assistencialistas até aquelas que reconhecem o direito da criança.

A segunda seção proporciona uma reflexão sobre o Serviço Social na educação e sua intervenção no CEIG, para isso foi apresentada uma contextualização da Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES) e também a história do Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG). Feito isto, a reflexão discorre sobre o Serviço Social na educação e sua intervenção nesta área desafiadora.

A terceira seção apresenta a prática de estágio vivenciada pela acadêmica dentro do CEIG e sua articulação com as famílias. É a busca do relato analítico sobre o trabalho considerando as atribuições e realizações no campo de estágio curricular.

Por fim, as considerações finais e sugestões, as referências bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho, seguida dos anexos.

2 UMA RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1 UMA REFLEXÃO SOBRE A INFÂNCIA

A educação infantil foi considerada, por muitos séculos, como uma responsabilidade da família. No feudalismo, na Idade Média, a Igreja e o Estado tinham grandes poderes sobre os senhores feudais que legitimavam os poderes políticos da época. A criança era considerada um pequeno adulto, que executava as mesmas atividades dos mais velhos, com as condições de vida precárias, e com a preocupação maior de que a criança entrasse na fase adulta muito rápido.

De acordo com Oliveira (2002)¹ o cuidado com as crianças envolveram arranjos alternativos que foram sendo construídos ao longo da História, como por exemplo, nas sociedades primitivas, o uso de redes de parentescos; na Idade Antiga, o uso das mães “mercenárias²”, ou seja, amas de leite; até a criação das “rodas³” na Idade Média e Moderna.

Na Idade Média, a criança era vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência.

Segundo Áries⁴, até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais, aos sete anos, e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais desses. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta. (Áries, 1978).

¹ Zilma Ramos de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1969), especialização em orientação educacional pela Universidade de São Paulo (1970), mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo 1988. Atualmente é professora associada de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano. (Atuando principalmente nos seguintes temas: Creches, Interação Criança-Criança, Sociointeracionismo.).

² Vale ressaltar que a autora apenas cita o termo “mães mercenárias” sem uma reflexão sobre o conceito.

³ Segundo Oliveira rodas são cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada, ou seja, servia para o recolhimento dos “expostos” ou a disposição de crianças abandonadas em “lares substitutos. Dados retirados do site <http://lattes.cnpq.br/4768636508473586> acessado em 30/03/2010.

⁴ ÁRIES, Philippe foi um importante historiador medievalista francês da família e infância. Ariès escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Seu mais proeminente trabalho rendeu um brilhante estudo sobre a morte. No seu trabalho A história Social da Criança e da Família, Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade. Dados retirados do livro História Social da Criança e da Família, segunda edição.

Os colégios eram dirigidos pela Igreja, não havendo uma Instituição responsável por compartilhar com a família a responsabilidade pela criança. Segundo o autor, os trajes eram iguais tanto para os adultos quanto para as crianças, só havia os trajes que diferenciavam as classes sociais, as crianças das classes mais pobres com trajes iguais ao dos adultos, já as da burguesia eram diferentes (Áries, 1978)

No século XIII, com o crescimento das cidades e do comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo este o responsável pela assistência social, gerando, com isso, a concentração da pobreza.

Surgem então as modificações sociais e intelectuais, transformando a visão que se tinha da criança. Na Europa com a Revolução Industrial, a sociedade agrário-mercantil transforma-se em urbano-manufatureira, num cenário de conflitos, onde as crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos, com grande índice de mortalidade. Aos poucos, o atendimento às crianças torna-se mais formal, como resposta a essa situação, foram surgindo instituições para o atendimento de crianças desfavorecidas ou crianças cujos pais trabalhavam nas fábricas (OLIVEIRA, 2002).

Data-se na sociedade europeia, nos séculos XV e XVI, os pioneiros da educação infantil, sendo que esses novos modelos foram criados para responder aos desafios do desenvolvimento científico, da expansão comercial e das atividades artísticas, ou seja, neste período do Renascimento surgiram novas visões sobre a criança e de como ela deveria ser educada (OLIVEIRA, 2002). E, segundo a autora, foi entre os séculos XVII e XVIII que surgiram as primeiras Instituições destinadas à guarda das crianças a partir de dois anos, incluindo os cuidados com a saúde e alimentação. Eram chamadas, na Europa, de escolas de caridade, ou de damas.

As diferenças de classes sociais se expressam nos tratamentos das crianças. Como, por exemplo, quando se lamentava a morte de uma criança, guardando retratos para torná-la imortal, diferente das crianças plebeias que não tinham esse tratamento.

Junto com a Revolução Industrial, há uma mudança da posição da família na sociedade. É o surgimento da família moderna. A infância torna-se o centro do interesse educativo dos adultos (sentimentos de afetividade, cuidados, reconhecimento, continuidade da família). Citando Áries:

“Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho — e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas —, uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado de que essa preparação fosse assegurada pela escola” (Áries, 1978, p. 277).

Segundo o autor, vem daí a explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório. As escolas que ficavam encarregadas dessa missão, não mesclando as classes, surgindo assim a discriminação entre o ensino de rico e de pobre. O ensino era, primeiramente, para os meninos (meninas, só a partir do século XVIII). A educação se torna mais pedagógica, menos empírica.

Áries (1978) diz que o olhar diferenciado em relação à criança não é algo comum na Idade Média, o sentimento de família começa a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI, pois, até então, a família praticamente não existia. O que se observa nessa época é a família como algo público, onde a intimidade não era preservada. O castigo corporal surge nessa época como forma de educação (disciplinar), por considerar a criança frágil e incompleta, é utilizado tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Isso legitimava o poder do adulto sobre a criança.

Com a educação e com os castigos, a infância e a adolescência foram se aproximando cada vez mais devido ao mesmo tratamento, passando a se distanciar da vida adulta. Também surgem as primeiras creches para abrigarem filhos das mães que trabalhavam na indústria. Ainda Áries:

Duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção da fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres. O sistema disciplinar que elas postulavam não se podia enraizar na antiga escola medieval, onde o mestre não se interessava pelo comportamento, de seus alunos fora da sala de aula [...] A nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e das pedagogias, com a série completa de classes, em que o diretor e os mestres se tornaram depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. Para distinguir esse sistema salientamos suas três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição e a aplicação ampla dos castigos corporais. (ÁRIES, 1978, p. 180)

Ainda no século XVIII, destacam-se vários autores difundindo as ideias e concepções em relação à educação infantil e sobre a própria criança. Foi no final do século XIX, que pensamentos sobre este enfoque começaram a disputar espaço e a confrontar concepções em relação à educação infantil.

Nos séculos XVIII e XIX são originados dois tipos de atendimento às crianças pequenas, um de boa qualidade destinado às crianças da elite, que tinha como característica a educação, e outro que servia de custódia e de disciplina para as crianças das classes desfavorecidas. Dentro desse cenário aumenta-se a discussão de como se deve educar as crianças. Pensadores como Cimênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori

configuram as novas bases para a educação das crianças. Embora eles tivessem focos diferentes, todos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias (OLIVEIRA, 2002).

Só no século XX é que se presencia um maior atendimento a crianças em instituições fora do contexto familiar, o que se observa é que médicos e sanitaristas passaram a se fazer presentes no atendimento as crianças. Segundo OLIVEIRA (2002), neste período uma série de autores oferecia novas concepções sobre o desenvolvimento infantil, destacam-se Vygotsky na década de 20 e 30; Wallon, e as pesquisas de Piaget e Celestin Freinet. Para esse a educação das escolas deveria ultrapassar os limites da sala de aula e interagir ao meio social.

Na direção de garantir a proteção das crianças, em 1923 surge a Declaração de Genebra com ação de organizações internacionais, logo após a Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1959, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos (1948). Surge então a preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos e, depois de 30 anos, é discutida também essa preocupação na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Esse é um fator importante para a concepção de infância que permeia a contemporaneidade, a criança como sujeito de direitos.

Nesse contexto, também a educação infantil é impulsionada por grandes avanços, como nas conquistas da legislação em reconhecer a criança como sujeito de direitos. Por outro lado, ainda não há uma ruptura com as práticas assistencialistas e com profissionais que atuam apenas no sentido de cuidar, descontentada de um sentido educativo. Para Kuhlmann⁵ (1998), do ponto de vista da interpretação histórica, a polarização entre assistência e educação tem sido superada. Para ele, a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre creche e pré-escola, mas situa-se na sua destinação social, pois algumas foram criadas como exclusivas para os pobres, outras não.

A inserção da educação infantil ao sistema regular de ensino definiu a configuração da educação infantil como um direito garantido legalmente a todas as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, as creches e pré-escolas deixaram de atuar no âmbito da assistência social para assumirem prioritariamente o caráter educativo.

⁵ Moyses Kuhlmann Jr. É pesquisador da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, onde participa da Equipe de Pesquisas sobre creche, desenvolvendo a linha de pesquisa “História da Infância e de sua Educação”, sendo autor de vários artigos sobre infância e educação, e atuando na área da Política Educacional.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a história da educação infantil e a infância propriamente dita tiveram suas particularidades. A educação da criança pequena fora do espaço doméstico e do convívio familiar iniciou-se no final do século XIX, a partir de diversos contextos de demandas, ora como forma de combate à pobreza, na perspectiva do Estado, ora como salário complementar, na perspectiva da família.

No final do século XIX, com o ideário liberal, inicia-se um projeto de construção de uma nação moderna. A elite do país assimila os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas que de acordo com Oliveira,

Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprias da infância. (OLIVEIRA, 2002)

elaboradas nos centros de transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. Surge no Brasil a ideia de “jardim-de-infância” que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou muita discussão, pois a elite não queria que o poder público se responsabilizasse pelo atendimento às crianças carentes. Com toda polêmica, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, eram criados os primeiros jardins-de-infância, de caráter privado, direcionados para crianças da classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002).

As creches no Brasil diferenciaram-se do resto do mundo, segundo Sanches (2003), a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, a creche propunha-se guardar crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias, a instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e urbanização. Ainda, segundo a autora, no Brasil, a creche surge no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nesse período, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida.

De acordo com Oliveira (2002), no Brasil, as creches serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à

alimentação, higiene e segurança física, quais eram a Casa dos Expostos ou Rodas. As creches que surgiam então tinham um caráter assistencialista, visando afastar as crianças do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha.

A concepção assistencialista de creche permeou a maioria das instituições de atendimento infantil conveniadas com órgãos de bem-estar social, onde a preocupação educacional, quando existia, era secundária.

Segundo Oliveira (2000), a perspectiva política do atendimento assistencialista nas creches sofreu modificações:

Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimentos pela criança pequena (p. 18).

É muito importante fazer uma retrospectiva histórica, em relação à legislação da infância e sua organização. Logo nos primeiros meses da República, no Governo Provisório, foram decretadas algumas medidas legislativas voltadas à infância desvalida.

O primeiro Código Penal Brasileiro foi o Código de 1831, na época do Império, o novo Código Penal Brasileiro foi promulgado em outubro de 1890 e veio a constituir o principal meio jurídico dos primeiros tempos de República. Uma crítica, posteriormente feita ao Código, será justamente a pressa com que foi elaborado, sem que se tivesse a oportunidade de discutir as questões de maior relevância para o país (RIZZINI, 1995)⁶

De acordo com a autora é surpreendente o endurecimento da lei em relação ao código criminal de 1831, ao rebaixar a idade penal de catorze para 9 anos, numa época de debates sobre a prevalência da educação sobre a punição da criança.

Em 1899 é criado o Instituto de Assistência e Proteção à Infância no Rio de Janeiro, pelo médico Dr. Moncorvo Filho, que se destinava a amparar e proteger a infância necessitada.

