



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



VIVIANE GONÇALVES DE ARAÚJO

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
navegando entre rios e florestas no Amazonas

MANAUS

2023

VIVIANE GONÇALVES DE ARAÚJO

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
navegando entre rios e florestas no Amazonas**

Dissertação elaborada pela mestranda Viviane Gonçalves de Araújo, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade, para fins de apresentação ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A663s Araújo, Viviane Gonçalves de
O serviço social na educação básica: navegando entre rios e floresta no Amazonas / Viviane Gonçalves de Araújo . 2023
175 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Roberta Ferreira Coelho de Andrade
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Questão social na Amazônia. 2. Trabalho do(a) assistente social. 3. Serviço Social na Educação. 4. Educação Básica. 5. Particularidades regionais. I. Andrade, Roberta Ferreira Coelho de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

VIVIANE GONÇALVES DE ARAÚJO

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
navegando entre rios e florestas no Amazonas**

Dissertação elaborada pela mestranda Viviane Gonçalves de Araújo, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade, para fins de apresentação ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 29 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida – Membro Externo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Dedico este trabalho ao meu amado esposo Rafael, a minha mãe Carmélia, a minha sobrinha e filha do coração Stefhany Rayssa. Em especial, aos povos originários e tradicionais do Sul do Amazonas, da calha do Purus, dos municípios de Boca do Acre e Pauini/AM, os quais tive o prazer de conhecer e de morar entre eles por quase 10 anos, dos 14 anos vividos em Boca do Acre/AM, que me impregnaram dessa paixão pela Amazônia, e povos que nela habitam. Eu os saúdo na língua indígena Apurinã: Waikai pitha!

AGRADECIMENTOS

A Deus, “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36), por ter me sustentado na caminhada, renovando minha fé a cada amanhecer e colocado as pessoas certas em meu caminho.

Ao meu esposo Rafael, pelo apoio incondicional, pelo cuidado, pelo companheirismo e principalmente pelo amor devotado. Sem você, esse mestrado não seria possível.

À minha família em Rio Branco/AC, principalmente a minha mãe pelas orações e cuidado. Você sempre foi minha referência. À minha amada “sobrinha-filha” Stefhany Rayssa, que me contagia com sua alegria; ao meu irmão Wilker e sua família por cuidar dos nossos pais nesse período em que tive que ficar um pouco mais ausente, me dedicando ao mestrado.

À minha família de Boca do Acre/AM, aos meus sogros Maria Dalva e Rubens, minha cunhada Rachel e meu sobrinho Murilo pelo carinho e cuidado dispensado, pelo apoio e suporte em qualquer situação, por compreenderem minha ausência em várias reuniões familiares.

Aos irmãos e irmãs em Cristo que oraram a Deus para que eu tivesse vitória, especialmente a membresia da Igreja Assembleia de Deus na comunidade Floresta do Purus. Em especial, não posso esquecer da minha amiga e irmã em Cristo Maria das Dores, que veio em meu auxílio em um momento difícil da minha vida, para cuidar de mim, da casa e de nossa família. Obrigada Maria!

À estimada e querida professora e orientadora Roberta Andrade, por ser sempre presente, pela paciência, pela empatia e acolhimento em todo o processo de formação e, principalmente, no momento de esgotamento e adoecimento na reta final. No momento da prorrogação, quando já não tinha forças nem ânimo para continuar a escrever e queria de fato desistir, ela não só me incentivou e encorajou, mas em certos momentos me carregou nos “braços acadêmicos”, como quem carrega um soldado ferido na guerra. Essa é a imagem que fica em minha mente, com sentimento de gratidão. Esteve comigo, jamais como meu algoz com o chicote na mão.

À minha irmã de alma e de orientação Sandra Alice e sua linda Família (Antônio, Tereza e Adriana), pela parceria fechada em todo tempo, principalmente na reta final. Quando o prazo estava apertado e pensei em desistir, ela me disse: vem para minha casa em Manaus, que eu te ajudo; foram 46 dias tomando conta do quarto da Adriana e mudando a rotina da casa, onde passamos horas escrevendo e, claro, dando muitas gargalhadas. Agradeço a partilha do seu tempo, da sua casa e da sua preciosa amizade. O que você fez por mim poucos fariam, obrigada por me acolher em um momento tão crítico em minha vida.

Às minhas amigas Cibelle Marques, Walkelly Nogueira e Me. Edielle Palma pelo incentivo e suporte nessa jornada desde 2017; à Edielle pelas dicas e auxílio no processo seletivo do PPGSS/UFAM. Nós quatro, juntas, consolidamos nosso trabalho profissional, a partir de um grupo fechado no *WhatsApp* de partilha, ajuda, estudo de caso, choro e risadas.

Às professoras doutoras Marina Gondim e Juliene Tenório da @conectarsaberepráticas que me acompanharam em todo o processo seletivo do mestrado, e me proporcionarem achar uma “baita” lacuna de pesquisa, que me levou à aprovação no mestrado em 2020 em meio ao caos da pandemia do COVID-19.

Ao PPGSS/UFAM por me oportunizar essa experiência incrível, não foi fácil, mas valeu a pena, pelo aprendizado compartilhado no Grupo de Estudos de Serviço Social, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS) e no Grupo de Estudo Interdisciplinar de Estudos Socioambientais e de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais na Amazônia (INTER-AÇÃO), dos quais faço parte com muito orgulho.

Às colegas de turma, as quais chamo de “Tarsilhas”, aqui representadas pela Camila Rocha e Ariadna Batalha. Como foi bom conhecê-las, mesmo que remotamente e algumas presencialmente, quando nas minhas raras viagens a Manaus/AM.

Às assistentes sociais que responderam à pesquisa. A participação expressiva de vocês foi um sucesso. Em especial, as colegas da SEDUC-AM pelo incentivo e amizade.

Aos membros da Banca pelas ricas contribuições, que de fato qualificaram esse trabalho e pela oportunidade que me foi dada de tê-los em minha Banca de Defesa. Agradeço imensamente ao professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida pela oportunidade de compor o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social e Educação (GEPESS), e a professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves por ter me acolhido como uma mãe, não só no PPGSS, mas principalmente no Grupo INTER-AÇÃO. Gratidão por todo conhecimento e paixão pelos povos originários e tradicionais compartilhados que refletiram nesse trabalho, foi um encontro de alma. A ambos agradeço a compreensão e paciência perante os desafios que enfrentei para a finalização da dissertação.

Aos colegas de trabalho da Coordenadoria Regional de Educação de Boca do Acre (CREBA), aos gestores e suas equipes, aos alunos e suas famílias pela compreensão pela ausência nesse período do mestrado, e especialmente a Coordenadora da CREBA Ana Angélica Simão de Assis pela compreensão, confiança depositada e pelos “arranjos” disponibilizados.

Por fim, me direciono a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram no processo de desenvolvimento deste trabalho. Meus sinceros e cordiais agradecimentos.

DECOLONIZEI MEU SER

Quando me permiti mudar
As portas do meu mundo
Se abriram para outro saber entrar
Fez diferença em minha cultura
Entendi o que é decolonizar

O que antes ouvia na escola
Deixou de ser verdade
E o “índio” que eu conhecia
E que me acompanhou na mocidade
Saiu da minha mente
Porque entendi identidade.

Hoje chamo povo e não “índio”
Conheço aldeia e não “tribo”
Fui buscar saber quantos povos
Pulsam nesse lugar
Fazem resistência
Nesse país milenar.

Decolonizei meus ouvidos
Para uma escuta profunda
Ouvir um canto de aldeia
Sem procurar analisar
Senti com alma e essência
Esse canto singular.

Li um livro de parente
Apreendi que quem luta com a gente
Sabe o peso que essa palavra tem
Parente é saber abraçar
Afeto que com olhar se partilha
Enxergo de longe meu irmão

Caminhante da mesma trilha
Não deixo que se sinta só
Tua dor é minha também
Resistência de muitas luas
Na aldeia e cidade se tem
A luta é por políticas públicas
Pela não violência a nação
Ser parente é mais que representar um povo
É saber andar de mãos dadas
Sentir o calor do afeto e o pulsar do coração

Cheguem parentes para a luta
Tragam sua voz e clamor
Seus rezos sagrados de cura
Que é herança, é vida e amor.
Tudo isso precisa do território
Que o branco quer tirar
Usando a lei do doutor

Nossa lei diz
Que o território é memorial
Sentido e percebido
Histórico e Ancestral
Por isso não obedece
Ao Marco temporal.

Márcia Kambeba

RESUMO

O estudo põs no centro do debate o trabalho profissional dos(as) assistentes sociais na Política de Educação, que se constrói em meio a rios e florestas do estado do Amazonas, com o objetivo geral de analisar o trabalho dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas, considerando as particularidades da questão social na Região Amazônica, e como objetivos específicos: desvendar as expressões da questão social que requisitam o trabalho das(os) assistentes sociais na Educação Básica do interior do estado; caracterizar os espaços sócio-ocupacionais em que atuam as(os) assistentes sociais nos diferentes entes federados no interior do Amazonas; apreender as atribuições, competências, demandas e respostas das(os) assistentes sociais no âmbito da Política de Educação Básica amazonense. A pesquisa teve como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético e como categorias analíticas: totalidade, contradição, mediação e a tríade universalidade, particularidade e singularidade. A natureza da pesquisa foi explicativa e a abordagem metodológica escolhida foi o enfoque misto, ou seja, com utilização de dados qualitativos e quantitativos. A pesquisa teve delineamento bibliográfico, documental e de campo, que contribuíram para a construção dos fundamentos teóricos do trabalho, como a questão social na Amazônia, o Serviço Social na educação básica e o trabalho do(a) assistente social. O instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta *Google Forms*, cujo *link* válido foi enviado aos participantes da pesquisa. Em relação ao universo da pesquisa foram mapeados(as) 96 assistentes sociais que trabalham na educação básica nos 61 municípios do interior do estado, com a opção de exclusão da capital Manaus. Do universo, 75 profissionais responderam, correspondendo a uma amostra de 78%. A pesquisa revelou que diferentes expressões da questão social estão presentes no cenário educacional amazonense: trabalho infantil, dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas públicas, falta de transporte escolar, violação de direitos de crianças e adolescentes etc. Os(as) assistentes sociais enfrentam muitos desafios para materializar seu trabalho profissional na política de educação básica no interior do estado do Amazonas. A presença desses profissionais no interior do estado é uma exclusividade do setor público municipal, estadual e federal. Nem todos os municípios dispõem desses profissionais, estando os vínculos precarizados concentrados na esfera municipal. Os profissionais ainda têm dificuldade de perceber as particularidades socioambientais e culturais da região amazônica na apreensão das expressões da questão social. As particularidades regionais não se restringem apenas às enchentes, vazantes e desbarrancamentos, que fazem parte da questão socioambiental; temos ainda: as relações fronteiriças e fluxos migratórios; insegurança alimentar; discriminação étnico-racial e violência e exploração sexual, dentre outras. A dissertação explicita a urgência de que as particularidades regionais dos povos originários e tradicionais sejam apreendidas e consideradas no planejamento, execução e avaliação das políticas públicas na Amazônia, de modo especial, da política de educação.

Palavras-chave: Questão social na Amazônia; Trabalho do(a) assistente social; Serviço Social na Educação; Educação Básica; Particularidades regionais.

ABSTRACT

The study put at the center of the debate the professional work of social workers in the Education Policy, which is built in the middle of rivers and forests of the state of Amazonas, with the general objective of analyzing the work of social workers in the Education Policy in the municipalities of the interior of Amazonas, considering the particularities of the social issue in the Amazon Region, and as specific objectives: to unveil the expressions of the social issue that require the work of social workers in Basic Education in the interior of the state; characterize the socio-occupational spaces in which social workers work in the different federated entities in the interior of the Amazon; and, to apprehend the attributions, competences, demands and responses of social workers within the scope of the Basic Education Policy Amazonian. The research had a theoretical and methodological contribution through historical and dialectical materialism and as analytical categories: totality, contradiction, mediation, and the triad universality, particularity, and singularity. The nature of the research was explanatory, and the methodological approach chosen was the mixed approach, that is, with the use of qualitative and quantitative data. The research had a bibliographic, documentary and field design, which was developed to build the theoretical foundations of the work, such as the social issue in the Amazon, Social Work in basic education and the work of social workers. The collection instrument was a questionnaire with open and closed questions, through the Google Forms tool, whose valid link was sent to the research subjects. In relation to the universe of the research, 96 social workers working in basic education in the 61 municipalities of the interior of the state were mapped, with the option of excluding the capital Manaus. Of the universe, 75 professionals responded, corresponding to a sample of 78%. The research reveals the great need to consider the regional particularities of the Amazon in the development of public policies and professional work. Therefore, it is essential to identify the sociocultural aspects that direct the life of the various groups or social segments that live in the Amazon to carry out a more concrete evaluation/analysis of the social reality. The research sought to unveil the expressions of the social issue present in basic education in the state, which will enable appropriation and professional deepening through a critical intervention on the expressions of the social issue in the Amazon. The expressions of the social issue present in the Amazonian educational scenario are child labor, difficulty of access to the services of other public policies, lack of school transportation, violation of the rights of children and adolescents. Social workers who work in basic education still have difficulty perceiving the socio-environmental and cultural particularities of the Amazon region in the apprehension of the expressions of the social question. The regional particularities are not restricted only to floods, ebbs, and flows, which are part of the socio-environmental issue, we also have border relations and migratory flows; food insecurity; ethnic-racial discrimination and violence and sexual exploitation, among others. The dissertation explains the urgency that the regional particularities of indigenous and traditional peoples are apprehended and considered in the planning, execution, and evaluation of public policies in the Amazon, especially education policy.