⁶ RIZZINI, Irene. Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula (1977), mestrado em Serviço Social - University of Chicago (1982) (School Of Social Service Administration) e doutorado em Ciência Política pelo IUPERJ (1997). Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, diretora do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI) em convênio com a PUC - Rio e presidente da Rede Internacional de Pesquisa, Childwatch, sediada em Oslo, Noruega. Tem experiência na área de Sociologia, Serviço Social e Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: criança, adolescente, jovem e família: criança, adolescente, jovem e família: Dados retirados do livro a arte de governar crianças, 1995, de Irene Rizzini em 15/04/2010.

As duas primeiras décadas do século XX constituem o período mais profundo da história da legislação brasileira para a infância, foram grandes as leis produzidas destinadas a regulamentar a situação da infância, que passa a ser alvo de inúmeros discursos nas assembleias estaduais e do Congresso Federal.

De acordo com Rizzini:

O problema da criança começa a adquirir uma dimensão política consubstanciada no que muitos denominavam de “ideal republicano” na época. Não se tratava mais de ressaltar a importância, mais sim a urgência de se intervir, educando ou corrigindo “os menores” para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade. (RIZZINI, 1995 p. 112)

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, onde a responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins.

De 1923 a 1927, sem dúvida, o período mais profícuo em termos de leis, assistimos ao avolumar de capítulos, artigos e incisos, procurando-se cobrir, com todo o detalhamento possível, a organização da assistência e proteção a infância abandonada e delinqüente (RIZZINI, 1995).

Em 1922, ocorre no Rio de Janeiro o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde, segundo Oliveira (2002), foram discutidos temas como a educação moral e higiênica, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Em 1923 aparece a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, que previa instalações e salas para amamentação próximas ao ambiente de trabalho; em 1924 educadoras fundaram a Associação Brasileira de Educação. Segundo a autora, ainda em 1924 o Decreto N. 16.300 instituiu a Inspeção de Higiene Infantil, como parte do Departamento Nacional de Saúde Pública.

Veem-se aí claramente os resultados da ação de Moncorvo Filho, sobretudo no que se refere aos artigos sobre “assistência à primeira infância”, “inspeção sanitária escolar” e “profilaxia de doenças transmissíveis próprias das primeiras idades em” que ele já desenvolvia há anos (RIZZINI, 1995) Em 1927 o Código de Menores é instituído e consolidado (Decreto N. 5.083).

Com o chamado Estado de Bem-Estar Social, nos anos 30, aumenta-se a abrangência das políticas sociais e a centralização do poder, e é nessa época que a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, surgindo assim vários órgãos de amparo assistencialista e jurídico para a infância, como a organização das creches, jardins de infância

e pré-escolas de maneira desordenada e sempre com uma perspectiva emergencial como se os problemas infantis pudessem ser resolvidos por essas instituições. Surge em 1.932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷.

A educação infantil é recente, foi aplicada realmente no Brasil a partir dos anos 30 quando surge a necessidade de formar força de trabalho qualificada para a industrialização do país. Podemos situar, como exemplo, as reivindicações do movimento operário das décadas de 20 e 30, não só por condições melhores de trabalho, como também pela existência de locais para a guarda dos filhos enquanto a mãe trabalhava. (OLIVEIRA, 2002)

A autora, em tese, ainda ressalta que o reconhecimento de alguns direitos políticos dos trabalhadores se concretiza por meio de leis específicas, como exemplo a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943, em que uma das questões foi o atendimento aos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho.

Diversas iniciativas foram voltadas à assistência infantil no Brasil. Como o Departamento Nacional da Criança em 1940, e a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) como imperativo para a dissolução do antigo Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), que segundo PRIORE⁸:

O chamado problema do menor foi inserido nos aspectos psicossociais da política de segurança. O menor foi pensado como um dos objetivos nacionais permanentes, isto é, aqueles que se realizam em “longo processo histórico através da definição dos elementos fundamentais da nacionalidade como a terra, o homem, e as instituições”. Num país como o Brasil, que, sob essa ótica, se enquadraria num regime democrático (pois “o grupo dirigente representa a vontade do povo quando interpreta suas aspirações e define os Objetivos”), a FUNABEM teria por função exercer a vigilância sobre os menores, principalmente a partir de sua condição, de carenciado, isto é, próximo a uma situação de marginalização social. (PRIORE, pg. 151, 1996)

A Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁹ de 1.942 deixou marcas importantes na cultura e nas práticas da assistência social no Brasil, das quais destacamos:

- o trabalho da LBA se afirmou na figura das primeiras damas, em nível Federal, Estadual e Municipal (o que deve ter contribuído para a cultura das primeiras damas na assistência social);

⁷ Este documento defendia: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo em sala de aula, do ensino ser gratuito e obrigatório (OLIVEIRA 2002).

⁸ Mary Del Priore é historiadora, com pós-doutorado na França e sócia honorária do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, foi duas vezes vencedora do Prêmio Casa Grande & Senzala. Ganhou ainda o Jabuti na categoria Ciências Humanas, com 'História das Mulheres no Brasil.' Dados retirados do site <http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?isbn=8526230263&sid=76520218712616714602622011> em 20/04/2010.

⁹ LBA – Trajetória de uma Instituição no Contexto das Políticas Públicas (IN: Revista Debates Sociais, nº59. Rio de Janeiro: CBCISS, 2001. pg. 105 - 170)

- a instituição se tornou a maior agência de serviço social do país, implementando políticas assistenciais, marcadas por ações paternalistas e de auxílio emergencial e compensatório;
- a utilização de mão-de-obra voluntária para desenvolver ações complementares;
- a prática da parceria, utilizando a relação do público e do privado;
- o atendimento das demandas sociais de expressivos contingentes populacionais de acordo com as suas necessidades, ensejando a fragmentação da pobreza em grupos (menor, gestante, idoso e outros) ou em necessidades (lazer, educação alimentação etc), dando margem aos chamados critérios de elegibilidade para a concessão dos benefícios ou prestação de serviços;
- o trabalho da LBA junto à população excluída do mercado, tipificada pelo professor Haroldo de Abreu como sub-cidadãos, ou seja, aqueles destinados a não participarem das conquistas sociais.

Alguns anos depois surge O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946; Comitê Brasileiro da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; Conselho Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) em 1955; Organização Mundial Pré-Escolar (OMEP) em 1969. De acordo com Oliveira (2002, p. 100-101):

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Contudo, pode-se dizer que nesse período tínhamos um governo fortemente centralizado política e financeiramente com ampla desigualdade social e, principalmente, exclusão da participação social e suas privatizações.

O que se observa é que nas décadas seguintes, 50, 60, prevaleceu esse caráter assistencialista e higienista. A primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação surge em 1961, onde se regulariza o sistema de educação brasileiro nos princípios previstos na Constituição, pelo presidente João Goulart. A Constituição de 1934 destinou um capítulo inteiro sobre a educação tratada no Capítulo II e em outros artigos do texto em geral, que incorporava várias ideias discutidas e propostas por educadoras especiais da época. Destaca-se da referida Carta Constitucional:

art. 149 - “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros

domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

Entre os assuntos discutidos temos o Plano Nacional de Educação, ensino primário obrigatório e gratuito, ensino religioso, organização dos sistemas organizacionais, entre outros.

Já na década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovações políticas, não só da educação mais também na área da saúde, previdência e assistência social. Em 1967, é promulgada uma nova Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, em 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Médici, passa a extensão obrigatória para 8 anos de idade o nível da educação trazendo também na lei 5.692/71 a municipalização escolar.

Os anos 70 são marcados por importantes decisões na área da educação infantil. Em 1974, foi instituída a educação pré-escolar para as crianças de quatro a seis anos através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para suprir as carências existentes na educação familiar dessas classes. Existiam essas carências, pois essas famílias não conseguiam oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, faltando requisitos básicos necessários para garantir o sucesso escolar, onde a pré-escola iria suprir. Logo mais, em 1977, foi implantado pela LBA o Projeto Casulo, a fim de liberar a mãe para o trabalho tendo em vista o aumento da renda familiar. O projeto Casulo orientava monitores com formação de segundo grau para coordenar atividades educativas juntamente com medidas de combate à desnutrição. Foi organizado em vários municípios brasileiros, atendendo um número grande de crianças. (OLIVEIRA, 2002)

Segundo a autora, assim como o Projeto Casulo, o Governo Federal também coordenou outras atividades, a partir de fundações, no entanto essas iniciativas faziam prevalecer à perspectiva de assistir as necessidades básicas e amenizar as desigualdades.

Com o fim dos governos militares na década de 80, por causa da falta de programas educacionais, corpo docente desqualificado, surgem os Congressos, e somente em 1986 que as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento e foi admitido que elas não dissessem respeito apenas à mulher ou à família mais também ao Estado e as empresas.

Como resultado da mobilização da sociedade civil organizada - que se articulou, desde o início dos anos 80, com o objetivo de assegurar para as crianças, na legislação brasileira, uma educação de qualidade para a infância - é sancionada a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) no dia 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/96) pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim dispunha essa lei:

art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB afirma que a ação da Educação Infantil é complementar à da família e à da comunidade, implicando num papel específico das instituições de Educação Infantil complementar, mas sendo diferente o da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, no seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

As consequências desse movimento também já haviam sido expressas na Constituição de 1988, que representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio de municípios, a garantia à educação infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (1.988, BRASIL)

Em 1990, no Brasil, foi aprovada a lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados na Constituição e se alinhou aos princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Ainda, na primeira metade da década de 90, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que participa da elaboração da Política Nacional de Educação Infantil e da divulgação dessa política em todo o país. A Política Nacional de Educação Infantil (2006) tem como objetivos principais:

- * expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- * fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil;
- * promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

E, como algumas de suas diretrizes:

* a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional;

* a Educação Infantil deve pautar-se na indissociabilidade entre o cuidado e a educação;

* a Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas;

* é dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos;

* a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante a avaliação e interação com a família e à comunidade;

* a qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Para tanto, convém salientar a importância na maneira como a infância é vista atualmente e que por sua vez é mostrado no RCNEI, que afirma justamente a natureza singular de cada criança:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, medicina etc, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferenças (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 22)

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de sete de abril de 1999, no seu art. 2º, “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCNEI só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

Em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o intuito de se obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Ou seja, amplia-se então o conceito de educação básica, que passa abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E novas concepções foram sendo discutidas em respeito ao desenvolvimento infantil, considerando a criança um sujeito de direitos com diversas dimensões humanas.

Contudo, a Educação Infantil terminou sendo uma política de acesso da criança burguesa, e uma proposta distante das crianças pobres. Apesar da Educação Infantil no Brasil ter sido institucionalizada como direito das crianças, poucas têm acesso a um atendimento de qualidade, com professores que desconhecem os pressupostos pedagógicos que devem direcionar o trabalho com crianças pequenas, descaracterizando a especificidade da Educação Infantil

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. (KUHLMANN, 1999, p. 54)

Portanto, no que tange a política de Educação Infantil no caminho da efetivação de direitos encontra-se diante o desafio de efetivar direitos no campo constitucional e de ordem política que envolve essas práticas educativas.

3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL - CEIG E O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

3.1 CONTEXTUALIZANDO A IDES – IRMANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO

A Irmandade do Divino Espírito Santo¹⁰ – IDES - foi fundada em 1773 e é uma organização filantrópica, assistencial, sem fins econômicos, com sede e foro na cidade de Florianópolis.

Em 1910, iniciou suas atividades sociais com o abrigo denominado Lar São Vicente de Paulo. Em 1977, criou o Jardim de Infância Girassol e nesse mesmo ano incorporou a Sociedade Promocional do Menor Trabalhador – PROMENOR. A Irmandade do Divino Espírito Santo é gerenciada por uma diretoria de voluntários, onde a cada dois anos é feita uma eleição, onde votam os irmãos e os atuais diretores, para a composição da diretoria.