Keyword: Social issue in the Amazon; Work of the social worker; Social Work in Education; Basic Education; Regional particularities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classe multisseriada na Comunidade Floresta do Acre em Boca do Acre/AM	17
Figura 2 – Manifestação dos aprovados em concurso da SEDUC-AM.....	71
Figura 3 – Escola Estadual Coronel Fiúza em meio à inundação no Careiro da Várzea.....	129
Figura 4 – Assistente social indo trabalhar na alagação de 2017 e 2021 no município de Anamã/AM.	130

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Subdivisão territorial das mesorregiões no Amazonas	59
Mapa 2 – Subdivisão territorial do Amazonas com suas respectivas calhas.....	60
Mapa 3 – Municípios que possuem assistentes sociais na educação básica	66
Mapa 4 – Quantitativo de assistentes sociais no Amazonas em esfera federal	67
Mapa 5 – Quantitativo de assistentes sociais do Amazonas em esfera estadual	70
Mapa 6 – Quantitativo de assistentes sociais na esfera municipal do Amazonas	72
Mapa 7 – Quantitativo geral de assistentes socais por calha dos rios no Amazonas.....	74
Mapa 8 – Municípios sem assistente social na educação básica no Amazonas	75
Mapa 9 – Dados sobre a Insegurança Alimentar grave presente na Amazônia brasileira	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 2 – Projetos de Lei em torno do piso salarial do(a) assistente social	87
Quadro 3 – Tipos de atividades alheias às atribuições profissionais.....	107
Quadro 4 – Requisições de atividades alheias à profissão.....	108
Quadro 5 – Justificativas para atendimento de demandas alheias à profissão	108
Quadro 6 – Justificativas para não o atendimento de demandas alheias à profissão	109
Quadro 7 – Dimensões da Sustentabilidade.....	132
Quadro 8 – Plano de trabalho considerando as particularidades socioculturais	133
Quadro 9 – Povos originários no Amazonas.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais demandas na Educação Básica.....	48
Tabela 2 – Crianças brasileiras entre 4 e 7 anos fora da escola Brasil X Amazonas.....	56
Tabela 3 – Quantitativo geral de assistentes sociais na Educação Básica no Amazonas	64
Tabela 4 – Níveis ou modalidades de trabalho dos(as) assistentes sociais	73
Tabela 5 – Órgão de Lotação dos(as) assistentes sociais da Educação Básica	76
Tabela 6 – Público-alvo dos(as) assistentes sociais da Educação Básica	79
Tabela 7 – Formação continuada dos(as) assistentes sociais da Educação Básica.....	84
Tabela 8 – Atividades realizadas pelos(as) assistentes sociais da educação básica	99
Tabela 9 – Participação dos(as) assistentes sociais nos Conselhos de Direito	104
Tabela 10 – Expressões da questão social presentes na educação básica no Amazonas	111
Tabela 11 – Forma de atendimento pelo Serviço Social na Educação Básica	119
Tabela 12 – Demandas institucionais dirigidas aos(as) assistentes sociais.....	119
Tabela 13 – Demandas dos usuários para o Serviço Social na educação básica	122
Tabela 14 – Instrumentos/estratégias utilizado pelos(as) assistentes sociais	124
Tabela 15 – Fatores considerados para elaboração do plano de trabalho do Serviço Social	125
Tabela 16 – Conhecimentos/ferramentas que utiliza para o trabalho profissional	126
Tabela 17 – Encaminhamentos dados às demandas.....	126
Tabela 18 – Políticas públicas com as quais o assistente social articula seu trabalho	127
Tabela 19 – Dificuldades para materialização do trabalho profissional	127
Tabela 20 – Fatores sazonais referidos pelos(as) assistentes sociais.....	131
Tabela 21 – Trabalho com demandas relacionadas aos grupos.....	133
Tabela 22 – Tipos de demandas relacionadas aos grupos.....	136
Tabela 23 – Você se sente preparado(a) para trabalhar com os diferentes grupos.....	137
Tabela 24 – Transportes utilizados para o desenvolvimento do trabalho.	139

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos em distorção idade-série por nível de ensino	57
Gráfico 2 – Taxa de abandono escolar em 2020.....	58
Gráfico 3 – Ano de inserção dos(as) assistentes sociais na educação básica	64
Gráfico 4 – Local de inserção dos(as) assistentes sociais da educação básica.....	76
Gráfico 5 – Faixa de alunos matriculados na educação básica.....	77
Gráfico 6 – Quantidade de escolas por ente federativo.....	78
Gráfico 7 – Idade dos(as) assistentes sociais da educação básica	80
Gráfico 8 – Gênero dos(as) assistentes sociais da educação básica.....	81
Gráfico 9 – Ano de formação dos(as) assistentes sociais da educação básica	82
Gráfico 10 – Tipo de contrato de trabalho dos(as) assistentes sociais	85
Gráfico 11 – Faixa Salarial dos(as) assistentes sociais da educação básica.....	87
Gráfico 12 – Carga horária excedente de trabalho dos(as) assistentes sociais	89
Gráfico 13 – Percentual de indígenas por estado na região Norte.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACPAM – Associação dos Aprovados em Concurso Público do Amazonas
ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas
APMC – Associações de Pais e Mestres
BASA – Banco da Amazônia
BAE – Busca Ativa Escolar
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSE – Coordenação de Atenção Psicossocial do Escolar
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CF – Constituição Federal
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
COVID-19 – Corona Virus Disease 2019
CPRM – Companhia de Pesquisas e Recursos Minerais
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
CRE – Coordenadorias Regionais de Educação
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESTRADAS – Grupo de Pesquisa Estudos de Serviço Social, Trabalho e Direitos na Amazônia
ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas
FIES – Financiamento Estudantil
FAZ – Fundação Amazonas Sustentável
FIDAM – Fundo para Investimentos Privados do Desenvolvimento da Amazônia
GAAS – Gerência de Atendimento ao Servidor
INTER-AÇÃO – Grupo de Estudo Interdisciplinar de Estudos Socioambientais e de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais na Amazônia
IAN – Insegurança Alimentar e Nutricional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NEPER – Núcleo de Estudo e Pesquisa Espaço e Raça
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAES – Política de Assistência Estudantil
PEE/AM – Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas
PL – Projeto de Lei
PME – Planos Municipais de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste
PROUNI – Universidade para Todos
REUNI – Programa de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior
SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAN – Segurança Alimentar e Nutricional
SEDUC-AM – Secretaria de Estado da Educação
SEGEF – Secretaria de Estado Gestão, Patrimônio e Assistência dos Servidores
SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas
SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus
SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNI – União das Nações Indígenas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFF – Universidade Federal Fluminense
ZFM – Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

Introdução.....	17
CAPÍTULO I - QUESTÃO SOCIAL NA AMAZÔNIA E SUAS REFRAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	24
1.1. Questão social na Amazônia: um breve panorama da colonização ao século XXI	24
1.2. Exploração e expropriação da região amazônica pelo capital: algumas aproximações.....	30
1.3. As refrações da questão social na educação básica na Amazônia	43
CAPÍTULO II - EM MEIO A TERRAS, ÁGUAS E FLORESTAS: A EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DO AMAZONAS	50
2.1. Política de educação básica na Amazônia: entre rios e igarapés	51
2.2. Conhecendo a rota no interior do Amazonas: a caracterização dos espaços sócio ocupacionais dos(as) assistentes sociais na educação básica	62
2.3. Caracterização dos(as) assistentes sociais na educação básica amazonense.....	80
CAPÍTULO III - TRABALHO PROFISSIONAL DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DO AMAZONAS	90
3.1. Atribuições e competências dos(as) assistentes sociais no âmbito da política de educação básica amazonense	90
3.2. Demandas e respostas profissionais dos(as) assistentes sociais no interior do Amazonas.....	111
3.3. Particularidades regionais do Amazonas presentes na educação básica	128
Considerações Finais.....	142
Referências	146
Apêndice.....	161
Anexos.....	168

INTRODUÇÃO

Esta dissertação versa sobre o trabalho profissional dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do interior do estado do Amazonas, com o objetivo geral de analisar o trabalho dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas, considerando as particularidades da questão social na Região Amazônica. Os objetivos específicos são: Desvendar as expressões da questão social que requisitam o trabalho dos(as) assistentes sociais na educação básica do interior do estado; caracterizar os espaços sócio-ocupacionais em que atuam os(as) assistentes sociais nos diferentes entes federados no interior do Amazonas; e, apreender as atribuições, competências, demandas e respostas dos(as) assistentes sociais no âmbito da política de educação básica amazonense.

A escolha da temática foi determinada primeiro por ter trabalhado como professora de classe multisseriada (1º ao 5º ano) na comunidade ribeirinha Floresta do Acre nos anos de 2012 e 2013, de onde saíram as inquietações sobre o direito à educação a que estão submetidas as crianças e adolescentes da região amazônica, numa política que não considera as particularidades regionais amazônicas, especialmente no Amazonas. Além disso, há a experiência do trabalho desenvolvido através da Organização da Sociedade Civil “Associação Ribeirinhos do Purus”, criada institucionalmente em 2021, porém desde 2017 trabalhando com comunidades tradicionais dos municípios de Boca do Acre e Pauini, ambos no Amazonas, coordenada pela pesquisadora e presidida pelo seu esposo Rafael Lima.

Figura 1 – Classe multisseriada na Comunidade Floresta do Acre em Boca do Acre/AM



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2013.

Determinante também foi a trajetória profissional da pesquisadora, que trabalha como

assistente social na educação básica no município de Boca do Acre/AM, o que possibilitou ter contato com várias expressões da questão social que estão presentes no cotidiano dos profissionais neste espaço sócio-ocupacional. Dentre essas expressões, destacam-se: a dificuldade de aprendizagem, a gravidez na adolescência, a evasão e infrequência escolar, o *bullying*, o racismo, a violência, a situação de pobreza vivenciada pelas famílias dos(as) estudantes, a precarização do trabalho, dentre outras. O diálogo com outros(as) assistentes sociais inseridos na política de educação nos municípios do interior evidencia que algumas expressões da questão social variam conforme a mesorregião em que atuam. A junção dessas inquietações levou à proposição da pesquisa.

Atentamos à provocação de Simionatto (2005) sobre a ampliação da “participação de pesquisadores não-docentes, que ainda é bastante reduzida, buscando superar o distanciamento entre pesquisadores inseridos no âmbito acadêmico e aqueles inseridos nas práticas profissionais” (Idem, p. 59), no sentido de diminuir a lacuna entre a produção de conhecimento e as exigências impostas à profissão nos espaços sócio-ocupacionais. Na condição de assistente social que trabalha na educação básica, é compromisso da pesquisadora buscar respostas para inquietações que permeiam o trabalho profissional na realidade amazônica.

Nesse afã por literaturas que mostrassem alternativas ou estratégias para o trabalho profissional, diante da enxurrada de demandas lançadas pelos demais profissionais da educação, a pesquisadora enfrentou muitos desafios para encontrar materiais e pesquisas sobre trabalho do(a) assistente social na educação no Amazonas e na região Norte, o que motivou a proposição dessa temática no processo seletivo do Edital 021/2020 – PROPESP/UFAM.

A partir da pesquisa exploratória feita nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos 36 bancos de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no mês de maio de 2021, com o objetivo de identificar dissertações e teses que abordassem sobre o trabalho do assistente social na Educação, utilizando os descritores “Serviço Social na Educação”, “Assistente social” e “Educação”, no período de 2010 a 2020, foram encontradas 53 dissertações e 13 teses sobre o Serviço Social na Educação, totalizando 66 obras. Desse total, 32% estavam localizadas na região Nordeste, 29% na região Sudeste, 26% no Sul, 8% no Centro-Oeste e 5% na região Norte. Portanto, constatou-se a incipiência de pesquisas científicas que abordassem o trabalho do(a) assistente social na Educação no Amazonas.

Das duas dissertações na região Norte sobre o Serviço Social na educação, uma é do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia

(PPGSS/UFAM) e a outra do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/UFPA), intituladas, respectivamente, “Assistência estudantil e Serviço Social: a atuação dos assistentes sociais nos *campi* do IFAM em Manaus” (2019) e “O olhar de assistentes sociais da educação sobre a prática profissional: estudo em uma perspectiva fenomenológica no distrito D’Água em Belém do Pará” (2014).

Diante disso, entendemos ser relevante para a categoria profissional no Amazonas desmistificar esse espaço sócio-ocupacional, pois a produção de conhecimentos sobre a temática, no sentido de desvelar as expressões da questão social presentes na educação na região amazônica, certamente pode promover à categoria profissional a apropriação e o aprofundamento que levem a uma intervenção crítica na realidade social nessa região do país, onde “as expressões da questão social passam a ser observadas a partir da expropriação, do êxodo rural, da agudização da pobreza e da miséria em contraste com a abundância dos recursos naturais.” (Barbosa; Sá, 2009 p. 74), que desencadearam particularidades regionais que invadem o cotidiano de trabalho do(a) assistente social nesse campo, e necessitam ser decifradas.

De acordo com o levantamento preliminar realizado pela pesquisadora no Diário Oficial do Estado do Amazonas, de domínio público, em maio de 2021 havia 45 assistentes sociais inseridos na educação básica nos municípios do interior do estado, excluindo a capital Manaus, sendo 39 assistentes sociais lotadas(os) nas Coordenadorias Regionais de Educação da SEDUC-AM, e 6 profissionais nas Secretarias Municipais de Educação. Constatou-se a presença de assistentes sociais em vários municípios do interior do Amazonas, nas três modalidades/níveis da política de educação: 72% dos profissionais na educação básica, 16% na educação profissional e tecnológica e 12% na educação superior. Diante desses dados, entende-se ser relevante abordar o trabalho do(a) assistente social na educação básica, por ser a modalidade com maior número de profissionais nos diferentes municípios.

Segundo o levantamento realizado nas bases de dados, 24% das obras tratavam do trabalho da(o) assistente social na Assistência Estudantil, 18% sobre o trabalho profissional na Educação Superior, 16% das obras sobre o trabalho profissional da(o) assistente social na educação básica, 16% das dissertações e teses abordavam sobre uma determinada expressão da questão social no âmbito escolar, 13% tratavam sobre o Serviço Social e a Educação de modo geral, 6% discutiam o trabalho do(a) assistente social em diferentes níveis/modalidades, 4% tratavam de diversas temáticas transversais ao Serviço Social na Educação e 3% das expressões da questão social de modo geral.

Compreende-se que o tema de estudo – Trabalho Profissional – é ainda pouco pesquisado no âmbito do PPGSS, pois cerca de “5% das produções científicas dos egressos contemplam o trabalho profissional” (Pinheiro; Andrade; Cunha, 2020, p. 496), o que expõe a relevância do tema e o impacto social tanto para o PPGSS quanto para o Grupo de Pesquisa Estudos de Serviço Social, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS), que tem como uma de suas atividades fundamentais o debate sobre o trabalho profissional dos(as) assistentes sociais no estado do Amazonas, quanto para a área do Serviço Social de forma geral.

Em especial, esta pesquisa contribuirá com o projeto institucional, que, segundo Pinheiro, Andrade e Cunha (2020, p. 496), é intitulado “A formação e o trabalho profissional do assistente social: aproximações e particularidades entre Amazônia e Sul do Brasil” do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), aprovado pela CAPES em 2018, com a finalidade de conhecer como a formação e o trabalho do assistente social têm se configurado na Amazônia e no Sul do Brasil.

Com isso, o presente estudo contribuirá para o fortalecimento do PPGSS, pois possibilitará a investigação sobre o trabalho profissional do(a) assistente social na educação no Amazonas, além de fornecer elementos que contribuirão com o PROCAD.

A partir dos levantamentos realizados e dos objetivos estabelecidos, visualizou-se um rol de interrogações para, à luz da pesquisa, serem decifradas. Elegeu-se como questão norteadora: como se configura o trabalho dos(as) assistentes sociais que trabalham na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas? E, como questões secundárias: quais são as particularidades da questão social na realidade amazônica que requisitam o trabalho dos(as) assistentes sociais na educação básica no interior do estado? Como os(as) assistentes sociais respondem às demandas que se apresentam ao seu trabalho na região amazônica?

Foi justamente à luz das indagações oriundas do trabalho profissional “entre rios e florestas”, como consta no título dessa dissertação, e do aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, que buscamos navegar pelos caminhos da pesquisa, no propósito de mergulhar em águas mais profundas no firme intento de desvelar o problema, sem perder de vista as particularidades da questão social na região amazônica. Desse modo, partimos da hipótese de que os(as) assistentes sociais que trabalham na educação básica nos municípios do interior do estado têm dificuldade de perceber as particularidades socioambientais e culturais da região amazônica na apreensão das expressões da questão social.