A PROMENOR começou a ser pensada em 1969, através da Diretoria de Assistência Social (DAS), quando aparece a Comissão do Menor com a participação de instituições de assistência às crianças e surgindo, então, com ela, o Projeto do Menor Trabalhador, concretizado em 1971, sendo em 12 de julho constituída a PROMENOR, como uma organização civil de caráter privado, sem fins lucrativos, promocional, beneficente, autônoma, voltada para o atendimento das necessidades da criança e do adolescente.

As atividades da PROMENOR decorreram com 10 adolescentes, do sexo masculino, do Projeto Engraxates da Prefeitura, em setembro de 1971, que tinha como objetivo a prevenção da marginalização do menor. A PROMENOR surge neste processo visando promover a capacitação e a qualificação de jovens trabalhadores, onde se implanta o Programa Menor Engraxate, nessa mesma época. Ainda no início de suas atividades, utilizou o encaminhamento de adolescentes para trabalharem como jornaleiros e um curso oferecido de jardinagem, porém não despertou grande interesse pelos adolescentes devido à baixa remuneração que iriam ganhar.

A PROMENOR foi reconhecida como utilidade pública municipal (LEI 1048) em dezembro de 1971 e, em 1972, foi reconhecida como utilidade pública estadual (LEI 4.075),

¹⁰ Contextualização da Irmandade do Divino Espírito Santo/PROMENOR, tanto como do CEIG, baseada nos TCC's de NUNES (2005), BEZERRA (2004), VICENTE (2009), RODRIGUES (2004).

sendo, nesse mesmo ano, encaminhado pela PROMENOR ao mercado de trabalho, o primeiro jovem como office-boy para o BESC.

O interesse crescente por parte dos adolescentes para os programas da PROMENOR implicou na necessidade de se obter uma nova sede para assegurar a continuidade e a qualidade dos atendimentos, recebendo do Governo do Estado de Santa Catarina um terreno próximo ao Palácio do Governo, no bairro Agrônômica, que ficou como sede própria da Instituição. Em 1973, havia 60 crianças e adolescentes instalados.

No início, a PROMENOR não tinha um local fixo, uma sede. Em 16 de novembro de 1971, ela deslocou-se para a Avenida Beira-Mar Norte, vindo depois a ocupar uma garagem de barco. Esse local foi reformado e mobiliado através de doações do Juizado de Menores e de pessoas da comunidade. Nessa época, já atendia 35 crianças e adolescentes do sexo masculino.

E em 1977, a PROMENOR passava por uma grande crise financeira, diante desse fato, a diretora Sra. Maria Tereza Bandeira Maia procurou a IDES – Irmandade do Divino Espírito Santo - apresentou a situação em que a instituição se encontrava e, em maio desse mesmo ano, a PROMENOR passou a ser mantida e administrada pela IDES.

A IDES/PROMENOR complementa a ação do Estado e tem como missão institucional atuar na assistência e formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, visando promover a cidadania e o desenvolvimento social. Tem como seu objetivo principal a promoção global do ser humano.

A Irmandade do Divino Espírito Santo é gerenciada por uma diretoria de voluntários e a cada dois anos é feita uma eleição, onde votam os irmãos e os atuais diretores, para a composição da diretoria, dependendo também da esfera estadual e municipal.

Atualmente ela possui como Provedor/Presidente o Sr. Washington Luiz do Valle Pereira.

Os recursos financeiros para a manutenção de todos os programas desenvolvidos, no sentido de preparar cidadãos aptos para a vida adulta e inserção social, são provenientes de doações de associados e da comunidade, convênios com o poder público municipal e estadual, promoções especiais, Festa do Divino Espírito Santo, comercialização dos produtos confeccionados e parcerias com empresas para encaminhamento de jovens aprendizes. Contudo, esses recursos têm sido insuficientes para a viabilização de todos os projetos.

A IDES/PROMENOR desenvolve ações diversas por meio de seus programas¹¹. São eles:

Núcleo da Infância – NUI (Programas: Abrigo Lar São Vicente de Paulo-LSVP / Centro de Educação Infantil Girassol-CEIG)

O Núcleo da Infância tem como objetivo (rodapé – objetivo do regimento interno do CEIG) contribuir para a formação pessoal, psicossocial e educativa de crianças de 0 a 6 anos e acolher em regime de abrigo aqueles que tiverem seus direitos violados, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Localiza-se no Centro de Florianópolis.

O Abrigo Lar São Vicente de Paulo acolhe em regime de 24 horas ininterruptas, 25 crianças de 0 a 6 anos, vítimas de maus-tratos e/ou abandonadas, encaminhadas pelos Conselhos Tutelares ou pela Vara da Infância e Juventude, de acordo com a política preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Como Abrigo, destaca-se como forma de transição para a colocação das crianças em famílias substitutas (adoção) ou retorno das mesmas à família de origem.

Em regime de creche (11h/dia), o CEIG atende sistemática e diariamente a 245 crianças, de ambos os sexos, de 1 ano e 6 meses a 6 anos, pertencentes à famílias economicamente vulneráveis, residentes, a grande maioria, na região da Grande Florianópolis. Utiliza-se uma abordagem transdisciplinar, focada no sócio-interacionismo¹², em que se procura acompanhar e estimular o desenvolvimento biopsicossocial e pedagógico da criança, visando o desenvolvimento do seu processo de autodescoberta e a construção de sua personalidade, em harmonia com a sociedade e com a natureza.

Núcleo Arte e Educação (NAE):

De acordo com o documento interno do NAE, esse núcleo tem como objetivo participar da formação de crianças e adolescentes críticos, criativos, ativos, cooperativos e construtores de um mundo mais justo, tendo como meio um ambiente cultural de constante releitura da realidade e de ações que visem inclusão social. Este núcleo está localizado no bairro da Agrônômica e tem como meta o atendimento de 200 crianças e adolescentes, de 6 a

¹¹ Os programas aqui descritos são baseados nas informações da Assistente Social Elizabete Terezinha Galvão

¹² Segundo Vigotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento (1998 pg.75).

14 anos, no período matutino e vespertino, com contraturno escolar, ou seja, frequentam o núcleo no horário oposto ao da escola.

Núcleo de Formação e Trabalho (NUFT)

Presta atendimento aos adolescentes de 14 anos a 18 anos em situação de vulnerabilidade social. O NUFT tem como objetivo capacitar, inserir e acompanhar os adolescentes no mercado de trabalho, proporcionando um processo de formação contínua, assegurando os seus direitos trabalhistas e o exercício da cidadania de acordo com o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, em consonância com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a lei 10097/00 e o decreto 5598/05. Esta inserção ocorre através de parcerias firmadas entre a Instituição e empresas públicas e privadas.

Atualmente a IDES – PROMENOR atende cerca de 350 adolescentes, de ambos os sexos, provenientes da Grande Florianópolis, atuando em 64 empresas conveniadas ao Projeto Aprendiz

- PROJETO APRENDIZ EM SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS, FINANCEIROS E COMERCIAIS
- PROJETO APRENDIZ EM SERVIÇOS BANCÁRIOS E ADMINISTRATIVOS

Finalidade

Proporcionar aos jovens o exercício da cidadania a partir da apropriação de valores éticos e profissionais; aprimorando competências básicas como relacionamento interpessoal, comunicação oral e escrita, trabalho em equipe, responsabilidade, iniciativa, organização pessoal e do ambiente de trabalho, bem como colaborar para a permanência ou reinserção do jovem no mercado de trabalho após o término do projeto.

Duração do Projeto

Duração prevista para 17, 18 ou 19 meses, nos quais o jovem cumpre quatro horas de jornada diária, sendo quatro dias desenvolvidos na empresa e um dia na instituição (conforme convênio estabelecido pela empresa).

No final do projeto, o jovem recebe certificação de capacitação profissional.

Remuneração do aprendiz

A remuneração dos aprendizes, conforme a Lei de Aprendizagem (A [Lei de Aprendizagem](#) - 10.097 - promulgada dia 19/12/2000), que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), determina que estabelecimentos de qualquer natureza devam ter de 5% a 15% de adolescentes (entre 14 e 24 anos incompletos), em cada estabelecimento, tomando como base o quadro de funcionários cujas funções necessitem de formação profissional; fica definida em 01 salário mínimo/hora e vale transporte, devendo ser anotada na Carteira de Trabalho e Previdência Social.

O papel da Empresa e da Instituição

Na empresa, o aprendiz terá orientação para desempenhar com competência suas atividades e aperfeiçoar suas aptidões profissionais de acordo com a realidade da empresa e com o conteúdo dos módulos teóricos desenvolvidos na Instituição. A Instituição, por sua vez, realizará controle de frequência e notas escolares, visitas às empresas, reuniões com familiares, atividades desportivas, recreativas e de lazer, visando o seu integral desenvolvimento.

A participação das Empresas

Participando deste projeto as empresas terão redução do FGTS de 8% para 2%. Além de estarem cumprindo a legislação, atuando como empresa socialmente responsável, oportunizando aprendizado profissional e contribuindo para a transformação social por meio da empregabilidade.

Tendo em vista que o foco dessa monografia é o CEIG, uma vez que se constitui como espaço real do campo do estágio obrigatório, é importante sua breve contextualização.

3.2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL - CEIG

A história do CEIG está ligada diretamente com o Lar São Vicente de Paulo, fez-se necessário um estudo para a análise sócioeconômica das famílias das crianças que procuravam a instituição. Esta análise permitiu mostrar a real necessidade de atendimento dessa clientela vulnerável, pois o total de famílias que solicitavam a vaga abrangia um número muito elevado em relação ao número de vagas oferecidas pelo Lar São Vicente de Paulo. Também porque muitas vezes a solicitação da vaga não se enquadrava na política tradicional de atendimento do LSVP.

O CEIG era denominado Jardim de Infância Girassol, quando foi fundado em 28 de fevereiro de 1977, voltado principalmente para atender famílias de baixa renda, dando preferência a crianças economicamente vulneráveis.

Como o número de vagas não foi preenchido por essas crianças, decidiu-se abrir as vagas restantes às demais pessoas da comunidade, atribuindo a cada família o pagamento de uma taxa simbólica. As atividades tiveram início em 03 de março de 1977, com 24 crianças entre dois e seis anos de idade, em duas salas com duas turmas em cada período.

Devido à necessidade apresentada pelas mães, de trabalharem em período integral, e como não era permitida a permanência das crianças em seus locais de trabalho, e a instituição entendendo que o plano de educação pré-escolar é a base fundamental para toda a educação, a diretoria providenciou todos os recursos disponíveis a fim de melhor estruturar a proposta de trabalho nessa área, assim funcionando em regime de semi-internato a todas as crianças atendidas

O número de atendimentos cresceu e com isso cresceram as necessidades, obrigando a Instituição fazer convênios para a manutenção do programa. O primeiro convênio foi com a Legião Brasileira de Assistência, que contribuía com uma pequena parcela da alimentação.

O Programa Jardim de Infância Girassol preparava a criança em seus aspectos biopsicossociais, favorecendo seu ingresso na escola em nível de acompanhamento normal, atendendo o pré-escolar na faixa etária de 02 a 06 anos nos períodos matutino e vespertino, dando prioridade a menores carentes e orientação à suas famílias

Em 1993 houve a necessidade, por conta de assegurar recursos humanos, de convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, que encaminhou professores com a formação necessária, ficando a cargo da IDES apenas a contratação de auxiliares de sala, facilitando assim o trabalho pedagógico

Em novembro de 2001, o programa passou a se chamar Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG), orientado pela resolução 003/1999, que fixou normas para a educação infantil no Município de Florianópolis. Destaca-se dessa resolução:

art. 1º – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, sendo dever do Estado e da família;

art.2º- A autorização de funcionamento e a supervisão das instituições, públicas e privadas de educação infantil, que atuam na educação de crianças de zero a seis anos, serão regulamentadas pelas normas desta resolução;

art.3º – A Educação Infantil será oferecida em Centros de Educação Infantil;

§ 1º - Para fins desta resolução os Centros de Educação Infantil são todas as entidades que atendem diretamente crianças de zero a seis anos independentes de denominação e regime de funcionamento.

O Centro de Educação Infantil Girassol é uma instituição fundada em 28 de fevereiro de 1977, cuja finalidade é atender 245 crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social, na faixa etária de um ano e seis meses a seis anos, de ambos os sexos, a maioria residentes na Grande Florianópolis.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (2009) visa nortear e respaldar todo o trabalho desenvolvido pelo profissional de educação infantil. Sua metodologia é trabalhar através de projetos pedagógicos, onde as atividades desenvolvidas acontecem nos momentos de roda, aulas, passeios, pesquisa, teatro, construção de texto, brinquedos, brincadeiras, música dentre outros e tem por objetivo:

Proporcionar momentos de construção do conhecimento numa perspectiva sóciointeracionista, visando seu processo constante de autodescoberta e ampliação do conhecimento, através da troca de informações entre criança x criança, criança x professor, criança x “meio”, respeitando a bagagem cultural de cada um. Desenvolve alguns projetos coletivos, como: pátio, biblioteca e projeto Brinquedoteca. (PPP, 2009 pg.)

Não existe educação sem efetividade, logo é imprescindível que na educação infantil o educar esteja entrelaçado ao cuidar. Segundo o PPP do CEIG (2009 p.10):

Cuidar e educar são indissociáveis, estão interligados, sendo assim, o cuidar é imprescindível, pois se trata de prover as crianças de suas necessidades elementares, o que irá favorecer o seu desenvolvimento. E educar, é mediar com a criança conhecimentos a serem socializados e também propiciar instrumentos para que a criança amplie suas ações aprimorando sua atenção, sua forma de ver e sentir o mundo e o ambiente em quem vive. O cuidado é o primeiro ato para educar.

Quanto à legislação brasileira, muitas foram as conquistas da educação infantil, tendo como base a criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988 reconheceu, em seu artigo 205, a educação de crianças de zero a seis anos como direito do cidadão e dever do Estado, o que anteriormente era tida como assistência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirmam o princípio do Direito.

O CEIG atende em período integral, de onze horas por dia, sendo o seu horário de funcionamento das 7h30min. às 18h30min. de acordo com um regulamento interno a ser cumprido.

O número de crianças atendidas no primeiro semestre de 2009 foi em média 232 crianças e atualmente temos em torno de 200 crianças distribuídas em onze turmas de acordo com a faixa etária. São divididas em grupos: G I A e G I B, G II A, G II B e G II C, G III A e G III B, G IV A e G IV B, G V A e G V B.

O CEIG conta com uma coordenadora (assistente social), uma pedagoga, uma auxiliar de pedagoga, uma secretária, uma assistente social, uma estagiária de serviço social, três auxiliares de serviços gerais, 11 professoras e 14 auxiliares de sala.

A função do CEIG não é só suprir a falta dos pais enquanto trabalham, mas sim, contribuir na educação e capacidade de aprendizagem. Sua metodologia é trabalhar através de projetos pedagógicos, onde as atividades desenvolvidas acontecem no momento de rodas, aulas, passeios, pesquisa, teatro, brincadeiras musicais, através da troca de informações entre criança x criança, criança x professor, criança x meio, respeitando a bagagem cultural de cada um.

Como as famílias das crianças que frequentam o CEIG são, a maioria, famílias economicamente vulneráveis e também fragilizadas, o CEIG conta com uma interdisciplinaridade profissional, envolvendo pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. Penso que as possibilidades de intervenção profissional com as famílias, principalmente na hora em que elas procuram o CEIG, não se resumem apenas nas vagas das crianças. A realidade familiar é bem mais complexa e necessita que o profissional apreenda a realidade para que nela possa intervir de forma criativa e eficaz na busca da efetivação dos direitos das crianças.

Sabe-se que a família é fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A Lei 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente,

reserva para ambos o capítulo III que dispõe do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, reafirmando a importância desta convivência para o desenvolvimento de ambos.

Com o reconhecimento da educação infantil na Constituição de 1988, na qual a educação pré-escolar é vista como necessária, direito de todos e dever do Estado, a criança passa a ser vista como um ser social histórico.

Sousa¹³ (2000) considera que, apesar da determinação de que tanto a creche quanto a pré-escola devem estar vinculadas à Educação, unificando as funções de assistir e educar, isto tem permanecido longe da prática cotidiana na educação infantil.

Por tradição, pertencer à categoria de instituição educativa é tarefa mais fácil para a pré-escola do que para a creche, historicamente assistencial, mesmo que ambas atendam crianças da mesma faixa etária; as diferenças repercutem nas suas estruturas, formas de funcionamento, qualificação dos profissionais, no modo de se relacionarem com as famílias e, principalmente, nos seus conceitos e funções. (SOUSA, 2000:18)

Ao pensar numa prática mais qualificada, não podemos deixar de pensar na formação dos profissionais envolvidos com esse tipo de atendimento. O que se observa é que a formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida, com maior vigor, a partir da lei 9394/96 (LDB), que propõe em seu artigo 87, § 4º: que “Até o final da Década da Educação (1997 -2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Além das educadoras do CEIG apoiarem-se no Projeto Político Pedagógico, elas também criam seus próprios projetos, relacionados à ideias de plano que organizam as ações em direção a determinada finalidade e implicam em tomada de posição diante das possibilidades do real. Fantin¹⁴ aponta que:

¹³ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia (1970), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1985) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). É parecerista dos cursos de Pedagogia do Guia do Estudante Abril. Atualmente é membro de comissão especial da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Membro do Conselho Curador da FUNADES_ Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, Reitora do Centro Universitário Ibero-Americano - UNIBERO , professora dos Cursos de Pós-Graduação do Instituto Internacional de Ciências Sociais de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, gestão currículo, avaliação institucional e auto-avaliação. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4731399U2> em 05/05/2010.

¹⁴ Mônica Fantin é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) com Estágio no Exterior, na Università Cattolica del Sacro Cuore, Milão, Itália. Possui Mestrado em Educação, Teoria e Prática Pedagógica (UFSC, 1996) e Graduação em Pedagogia (UFSC, 1986). Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação. Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte, UFSC/CNPq, têm experiência na área de educação, com ênfase no campo da infância, mídia-educação e formação de professores.

O planejamento por projeto pode ser uma ferramenta entre os demais instrumentos teórico-metodológicos necessários para a organização de uma prática pedagógica que permita a construção e a apropriação de conhecimentos articulados à construção de cidadania e cultura, num processo onde o sujeito aluno e professor se percebam como autor de tal processo. (FANTIN, 2000, p. 56)

Observa-se ainda a existência de vários obstáculos a serem superados a fim de se obter uma experiência de sucesso, uma educação de qualidade com equidade para todos os que a desejarem. Como o CEIG, é pertencente a uma Irmandade, sendo uma organização não governamental, a maioria de seus recursos são advindas de doações, festas beneficentes, aluguéis de imóveis (como o IPUF e a ONDREPSB) e de parcerias.

A falta de recursos é um dos principais obstáculos: sem orçamento não se executam projetos. O financiamento é insuficiente em grande parte dos municípios e a população que não é atendida não conta com recursos próprios para custear a formação de suas crianças no setor privado.

Assim, surge outro problema: o acesso. As famílias pobres são as que mais necessitam e as que menos têm acesso: a lógica dos privilégios é oposta à das necessidades. Os pais que têm condições econômicas colocam seus filhos em estabelecimentos privados, que aparecem com forte participação neste segmento da educação suprimindo uma demanda não atendida em termos quantitativos e qualitativos. O atendimento a esta faixa etária está crescendo, mas ainda é muito baixo, em especial no caso dos Centros de Educação Infantil.

3.3 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O alcance das mudanças ocorridas no campo social e educacional, em instituições prestadoras de serviço a crianças de zero a seis anos de idade, é tema atual e desafiador para a instauração de um trabalho de qualidade social junto às crianças e famílias vinculadas à política de educação infantil.

As grandes transformações, do ponto de vista legal, social e educacional, determinando novas diretrizes e parâmetros de atuação, estimularam a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional dessas instituições, mas, principalmente naquelas voltadas para o atendimento de crianças vulnerabilizadas pela situação de pobreza, pois a sua abrangência, além da esfera da assistência social, alcançou a da educação, tendo esta um papel primordial.

O ordenamento legal da educação infantil explicita o desmonte do caráter assistencialista de atendimento à faixa etária de zero a seis anos, notadamente aquele voltado para crianças oriundas de famílias de baixa renda. No entanto, se faz necessário entender que há uma diferença substancial entre atuação “assistencialista” e de assistência social, pois esta também adquiriu caráter de política pública a partir da CF/88, concretizando-se como direito de cidadania e dever do Estado na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – n.º742 de 07/12/93).

A assistência social tornou-se política pública para o atendimento às necessidades básicas, e a Educação Infantil assumiu papel de fundamental importância no contexto da política educacional, cujo atendimento passou a ter o caráter sócio-educativo, instaurando-se um espaço de formação e proteção a crianças pequenas.

As crianças de zero a seis anos de idade, que integram a Educação Infantil, compõem um dos segmentos tratados pela Política de Assistência Social como destinatários de suas ações, garantindo-lhes por meio da rede de inclusão e da rede de proteção, o atendimento necessário e adequado, próprios a essa faixa etária. A elas devem ser ofertados serviços educacionais, assistenciais e de saúde, com ações integradas, de caráter preventivo e promocional, sem perder de vista o atendimento às famílias.

Esta política setorial tem, portanto, um papel específico junto à Educação Infantil, no que concerne à garantia desse direito às crianças de zero a seis anos, vulnerabilizadas pela pobreza. O papel da Assistência Social, no contexto da educação infantil, foi apontado

sucintamente no documento "Ação Compartilhada das Políticas de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos", do Ministério da Previdência e Assistência Social, de 1999:

Identificar as famílias com crianças de zero a seis anos no município, demandatárias da assistência social; Identificar e apoiar tecnicamente, em parceria com a educação, as demandas existentes nas localidades que não possuam as devidas estruturas (físicas, de recursos humanos, pedagógicos e administrativos), conforme normas emanadas dos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação; Apoiar as famílias destinatárias da assistência social que possuam filhos em creches e pré-escolas, através da inclusão em programas oficiais de auxílio de geração de renda, de mecanismos de encaminhamento, de esclarecimento sobre o acesso a programas de enfrentamento à pobreza, garantindo às crianças inclusão e promoção social; Articular e planejar programas e cursos de apoio sócio-educativo à famílias

Haddad¹⁵ (1998), ao se referir à forma como a versão preliminar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/1998), utilizou os termos assistência e assistencialismo, sem distingui-los adequadamente, chama a atenção para "... o amplo papel que os setores da assistência, seja no âmbito público ou privado, têm desempenhado ao longo da história do atendimento à infância". (pág.4). Para ele, o vínculo da Educação Infantil à Assistência Social não pertence ao passado, constituindo-se essa intersetorialidade em condição básica para a qualidade do atendimento.