O método permitiu-nos aproximar empiria e teoria, trabalho profissional e pesquisa, de modo na condição de pesquisadora, em profunda relação com o objeto, “extrair dele as suas múltiplas determinações” (Netto, 2011, p. 53). A dialética “é o método do desenvolvimento e

da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1969, p. 32). As categorias analíticas utilizadas na pesquisa foram: totalidade, contradição, mediação, e a tríade universalidade, particularidade e singularidade.

A categoria totalidade nos remete à compreensão do real, por meio dos níveis e aspectos que se complementam, ou se distinguem para apreensão da totalidade. Para Pontes (1995, p. 81), “[a] totalidade é essencialmente processual, dinâmica, cujos complexos, em interação mútua, possuem imanente movimento”. A totalidade não é a soma das partes, é conseguir captar as interconexões fundamentais entre os fenômenos. A partir dela, tornou-se possível compreender as determinações histórico-sociais e leis tendenciais históricas constitutivas da política de educação (universalidade), por meio do trabalho do(a) assistente social num campo de mediações (particularidades), submersas na imediaticidade das demandas.

A categoria contradição está fundamentalmente constituída na totalidade, pois o movimento social é constante. É necessário entender que a realidade é permeada por contradições, que são inerentes aos fenômenos da realidade. Portanto, a tensão “da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade” (Kosik, 1969, p. 30) gera o movimento de mudança no real. Nesse sentido, a categoria contradição assumiu importância para nosso estudo, iluminando a análise dos aportes legais e dos processos contraditórios entre o que está estabelecido em lei e o que tem sido materializado na política de educação no Amazonas.

A categoria mediação teve um contributo fundamental para “a captura das articulações e passagens vivas que se processaram entre instâncias envolvidas na trama histórica” (Pontes, 1995, p. 161), com a superação da unilateralidade dos resultados. Considerando que o trabalho da(o) assistente social se dá em um campo de mediações complexas, é preciso fazer uso da tríade universalidade, particularidade e singularidade, para explicitar o espaço profissional da(o) assistente social, neste caso, na Educação.

Para o autor, a compreensão dialética num campo de mediações é necessária à elucidação da tríade universalidade, particularidade e singularidade, que “têm a função de condução de ‘passagens’ e ‘conversões’ entre as várias instâncias da totalidade” (Pontes, 1995, p. 85). A tríade não estabelece diferentes pontos de vista sobre o fenômeno, pois todo fenômeno é ao mesmo tempo singular, particular e universal, e é no mesmo fenômeno que decifraremos o singular, o particular e o universal coexistindo. Destarte, é num campo de mediações que se reconstrói o objeto de intervenção profissional, no qual se exprimem formas específicas de intervenção dos(as) assistentes sociais frente às refrações da questão social no Amazonas.

A natureza da pesquisa será explicativa, na medida em que se propõe a “explicar o porquê da ocorrência dos fenômenos, realizando um esforço amplo de aprofundamento do

conhecimento da realidade” (Gil, 2007, p. 28). A abordagem metodológica escolhida para realização da pesquisa foi a abordagem mista, ou seja, foi uma pesquisa quanti-qualitativa com a articulação de dados de ambos os tipos, pois são mais coerentes com o método marxiano (Prates, 2012, p. 123). Nesse sentido, compreendemos que os dados quantitativos e os qualitativos, embora partam de características e fundamentos distintos, devem ser tratados de forma que constituam uma unidade (Prates, 2006).

A pesquisa teve delineamento bibliográfico, documental e de campo. Com a pesquisa bibliográfica, tivemos acesso a um acervo de livros e artigos científicos (Gil, 2007, p. 65) de domínio público em relação à temática da pesquisa, em torno do sentido ontológico do trabalho, da questão social, da política de educação e do trabalho profissional nessa política.

Na pesquisa documental, fizemos coleta de dados de documentos oficiais e legislações afins ao tema, como: legislações e decretos, planos estaduais e municipais de educação; diários oficiais; além de documentos associados aos dados estatísticos, demográficos, econômicos e sociais, que se encontram disponíveis em endereços eletrônicos oficiais.

A coleta de dados junto aos sujeitos se deu por ambiente digital, por compreender ser a melhor forma para alcançar os sujeitos da pesquisa devido às proporções continentais do Amazonas, que impõem limites geográficos e logísticos para realizá-la de forma presencial. Além disso, foi uma estratégia possível em virtude das restrições sanitárias impostas pela pandemia do COVID-19, que demandou o necessário distanciamento social para a biossegurança dos envolvidos.

O instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta *Google Forms*, cujo *link* válido foi enviado aos sujeitos da pesquisa. Em relação ao universo da pesquisa, embora tivéssemos um número inicial de 45 profissionais, os levantamentos em bases públicas, no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 15ª Região e os contatos informais com profissionais nos conduziram a um total de 96 profissionais, dos quais enviamos o *link* a 92, visto que não conseguimos localizar 4 deles. Desse total, 75 assistentes sociais responderam, o que corresponde a 78,12% do universo.

Inicialmente, houve baixa adesão por parte dos(as) profissionais em responder aos questionários, requisitando contato direto com mais de 90% dos(as) assistentes sociais via *WhatsApp*, um trabalho hercúleo que despendeu muito tempo e paciência por parte da pesquisadora, mas deu um grande resultado, pois houve poucos(as) que optaram em não participar, seja por falta de tempo devido ao alto fluxo de demanda ou devido aos vínculos precários (os quais justificaram que, ao final do ano e do contrato, não fariam mais parte desse espaço sócio-ocupacional). Assim, houve ampla adesão à pesquisa.

Em meio à caminhada de construção desse trabalho surgiram alguns percalços, desde o processo de adoecimento da pesquisadora até a perda de toda a sistematização dos dados, referências e produção escrita, em decorrência da corrupção e danos no *hardware* e *software* do computador nos meses que precederam a defesa. Tudo isso impôs uma luta contra o tempo para a conclusão da dissertação.

A dissertação está estruturada em três capítulos, sendo o primeiro intitulado “**A questão social na Amazônia e suas refrações na educação básica**”, o qual discute a constituição da questão social na Amazônia, com destaque às suas particularidades, bem como seus reflexos no campo educacional.

O segundo capítulo “**Em meio a terras, águas e florestas: a educação básica no interior do Amazonas**” inicia situando a política de educação no Amazonas, de modo a apresentar a caracterização dos espaços sócio-ocupacionais e dos profissionais nele inseridos.

O terceiro capítulo, denominado “**O trabalho profissional dos(as) assistentes sociais na educação básica no interior do Amazonas**” traz para o centro do debate a configuração do trabalho na política de educação, com destaque às demandas e respostas profissionais, considerando as particularidades regionais que se põem ao trabalho profissional.

O presente estudo pretende contribuir, ainda, com a comunidade acadêmica, pois traz uma aproximação à configuração do trabalho na política de educação, possibilitando entender a profissão e construir respostas às particularidades regionais dos povos amazônicos. Além disso, Pinheiro, Andrade e Cunha (2020, p. 496) enfatizam a importância:

[...] quanto à produção de conhecimento sobre as expressões da questão social na Amazônia e suas formas de enfrentamento. Por meio do desenvolvimento de pesquisas e ações de extensão, o PPGSS busca responder às particularidades da questão social na Amazônia, ao desnudar e apontar caminhos para seu enfrentamento, bem como formar profissionais para atuar nas políticas públicas.

CAPÍTULO I

QUESTÃO SOCIAL NA AMAZÔNIA E SUAS REFRAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Amazônia é, sobretudo, diversidade. [...]. Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. [...]. Há várias Amazônia na Amazônia (Gonçalves, 2005, p. 9-10).

O presente capítulo problematiza a questão social na Amazônia, iniciando pela discussão sobre a colonização nesta região, como ponto de partida para compreensão da exploração e expropriação da região amazônica pelo capital.

Não faremos uma cronologia histórica da Formação Social da Amazônia Brasileira, mas, destacaremos apenas alguns fatos relevantes para a compreensão das raízes da questão social na Amazônia e, por conseguinte, no Amazonas. A breve contextualização objetiva a compreensão de que as consequências do processo de colonização contribuíram para a desigualdade abissal¹ que vivemos atualmente entre o Brasil-amazônico subdesenvolvido e o Centro-Sul, ou seja, esse descompasso vivido pela Amazônia começou com o povoamento (Batista, 2007).

1.1. Questão social na Amazônia: um breve panorama da colonização ao século XXI

A viagem de Vasco da Gama à Índia, a de Cristóvão Colombo às terras da América, nos últimos anos da era [sic] dos quatrocentos, prenunciavam os sucessos das empresas [sic] marítimas que viriam abrir uma época de aventuras, tanto espirituais como econômicas (Tocantins, 1988, p. 2).

A América entrou em cena no mundo a partir de 1492, com o navegador Cristóvão Colombo a serviço da Espanha. Após esse feito, Portugal empenhou-se em garantir seu quinhão, quando Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia em 1500, para enriquecer o Reino português e alargar os domínios da cristandade, dando início ao processo de colonização do Brasil.

Diante do impasse marítimo entre Espanha e Portugal, firmou-se o Tratado de Tordesilhas². Espanha ficou com o direito a quase toda a América e Portugal com um punhado

¹ Segundo Scherer (2009, p. 141), “a distância entre ricos e pobres é espacialmente abissal” no Amazonas.

² O resultado dessa expansão marítimo-comercial foi a conquista de novas terras para Espanha e Portugal. Esse fato gerou tensões e conflitos e, por essa razão, foi assinado o Tratado de Tordesilhas em 7 de julho de 1494. O tratado consistia numa linha imaginária que passava a 370 léguas ao oeste do arquipélago de Cabo Verde (África).

ínfimo diante do volume de terras em disputa. Assim, “logo no primeiro século a colonização espanhola estava espalhada de norte a sul da América” (Reis, 1989, p. 37).

Os exploradores espanhóis estavam com coragem e ambição para se embrenharem nas selvas e em seus perigos, perpetrando o seu modo de vida aos povos que encontrassem. Reconheceram terras, fundaram cidades e as povoaram, tudo em nome da civilização.

Já os portugueses foram mais vagarosos, pois as novas terras não se apresentavam tão prósperas quanto as de domínio espanhol. Sem o reluzir do ouro e das pedras preciosas, não despertou nos homens “destemidos” interesse em avançar pela colônia. As primeiras expedições deram origem às capitanias hereditárias que logo fracassaram, forçando a Coroa a instituir um governo geral através dos três primeiros delegados, com uma colonização segura e eficiente, respeitando os limites determinados pelo Tratado de Tordesilhas. Ao final do primeiro século, Portugal firmava as bases de um grande império-colonial (Reis, 1989).

Como a Amazônia era quase toda da Espanha, devido ao Tratado, permaneceu inexplorada até 1538, pois outras terras despertaram os exploradores, como o País da Canela, rico em especiarias e, portanto, mais precioso para os espanhóis. No final de 1539, Francisco Pizarro, a maior autoridade no Novo Mundo, após desvendar o Peru e o misterioso povo Inca, incumbiu seu irmão Gonzalo Pizarro pela jornada em busca do País da Canela. Este partiu com uma potente expedição, e dentre os oficiais estava Francisco Orellana (Benites, 2016).

A selva densa era o maior adversário, pois em todo o percurso impelia sua força, gerando contratempos, desde os ataques dos “selvagens” que habitavam essas densas matas, a terremotos, relâmpagos e saraivas de fogo, fortes chuvas por vários dias. Mesmo assim, Gonzalo Pizarro não desanimou. Ao atravessar a cordilheira andina, os exploradores sofreram com o forte frio, que abateu muitos escravos indígenas, por não estarem acostumados ao frio congelante. Com a grande baixa foram obrigados a deixar os animais e alimentos para trás e, consequentemente, sobreveio a fome, pois estavam rodeados pela pobreza absoluta.

Desde o início, a expedição sofreu inúmeras baixas. Quanto mais entraram na selva, os espanhóis de Pizarro ficavam mais fragilizados. Após dois meses caminhando em terríveis condições e várias baixas, encontraram, enfim, o País da Canela com suas árvores de canela, porém, tão afastadas umas das outras que eram inviáveis sua exploração, logo não despertava interesse econômico. Mesmo assim, permaneceram por 2 meses, sofrendo com as chuvas

Esse meridiano dividiu o mundo para Portugal e Espanha: as terras ao leste seriam portuguesas e as terras ao oeste seriam espanholas. Assim, grande parte do que você conhece hoje como Amazônia, incluindo a região do Tapajós e a Calha Norte, pertencia formalmente aos espanhóis no século 16. De fato, a linha imaginária passava próximo da cidade de Belém. Portanto, quase todo o Estado do Pará e o restante da Amazônia pertencia à Espanha.

torrenciais e quase infindáveis, perderam o pouco que lhes restavam: as roupas apodreceram e os equipamentos enferrujaram com tanta chuva. O País da Canela escondia, por trás de suas preciosas especiarias, mazelas e infortúnios que não compensavam a exploração comercial. A soma de todos esses fatos corroeu os planos e os ânimos dos desbravadores (Souza, 2021).

Gonzalo Pizarro não satisfeito e não aceitando a derrota da expedição, continuou em busca dos vales e das planícies, em busca de um reino muito poderoso e rico. Desse modo, a viagem à Amazônia brasileira começou a ser escrita pelo Frei Gaspar de Carvajal, que fazia parte da primeira expedição, que, mesmo de forma acidental, avançou a Amazônia sob as ordens de Francisco Orellana – um jovem espanhol que a serviço da Coroa espanhola participou da conquista do Peru, na qual perdeu um olho. Após essa conquista por sua fidelidade aos irmãos Pizarro, tornou-se capitão.

Em 1540, Francisco Orellana e Gonzalo Pizarro partiram de Quito em uma audaciosa expedição para conquistar e tomar posse dos desconhecidos territórios orientais, do outro lado da muralha andina. Gonzalo Pizarro tinha dois objetivos: primeiro, encontrar o mítico país da Canela – as terras onde se dizia que a canela crescia em grande profusão, e o segundo objetivo era mais mitológico, encontrar o misterioso reino do El Dorado³ (Tocantins, 1988).

Dez meses depois ainda estavam no rio Coca, com pouquíssimos escravos-índios e sem alimentos, restava a Pizarro retornar. Quando a bordo de um bergantim Orellana e sessenta homens desceram as águas do rio Coca em busca de alimentos. Enfrentaram duras provações, muitos morreram de fome, outros adoeceram, iniciou-se, assim, de forma desastrosa e desprezível, a viagem de descoberta da Amazônia. Orellana, sob as ordens de Gonzalo Pizarro, foi o primeiro europeu a conduzir uma expedição pelo rio Grande, que após essa viagem tornou-se conhecido como o rio das Amazonas. “E assim, o espanhol que se desgarrara de seu chefe para entrar na porta larga da História, antes de ver com os próprios olhos a região amazônica” (Tocantins, 1988, p. 19).

No início da colonização, tanto os portugueses e espanhóis enfrentaram uma escassez de mão de obra na Amazônia. Assaltaram e sequestraram povos indígenas para transformá-los em escravos, mas a carência de mão de obra persistiu, devido à resistência das culturas

³ O El Dorado foi uma das lendas que mais permeou o imaginário dos conquistadores na época. Atraiu nos primeiros anos da conquista da Amazônia muitos aventureiros, que tiveram destinos trágicos, foram as selvas, arregimentados por sonhos dos ambiciosos em busca de um lugar rico, cheio de tesouros, tão fabuloso situado em algum lugar do noroeste amazônico (Souza, 2021). Imaginava-se que o El Dorado ficava no Planalto das Guianas, região entre a Venezuela, a Guiana e o Brasil [no atual Estado de Roraima] (Imazon, 2015).

indígenas. Pois, possuíam uma agricultura tropical de trabalho extensivo altamente desenvolvida, que divergia do extrativismo e a agricultura de trabalho intensivo dos europeus. Logo, os indígenas foram substituídos pelos escravos africanos. Contudo, essa abordagem não obteve êxito, devido às condições peculiares da Amazônia. Assim, os europeus continuaram a forçar os índios sob a lógica econômica da colonização (Souza, 2021).

Pelo fato de as sociedades indígenas viverem na região, deveriam ser erradicadas e os povos amazônicos destribalizados e postos a serviço da empresa colonial. Os índios pagaram um preço cruel, enclausuraram sua alteridade, tiraram-lhe o direito de ser índio e tomaram a Amazônia. Sofreram com a “mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares; a imposição de novas crenças, com [...] o propósito de subordiná-lo, pela escravidão declarada ou disfarçada aos conquistadores” (Batista, 2007, p. 55).

As dificuldades de sobrevivência na selva tropical e a forte resistência dos nativos impediram os espanhóis de se estabelecerem imediatamente na Amazônia. Além do mais, para os espanhóis, a colonização era baseada na fundação de cidades. Como estas não podiam surgir do nada, sem antes o estabelecimento de uma base econômica, a colonização da Amazônia se tornou pouco atrativa. Após o abandono da área pelos missionários em 1769, os espanhóis regressaram somente quase cem anos depois por volta de 1860, com a valorização da borracha e de outros produtos do extrativismo (Souza, 2021).

No final do século XVI, os espanhóis decidiram pelo modelo de fortalezas militares e guarnições, assim, foram estendendo lentamente seus domínios na Amazônia, com concentração apenas nas regiões vizinhas aos Andes. Como o modelo espanhol de enclave militar em torno da mineração não ajudou a expansão de seu domínio nessa região, sobrou para os missionários a difícil tarefa de avançar pelas selvas e pelos imensos rios.

Entre 1600 e 1630, os portugueses consolidaram o seu total domínio da boca do rio Amazonas e avançaram para o norte, sob a desconfiança dos espanhóis, e atravessaram a linha do Tratado de Tordesilhas. Os portugueses violaram deliberadamente o tratado, pois se aproveitaram do fato de Portugal estar sob o domínio espanhol. A Espanha teve grandes prejuízos, devido ao desdém de seus governantes, perderam a Amazônia (Reis, 1989).

No século XVIII, os missionários subordinados à coroa espanhola trabalharam com obstinação na “dizimação lenta porém com glória” (Batista, 2007) de índios no anseio de rotas comerciais lucrativas e pela curiosidade científica. Nesse período iniciou-se a colonização portuguesa baseada no uso de violência e nas arbitrariedades, pois, queriam reduzir a colônia a uma mera extensão produtiva do reino. “A expansão portuguesa efetuou-se, [...] pelas razões econômicas e políticas da caça ao índio, da busca aos produtos naturais e da defesa do território”

(Reis, 1989, p. 84). Construíram fortificações, povoaram vilas e cidades, e buscaram impor aos nativos uma ordem social da colônia.

A Amazônia caracterizou-se por momentos e movimentos de exploração por espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses, em busca de novos mercados. Desse modo, as condições que objetivaram esses movimentos de apropriação do território amazônico, e de exploração dos seus recursos potenciais, iam além de propósitos econômicos, mas também políticos, com o intuito de dominação dos povos originários. Essas invasões estrangeiras tinham dois aspectos de um mesmo processo – o mercantilismo, que expressavam,

[...] de um lado, as iniciativas particulares em ascensão, que passam a competir com o Estado absolutista, nos recursos e mecanismos explorados por este. França, Holanda e Inglaterra, organizadas em companhias de comércio, atingem o bloqueio do monopólio comercial espanhol e português, [...]. De outro lado, essas iniciativas particulares, quando associadas ao apoio dos Estados de origem, eram forças políticas que configuravam novo processo de hegemonia em consolidação na Europa, passando pela disputa dos territórios coloniais (Silva, 1996, p. 13).

Aos portugueses coube o trabalho de combater e expulsar ingleses, irlandeses, franceses e holandeses por quase dez anos. Não apenas com operações militares, mas com o estabelecimento de novos postos, feitorias e missões. No entanto, nos primeiros anos do século XVIII, os nativos começaram a desenhar novos tipos de resistência e oposição armada, que merecem destaque: a rebelião permanente dos muras e a insurreição das nações do Rio Negro sob o comando do tuxaua Ajuricaba.

Em 1763, o Tribunal da Inquisição desembarcou em Belém, com isso, o povo do Grão-Pará sofreu por 6 anos com a perseguição devido aos tratamentos por meio do curandeirismo, algo característicos dos povos originários, porém considerado uma ação satânica pelo Santo Ofício. Nesse momento, o marquês de Pombal viu na Inquisição um instrumento perfeito para combater os insurgentes indígenas. Centenas de índios sofreram com a perseguição da Inquisição, por exercerem seus conhecimentos milenares de medicina tribal. Amordaçaram as culturas indígenas, instauraram uma “salubridade” social e cultural, por meio de severas punições. Desde então, os hábitos e as manifestações culturais dos povos indígenas foram entendidos como superstições ou mera ignorância (Souza, 2021).

Segundo Wagley (1988, p. 201-202), ser “índio” ou “tapuia” significava “baixa posição social” na época. O autor descreveu o que restou do conceito de indígena na memória popular na região, e que perdura até os dias atuais. “As pessoas descendentes do ameríndio, ao contrário dos negros, não gostam que se mencione sua ascendência indígena. [O] índio, muito mais frequentemente que o negro, era o escravo da sociedade colonial”.

Os portugueses reduziram a única força poderosa, que poderia pôr em xeque o modelo de integração colonial. Expropriaram o índio de suas técnicas indispensáveis para a vida na Amazônia, lançou sobre ele uma herança vergonhosa e castradora que procurava manter a região dominada por uma sociedade europeia. Essa expropriação do indígena não foi pacífica, houve constantes rebeliões, porém, foram sufocadas pela repressão armada da Colônia. A campanha de resistência tão contumaz que atacava as frentes de penetração e os povoados, diante da eminência da dizimação completa, foi forçada a aceitar a subjugação.

Em toda a Amazônia, abriu-se um espaço enorme entre o colonizador e o colonizado, devido a uma ampla reforma estrutural na era pombalina (1750 a 1777), que encontrou no paternalismo fechado dos missionários o estabelecimento de um modelo social submisso à ganância da Coroa, domesticado pela complexa malha jurídica e burocrática, com normas políticas centralizadoras (Reis, 1989).

Nas últimas décadas do século XVIII, com a Revolução Industrial avançando pelo ocidente em busca de matérias-primas, ao colono restou a defesa de seus pequenos interesses pecuniários. O último esforço do mercantilismo em enfrentar o capitalismo nascente resvalou na apatia do colono. Por mais de meio século, os programas econômicos foram voltados para a agroindústria e a manufatura, ergueu-se uma classe forte e dominadora de proprietários e comerciantes, que estabeleceram uma burguesia mercantil bastante coesa segundo seus próprios interesses (Souza, 2021).

Mesmo a Proclamação da Independência do Brasil por Dom Pedro I, em 1822, não amenizou a série de incidentes na região por 10 anos. A influência do poder colonial era intensa, por isso, a Amazônia não se beneficiou das mudanças liberalizantes do príncipe regente. Na Amazônia, a transição do sistema colonial para a independência foi marcada por grandes ondas de violências, devido aos confrontos entre caboclos e colonizadores, brancos e caboclos, índios ferozes e caboclos domesticados. No século XIX, a Amazônia sofreu com o “trucidamento de 30% da população da região. O povo da Amazônia pagou um preço tão alto para pertencer ao Brasil que até hoje ainda não se recuperou do sacrifício” (Souza, 2021, p. 195).

Apenas em 1850, a velha capitania foi elevada à categoria de província e anexada ao Brasil. O império do Brasil arrastou a região amazônica para a letárgica e atrasada economia rural baseada na escravidão, que culminou em um processo de destribalização e extinção dos povos originários (Silva, 1996).

Em 1868, com a Guerra do Paraguai, o império abriu de forma tímida a navegação do rio Amazonas às nações amigas. Somente em 1884, foi proclamada a emancipação dos escravos

em todo o território amazonense, já o Império do Brasil se tornou o último país do mundo a extirpar a prática, em 1888.

A colonização estava imbuída de um caráter espoliativo, pois tudo girava em torno dos produtos (açúcar, café e algodão) para sustentar os privilégios da Bahia, de Pernambuco e do Rio de Janeiro, em desfavor das demais províncias. Nas primeiras duas décadas após a independência, não houve nenhum investimento realizado pelo império na Amazônia. Pelo contrário, a inflação carcomeu 100% do valor do dinheiro, piorando o custo de vida nas cidades.

A alta mortalidade, provocada pela guerra, atingira 30% da população da Amazônia, com um quadro econômico desolador, no qual os ativos tinham sido destruídos - parte substancial dos engenhos, fazendas, plantações e criação de gado - e uma piora nas condições sanitárias, que provocou surtos de epidemias nunca vistas desde os tempos da conquista (Souza, 2021, p. 202).

Assim, com a chegada dos portugueses, em 1500 e até 1870, desencadeou um grande processo de miscigenação de diferentes etnias, intensificado no período pombalino que provocou o genocídio, o etnocídio pela questão étnico-racial, que provocou deliberadamente a tensão para a Amazônia, causados por séculos de menosprezo, injustiças e abandono.

A Amazônia viveu em situação de penúria de 1850 até a Proclamação da República, devido à queda nas exportações de seus produtos (especiarias da selva, peles e couros). Até metade do século XIX, a Amazônia viveu paralisada pela letargia que assolou a região, desde o império até a república. Entretanto, a Amazônia resistiu com guerras e guerrilhas.

1.2. Exploração e expropriação⁴ da região amazônica pelo capital: algumas aproximações

A história da Amazônia neste século XX é uma história de rapina, violência, conflitos e luta. É uma história em que os acordos foram sendo firmados para que o saque às riquezas minerais fosse legalizado. É uma história que se confunde com a história do país. Aliás, é parte da própria história do Brasil (Oliveira, 1991, p. 10, grifo nosso).

As riquezas da Amazônia sempre foram muito cobiçadas pelos grandes grupos econômicos internacionais. Porém, essa corrida pelo controle e exploração desta aconteceu de forma mais lenta até a Segunda Guerra Mundial, já “no pós-guerra coube aos militares a tarefa

⁴ Karl Marx discorre sobre a expropriação em seu livro d'O Capital no capítulo 24. Para o autor a “expropriação da terra, que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo” (Marx, 2013, p. 789) de acumulação primitiva. Desse modo, a expropriação impeliu os trabalhadores até então “livres como pássaros” para o mercado de trabalho.

de acelerar este controle e exploração e sua consequente entrega aos grupos econômicos nacionais e internacionais” (Oliveira, 1991, p. 10).

Ao longo da história, a Amazônia passou por vários ciclos econômicos, em cada um desses ciclos, houve uma exploração intensiva dos recursos naturais da região para atender à demanda internacional. Destacaremos apenas alguns momentos importantes no processo de integração da Amazônia ao monopólio das grandes multinacionais.

O primeiro ciclo iniciou-se com a exploração das drogas do sertão, com a colonização na região, que teve início nos primeiros anos do século XVII. O plano de ocupação territorial foi delineado com o objetivo de consolidar o domínio e ampliar a exploração comercial dos recursos naturais existentes.

O segundo ciclo de exploração teve dois momentos distintos, o primeiro conhecido como o “*Boom da borracha*” inicia-se o segundo ciclo, no fim do século XIX e início do século XX. A descoberta da borracha aconteceu oficialmente e cientificamente por Charles Marie de La Condamine em 1736, entretanto, os próprios indígenas já conheciam e utilizavam o “pau que dá leite” – *cabuchu* na fabricação de bombas, seringas, garrafas e botas. O artefato tornou-se um achado sensacional por ser impermeável e com grande elasticidade. Surgiram designações até hoje usadas pelos povos da região, como: “seringueira, a árvore; seringal, a área em que as árvores se encontram; seringueiro, o coletor do látex; seringalista, o dono da terra” (Batista, 2007, p. 170). Os seringueiros nativos não conseguiam dar conta do ritmo ambicioso de exploração da “nova especiaria”, para isso chegaram à Amazônia os primeiros imigrantes do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, e depois de vários estados do Nordeste, conhecidos como *Arigós*⁵. “Os nordestinos vinham deslocados por um fenômeno climático incontrolável e traziam fome física e sonhos de riqueza” (Batista, 2007, p. 171).

Esse primeiro momento da borracha perdurou por quase meio século, o período do *rush* durou de 1880 a 1912. Em 1910, a borracha representava 40% da exportação total do país. Desse modo, a economia gomífera somente exacerbou as características tradicionais da sociedade local, o extrativismo e o comércio de exportação. A extração desordenada degingolou ainda mais a Amazônia. Nesse ciclo imperaram

[...] crueldades inomináveis, mortes por assassinatos ou por doenças mais ou menos evitáveis, desperdício, loucuras e sobretudo um saldo de pobreza indescritível para a grande massa populacional, que se estendeu a todas as amazônias, **mas foi profunda no interior, onde o homem sempre viveu no meio de grandes limitações**. [...]. Na Amazônia, com a borracha, vigorou, mais que nunca, a lei da selva, com o império da

⁵ Foi o apelido que se estendeu a todos os “soldados da borracha”, trabalhadores dos seringais que migraram para a Amazônia no período da Segunda Guerra Mundial. Essa migração ficou conhecida como a epopeia do arigó.

lei do mais forte (Batista, 2007, p. 172, grifo nosso).

Esse período atraiu para a Amazônia um grande fluxo de imigrantes nordestinos, além de estrangeiros, que ampliou o contingente demográfico na região. Todavia, enquanto crescia a população “civilizada”, diminuía a indígena ou tradicional. Foram expulsos de seus territórios ou foram mortos por grupos armados de “civilizados” ou engajados compulsoriamente na extração do látex (Oliveira, 1984).

O ciclo da Borracha estabeleceu uma grande transformação aos povos que viviam na Amazônia brasileira, da grandeza à miséria. Esse novo ciclo social e econômico na Amazônia Ocidental levou a uma nova forma de expropriação da riqueza da região; o extrativismo desenfreado da borracha acentuou as contradições nas fundações sociais (Batista, 2007).

Com o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o bloqueio das áreas de produção de borracha na Ásia e a necessidade de matérias-primas para a indústria bélica, mais uma vez a Amazônia tornou-se o foco na exploração gomífera. Este novo ciclo ficou conhecido como a batalha da borracha por ter atraído grandes contingentes de nordestinos para a Amazônia, que se tornaram conhecidos como os soldados da borracha. No entanto, as medidas políticas para reativar a economia da Amazônia por meio da indústria da borracha foram limitadas, e não alcançaram resultados satisfatórios. Isso agravou a situação para as populações convocadas para o esforço de guerra, já que o fim dos subsídios externos e a falta de programas de apoio as forçaram a buscar soluções por conta própria (Chaves, 2001).