Acredito que uma maneira menos ingênua e imatura de tratar essa questão seja refletir sobre o papel que a assistência vem desempenhando ao atentar para questões cruciais da vida moderna que os setores educacionais não têm respondido, como por exemplo, o cuidado e socialização infantil considerados na sua concepção mais ampla. Não é o setor assistencial, mais que o educacional, que vem respondendo à necessidade de trabalho dos pais, e especialmente das mães? Que tem acolhido as demandas dos amplos movimentos sociais em prol da expansão de rede de creches públicas, não filantrópicas e educacionais? Não é o setor assistencial, mais que o educacional, que vem atentando ao fato de que a criança de idade pré-escolar necessita de um ambiente físico e humano diferente do que é proporcionado pela escola formal, apresentando uma estrutura mais flexível e, paradoxalmente, ampliando a concepção de educação tradicionalmente adotada pelos setores de ensino? (HADDAD, 1998:4)

Por sua vez, Rocha¹⁶ (1999) afirma que um longo caminho há que ser percorrido quanto à melhoria da Educação Infantil. Isto depende da articulação de políticas de Educação, Saúde e Assistência Social.

A integração dessas diferentes áreas interligadas na educação infantil revela-se também como um desafio para garantir um atendimento qualitativamente melhor nos

¹⁵ Fernando Haddad é atualmente ministro da Educação.

¹⁶ Eloísa Acires Candal Rocha é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos NEE0A6, professora Adjunto I do Depto de Metodologia de Ensino(MEN) - CED/UFSC, pedagoga - Doutora em Educação - UNICAMP/SP.

aspectos físico, social, intelectual e emocional. São políticas públicas setoriais não dicotômicas entre si e que, bem articuladas, desenvolvem suas atribuições no sentido de garantir qualidade no atendimento integral, dentro das atuais diretrizes da educação infantil, a todas as crianças de zero a seis anos, inclusive aquelas oriundas de famílias que configuram o público alvo da política de assistência social.

A inserção da educação infantil ao sistema regular de ensino definiu as instituições que atuam com essa faixa etária (de 0 a 6 anos) como instituições educativas, sejam elas públicas, privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos. São responsáveis, junto com as famílias, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos, além de garantir-lhes a higiene e a saúde.

As creches e pré-escolas que sempre atuaram no âmbito da assistência social, ao assumirem prioritariamente o caráter educativo, continuam mantendo suas especificidades, mediante as características sociais e econômicas da população por elas atendidas. Porém, esse fato não as alivia das diretrizes, objetivos e metas que emergem dessa nova visão, tendo em vista uma política de educação infantil que abrange todas as crianças, independentemente de classe social.

Dadas as alterações do marco legal à realidade social, discutir a contribuição do serviço social para a garantia do direito à educação, nos remete à temas que atravessam tal realidade, que nem sempre são identificados no dia-a-dia da escola e que por muitas vezes ficam ao largo das políticas educacionais.

No atual contexto brasileiro, nota-se que o ensino tem se mostrado insuficiente, no que se refere à quantidade de vagas para o atendimento dos alunos, tendo-se como um dos grandes desafios à melhoria de sua qualidade.

Martins¹⁷ (1999) afirma que nos últimos anos, apesar do esforço e do investimento técnico pedagógico nas escolas, a incidência dos fatos revelam o fracasso escolar, a violência presente no interior das escolas, demonstrada através dos reflexos das questões sociais, os quais estão a cada dia mais interiorizados na realidade escolar, conseqüentemente,

¹⁷ MARTINS, Eliana. Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Bauru (1983), mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é Assistente Social do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e docente do curso de graduação de Serviço Social da Associação Educacional e Assistencial Santa Lúcia - Mogi Mirim-sp. Experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: serviço social, educação, criança/adolescente, família e processo de trabalho do Assistente Social. Dados retirados do site <http://lattes.cnpq.br/2929215848523448> em 20/05/2010.

dificultando o cumprimento da sua finalidade maior enquanto instituição educacional, que é a de contribuir na formação da cidadania dos brasileiros.

Na publicação do Conselho Federal de Serviço Social CFESS (2001), encontramos dados estatísticos revelando que cerca de 36 milhões de pessoas vivem nas cidades abaixo da linha da pobreza absoluta e que o nosso país ocupa o último lugar nos relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU), enfocando a questão social. Tudo isso conseqüentemente se reflete em uma quantia de aproximadamente 60% de alunos que em determinadas regiões do Brasil, iniciam seus estudos e não chegam a concluir a 8º série do ensino fundamental.

A prática do assistente social situa-se numa perspectiva crítica e se faz participante da transformação social, portanto, segundo Novais¹⁸ (2001, p. 13), o profissional do serviço social deverá desenvolver as seguintes atividades:

- pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escolar;
- elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como visem prestar esclarecimento e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;
- articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- somente com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existem classes especiais;
- empreender e executar as demais atividades pertinentes ao serviço social previstas pelos artigos 4º e 5º da lei 8662/93. (NOVAIS, 2001, p. 13).

Com a perspectiva de incluir aqueles que se encontram em processo de exclusão social, a escola possibilita aos seus alunos a possibilidade de fazerem parte da sociedade em que vivem. A escola, enquanto equipamento social, precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão social que possam estar ocorrendo, como problemas relacionados à violência, atitudes discriminatórias, de etnia, de gênero ou mesmo em relação à classe social. As reprovações e a evasão escolar devem ser vistas com cuidado e

¹⁸ Paulo Cezar Novais possui Mestrado em Ciências Médicas - Morfologia e Medicina Exp. pela Universidade de São Paulo, Brasil (2007) e é professor do Centro de Educação Profissional Sindsaúde de Ribeirão Preto, Brasil. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

atenção, pois muitas vezes são provocadas pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar.

Segundo Almeida¹⁹ (2000) as demandas provenientes do setor educacional, no que se refere a sua ação ou ao fazer profissional do serviço social, recaem em diversas situações. Tem-se, assim, a necessidade de trabalhar com crianças e adolescentes, suas famílias e muitas vezes atender solicitações de trabalho com os próprios professores, sem deixar de lado a ação junto ao campo educacional, mediada pelos programas e ações assistenciais que têm marcado o trabalho dos profissionais do serviço social.

Segundo o CFESS (2001), os desafios sociais a serem combatidos pelo assistente social na área da educação são:

baixo rendimento escolar; evasão escolar; desinteresse pelo aprendizado; problemas com disciplina; insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; vulnerabilidade às drogas; atitudes e comportamentos agressivos e violentos (CFESS, 2001, p.23).

Para Martins (1999), os objetivos da prática profissional do serviço social no setor educacional são:

- contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola;
- favorecer a relação família – escola - comunidade ampliando o espaço de participação destas na escola, incluindo a mesma no processo educativo;
- ampliar a visão social dos sujeitos envolvidos com a educação, decodificando as questões sociais;
- proporcionar articulação entre educação e as demais políticas sociais e organizações do terceiro setor, estabelecendo parcerias, facilitando o acesso da comunidade escolar aos seus direitos (MARTINS, 1999, p.60).

De acordo com Almeida (2007) a inserção dos assistentes sociais na área da educação não é um fenômeno recente, tendo em vista que desde os anos iniciais da profissão este profissional se inseriu neste espaço, porém sua atuação foi voltada para o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante o período varguista.

¹⁹ Ney Luiz Teixeira Almeida possui doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (2010) e é professor assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

O mesmo autor ressalta que, o que impulsiona atualmente a inserção deste profissional na educação se deve a três tendências observadas no campo das políticas sociais a partir de 1980:

1º- o enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condições em relação a educação escolarizada;

2º- a interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais da criança e jovens;

3º- o alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil, como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação (ALMEIDA, 2007, p.18)

É importante ressaltar que a inserção do serviço social na educação resgata a visão de integralidade e coletividade humana como resultado de certas estratégias para um novo espaço profissional, no qual, em consonância com o Código de Ética Profissional (1993), pretende-se efetivar a ampliação e consolidação da *cidadania*, com vistas ao posicionamento em favor da *equidade e justiça social* que assegure a *universalidade* de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas no campo educacional, bem como uma gestão democrática.

A assistência social é uma profissão que trabalha no sentido educativo de revolucionar consciências, de proporcionar novas discussões no âmbito das relações sociais. Assim, a intervenção do assistente social é uma atividade veiculadora de informações, trabalhando em consciências, com a linguagem que é a relação social (MARTINELLI, 1998)²⁰, que estando frente às mudanças sociais, pode desenvolver um trabalho de articulação e operacionalização, de interação de equipe, de busca de estratégias de proposição e intervenção, a necessária articulação entre a participação do saber e do conhecimento. Desta forma, pode-se afirmar:

o campo educacional torna-se para o assistente social, hoje, não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado, visto que encerra a possibilidade de uma ampliação teórica, política, instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nesta passagem de milênio (ALMEIDA, 2000, p.74).

²⁰ Maria Lúcia Martinelli possui doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1988) e é professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Nesse sentido, a contribuição que o assistente social tem a oferecer dá-se também na atuação em equipes interdisciplinares, nas quais os distintos saberes, vinculados às distintas formações profissionais, possibilitam uma visão mais ampliada, e compreensões mais consistentes em torno dos mesmos processos sociais. Assim, o profissional do serviço social pode articular propostas de ações efetivas, a partir do resgate da visão de integralidade humana e do real significado histórico-social do conhecimento. Para Amaro²¹ (1997), a interdisciplinaridade, no contexto escolar, representa estágios de superação do pensar fragmentado e disciplinar, resultando-se na ideia de complementaridade recíproca entre as áreas e seus respectivos saberes.

As demandas emergentes e resultantes da questão social é que justificam a inserção do profissional do serviço social, que se insere neste espaço com o objetivo de receber e encaminhar estas demandas. Neste sentido, Iamamoto²² (1998) afirma

O desafio é redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo (IAMAMOTO, 1998, p.75).

De acordo com a autora, o assistente social exerce, indiscutivelmente, funções educativas-organizativas sobre as classes trabalhadoras. E, na escola, seu papel não poderia ser diferente, pois seu trabalho incide sobre o modo de viver e de pensar da comunidade escolar, a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano, justamente por seu caráter político-educativo, trabalhando diretamente com ideologia, e dialogando com a consciência dos seus usuários

Neste contexto compreende-se que são muitas as contribuições do assistente social, visto que este se encontra capacitado para uma atuação, complementando o trabalho que já é desenvolvido na escola por outros profissionais conhecidos da área, como: professores,

²¹ Teresinha Alves Amaro é doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil(2002) e é conselheira do Governo Federal , Brasil

²² Marilda Vilela Iamamoto possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1971), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, selecionada para o Programa PROCiência, coordenadora do Programa de Estudos e Pesquisas Pensamento social e realidade brasileira na América Latina e do Centro de Estudos Octávio Ianni. Memórias Reveladas, designada pelo Diretor-Geral do Arquivo Nacional.Tem experiência na área de Serviço Social e Sociologia Rural com ênfase em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: serviço social, história do serviço social, serviço social na divisão do trabalho, formação profissional e ensino superior. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780212T9> em 30/05/2010

orientadores educacionais e pedagógicos, dentre outros. É importante salientar que o assistente social no âmbito da educação não se insere neste espaço para substituir outro profissional ali existente, mas sim com objetivo e referenciais técnico-operativos dos conhecimentos interdisciplinares, no intuito de superação das demandas emergentes ao contexto educacional.

O assistente social trabalha com ações educativas e não só com soluções de problemas, entendendo que a educação se constitui em uma política social que tem como compromisso garantir os direitos sociais, conseqüentemente podendo apresentar uma ampliação do conceito de educação impregnado na sociedade atual. Desta maneira, a prática do serviço social na escola ou em centros de educação infantil se concretiza nas seguintes atribuições, segundo Martins:

- melhorar as condições de vida e sobrevivência das famílias e alunos;
- favorecer a abertura de canais de interferência dos sujeitos nos processos decisórios da escola (os conselhos de classe);
- ampliar o acervo de informações e conhecimentos, acerca do social na comunidade escolar;
- estimular a vivência e o aprendizado do processo democrático no interior da escola e com a comunidade;
- fortalecer as ações coletivas;
- efetivar pesquisas que possam contribuir com a análise da realidade social dos alunos e de suas famílias;
- maximizar a utilização dos recursos da comunidade;
- contribuir com a formação profissional de novos assistentes sociais, disponibilizando campo de estágio adequado às novas exigências do perfil profissional (MARTINS, 1999, p.70).