O ciclo das estradas do século XIX e início do século XX, constitui no terceiro ciclo de exploração, período em que os capitais nacionais e multinacionais adensaram suas atividades na região para exploração de seus recursos naturais, beneficiando-se de uma política favorável à acumulação do capital.

No período da ditadura civil-militar, iniciou-se um período de “falso nacionalismo”, com o lema “integrar a Amazônia para não entregá-la aos estrangeiros” através das Campanhas do Projeto Rondon: “Integrar para não entregar”, que tinha a intenção de possibilitar a exploração dos recursos minerais da Amazônia pelos grupos multinacionais, sem deixar que a sociedade civil percebesse por meio de planos faraônicos na solução de problemas nacionais, como a construção de duas rodovias, a Transamazônica e Cuiabá-Santarém no Governo militar do General Médici, e a reforma agrária com a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que, na realidade, possibilitou a desapropriação de terras devolutas, mediante indenização em dinheiro, ou seja, uma espécie de contrarreforma agrária, para fins de

promover a reforma agrária para os latifundiários com o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA) (Oliveira, 1991).

O quarto momento compreende os grandes projetos econômicos, no período da ditadura civil-militar, ocasião em que os governos militares intensificaram a ideologia da “segurança com desenvolvimento”. “Integração” que seguia a cartilha ideológica e geopolítica dos Estados Unidos, com o lema: “O que não entregar aos Estados Unidos entregar-se-á à União Soviética”, mas que, na realidade, tinha um viés econômico. Para tanto, foram criadas estratégias para o desenvolvimento capitalista sob a aliança do tripé econômico-social, que até os dias atuais é hegemônica na política no Brasil. A principal estratégia foi

[...] a geopolítica da integração nacional, onde o desenvolvimento das três grandes regiões geoeconômicas brasileiras Centro-Sul, Nordeste e Amazônia era visto sob o ângulo de estratégias diversas: o Centro-Sul deveria ter o processo de industrialização solidificado e sua agricultura modernizada, além de participar do esforço nacional de “desenvolvimento do Nordeste” via industrialização e da ocupação, via “Operação Amazônia”, da região Norte do país. Muitos foram os planos para a consecução desses objetivos (Oliveira, 1991, p. 29).

Nos últimos anos dos governos militares, foi intensificada a estratégia de desenvolvimento regional através da reestruturação dos órgãos de planejamento regional, como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em substituição à Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Os planos de desenvolvimento nacional brasileiro foram a mola propulsora para exploração e exportação dos recursos minerais do país. Os recursos minerais do país passaram a ser controlados segundo os interesses dos grandes monopólios internacionais, apoiados pela burguesia nacional. Iniciou-se assim, a empreitada de internacionalização dos recursos minerais do país (Oliveira, 1991).

Outra estratégia para o desenvolvimento geopolítico foi a ocupação das fronteiras, com o estímulo ao processo migratório para a “área vazia” – a Amazônia, na qual a iniciativa privada deveria atuar em todos os setores rentáveis das atividades econômicas, e o Estado arcaria com as atividades deficitárias existentes na política de desenvolvimento, como a criação da política de incentivos fiscais com a criação do Fundo para Investimentos Privados do Desenvolvimento da Amazônia (FIDAM) e a rearticulação do Banco da Amazônia (BASA), uma espécie de “socialização dos prejuízos”. Iniciava-se a lógica do endividamento externo, sob a égide do “desenvolvimento” da região amazônica. “Estava deflagrada a ‘Operação Amazônia’, consubstanciada na ideologia que serviu de lema ao Projeto Rondon, ‘integrar para não entregar’. [...], era necessário entregar aos americanos para não entregar aos comunistas”.

(Oliveira, 1991, p. 31). Dessa forma, o lema “integrar” significava abrir caminhos à exploração pelos grandes monopólios multinacionais.

Como parte desse projeto de “integração” foi criada a Zona Franca de Manaus (ZFM) em 1957, que começou a funcionar após a conclusão da infraestrutura do Distrito Industrial em 1972, para ser “um entreposto de mercadorias estrangeiras para abastecimento de países vizinhos, que faria através dela, as suas exportações” (Batista, 2007, p. 345). Mesmo com a criação da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) em 1967, com o objetivo de criar um centro industrial e agropecuário com a meta de integrar a Amazônia Ocidental ao restante do país, através do estímulo fiscal com a isenção de impostos, a ZFM não funcionou como o esperado, pois os recursos e estímulos prometidos não chegaram no volume esperado.

“Manaus se transformou radicalmente, [...] se encheu de gente recém-chegada, à procura novamente dos outrora famosos filões de ouro (Batista, 2007, p. 345-346). Para o autor, a ZFM provocou uma alteração drástica na distribuição da população no estado, pois a taxa populacional urbana de Manaus passou de 27% em 1950 para 44% em 1980.

Com essa migração em massa da população do interior, que os tirou das vilas, povoados e seringais de todos os rios com o sonho de uma vida digna, apenas serviu para a elevação da exploração da mão de obra operária na região. Com o grande fluxo de pessoas vindas do interior para a capital Manaus, aumentaram os problemas médico-sanitários, devido às péssimas ou falta de condições sanitárias, de doenças infecciosas e parasitárias, de doenças venéreas com o desenvolvimento da prostituição.

Além dos danos ambientais oriundos pelo crescimento urbanístico. Houve uma reativação dos processos de expropriação das terras indígenas, das terras dos posseiros, das florestas, dos recursos minerais; escancaram a Amazônia para as aves de rapina (o empresariado nacional e internacional). Surgiu, a partir daí, uma “contrarreforma agrária” gerida pelo Estado, contrapondo as lutas camponesas pela reforma agrária (Oliveira, 1991). Outro impacto negativo foi o empobrecimento da alimentação, baseada em produtos naturais (peixes e frutas nativas), pois estava se esgotando.

Para Oliveira (1991), a ideologia geopolítica das “fronteiras geográficas” era uma forma mascarada da ideologia das “fronteiras ideológicas”, que através do falso nacionalismo com o pretexto da ocupação da Amazônia, objetivou de tomar posse dos recursos naturais da Amazônia, o que aconteceu até o final do século XX.

O Estado autoritário criou políticas de implementação da internacionalização da economia brasileira e, conseqüentemente, entregou e continua entregando de forma torpe e servil os recursos naturais do Brasil. As empresas estatais, grupos nacionais e grupos

estrangeiros formam o tripé de sustentação do poder do Estado no Brasil. E os trabalhadores? Sequer lhes foi dado o direito de saber a verdade dos planos governamentais.

O quinto ciclo foi voltado para a exploração dos recursos naturais regionais, aconteceu da década de 1970, e perdura até a atualidade, apoiado pelo Governo Federal, iniciado no Estado do Pará, tendo em vista gerarem divisas para o pagamento da dívida externa brasileira. O modelo exportador aviltou a Amazônia de forma física, econômica e social, assim, na década de 80 e 90, observa-se o surgimento de ciclos de desenvolvimento com menor capacidade de envolver os recursos internos e focados em questões ou problemas específicos. No entanto, esses ciclos não foram menos contraditórios que os anteriores.

No setor mineral foi criada a Companhia de Pesquisas e Recursos Minerais (CPRM) com o intuito de realizar pesquisas e levantamentos básicos de geologia, que levou a descoberta da cassiterita em Rondônia, do diamante e urânio em Roraima, o ouro no Vale do Tapajós, o Manganês do Amapá, a bauxita no Vale das Trombetas e o minério de Ferro da Serra do Carajás no Pará, esta última foi a principal província mineralógica da Amazônia. O Projeto Grande Carajás soldou a aliança com o capital estrangeiro através das multinacionais do alumínio e as empresas estatais. Um projeto nacional de exportação sob o comando da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). Portanto, “a expropriação dos recursos minerais é, sem sombra de dúvida, a grande meta do capital internacional na região amazônica” (Oliveira, 1990, p. 35).

De modo concomitante ocorreu **o sexto ciclo de expropriação da Amazônia, o processo de implantação e expansão de projetos agropecuários**, conhecidos como “ocupação pela pata do boi”, que patrocinaram o acesso à terra na região pelos grandes grupos econômicos. A partir da Operação Amazônia com a transformação da SPVEA em SUDAM, definiu uma política de incentivos fiscais que concentraram suas ações nas terras do Sul do Pará ao Mato Grosso.

Esse processo de ocupação foi marcado pelo confronto entre pecuaristas e indígenas ou posseiros na luta pela demarcação de seus territórios. “Este processo foi e continua sendo marcado, pois, pela violência e pela morte” (Oliveira, 1997, p. 69), devido à contratação de jagunços e pistoleiros para expulsá-los. Os peões trabalhadores contratados para realizarem o desmatamento também foram vítimas desse processo violento de implantação, pois, sofreram com a “escravidão branca”.

Desse modo, indígenas, posseiros e peões foram perdedores em um processo de organização, entraram em cena União das Nações Indígenas (UNI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que visaram defender os interesses desses personagens sociais.

Segundo Fialho Nascimento (2012, p. 174), o “modelo de desenvolvimento, calcado nos grandes projetos econômicos, tem (re)produzido expressões da ‘questão social’ na região”. No contexto da crise capitalista na contemporaneidade, acirrou-se a exploração desenfreada dos recursos da natureza. Isso em razão de ser a região rica em recursos naturais, logo, alvo de violenta exploração, devido a importância das matérias-primas para o processo produtivo. reproduziram nela expressões da questão social, e que não podem ser naturalizadas. Portanto, “[...] desde o primeiro minuto em que os europeus pisaram em solo amazônico, levando ao processo de destribalização e extinção em massa dos povos indígenas” (Souza, 2021, p. 198), trouxeram consigo a questão social. A forma como a Amazônia participa do processo de acumulação de capital atualmente gerou, e continua gerando novas manifestações da questão social, que são dirigidas aos(as) assistentes sociais tanto na área urbana, como na área rural, são demandas de uma população cada vez mais empobrecida (Fialho Nascimento, 2006).

A autora destaca, ainda que, para o enfrentamento de antigas e novas demandas na região amazônica, é fundamental a “compreensão tanto das especificidades da ação profissional em áreas rurais da Amazônia, como da particularidade das expressões da questão social na região” (Fialho Nascimento, 2006, p. 23). Devido à complexidade da Amazônia, é imprescindível realizar uma leitura da realidade como totalidade social. Para compreender a questão social na Amazônia, precisaremos retornar às características da Amazônia quanto a sua formação histórica, associada ao desenvolvimento da questão social no contexto amazônico.

Segundo Oliveira (1990), a região tem sido mal explicada e/ou confundida como sendo a região Norte do Brasil, equívoco que tem sido perpetrado por livros didáticos. Primeiramente, a região Norte surgiu devido à divisão político-administrativa para fins censitários. Já o conceito de Amazônia está relacionado à imensa área de floresta equatorial latifoliada, que ultrapassa os limites da região Norte, avança pelo Mato Grosso, Goiás e Maranhão.

A Amazônia brasileira, conhecida como Amazônia Legal, foi criada em 1966 no governo militar de Castelo Branco, coordenada pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), com o intuito de direcionar os planos governamentais para essa região.

A Amazônia Legal abriga uma biodiversidade gigantesca, comporta metade das espécies terrestres do planeta. Cerca de 60% da bacia amazônica encontra-se nas terras brasileiras, que ocupa 49% de todo o território nacional (Greenpeace Brasil, 2019). Nessa região vivem, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), 29,3 milhões de pessoas – populações tradicionais, que incluem indígenas em mais 180 etnias distintas, além de quilombolas, ribeirinhos e extrativistas. Já a Amazônia continental é formada

por nove países da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

Para Morán (1990), definir a Amazônia não é tarefa fácil, pois, por vezes pode ser definida como a bacia do rio Amazonas e seus afluentes, entretanto, existem ainda definições político-econômicas que devem ser consideradas. Independente da definição utilizada deve-se considerar não só o ambiente físico, mas, também, o ambiente humano, que contém uma história social, política e econômica.

Diante da magnitude da região, houve e ainda há grande interesse do capital internacional sobre a região Amazônica, que foi e ainda é considerada, por grande parte da sociedade, um espaço propício para a geração de riquezas e suscetível à exploração. Acarretando diversos danos em termos ambientais e sociais, tanto para suas populações naturais, como para os povos migrantes, que a ela recorreram em busca de um futuro melhor.

Medeiros e Santana (2018), o uso da terra como bem mercadológico provocou na população local a negação da terra “como lugar, abrigo, bem coletivo e social” (*Idem*, p. 4). Na Amazônia, o processo contraditório capitalista desencadeou uma dinâmica do capital, que possui “[...] particularidades [...], dado que a penetração do capital na Região subverte a vida social dos trabalhadores ao transformar a terra em mercadoria e conseguir patamares elevados de exploração do trabalho humano e dos recursos naturais” (*Idem*, p. 3).

Esse modelo gerou a concentração de renda e a exclusão social, pois a renda gerada na região estabelecida pelo trabalho humano, diante da exploração da natureza, através do modelo agroexportador, foi retirada da região Amazônica, e parte da riqueza que ficou nela permaneceu restrita às elites regionais, ampliando a desigualdade interna.

Fialho Nascimento e Hazeu (2015) consideram que o agravamento das expressões da questão social ocorreu, a partir dos processos de desapropriações das populações locais para a implementação de grandes empreendimentos do capital na Amazônia. Entretanto, isso não ocorreu sem resistências, embora estivessem enfrentando de modo desproporcional as forças do grande capital. Portanto, a Amazônia tornou-se um locus preferencial da acumulação capitalista no país, muitas vezes se configurando como “área de “saque” de suas riquezas naturais” (Fialho Nascimento; Hazeu, 2015, p. 289).

Durante todo o século XX, essa forma de exploração do trabalho do caboclo⁶ e de exploração predatória da natureza foi escamoteada pelo pretexto da modernização, ao que

⁶ Caboclo é o indígena ou o camponês tradicional ou histórico, oriundo da incorporação colonial da região amazônica (Adams; Murrieta; Neves, 2006). É o habitante do interior amazônico que pratica atividades,

Loureiro (2009) chama de “modernização às avessas”. Esse modelo modernizador da região produziu de forma ininterrupta a exclusão social, pobreza e violência, pois, a “modernização” na região limitou-se aos espaços ocupados pelo capital, onde se criou e multiplicou-se a pobreza na região mais rica do planeta.

O processo de desenvolvimento na região Amazônia, sob o engodo do processo de modernização, priorizou a economia agroexportadora, que perpetrou a exclusão com poucas formas de inclusão social, usurpou a terra, os produtos *in natura* e semielaborados, e explorou a força de trabalho de um povo multicultural, rico e criativo. Atualmente, na Amazônia, a exportação de bens semielaborados foi ultrapassada pelas *commodities*⁷, que acarretaram o empobrecimento da região com a perda de recursos expressivos e, consequentemente, ampliação das desigualdades regionais (Loureiro, 2009).

Estas desigualdades têm refrações sobre as vidas dos povos da Amazônia, com os quais os(as) assistentes sociais que atuam na região lidam cotidianamente. Para identificação da questão social na Amazônia, é fundamental para o Serviço Social apreender os elementos que particularizam o urbano e o rural, pois essas mediações são necessárias para o entendimento da questão social numa perspectiva de totalidade. “Abordar a questão rural e urbana como particularidades da questão social significa apreender os determinantes que definem a forma como se dá a inserção da classe trabalhadora nesses espaços” (Carmo; Sant’ana, 2019, p. 154). Portanto, requerem do assistente social uma qualificação teórico-metodológica e uma decisão ético-política para compreender o cotidiano profissional.

Exige-se, portanto, ao profissional assistente social apreender a realidade concreta, a partir, da “apreensão da tríade categorial singular/particular/universal que podem permitir o entendimento da requerida perspectiva de totalidade do método marxiano” (Carmo; Sant’ana, 2019, p. 143-144) e as lutas construídas pelos sujeitos coletivos. Nesse sentido, os(as) assistentes sociais que trabalham nos municípios do interior do Amazonas precisam apreender as particularidades e seus desafios que permeiam o cotidiano profissional, em meio a realidade rural dos municípios do interior do estado do Amazonas.

O Amazonas possui a maior extensão de terra do país com 1.570.745.680 km², 62 municípios, divididos em sub-regiões administrativas, com a população estimada em 4.269.995

fundamentalmente, herdadas da cultura indígena: a caça, a pesca, a coleta florestal e as pequenas agriculturas. A classe de produtores que controlava os meios de produção e produtos de sua própria mão-de-obra e vivia em relação de complementaridade com a natureza, retirando dela apenas o necessário à sua sobrevivência (Gomes; Batista, 2013).

⁷ *Commodities* é uma expressão econômica utilizada pelos países centrais para importação matéria-prima e semielaborados dos países periféricos. Em geral, referem-se aos recursos minerais, vegetais ou agrícolas.

pessoas, destas 52% estão na capital Manaus e 48% estão espalhadas pelos 61 municípios do interior do Estado. O conhecimento das características sociodemográficas e econômicas possibilita a compreensão das condições de vida da população amazonense. Suas características revelam sua estreita relação com as áreas rurais, com predominância na atividade agrícola, logo exprime forte dependência dos rios, da terra e das florestas, que atrelados à ausência de políticas públicas geram uma escalada da desigualdade social no estado (Souza, 2009).

Segundo Scherer (2009), a questão social se manifestou, no caso da Amazônia, a partir dos conflitos sociais inerentes à contradição capital-trabalho, decorridos dos “interesses antagônicos no processo de apropriação privada das terras pelo capital, sendo a pobreza e a miséria expressões de conflitos fundiários gerados por disputas acirradas” (*Idem*, p. 69). A partir do processo de descolonização, houve o desenvolvimento de um mercado de trabalho dependente, no qual a classe dominante acabou com o trabalho nômade do caboclo. Essa prática produtiva era baseada na fartura da fauna e da flora e estava organicamente baseada no extrativismo vegetal e na pesca. Ou seja, não havia a necessidade do trabalho intenso ou rotineiro para assegurar a subsistência dos grupos sociais da floresta.

Para a autora, nesse período da inserção civilizatória do modelo europeu na Amazônia, a agricultura e o cultivo regular do solo eram condições indispensáveis ao desenvolvimento da região. Difundiu-se, portanto, que este modo de produzir causava o atraso econômico da região. A sociedade local passou a adotar o novo sistema de produção sob a égide do capitalismo. A partir daí, surgem os grandes projetos agroexportadores e minero-metalúrgicos, e a miséria e os conflitos sociais, devido à expulsão das populações tradicionais. “Na Amazônia o desafio da apropriação da riqueza e de sua redistribuição exige a superação da subalternidade [...] **A Amazônia tem uma vocação para a abundância, a escassez foi introduzida pelo capital** (Teixeira, 2008, p. 31-32, grifo nosso).

Surge o Estado para intervir no controle dos conflitos fundiários e ajustamento dessa população aos padrões socialmente impostos, como forma de equacionar os conflitos e garantir a “harmonia social”. Nessa perspectiva, a questão social na Amazônia “significa o conjunto de fenômenos relativos à fragmentação das esferas política, econômica e social construída na dinâmica antagonista da relação entre capital e trabalho” (Scherer, 2009, p. 73).

Com a passagem do capitalismo concorrencial ao monopolista houve consequências em nível mundial, e não foi diferente na Amazônia com o início das práticas de concentração das terras devolutas pelas grandes empresas de mineração e agropastoris. Nesse ínterim, com o avanço da economia apareceram os problemas sociais, que necessitaram por parte do Estado de programas sociais voltados à reprodução da força de trabalho, assim, gerou-se uma acomodação

dos conflitos. A questão social na Amazônia é decorrente da sociedade de mercado com os arranjos típicos desse modelo, que subjugou essa região ao Sudeste do país, apreciada pela farta oferta de insumos ou matéria-prima. Portanto, “as dinâmicas de mudanças nas relações de produção passam a constituir-se no elemento essencial às ações do Estado na esfera das políticas sociais” (Scherer, 2009, p. 73).

A Amazônia passa a se constituir um espaço a ser conquistado [...]. As populações indígenas e tradicionais, quilombolas, extrativistas se veem ameaçados em face da reorganização da produção no espaço amazônico. As expressões da questão social passam a ser observadas a partir da expropriação, do êxodo rural, da agudização da pobreza e da miséria em contraste com a abundância dos recursos naturais [minerais, hídricos, da floresta e da biodiversidade] (*Idem*, p. 74).

Consequentemente, as transformações sofridas na Amazônia configuraram as diversas expressões da questão social, como: “as formas de expropriação da terra, a formação de mercados de terra e de trabalho dependente, a violência urbana e rural, a ausência de políticas públicas de caráter universalizante” (Scherer, 2009, p. 90). Além da carência de saneamento básico, a falta de serviços públicos, principalmente saúde e educação, assim como, impactos ambientais e culturais com saída forçada das populações tradicionais, que geraram processos migratórios e o aumento do trabalho informal e do trabalho análogo à escravidão. Por fim, a precariedade e/ou inexistência de políticas públicas na região Norte, tanto na área urbana, como na área rural contribuíram para um processo de empobrecimento generalizado da população amazônica (Fialho Nascimento, 2012).

A questão social na Amazônia é oriunda de graves e difíceis enclaves por conter muitos impasses, ocasionadas por políticas públicas equivocadas, que não ofereceram soluções satisfatórias ou adequadas aos povos amazônicos.

No Brasil, o modelo de desenvolvimento econômico-liberal tem se apresentado como novo de tempos em tempos, provocando, em contrapartida, males incompatíveis com a natureza, por seguir linhas teóricas de desenvolvimento formuladas pelos países hegemônicos e adotadas pelos países periféricos. Em se tratando da Amazônia, essa situação é muito mais complexa, por sua condição duplamente periférica em relação ao país e ao mundo. A adoção de modelos teóricos, como a colonização e a tutela, se revelou problemática, por ignorar as particularidades próprias do Brasil, como sua história, seu povo, sua cultura, sua geografia, seus hábitos, suas ideologias, suas aspirações e suas carências. Ou seja, não contemplaram “os problemas a partir do lugar de quem os vivência” (Loureiro, 2009, p. 166).

Para a referida autora, outros elementos dificultadores do desenvolvimento da região vêm desde o período colonial com a exportação de borracha; e na contemporaneidade com o gado, a extração e queima de madeiras, além da exploração dos mais variados minérios. Esses modelos de desenvolvimento não atentaram para as especificidades da região, nem a inadequação às potencialidades desta, muito menos para o uso apropriado dessa potencialidade desde a sua origem, pelo contrário, ignoraram fazer os ajustes necessários de acordo com a realidade atual, e ignoraram, por conseguinte, os males causados por ele.

Em decorrência das sucessivas crises mundiais houve um reajustamento dos processos de expropriação sobre a economia regional. Segundo Chaves (2001, p. 54), “[...] cada ciclo combinou interesses políticos e econômicos próprios e a sequência cronológica entre eles não implicou na continuidade de ações que muitas vezes tiveram ordenamentos opostos entre si”.

Conforme Fialho Nascimento (2006), diante da crise contemporânea do capitalismo, este estabeleceu medidas contraofensiva para a formação de megablocos econômicos, com o principal objetivo, controlar os recursos naturais da região amazônica ao processo de acumulação capitalista. Surgiu então, o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), um plano imperialista continental, liderado pelos Estados Unidos, que era uma ameaça aos países latino-americanos, principalmente a Amazônia continental, e em especial à Amazônia brasileira, pois “essa ameaça também é grave em virtude de que nessa região se pode encontrar, além de recursos florestais (vegetais e animais), também recursos minerais, hídricos e energéticos em grandes quantidades” (*Idem*, p. 147).

A partir daí houve uma disposição da Amazônia como exportadora de semielaborados no mercado global, uma conformação típica da condição periférica, camuflada sob a produção de *commodities*. Assim, conforme a produção ampliava, aumentava o desgaste da natureza e da sua biodiversidade, que consequentemente agudizaram a exclusão social na região.

Na década de 1990, o Governo Federal incentivou a produção de *commodities* que provocaram o desmatamento de áreas de floresta densa. Nesse sentido, os recursos naturais da região exibem uma potencialidade ímpar, destituindo das futuras gerações do aproveitamento da floresta. Nesse sentido, como forma de controlar as pressões dos movimentos sociais, sob o engodo de controlar o desmatamento, os governos: federal e estaduais criaram unidades de conservação ambiental na região. Essas áreas protegidas seriam para estancar o ritmo do desmatamento, o que, de fato, não ocorreu pelas parcas fiscalizações, devido aos insuficientes recursos destinados para tal fim.

O grande avanço das *commodities* deu-se, a partir dos anos 2000, em decorrência da crescente demanda do mercado internacional por alimentos e matérias-primas. Ocasionalmente a

intensidade da urbanização, um fenômeno conhecido como o avanço da fronteira de *commodities*. A urbanização na fronteira gera uma concentração da população em determinados territórios da região amazônica, devido ao “conjunto de investimentos que permite o estabelecimento de um maior controle sobre o território em função dos interesses do capital agroexportador” (Pessôa; Nascimento, 2022, p. 151-152).

Esses investimentos geram a concentração do mercado e o conseqüentemente aumento do poder político-econômico do latifundiário, e acarretam a redução da biodiversidade e o desrespeito aos direitos humanos na região amazônica. Becker (2010, p. 19) destaca que o “fortalecimento do poder das corporações representa a perda de poder pelo Estado, na medida em que os países deixam de ser unidade econômica da realidade histórica e ele perde o controle sobre o conjunto do processo produtivo”.

O avanço da fronteira de *commodities* “é impulsionado pelo aumento da demanda de produtos agrícolas para mercados internos e para atender a pauta de exportação de recursos primários, como madeira, minério e agroextrativos” (Castro, 2016, p. 243), impactando os povos e territórios na Amazônia como um todo. O modelo de crescimento puxado por *commodities* provocam o estabelecimento de novas dinâmicas econômicas e sociais que intensificam os danos ambientais e geram novas disputas. (Pessôa; Nascimento, 2022, p. 160).

Loureiro, (2009) alerta para outro aspecto fundamental do Estado brasileiro e das elites do país é o caráter elitista e excludente, existente desde o período colonial e perpetrado até hoje, que gera a exclusão das classes pobres e das minorias. Essas alianças estabeleceram relações de mútua proteção e de complementariedade entre os grupos e representantes dos poderes político e econômico, e da solidariedade do Estado com as elites consolidadas, que consagraram dispositivos legais, procedimentos e rotinas das instituições. Portanto, os grupos econômicos e a elite no poder lograram êxito ao estabelecer vantagens corporativas, vantagens tributárias e creditícias, além dos subsídios, das dispensas de exigências e privilégios diversos. Desse modo, as mudanças e rupturas ficaram prioritariamente a cargo dos movimentos sociais, que pressionaram em alguns períodos o Poder Legislativo.

O atual modelo está inserido numa cadeia global, em que o Brasil e a região amazônica são dependentes, portanto, **subordinados as poderosas empresas do agronegócio global** – as *tradings*, reforçando o padrão passivo dos países periféricos nesse mercado. O produtor local necessita do auxílio direto do Estado, atualmente totalmente dominado pelas elites agroexportadoras regionais, condicionado aos interesses do capital estrangeiro e vulnerável aos interesses do capital financeiro internacional.

Loureiro (2009, p. 39) resumiu séculos de exploração: “a região tem visto suas populações naturais e os pobres que a ela acorrem – particularmente os migrantes nordestinos – serem penalizados em vários momentos ou fases mais expressivas de sua história”. Concordamos com a autora quanto ao respeito e a garantia de perenidade das populações tradicionais da região como bens intangíveis de enorme valor moral e multicultural incomparável no mundo. Por serem populações minoritárias, principalmente os indígenas, não têm sido resguardadas, destruindo as ricas culturas e formas de vida singulares, em decorrência dos desmatamentos derivados da agropecuária e o agronegócio, ameaçados pela lógica econômica que avalia apenas a lucratividade de atividades econômicas e financeiras, como a pecuária, o agronegócio e a mineração. Movidos unicamente pela racionalidade utilitarista que percebe as populações tradicionais como culturas arcaicas, que devem ser substituídas por culturas mais “modernas” e mais “civilizadas” do mundo ocidental.

Com os efeitos perversos do modelo hegemônico sobre as populações desfavorecidas, urge a necessidade de luta contra esses modelos de desenvolvimento, para “construir um mundo mais justo e equitativo socialmente, mais compartilhado culturalmente, mais durável e mais sustentável ecologicamente para a região” (Loureiro, 2009, p. 189).

Todo esse recuo histórico é necessário para compreendermos como se consolidou a questão social na Amazônia, e como as refrações desta refletem no cenário educacional. Como nosso recorte versa sobre o trabalho do(a) assistente social na política de educação, faz-se um breve retrospecto sobre o Serviço Social na educação, para a partir daí, adentrarmos nas manifestações da questão social nessa política na Amazônia, e no item 3.2 discutiremos as expressões da questão social presentes no cenário educacional no estado do Amazonas.

1.3. As refrações da questão social na educação básica no Brasil

Percorrendo a trajetória histórica do Serviço Social na Educação, Martinelli (2003), Witiuk (2004) e Almeida (2007) afirmam que a inserção do assistente social nesse espaço sócio-ocupacional não é um fenômeno recente, porém, está intrinsecamente relacionada às origens da profissão no exercício de controle social das famílias proletárias.

No Brasil, a relação entre o Serviço Social e a Política de Educação vem desde o período de institucionalização da profissão no país, na década de 1930, momento em que a Educação foi ofertada pelo Estado burguês para a manutenção do *status quo*, enquanto ideologia dominante. Para Silva (2018), a partir do Movimento de Reconceituação e seus desdobramentos críticos, o Serviço Social passou por um amadurecimento teórico, metodológico, técnico, ético

e político da profissão. Desse modo, o profissional compreendeu que seu trabalho na Educação deveria ter um caráter emancipatório das classes pauperizadas.

Segundo Witiuk (2004), o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil e a inserção deste nas escolas aconteceram de forma concomitante na década de 1930, em virtude das requisições dos movimentos sociais na década de 1920, que lutavam por melhores salários, pela proibição do trabalho infantil, bem como pela redução da jornada de trabalho e pela regulamentação do trabalho da mulher e do adolescente. O Estado estabeleceu mecanismos de integração e controle através de políticas sociais que respondessem às expressões da questão social vigentes na época.