Considerando estas perspectivas que pautam o serviço social na área educacional, no próximo capítulo, tratarei do trabalho do serviço social bem como minha experiência de estágio dentro do CEIG.

4 A PRÁTICA DE ESTÁGIO JUNTO AO CEIG E SUA ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Sendo uma etapa essencial do processo da formação e da aprendizagem do estudante de serviço social, o estágio deve propiciar condições para uma reflexão sobre o agir profissional e para uma visão crítico-analítica da dinâmica das relações sociais existentes, a partir do campo institucional.

Buriolla²³ (2001) diz que o estágio é campo de treinamento, espaço de aprendizagem do fazer concreto do serviço social.

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente. (BURIOLLA, 2001, p. 13).

É certo que o estágio em serviço social só se configura como tal, sob supervisão de um profissional, assistente social, que esteja devidamente regularizado profissionalmente, ou seja, que desfrute do pleno gozo de seus direitos profissionais. Isso está sacramentado pela Lei 8.662/93 de acordo com o parágrafo único:

art. 14º - Somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágios em Serviço Social

A experiência de estágio foi realizada no período de agosto de 2009 a julho de 2010, tendo como supervisora de campo a assistente social do NUI, Elizabete Terezinha Galvão, perpassada pela relação educativa.

A acadêmica assumiu grandes responsabilidades dentro do CEIG. Além da supervisão de campo, a acadêmica contou com a supervisão pedagógica da professora Elizabeth Calado Carreirão, no primeiro semestre quando a acadêmica elaborou um projeto de intervenção de estágio, e no segundo semestre com a professora Rita de Cássia Gonçalves.

De acordo com Buriolla (1995, p. 17):

²³Marta Alice Feiten Buriolla possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). Atualmente é professora adjunto da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Fundamentos do Serviço Social. Atuando principalmente nos seguintes temas: Supervisão - Serviço Social - Formação Profissional. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>, em 02/06/2010.

[...] intenciona-se um estágio que permita ao aluno o preparo efetivo para o agir profissional: a possibilidade de um campo de experiência, a vivência de uma situação social concreta supervisionada por um profissional assistente social competente, que lhe permitirá uma revisão constante desta vivência e os questionamentos de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo, etc., podendo levá-lo a uma inserção crítica e na área profissional num contexto sócio-histórico mais amplo.

Entende-se a prática de estágio curricular com a existência de contradições e de aproximações que constituem a base da construção da formação profissional.

Quanto à supervisão, é compreendida a partir da abordagem de Guerra²⁴ (2009), visto que reflete a indissociabilidade entre a experiência concreta da campo de estágio – trabalho e a formação profissional. Configura-se na aproximação entre teoria e prática, constituindo-se em unidade dialética.

Pautada nas apreensões teóricas e analíticas até esta etapa da formação profissional, a prática de estágio inicialmente voltou-se aos estudos sobre a educação reconhecida como direito, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Até então, o Estado não tinha o dever formal de garantir a educação a todos os brasileiros, como já mencionado nesta monografia, que o ensino público era tratado como política de educação paliativa na perspectiva de atenção àqueles em situação de vulnerabilidade econômica e social. Somente com a Constituição Federal de 1988 as responsabilidades do Estado diante da política de educação são repensadas não só na garantia de oferta, quanto com o dever de garantir acesso com qualidade. Regulamentando a Constituição Federal, ratificam estes propósitos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirmam o princípio do direito.

Buscando as aproximações à realidade institucional, os estudos seguiram-se com vistas a reconhecer o contexto das crianças que freqüentam o CEIG e assim organizar o projeto de intervenção de estágio. Como escreve Iamamoto:

Um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano (2005, p.20).

²⁴ Yolanda Aparecida Demetrio Guerra é assistente social, mestre e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994 e 1998). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro nos âmbitos da Graduação e da Pós-Graduação. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> em 18/06/2010.

Os estudos dos documentos, trabalhos de conclusão de curso em Serviço Social e o contato sistemático com as famílias sinalizaram que estas se encontravam em situações vulneráveis e fragilizadas. Famílias, fruto do momento atual, que Maria Carmelita Yazbek²⁵ assim classifica:

São tempos nos quais a economia e o ideário neoliberal vulnerabilizaram o trabalho e intensificaram as desigualdades sociais com suas múltiplas faces. Tempos em que crescem as massas descartáveis, sobrantes e à margem dos direitos e dos sistemas de proteção social. (2006, p.02)

Vulnerabilidade que é concebida como a condição de pobreza e de distanciamento do acesso aos direitos, que Yazbek, assim expressa:

São enfim situações de pobreza, exclusão e subalternidade com múltiplas faces, com as quais convivemos cotidianamente como: o desemprego, a falta de trabalho, a violência doméstica da qual são vítimas mulheres, crianças, adolescentes, idosos; a droga, a AIDS, a discriminação por questões de gênero e etnia, a moradia na rua ou em habitações precárias e insalubres, as crianças e adolescentes sem proteção, os doentes mentais, as dificuldades dos portadores de deficiência, o envelhecimento sem recursos, a fome e a alimentação insuficiente e outras tantas questões e temáticas relativas à pobreza e à exclusão social. (2006, p. 03)

Diante dessas condições afetas ao conjunto das famílias em condição de vulnerabilidade na sociedade brasileira, as famílias das crianças do CEIG não se encontram em condições para acompanhar a nova etapa do desenvolvimento de seus filhos, que é o ensino fundamental e as mudanças a ele inerentes. Portanto, a maioria delas pouco esclarecida sobre os seus direitos, não possuem informações necessárias sobre seus filhos, sobre o que fazem no CEIG, devido a não participação em suas rotinas e à necessidade de conhecer o processo de desenvolvimento infantil.

Algumas das famílias concebem o CEIG como a ‘creche da prefeitura’, numa referência a execução de uma política de atendimento com característica assistencial, distante ainda da concepção educacional e de direitos.

Diante dessa realidade o projeto de intervenção elaborado durante o estágio curricular, sustentou-se na orientação aos pais, em relação à saída de seus filhos para a educação fundamental, com encontros, palestras, entrevistas, sendo assim esclarecidas as informações necessárias ao conhecimento sobre onde seus filhos vão estar, ou seja, a passagem de uma etapa de aprendizagem - da creche, para outra no processo de educação – educação infantil,

²⁵ Maria Carmelita Yazbek é bolsista de Produtividade em Pesquisa, orientadora de Mestrado e orientadora de doutorado. Possui Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1992) e é assistente Doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> em 18/06/2010.

com novas exigências e possibilidade

Sabe-se que a família é fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A Lei 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente reserva para ambos o Capítulo III que dispõe do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, reafirmando a importância desta convivência para o desenvolvimento dos mesmos.

Sobre a concepção de família, recorre-se a Carvalho²⁶, ao abordá-la como:

É preciso olhar a família no seu movimento. (...) Este movimento de organização-reorganização torna visível a conversão de arranjos familiares entre si, bem como reforça a necessidade de se acabar com qualquer estigma sobre as formas familiares diferenciadas. Evitando a naturalização da família, precisamos compreendê-la como grupo social cujos movimentos de organização-desorganização-reorganização mantêm estreita relação com o contexto sociocultural. (...) É preciso enxergar na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos. (2003, p.15)

Já a compreensão sobre a educação infantil, de acordo com CARRARO²⁷ (2006), a qualidade da educação Infantil depende, cada vez mais, da parceria entre a escola e a família. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente. Eis algumas ações em que as únicas beneficiadas são as crianças, aí assegurados seus direitos.

Aos pais cabe o papel de transmitir à criança os valores, como, ética, cidadania, solidariedade, respeito ao próximo, a confiança e auto-estima, respeito ao meio ambiente, enfim, percepção de mundo que leve essa criança a ser um adulto com referências de ética da vida social, que saiba resolver relacionar com o cotidiano, que esteja aberto ao diálogo, às mudanças, às novas tecnologias. Percebe-se, então, a importância da orientação dos pais, o que significa o acompanhamento ao desenvolvimento infantil.

À família cabe entender que as crianças precisam de referências, de liberdade, de orientações e parâmetros para a vida em sociedade. Neste sentido, Carvalho escreve:

²⁶ Maria do Carmo Maria do Carmo Brant de Carvalho é doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorada em Ciência Política pela École des Hautes em Sciences Sociales de Paris. Atuou como professora no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> em 18/06/2010.

²⁷ Renata Carraro possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná (1992), graduação em Direito - Habilitação esp. em Direito Público pela Faculdade de Direito de Curitiba (1992) e mestrado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (1998). Atualmente é professora (Faculdades Integradas Rio Branco), atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, jornalismo, história de vida, reportagem, jornalismo literário, ética e legislação e novas mídias. Dados retirados do site <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> em 05/06/2010.

Família e sociabilidades sociofamiliares se alteraram. No entanto, esta não perdeu o que lhe é essencial: suas possibilidades de proteção, socialização e criação de vínculos relacionais. Pesquisas recentes constataam que a família continua sendo um lugar privilegiado de proteção e de pertencimento a um campo relacional importante na reenergização existencial dos indivíduos. (2003. P. 18)

À família cabe entender que a criança precisa de liberdade, mas por si só não tem condições de avaliar o que é melhor ou pior para ela mesma. A família é o suporte que toda criança precisa e, infelizmente, nem todas têm. É o sustentáculo que vai ajudar a criança a desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

A família é, portanto, o suporte afetivo e de proteção que toda criança necessita para seu pleno desenvolvimento, independentemente da forma de organização do grupo familiar. É o grupo que inicialmente vai orientar a criança a desenvolver o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social.

Considerando os processos de exclusão social, que vulnerabilizam parte das famílias, dentre elas as famílias usuárias do CEIG, as relações familiares são consideradas enquanto uma das expressões da 'questão social' e como núcleo de confluência das realidades da criança e do adolescente.

O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8.069 de 13/07/90 – regulamenta as conquistas em favor da infância e da juventude previstas no art. 227 da Constituição Federal enfocando que:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º ECA).

Embora o ECA represente uma grande conquista em termos de legislação brasileira, denota-se como dificuldades para o processo de sua operacionalização, a ausência de uma estrutura sólida na política social e econômica do país, especialmente, no que tange ao atendimento das necessidades das famílias empobrecidas. Ou seja, para que as famílias possam efetivar a garantia de direitos, necessitam ter seus direitos de proteção social assegurados.

As famílias usuárias do CEIG, são constituídas com base em uniões livres, famílias monoparentais, dirigidas só pela mulher ou só pelo homem, divorciados gerando novas uniões, por mães adolescentes solteiras que assumem seus filhos, casais com filhos de relações distintas, ou seja, com uma variedade de ‘arranjos’ em sua forma de organização. Arranjos e formas de organização dos grupos familiares que não inviabilizam suas potencialidades e a construção de respostas às situações cotidianas.

Durante a prática de estágio, foram identificadas famílias envolvidas com a dependência química, acusadas de violação de direitos das crianças, sendo que algumas sob investigações do Programa Sentinela, qual é destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de alguma forma de violência (abuso/violência sexual, psicológica, doméstica e negligência) e que conta com uma equipe especializada de profissionais que trabalham de maneira interdisciplinar, objetivando atender em âmbito psicossocial e pedagógico as vítimas e seus familiares.

As famílias usuárias do CEIG concebem o Serviço Social, como capaz de dar respostas favoráveis aos “seus” problemas, que como já visto são expressões que compõem o contexto da sociedade brasileira. Porém, também se evidencia nas famílias a expectativa do repasse por parte do Serviço Social, das informações relacionadas aos seus direitos.