Portanto, a concepção da Educação na década de 1930 era de que a escola tinha a função de difundir a instrução e o conhecimento acumulado pelo homem com intuito de promover a equalização social e, conseqüentemente, acabar com a ignorância e a marginalidade dos sujeitos sociais nesse período. Contudo, essa concepção de educação tradicional sofreu inúmeras críticas por não conseguir cumprir o seu papel (Saviani, 1997).

Conforme Witiuk (2004), os assistentes sociais assumem ideologicamente os interesses hegemônicos da classe dominante por serem também profissionais assalariados. Então, as atribuições do Serviço Social nas escolas eram no sentido de zelar pela saúde dos alunos e conhecer a forma como viviam as famílias, a fim de incutir nos pais “hábitos sadios” ao sistema de produção nesse período. O fazer profissional era voltado à lógica desenvolvimentista, que consistia em preparar as pessoas, segundo suas potencialidades, para o mundo do trabalho.

Sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais (Witiuk, 2004, p. 24).

Na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 expôs no art. 6º (Brasil, 1988) que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Desse modo, passou a ser discutida a efetivação de políticas sociais que garantissem os direitos humanos e sociais como responsabilidade dos entes públicos na estruturação de um conjunto de necessidades, até então não contempladas, o que possibilitou novas perspectivas à Política Pública de Educação e ao Serviço Social.

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2013), na década de 1990, a Política de Educação se tornou um espaço sócio-ocupacional emergente para a profissão, devido à reconfiguração da Política de Educação trazida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a municipalização das políticas sociais após a Constituição de 1988. A partir dos anos 1990, a profissão passou a discutir sobre a Política de Educação como espaço de trabalho. Iniciaram-se algumas discussões e mobilizações em torno da questão da implantação do Serviço Social em escolas públicas, que resultou no parecer jurídico do CFESS em 2000. Com isso, iniciou-se também o engajamento da categoria profissional na mobilização para a aprovação do Projeto de Lei (PL) n. 3688/2000, o PL da Educação, que buscava a institucionalização do Serviço Social e da Psicologia nas escolas públicas de educação básica.

A recente aprovação do Decreto de Lei n. 13.935/2019, que trata da inserção dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia na Rede de Ensino Público da educação básica, tornou-se um acontecimento histórico para a categoria profissional, a qual lutou por quase 20 anos por essa regulamentação. A lei contribuiu para o debate profissional sobre o trabalho dos(as) assistentes sociais na Educação, em especial na educação básica, ampliando as discussões, visto que muitos profissionais ainda desconhecem as possibilidades de trabalho dos(as) assistentes sociais no cenário educacional.

Entende-se que, ao abordar o Serviço Social na Educação, é necessário primeiramente tratar sobre a política da educação, pois, para “pensar o Serviço Social no âmbito da política de educação torna-se imperiosa a análise criteriosa do panorama dessa política social no contexto político, econômico, social e cultural atual” (Martins, 2014, p. 42).

Os(as) assistentes sociais que atuam nesse espaço sócio-ocupacional precisam compreender a Educação como uma dimensão complexa da vida social, protagonizada pelos diversos sujeitos da sociedade civil, e entender a importância de uma concepção de Educação que oriente seu trabalho no cotidiano profissional. Assim,

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. [...] Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2013, p. 16).

A educação na sociedade capitalista tem um sentido hegemônico, que requer estratégias de resistência e construção de novas formas de sociabilidade. Os assistentes sociais devem lutar pela defesa e ampliação dos direitos sociais e humanos, articulados com outras categorias profissionais e forças sociais para “construção de um projeto societário diferente e radicalmente oposto ao que hoje se constitui como hegemônico” (Almeida; Rodrigues, 2013, p. 95).

A educação é extremamente necessária para o capital fetiche, à medida que a flexibilização da produção resultante da reestruturação produtiva influenciou as relações de trabalho e, como consequência, houve a perda dos direitos trabalhistas e sociais. Essas transformações no mundo do trabalho tensionam os projetos sociais que reverberam nas reformas educacionais sob a face do ideário neoliberal (Martins, 2014).

Portanto, tem-se um grande desafio aos assistentes sociais na política de Educação: reconhecer que os espaços educacionais, tanto no planejamento, execução e avaliação, estão impregnados do modo capitalista de pensar, ou seja, reproduzem a sociabilidade capitalista. Assim, o profissional necessita romper com essa ideologia e buscar alternativas para uma educação emancipatória. Para Martins (2014, p. 50), “o assistente social deve estar atento para não realizar uma análise endógena, reducionista, fragmentada, individualista do ambiente educacional, mas situá-lo no contexto mais amplo, da própria dinâmica societária”.

Para isso, a autora aponta como fundamental nos espaços sócio-ocupacionais do campo da Educação a tríade dialética: universalidade, singularidade e particularidade. A tríade dialética “é um espaço onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza” (Pontes, 1995, p. 86). A universalidade é composta por determinações gerais de um complexo social, regidas por leis tendenciais. A singularidade é composta por traços irrepetíveis das situações singulares da vida em sociedade, que se mostram na dinâmica dos fatos (imediaticidade), ou seja, nas coisas rotineiras e casuais. E a particularidade se caracteriza como um campo de mediações entre os homens singulares e a sociedade.

Martinelli (2003) ressalta que os profissionais precisam ter a coragem de transformar o conhecimento silencioso em conhecimento compartilhado. Desse modo, institui-se uma particularidade da profissão, pelo modo de apreender as expressões da questão social, a partir da tríade singularidade, universalidade e particularidade, percebendo o espaço de intervenção como um campo de mediações estruturado por meio de determinações histórico-sociais que formam os complexos sociais.

A inserção do Serviço Social na sociedade hodierna encontra na área da Educação um grande espaço de possibilidades e desafios profissionais. Cabe aos assistentes sociais se empenhar na participação no processo de elaboração e execução da política educacional,

utilizando da sua formação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para decifrar a realidade dos processos sociais em sua totalidade. Portanto, “a Educação deve ser considerada um espaço privilegiado, e o trabalho do Assistente Social um lócus de transformação e fortalecimento de seu projeto ético-político profissional” (Ladeira; Santos; David, 2016, p.145-146).

Segundo Andrade, Carvalho e Rocha (2017), a inserção do assistente social na escola poderá contribuir para inclusão e emancipação do indivíduo na sociedade, a partir da viabilização das políticas educacionais, que proporcionam a promoção da cidadania, através de orientações, encaminhamentos externos à rede de serviços disponíveis e projetos educacionais, a fim de auxiliar a equipe pedagógica na construção de uma educação de qualidade e pautada na humanização ou transformação social.

Para Silva (2018), para avaliar a inserção do Serviço Social na Política de Educação, é necessário estar atento que a profissão sofre os rebatimentos das transformações do mundo do trabalho, repercutindo no seu fazer profissional, no processo de decodificação das questões de ordem política, econômica, social e cultural. Essas contradições impostas à profissão no campo educacional refletem no condicionamento das políticas públicas aos interesses do capital. A autora ressalta a Educação sob a ótica neoliberal:

Em razão das fases cíclicas do capitalismo, houve intensa reestruturação nos modos de produção, com o intuito de preservar a hegemonia do capital. Essas reformas impactaram também no âmbito educacional com a entrada de novas tecnologias. Houve a necessidade de capacitar os trabalhadores para assumirem novos postos de trabalho, objetivando enquadrá-los nos moldes pré-estabelecidos pelas instituições empregadoras, ou seja, o sistema educacional brasileiro, como um todo, se redefine para formar um novo trabalhador [...]. (Silva, 2018, p. 6).

Diante dessa configuração do sistema educacional, é muito importante a contribuição do Serviço Social na Política de Educação como forma de possibilitar uma análise crítica do contexto educacional no cenário neoliberal contemporâneo, em que o trabalho das(os) assistentes sociais não deve se dissociar das lutas em favor da classe trabalhadora, por fazerem parte desta, nem tampouco ser gerido por “formulações fragmentadas, desvinculadas das dimensões éticas, políticas e teóricas, despido do espaço sócio-ocupacional em que o profissional esteja vinculado” (Silva, 2018, p. 11).

Desse modo, deve-se ter propriedade sobre as demandas que emergem no cotidiano escolar, sendo as expressões da questão social, que sofrem modificações e se expressam de diferentes formas.

Tabela 1 – Principais demandas na educação básica

Demandas	Consequências
Fome	
Gravidez precoce	
Uso de drogas ilícitas	Baixo rendimento
Dificuldades na aprendizagem	Baixa frequência escolar
Violência	Desinteresse pelo aprendizado
Infrequência e Evasão Escolar	Problemas com disciplina
Pauperismo	Insubordinação a limites e regras
Bullying	Atitudes e comportamentos agressivos e violentos
Preconceitos	
Violação de direitos infantojuvenil	
Falta de acesso a serviços sociais	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Friess e Marques (2016) e Almeida e Férriz (2019).

Diante desses desafios que explodem na escola, os educadores podem recorrer aos assistentes sociais para subsidiar e auxiliar na realização de um trabalho numa perspectiva crítica e com a dimensão socioeducativa. O Serviço Social necessita colaborar para um trabalho interdisciplinar entre os profissionais, para efetivação de atividades de cunho social, que interligam o processo escolar com a vida social do aluno, tendo em vista promover a qualidade da educação (Cruz, Freitas; Oliveira, 2016).

Silva *et. al.* (2005), expõem que a demanda do(a) assistente social na política de educação em Manaus consistia em um duplo processo: o aumento dos casos de violência e o aumento no consumo de drogas, além de outras expressões da questão social.

Silva e Canto (2015, p. 4), apontaram algumas demandas nas escolas do interior do estado, como: “conflitos familiares, uso de drogas, violência, abuso de poder, evasão escolar, falta de afetividade e de higiene, conflitos entre professores e alunos”, que exigem do(a) assistente social estratégias e criatividade para superar os limites impostos ao trabalho profissional. O(a) profissional lida, ainda, com questões que podem levar ao “fracasso” escolar. Para tanto, é necessário que o(a) assistente social tenha “um conhecimento aprofundado sobre as condições e modos de vida dos usuários, bem como de seus atores institucionais”.

Muniz e Valente (2018) trazem à tona fatores que incidem na infrequência e não-permanência. O primeiro aspecto está relacionado à forma de deslocamento dos alunos, que podem ocorrer através de embarcações fluviais ou caminhonetes ou ônibus escolar: morar longe da escola, falta de acessibilidade devido à distância, falta de transportes e estradas em péssimas condições de trafegabilidade.

O Serviço Social na Amazônia tem um grande desafio a ser alcançado para concretização de seu trabalho profissional, que é chegar até os povos originários e tradicionais,

que na maioria das vezes moram em “regiões de difícil acesso e que são afetados diariamente com as intensas refrações da questão social e que sofrem com as mudanças constantes dos fenômenos climáticos” como: a enchente e vazante dos rios. Além disso, outros fatores influenciam no ambiente escolar: a questão socioambiental, questões relacionadas ao controle social; a questão indígena “que envolvem o trato dos problemas gerados pela invasão das terras indígenas e demais povos tradicionais; questões de gênero, questões relacionadas aos ciclos da vida” (Lopes, 2020, p. 13).

A Amazônica é atravessada por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que impactam diretamente a escola. Esses fatores prejudicam o currículo escolar, que é elaborado e pensado para pessoas que vivem nos centros urbanos. Os desafios vividos pela comunidade escolar são vários, devido a uma educação descontextualizada, alheia aos trabalhos e práticas sociais dos sujeitos sociais. “Se na capital as coisas já são de difícil acesso, imagina as cidades que ficam distantes da capital, sofrem ainda mais” (Paula, 2021, p. 37).

Existem, ainda outras dificuldades e desafios a serem superados, tais como: “a insuficiência e precariedade física de muitas escolas rurais, dificuldades de acesso, alto índice de distorção idade-série, falta de professores habilitados, predominância de classes multisseriadas e a falta de atualização de propostas pedagógicas” (Melo, Batista e Camargo, 2021, p.6).

Por fim, Andrade, Menezes e Araújo (2022, p.172) trouxeram considerações sobre as refrações da questão social na educação básica no Amazonas: “deve-se considerar as particularidades regionais da realidade amazônica” para o desenvolvimento do trabalho. Compreender que a origem da questão social na Amazônia e o consequente empobrecimento dos povos da Amazônia são resultado do avanço destrutivo do capital, causando mudanças territoriais, econômicas, sociais, políticas e culturais, que impactam diretamente o público-alvo dos(as) assistentes sociais que trabalham na Amazônia.

CAPÍTULO II

EM MEIO A TERRAS, ÁGUAS E FLORESTAS: A EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DO AMAZONAS

O capítulo parte da premissa de que a vida na Amazônia é marcada pelas águas, terras e florestas, que influenciam “de modo decisivo na forma como esses agentes sociais procuram dar plenitude à vida” (Witkoski, 2010, p. 190). Ou seja, as terras, florestas e águas de trabalho são responsáveis pela existência dos povos na Amazônia. E não poderia ser diferente, pois vivemos na pátria da água, como descreve o poeta Thiago de Mello:

Da altura extrema da cordilheira, onde as neves são eternas, a água se desprende e traça um risco trêmulo na pele antiga da pedra: o Amazonas acaba de nascer. A cada instante ele nasce. Descende devagar, sinuosa luz, para nascer no chão. Varando verdes, inventa o caminho e se acrescenta. Águas subterrâneas afloram para abraçar-se com a água que desceu dos Andes [...]. Planície que ocupa a vigésima parte da superfície deste lugar chamado terra, onde moramos. Verde universo equatorial que abrange nove países da América Latina e ocupa quase a metade do chão brasileiro. **Aqui está a maior reserva mundial de água doce**, ramificada em milhares de caminhos de água, mágico labirinto que de si mesmo se recria incessante, atravessando milhões de quilômetros quadrados de território verde. **É a Amazônia, a pátria da água** (Mello, 2002, p. 15, grifo nosso).

A Amazônia possui em seus rios, lagos e igarapés 20% da água doce do planeta. Contrariando o senso comum, não possui apenas dois tipos de ecossistemas – o de terra firme e o de várzea, mas eles são predominantes, pois a Amazônia é heterogênea. Desse modo, é fundamental para quem trabalha na Amazônia ter propriedade da caracterização de ambos os ecossistemas, suas diferenças fundamentais: como solos, biomassa, regimes pluviais, recursos hidrográficos. Estes aspectos não podem ser desconsiderados, quando queremos decifrá-la.

É nesse contexto que o trabalho na política de educação precisa ser compreendido, pois o movimento das águas ou os ciclos das águas (que compreendem os meses de vazante e seca, que duram em média de 100 a 120 dias; bem como os meses de enchente e cheia, que duram o dobro do tempo da estação anterior) impõem condicionantes ao desenvolvimento do trabalho (Witkoski, 2010). Apesar dos meses do ano variarem entre os diversos rios da Amazônia, os ciclos e a duração são os mesmos. “É o Amazonas e o seu ciclo das águas. [...] É o regime das águas condicionando e transformando a vida do homem amazônida ao longo das etapas do ano. Em qualquer lugar do Amazonas (Mello, 2002, p.26-27).