Assim, se por um lado existe certo consenso de que as famílias necessitam de atenção social, no sentido de oferecer-lhes mecanismos sociais que contribuam no processo de socialização dos seus filhos, de outro, também é consenso que as ações de cuidado que as envolvem colocam em questão diferenças nas suas relações com a sociedade, o Estado, o trabalho e o mercado. Nesse sentido, a construção de políticas de proteção integral à família e à infância deve levar em consideração diferenças cruciais na sua própria constituição.

Mioto²⁸ (2000), ao abordar o tema, adverte para o fato de que:

"(...) não parece possível tratar a questão dos cuidados a famílias e segmentos sociais vulneráveis atrelando-se à perspectiva da família como um espaço natural de cuidados. O que sempre prevaleceu nas discussões sobre as relações entre a família, sociedade e Estado foi uma idéia centrada na família apenas enquanto instância geradora de cuidados. A premissa básica dessas discussões é a de que existem dois canais, considerados naturais, para satisfação das necessidades dos cidadãos: o mercado (via trabalho) e a família. Somente quando falham estes canais é que o Estado ou outras instituições intervêm e, na maioria das vezes, de forma temporária." (p.219)

A autora argumenta que existe uma cultura prevalente assistencialista no âmbito das

²⁸ Regina Célia Tamasso Mioto possui Doutorado em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil(1994) e é professora associado II da Universidade Federal de Santa Catarina , Brasil

políticas e dos serviços destinados às famílias, na medida em que centram suas ações dentre aquelas que faliram no provimento das questões de sobrevivência, de suporte afetivo e de socialização de suas crianças e adolescentes, sendo que a "falência é entendida como resultado da incapacidade das próprias famílias" (p.219) Assim, a inobservância da diversidade neste contexto pode levar o Estado a optar por medidas protetoras que em nada contribuem para a superação das suas dificuldades, ao contrário, podem aniquilar qualquer processo que efetivamente incida sobre uma realidade cultural e social diversa.

A ação do profissional do Serviço Social no CEIG, vem se dirigindo ao fortalecimento das relações entre famílias e crianças, por meio de atividades com os professores e direção, no sentido de compreender o universo das famílias – e conseqüentemente das crianças. É a mediação entre a atividade educacional do CEIG, diante de uma perspectiva que se associa à compreensão com a perspectiva de direitos de crianças e os desafios que se desdobram na tarefa de compreender e intervirem sozinhos na realidade social de cada criança, considerando que em algumas situações são as referências fortes na relação das crianças em seu processo de desenvolvimento.

Segundo Almeida (2000, p. 19) “durante muitos anos, a associação entre serviço social e educação esteve, quase que de forma automática, relacionada ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais”.

O serviço social sempre esteve presente na história da IDES / PROMENOR. É através das dimensões teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político e do compromisso com o Código de Ética Profissional que o assistente social organiza sua intervenção, atendendo as demandas visando contribuir para a garantia de seus direitos.

No CEIG, o serviço social busca conhecer a realidade da população usuária e contribuir para a garantia dos direitos das crianças e participação das famílias na educação e na comunidade. As atribuições do assistente social consistem, conforme o regimento interno do CEIG (2009), em:

- planejar, coordenar, orientar, supervisionar, executar e avaliar projetos da área do serviço social;
- fornecer dados, apresentar relatórios e pareceres sobre assuntos de sua área de competência; planejar e executar reuniões de pais em parceria com a área pedagógica e psicológica;
- selecionar e supervisionar estagiários de serviço social; promover ações que busquem a

integração da instituição com a família e a comunidade; promover a inserção, o acompanhamento e o desligamento das crianças;

- estudar e intervir sobre a realidade familiar da criança de acordo com a demanda e em parceria com outros profissionais; providenciar documentação das crianças quando necessário (registro de nascimento, documento de saúde quando necessário);
- atualizar as informações sociais nos prontuários das crianças;
- estimular e manter o vínculo afetivo família x criança, sempre que possível e recomendável, em parceria com o psicólogo;
- informar as autoridades competentes a situação das crianças atendidas semestralmente e sempre que necessário (relatórios, comunicação, etc); participar de audiência sempre que intimado;
- realizar visitas domiciliares em conjunto com a psicóloga quando se fizer necessário; participar de reuniões técnicas e administrativas;
- acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, encaminhando-as ao profissional especialista quando necessário;
- participar de seminários e cursos de capacitação profissional;
- sistematizar e repassar as informações aos usuários;
- participar da elaboração e avaliação do planejamento; manter a postura ética e de respeito para com os usuários, equipe de trabalho e outros;
- participar de outras atividades na IDES quando for solicitado; participar da Festa do Divino e eventos similares quando solicitado.

Essas atividades citadas são operacionalizadas com a participação da estagiária de serviço social, e assim respeitando as atribuições do assistente social, dentro de seu projeto ético-político. Como explicita o artigo 5º da lei 8.662, referente às atribuições privativas do assistente social:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de serviço social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em unidade de serviço social;

As práticas desenvolvidas pela estagiária de serviço social no período entre julho de

2009 a julho de 2010 junto ao CEIG são orientadas pela articulação entre o Regimento Interno do CEIG e as atribuições privativas do assistente social no CEIG e se constituíram de:

- promover a inserção das crianças através do conhecimento da realidade familiar com a escuta qualificada nas entrevistas, realizando as inscrições e matrículas facilitando a triagem, atender as famílias fazendo encaminhamentos e orientações,
- organizar as documentações das crianças, realizar os relatórios mensais da movimentação das crianças para a prefeitura,
- participar das reuniões de admissão com os pais conhecendo as demandas das famílias,
- participar das ações de serviço social junto das intervenções com a rede socioassistencial existente e que atende as crianças matriculadas no CEIG, como por exemplo o Programa Sentinela e o Programa de Orientação e Apoio Sócio-Familiar.

São atividades orientadas pela perspectiva teórica de serviço social pautada no que expõe IAMAMOTO (1997, p. 14)

“Os assistentes sociais trabalham com a questão social nas suas mais variadas expressões quotidianas, tais como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública, etc. Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem, se opõem. É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade. [...] ... a questão social, cujas múltiplas expressões são o objeto do trabalho cotidiano do assistente social”.

É indiscutível a inserção da intervenção do serviço social no âmbito das desigualdades sociais, ou, mais amplamente, da questão social. Ora, entender a questão social como objeto específico do serviço social, das duas uma: ou se destitui a questão social de toda a abrangência conceitual, ou se retoma a uma visão do serviço social como o único capaz de atuar nas mudanças/transformações da sociedade.

Esta percepção de serviço social trouxe desafios constates durante a prática de estágio curricular, pois, ela é vista como representação de crises, tensões, riscos, desafios, vulnerabilidades, que efetivamente existem e castigam grande parte da humanidade, ou seja, em algumas ocasiões geraram opiniões contraditórias.

“... o desafio é redescobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam,

não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade (IAMAMOTO, 2005; p.75)

Para o entendimento sobre a questão social, recorre-se à autora supracitada, ao concebê-la como:

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Têm sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto a apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do “trabalhador livre”, que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais (IAMAMOTO, 2001 p. 16)

Uma compreensão de serviço social vinculada ao momento atual com seu projeto ético político de profissão marcado pela *defesa intransigente dos direitos humanos, o acesso às políticas sociais, a ampliação da cidadania, o aprofundamento da democracia, da equidade e da justiça social, rumo a uma nova ordem societária*. (Código de Ética Profissional do Assistente Social; 1993).

Quanto aos instrumentos técnicos mais utilizados durante o estágio curricular destacam-se as entrevistas e as reuniões, promovendo assim a integração da instituição com a família e a comunidade, bem como o acompanhamento das famílias. De acordo com SARMENTO (2005, p. 33).

A entrevista ao longo da prática profissional tem sido concebida como um contato pessoal, de caráter condicional, entre assistente social e cliente, envolvendo uma relação íntima e sutil. Sendo também um dos mais importantes instrumentos dentro desta concepção, pois é através dela que se estuda o cliente e seus problemas e ainda, se aplica o tratamento social.

Essa relação entre o usuário e o assistente social, mediante a entrevista, caracteriza-se como uma relação de auxílio, como um apoio, e também uma relação educativa, onde a pessoa descubra suas capacidades e desenvolva forças para soluções de conflitos.

Portanto, a entrevista é o ato de conhecer, não o entrevistado, mais sim a realidade que o desafia, como ressalta SARMENTO²⁹ (2005), reconhecemos então que a entrevista constitui-se como um instrumento utilizado intencionalmente e que sendo estabelecida entre indivíduos, diferenciados em seus papéis, vão expressar e manifestar condições nesta relação.

²⁹ Hélder Boska de Moraes Sarmiento possui graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba (1986), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), cursou mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, está licenciado da Universidade Federal do Pará- UFPA.

Mas, estas mesmas contradições são expressão das relações entre indivíduos e sociedade que devem ser resgatadas e refletidas para que possibilitem romper e assumir novos significados, pela troca de saberes que ampliam conhecimentos e possibilidades de ação no contexto institucional onde se realiza a entrevista.

Quanto à reunião, sem dúvida, é um instrumento necessário na profissão do assistente social, pois ela une, reúne vários indivíduos, atores sociais, para realizar um objetivo comum, onde também é reconhecida como um meio de interação. Segundo VIEIRA³⁰ os objetivos da reunião são:

“Informar os membros sobre assuntos que os interessam ou relacionados com a situação social-problema; obter dos membros informações que permitam elaborar o diagnóstico do grupo ou da comunidade; realizar atividades em comum, relacionadas a interesses coletivos dos membros, do grupo como um todo ou da comunidade; aplicar a intervenção para o desenvolvimento social do grupo e de seus membros” (VIEIRA 1979 : 176)

A reunião potencializa um processo de aprendizagem, permite a constituição de um espaço possível para o exercício e a vivência de novos valores. Segundo SARMENTO (2005)

Salientamos que a reunião entendida como instrumento diferencia-se do grupo (e não vamos aqui tecer considerações sobre o que define um grupo, pois foge a nossa temática), pois não a consideramos simplesmente como um encontro face-a-face entre indivíduos, mais do que isso, através dela que o assistente social pode contribuir no desencadeamento e realização de um processo reflexivo sobre o cotidiano de vida destas pessoas, para encontrar respostas as situações que se defrontam e permeada por uma maneira de organização para ação (SARMENTO, 2005 p. 39)

Como um recorrente instrumento do Serviço Social, a reunião teve grande destaque, pelo fato de que ela é um importante instrumento de aproximação entre a família, a criança e o CEIG.

As famílias atendidas no CEIG realizam inscrições, por meio de uma entrevista formal com a estagiária de Serviço Social, ou assistente social, e por meio dessas inscrições, elas participam de um processo seletivo, sendo a situação da realidade familiar, o critério para acesso ao CEIG. Não sendo necessariamente as famílias que possuem renda mais baixa, mais sim, é visto todo o contexto familiar, como a quantidade de filhos, se é desempregado (a) ou não, local em que moram, se as condições de habitação são de aluguel, casas próprias, ou

³⁰ VIEIRA, Balbina Ottoni. “Metodologia do Serviço Social”: Contribuições para sua Elaboração. 2ª ed. Rio de Janeiro. Agir, 1979.

cedidas e financiadas, e se possuem outro tipo de renda, ou se contam com auxílios da família

. Visto toda a contextualização das famílias inscritas, se faz necessária uma reunião com a diretora do CEIG e com a assistente social, junto à estagiária, para realizar o processo seletivo.

Nota-se que há uma contradição com a legislação, pois ao mesmo tempo em que ela trata que a educação é direito de todos e dever do Estado, as famílias dependem das vagas, ou seja, participando de um processo seletivo para a entrada de seus filhos nos centros de educação infantil e nas escolas. É a perspectiva focalista e seletiva da política educacional se manifestando na realidade cotidiana em contraposição ao direito.

É comum recebermos apelos de mães e pais das crianças, principalmente das crianças menores, que necessitam do Centro de Educação Infantil, como pré-condição para construir a autonomia econômica de suas famílias. Quando não se encontra uma lista de solicitações de vagas nas instituições, sendo elas públicas ou conveniadas, infelizmente isso não significa que não dá demanda, mas que a população perdeu a esperança de ter sua reivindicação atendida. Dessa forma, a exclusão das famílias mais pobres é acentuada pela ausência de uma política de educação no Estado.

Diante da realização do processo seletivo, se faz necessário uma reunião de admissão com as famílias. Geralmente a reunião é feita pelas manhãs. No início, procura-se fazer uma breve apresentação da Irmandade, da estagiária, da diretora e da assistente social do CEIG e também das famílias, conhecendo um pouco delas e de seus filhos. Explica-se na reunião que a Irmandade é uma ONG e não pertence à prefeitura, que o CEIG pertence ao núcleo da infância ao lado do Lar São Vicente de Paulo e que as crianças do abrigo frequentam também o CEIG. Em seguida, apresentam-se o regulamento interno da Instituição, bem como horários, falta, atestados, contribuições de frutas, material, hora do sono e higiene para que os pais possam ter um compromisso com a Irmandade e respeitá-los.

Por fim, abre-se uma pauta de questionamentos a fim de que todas as famílias presentes possam sanar suas dúvidas. Em seguida são agendadas as matrículas das crianças, para que se possam ingressar no CEIG.

Nota-se então que a reunião é um importante instrumento de aproximação entre a família, a criança e o CEIG. Ela é uma troca de experiências onde os pais podem compartilhar das mesmas dificuldades e problemas com outros pais e em conjunto com os profissionais da educação encontrar uma solução para as situações do dia-a-dia.

Outra ação importante as responsabilidades da estagiária é o acompanhamento à

frequência com todas as crianças do CEIG. Pois crianças com muitas faltas, sem atestados, e sem informações sobre o motivo, logo a família é convidada a comparecer ao CEIG. Isto permite ampliar a compreensão da realidade das famílias, realizar as orientações diante dos impedimentos do comparecimento e, se for o caso, de acordo com o regulamento da instituição, realizar o desligamento das crianças. Com isto abre-se a possibilidade para outras famílias, que estão na lista de espera.

No CEIG é muito importante o registro através do sistema informatizado, de todos os atendimentos e acontecimentos com cada criança e conseqüentemente incluindo-o nos respectivos prontuários e também os relatórios específicos de atendimento, que poderão orientar a equipe profissional para uma intervenção, ou enviados a programas da rede sócio-assistencial que já realizam um acompanhamento com aquela família/criança.

É importante ressaltar que o cotidiano do CEIG é bastante complexo sendo difícil manter uma rotina, exigindo tanto do profissional quanto dos estagiários uma dedicação e compromisso com o fazer profissional, muito importante para o campo de estágio, onde se tem um espaço de aprendizado e formação profissional. Dentro do CEIG, assumi grandes responsabilidades e principalmente desafios.

Os profissionais do serviço social trabalham com famílias no sentido de atender o objetivo da instituição tentando resolver o caso do usuário. Sem contar que muitas vezes são as mesmas famílias que circulam por várias instituições, levando para elas o mesmo usuário. E a trajetória se repete, a instituição se preocupa em dar um atendimento específico não conseguindo perceber que é a família como um todo e não apenas um membro dela que necessita de atenção.

Se tornarmos o usuário fragilizado como expressão de um contexto familiar comprometido, o eixo da atenção profissional será alterado. Essa alteração se dará tanto no nível da compreensão do problema como no nível da ação profissional. Assim desenvolve-se o sentido de ajudar a família a identificar as duas dificuldades e realizar mudanças para que possam alterar essa situação. “Assim torna-se prioritário que a família perceba que a mudança de sua vida depende muito da sua participação em movimentos reivindicatórios organizados, em busca de melhores condições de vida” (MIOTO, 1997, p. 125)

Essa articulação se constitui num processo muito difícil, diante das respostas que vem sendo dadas pelas famílias a seus membros. Hoje se visualiza atitudes destrutivas ao contexto das relações familiares, é preciso lidar com as dramáticas respostas que as famílias apresentam enquanto grupo (relações conflituosas e destrutivas) e assim estabelecer processos a visando

uma condição humana melhor.

É necessária uma prática profissional competente perante as famílias, não só no sentido de atender dentro de suas especificidades, mas de transformar o cotidiano profissional em uma prática investigativa. E é através dessa investigação que o profissional consegue visualizar e propor mudanças que contemplem desde a avaliação das políticas sociais e programas instituídos até a implementação de uma nova geração de políticas sociais para dar conta desta situação.

Contudo, o serviço social dentro do CEIG identifica o contexto familiar das crianças que nele frequentam, também identificando os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional, como comportamentos agressivos, de risco etc. Estas se constituem em questões de grande complexidade e precisam de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (educadores, psicólogos, dentre outros). Isso é um aspecto de grande relevância no CEIG, a interdisciplinaridade, possibilitando uma ação mais efetiva.

Outra ação fundamental do serviço social no CEIG é proporcionar o devido encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais vinculados, que muitas vezes são necessários a crianças da rede pública (mesmo o CEIG, não sendo órgão público, é uma ONG, gratuita) que apresentam dificuldades financeiras, contribuindo para a efetivação do seu direito à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil sofreu diversas transformações ao longo de sua história. O ordenamento legal, especificidade, princípios e diretrizes da educação infantil, no contexto

brasileiro, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novas formas de trabalho junto às crianças de zero a seis anos de idade. São desafios ainda em processo de superação, principalmente quando há a constatação de que, apesar da Educação Infantil constituir-se em um direito de cidadania das crianças, milhares delas continuam sem acesso à mesma. E, além disso, a qualidade do trabalho oferecido em muitas dessas instituições permanecem aquém dos parâmetros considerados satisfatórios pelo atual arcabouço legal, político e pedagógico.

Essa situação merece especial atenção quando o foco se dirige para creches e pré-escolas que sempre atuaram na perspectiva assistencialista e filantrópica. Superar essa situação e instaurar uma atuação eminentemente educativa foi e tem sido o principal desafio dessas instituições, que passaram a integrar o sistema regular de ensino.

Por outro lado, a assistência social, a partir da LOAS/93, adquiriu caráter de política pública assumindo as funções de inserção, prevenção, promoção e proteção junto a pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão social. Nesse sentido, a política da educação infantil e a política da assistência social não são mutuamente excludentes e nem competitivas. Partindo-se da perspectiva do atendimento integral à criança, a atuação articulada e complementar dessas duas políticas setoriais, garantida pela definição clara de competências e responsabilidades, é de importância estratégica para a instauração dos princípios e diretrizes preconizados pelo ordenamento legal e perspectivas sócio-educativas da educação infantil.

E, o Estado, através de políticas sociais públicas, principalmente na área da educação e da assistência social, ocupa papel de absoluta importância, através de respaldo técnico e financeiro, apoiando e assessorando essas instituições nesse processo de mudança, de reestruturação e de implantação de projetos, ações e serviços coerentes com as diretrizes preconizadas.

Com a experiência de estágio, foi possível observar que a inserção do serviço social no CEIG, deve contribuir para com ações que tornem a educação como uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais. Ambos, tanto a instituição como o serviço social, trabalham diretamente com a educação, com a consciência, com a oportunidade de possibilitar as crianças e as famílias que se tornem conscientes e sujeitas de sua própria história.

Amaro (1997) reflete que educadores e assistentes sociais compartilham desafios semelhantes e tem na escola como ponto de encontro para enfrentá-los. Tem-se a necessidade de fazer algo em torno dos problemas sociais que repercutem e implicam de forma negativa

no desempenho do aluno e leva o educador pedagógico a recorrer ao assistente social.

Dentre as contribuições da acadêmica junto ao CEIG, é importante registrar a elaboração do projeto de intervenção, que embora não aplicado durante o estágio curricular ficou registrado junto ao setor de Serviço Social os indicativos e sugestões pautadas no propósito de informar e orientar os pais das crianças do grupo V do CEIG sobre a transição destas para o ensino fundamental. Tal projeto de intervenção sustentou-se na articulação do CEIG com as famílias e na constituição de direitos das crianças.

A interdisciplinaridade, também já abordada neste trabalho, é um pressuposto essencial, principalmente se tratando da complexidade da educação infantil, mais é preciso que todos os profissionais inseridos tenham conhecimento das profissões que estão interagindo, no caso do CEIG, o serviço social, a pedagogia e a psicologia.

Observa-se, através dos trabalhos, atribuições adquiridas pelo estágio, como a prática investigativa de todo o contexto familiar das famílias que chegam até o CEIG. É preciso uma escuta qualificada e um olhar não estereotipado para que se obtenha resultados positivos e efetivos.

Compreende-se que a prática profissional do assistente social não está firmada sobre uma única necessidade, sua especificidade está no fato de atuar sobre várias necessidades. Assim, para que esta prática contribua no processo educacional, é preciso que seja crítica e participativa e esteja relacionada com as dimensões estruturais e conjunturais da realidade, ou seja, baseada no conhecimento da realidade em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação**. IN: *Revista Inscrita*.

CFESS, 2000.

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____. **O estágio supervisionado.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3.

BRASIL. **Constituição Federal de 1.988**

BRASIL. Lei 4024/1961, Lei 5692/1971 e Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

BRASIL. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA.** Porto Alegre. CRESS 2000

CARRARO, Renata. **Reportagem Revista Criança – MEC/SEB, 2006.**

CARVALHO, Maria do Carmo B. (org.). **A família contemporânea em debate.** 5º ed., São Paulo; EDUC/Córtex, 2003.

CFESS. **Serviço Social na Educação.** Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil:** Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

GUERRA, Iolanda; BRAGA, Maria E. **Supervisão em Serviço Social. In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade : trabalho e formação profissional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**/Porto Alegre: Mediação, 1998

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social na área Da Educação**. IN: *Revista Serviço Social & Realidade*.V 8 N.º 1.UNESP, Franca: São Paulo, 1999.
N: Revista Debates Sociais, nº59. Rio de Janeiro: CBCISS, 2001.

NOVAIS, L. C.C. et al. **Serviço Social na educação: uma inserção possível e necessária**. Brasília, set 2001.p. 6-32.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2000, 2ª Ed.

PRIORE, M. D. (1996). **O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia**. In: Priore, M. (Ed.), *História da criança no Brasil* (pp.10-27). São Paulo: Contexto (Original publicado em 1991)

RIZZINI, I. (Org.) **A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro, Instituto Interamericano Del Nino: Ed. Santa Úrsula/ AMAIS Livraria e Editora. 1995

SARMENTO, Helder Boska de Moraes. **Repensando os Instrumentais em Serviço Social In.Textos de teoria e prática de Serviço Social: estágio profissional em Serviço Social na UFPa**. Belém/PA: UFPa, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999, 262 p., Tese (Doutorado

em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambigüidades**. São Paulo: Vozes, 2003.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil - uma proposta de gestão municipal**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2000

VIEIRA, Balbina Ottoni. “**Metodologia do Serviço Social**”: **Contribuições para sua Elaboração**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Agir, 1979.

YAZBEK, Maria Carmelita. **O Serviço Social na contemporaneidade**. Material digitado; São Paulo, 2006. Trabalho não publicado.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO ÉTICO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL

ANEXO B – REGIMENTO INTERNO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
GIRASSOL

ANEXO C – FICHA DE MATRÍCULA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
GIRASSOL