Desse modo, os profissionais que trabalham na Amazônia precisam conhecer, de fato, a Amazônia e as expressões da questão social existentes na região, os povos tradicionais que nela

habitam, bem como seu passado e presente para a construção de alternativas que os respeitem. Logo, estes não podem ser ignorados, negados e nem silenciados no desenvolvimento do trabalho dos profissionais da Educação nos municípios do interior da Amazônia.

2.1. Política de educação básica na Amazônia: entre rios e igarapés

Neste item buscaremos caracterizar a educação básica na Amazônia, e principalmente no Amazonas, pontuando as particularidades que atravessam a educação no interior do estado, onde percebemos diferentes expressões da questão social, que exigem respostas das políticas públicas, dentre as quais nesta dissertação damos destaque à política de educação, que é uma política importante na qual se materializa também o trabalho dos(as) assistentes sociais.

Os rios e os igarapés são as veias da Amazônia, que assumem “suas funções conectivas, entre pontos no espaço, fonte de alimentação e água, sendo a mais importante feição geográfica que sustenta o viver na região” (Pinheiro, 2016, p. 20). E, destaca-se por sua importância na medida que possibilita a “imensa rede de transportes de cargas, mercadorias e pessoas, funcionando como verdadeiras hidrovias”. Deve-se, portanto, respeitar a dinâmica do ciclo das águas, que podem dar segurança e/ou causar vulnerabilidades, devido suas capacidades biogeográficas⁸ e pela dinâmica natural de subida e descida do nível das águas dos rios. Assim,

[...] o rio tem um papel fundamental na caracterização e na organização sociocultural das comunidades ribeirinhas sendo um dos principais instrumentos de sociabilização destes territórios com as sedes dos municípios, pois a mobilidade humana também é realizada pelos rios, lagos e igarapés sendo para o comércio local como para o acesso a bens e serviços sociais, utilizando-se de embarcações diversas (Nascimento, 2021, p.71-72).

Desse modo, foram através de rios e igarapés que se deu a colonização da Amazônia, no percurso da história da Educação na Amazônia, entre os séculos XVI e XVIII. Percebeu-se a influência da ação catequética e missionária das ordens religiosas, como estratégia de aproximação com os povos indígenas, para convertê-los, educá-los e torná-los mais aptos à socialização. O modelo português de dominação militar do território amazônico era escamoteado sob a forma de “cuidar” dos povos indígenas que habitavam a região, com a missão de cuidar da catequização e europeização destes povos.

⁸ O mundo amazônico inclui muitos ecossistemas interrelacionados, cada um com sua própria história natural, suas características geofísicas e químicas, e suas populações humanas com diferentes tecnologias e densidades demográficas. Tais diferenças são resultados, em parte, da adaptação dessas populações à variabilidade dentro da Amazônia e, de outro lado, resultam do efeito de diferentes traços culturais (Móran, 1996, p. 18).

E sob essa perspectiva, a educação com bases doutrinárias católicas surge como um elemento fundamental para o processo de dominação do Novo Mundo, através das ações catequéticas e educacionais desenvolvidas pelas ordens religiosas católicas, cabendo destaque para a atuação das Ordens dos Jesuítas, Franciscanos, Carmelitas e Mercedários (Silva, 2021, p. 54).

Devido à relação bastante hostil entre os portugueses e os indígenas, a Coroa Portuguesa incentivou a implantação de numerosas missões, com o objetivo de subjugar-los, de modo a garantir a conquista e a expansão do território de domínio português, “através de uma forte doutrinação cristã, que objetivava torná-los obedientes aos senhores, mediante castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências e de vida celestial” (Silva, 2021, p. 60).

A lógica de dominação e de condução de uma educação pobre para os pobres não abandonou a política de educação na região amazônica. Se olharmos para o século XXI, veremos que há desigualdades sociais abissais na Amazônia, que se expressam de diferentes maneiras, inclusive nos indicadores educacionais. A política de educação na Amazônia na atualidade possui um dos piores indicadores do país, o que expressa a situação paradoxal em que vivem os povos da Amazônia em relação ao restante do país, pois “convivem com elevados números de analfabetismo absoluto e funcional, sem contar as baixas taxas de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Araújo, 2013, p. 12). Infelizmente, esses dados são, de certo modo, ignorados pelo Estado, pela inexistência de medidas efetivas para redução das desigualdades regionais nessa imensidão territorial, embora a educação possua um importante papel na superação das desigualdades regionais.

Segundo a autora mencionada, o estado brasileiro possui uma dívida educacional difícil de ser superada ou custeada com as populações da região Norte, gerada por problemas de ordem macro e micro no sistema educacional que necessitam ser solucionados, como: a necessidade da inclusão digital pela educação, questões relacionadas ao transporte e merenda escolar, além de questões como o aviltamento da diversidade cultural da região, as péssimas condições de trabalho dos professores e o desrespeito aos alunos que estudam muitas vezes em salas de aulas sem higiene e/ou sem condições mínimas de conforto e qualidade na educação.

O Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Fundação Amazonas Sustentável (FAZ) realizaram em 2016 um levantamento de dados educacionais em algumas localidades ribeirinhas no estado do Amazonas, com o intuito de inspirar novas formas de elaborar e implementar a política pública de educação com estratégias mais adequadas para melhoria de acesso, permanência e qualidade do ensino de crianças e adolescentes no Estado (FAS; UNICEF, 2017). O relatório apontou que os fatores amazônicos (geográficos e sociais)

apresentam-se como desafios a serem confrontados no processo de efetivação do direito à educação, principalmente no que se refere à operacionalização da Política de Educação. Em relação ao processo educativo na zona rural, Andrade (2015, p. 208) afirma que:

os desafios da viabilização de uma educação de qualidade e que atenda os anseios de uma formação humana são bem mais abrangentes que os da zona urbana. Nesse setor, a logística precisa contemplar outras questões não pensadas na cidade, como: transporte (da cidade para a área ribeirinha e vice-versa) e hospedagem de professores, transporte dos alunos (barco, gasolina etc.), estabelecimento de um calendário escolar que respeite as especificidades da região amazônica e seu calendário hidrológico.

Vale ressaltar que, ao se tratar de educação na Amazônia, em particular no Amazonas, devemos levar em consideração os “fatores amazônicos”, que geram dificuldades e desafios extras, tais como: a grande extensão territorial do estado e de seus municípios; a população amazonense, que embora nos dados oficiais seja urbana, de fato, a maior parte do território do estado é rural; a mobilidade no estado se dá predominantemente pelo meio fluvial, o que implica em um alto gasto de combustível e de tempo de deslocamento, ou seja, a logística precisa de uma parcela considerável de recurso para execução de qualquer atividade, e os movimentos das águas, como: fatores naturais de vazante e cheia dos rios e igarapés, que exercem grande impacto nas dinâmicas sociais da população dos municípios.

A dispersão da população em um imenso território dificultou a implantação de escolas na realidade amazônica, além da inferioridade técnica e arquitetônica das infraestruturas destas; da carência e a necessidade de um programa de transporte escolar que atenda às especificidades regionais. Todos “esses elementos combinados, além de outros endógenos à região, refletem nos indicadores educacionais que revelam a permanência dessa desigualdade” (Loureiro, 2013, p. 172). Só com a superação desses elementos será possível uma igualdade de tratamento da educação básica no país.

Portanto, há particularidades de várias ordens que atingem a educação na região norte, muitas destas são reflexos da baixa densidade demográfica em um vasto território, onde se misturam saberes, conhecimentos e tradições dos povos amazônicos, que sofrem com a violação de direitos humanos, resultantes dos conflitos socioambientais, entre outros.

A política de educação poderia utilizar saberes e conhecimentos tradicionais para sua melhoria na região. Contudo, são desconsiderados por impasses jurídicos, políticos, financeiros e logísticos, “que se somam a particularidades geográficas, gerando um contexto de exploração e desrespeito aos Direitos Humanos na Amazônia” (Araújo, 2013, p. 30).

Nesse sentido, precisamos entender que essas particularidades da região Amazônica ecoam dentro das escolas, sendo imperativo compreender a realidade na qual a escola está inserida em sua totalidade, para assim, conseguirmos desvelar as expressões da questão social presentes no cenário educacional no Amazonas, pois sabemos que “temos hoje temáticas planetárias comuns, apesar das desigualdades continentais, mas é diferente o que ocorre no Brasil e na Amazônia, onde a pobreza é massiva” (Teixeira, 2008, p. 142).

A educação nas comunidades rurais e ribeirinhas acontece por meio de turmas multisseriadas, ou seja, salas de aula formadas por alunos de diferentes séries, desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental sob a supervisão de um professor. “Essas turmas multisseriadas [são] muito presentes nas escolas localizadas em todo o meio rural brasileiro, concentrando-se sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste” (Galvão, 2009, p. 22). Estas turmas não oferecem educação de qualidade, mas reforçam o processo de desigualdade e exclusão social vivido na região Norte, pois as escolas nas comunidades tradicionais encontram-se abandonadas e esquecidas. “De fato, os estabelecimentos de ensino existentes em comunidades rurais e ribeirinhas, no interior do Brasil, encontram-se relegadas ao abandono, fluindo rios de exclusão e desigualdades socioeducacionais” (Galvão, 2009, p. 21).

As turmas multisseriadas em escolas de comunidades rurais e tradicionais no estado do Amazonas também não fogem à realidade da educação no Brasil, e possuem apenas um agravante: o aspecto geográfico, que obriga o acesso na região a ser feito, predominantemente, por via fluvial. Os alunos passam por várias dificuldades no contexto escolar, já que as crianças vão à escola de canoa, ou andam vários quilômetros por trilhas em meio à floresta, arriscando suas vidas a vários perigos.

Desse modo, as diferenças entre as várias modalidades oferecidas no meio rural, em particular as escolas rurais com turmas multisseriadas, apresentam uma realidade com efeitos gritantes, compreendendo o acesso à educação, qualidade do ensino, estrutura e condições das escolas, formação continuada de professores, entre outros fatores, que marcam esse cotidiano pela desigualdade historicamente excludente (Galvão, 2009, p. 21).

Para Leite (1999), a educação rural deixada a cargo das municipalidades tornou a política educacional na zona rural nem centralizada nem descentralizada, mas sem condições de autossustentação pedagógica, administrativa e financeira, que gerou um processo de deterioração, subjugado pelos interesses urbanos. Entra em voga a política de nucleação.

Segundo Carmo (2016, p. 23), a questão da nucleação nada mais é que o “fechamento ou a desativação das escolas multisseriadas, isoladas ou de pequeno porte, uma vez que se

pretende reduzir o quantitativo de estabelecimentos de ensino”. Portanto, configura-se como “reunião de um determinado número de escolas de uma área geográfica, consideradas isoladas, ou de pequeno porte, em torno de apenas uma unidade de ensino de maior porte, denominada escola núcleo para receberem os alunos das escolas fechadas” (Carmo, 2016, p. 23).

Assim, a nucleação, administrativamente tem a finalidade de organizar uma estrutura escolar e melhorar a oferta do ensino, com melhores ambientes; pedagogicamente, o propósito de organizar o ensino em regime seriado, além de ofertar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Porém, na realidade amazônica é sinônimo de êxodo rural, de afastamento de crianças e jovens do convívio em comunidade.

Nesta mesma perspectiva de análise, Rodrigues *et al.* (2017, p. 709) asseveram que,

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas mais bem aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

Assim, a política de nucleação esbarra em condicionantes como: pouco investimento financeiro, que resultam na falta de insumos pedagógicos, em transportes precários e inseguros, na formação inadequada e/ou inexistente dos professores, soma-se ainda às grandes distâncias entre as escolas-núcleos e as comunidades em que residem esses alunos, que geram diariamente um tempo excessivo e desconfortável nesse deslocamento.

Carmo (2016, p. 24) defende que a nucleação não é a proposta mais adequada para promover “a igualdade de condições de acesso e de ensino com qualidade à escola, nem como forma de promover o direito à educação, nem tampouco de elevar a qualidade educacional sobre as atuais circunstâncias de oferta às populações ribeirinhas”.

Precisamos aprofundar os estudos sobre a realidade das escolas do campo, sobretudo, estudos que considerem as diversidades socio territoriais. Para Oliveira e Hage (2011), essa diversidade está ligada à multiplicidade de populações que habitam esses espaços, por exemplo: assentados, povos originários, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, agricultores familiares, pescadores, varzeiros, entre outros. Esses povos possuem modos de vida peculiar nos aspectos culturais, sociais, produtivos e educacionais. Desse modo,

[...] a educação do campo afirmar-se-ia, portanto, no combate aos “pacotes”, tanto

agrícolas, quanto educacionais e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporia à visão reducionista de educação como preparação de mão de obra para o trabalho, apostando em uma nova concepção de educação (Pereira, 2018, p. 54)

A pesquisa da FAZ e UNICEF (2017) promoveu importante contribuição na busca e na sistematização de dados mais realísticos sobre a região amazônica, já que reunir dados da Amazônia é tarefa complexa e tem desafios adicionais, como as longas distâncias e o alto custo logístico. Destacaremos alguns indicadores, tais como: crianças de 4 a 7 anos que estão fora da escola, taxa de abandono, taxa de distorção idade-série e as condições estruturais das escolas.

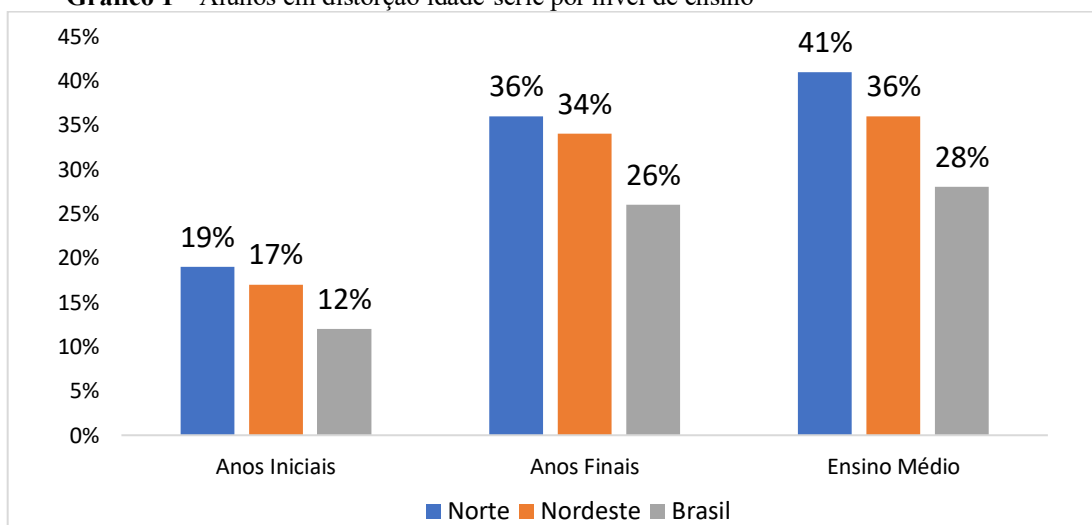
Tabela 2 – Crianças brasileiras entre 4 e 7 anos fora da escola Brasil X Amazonas

Localidade	Números absolutos	Porcentagem
Brasil	3.846.109	6,4%
Amazonas	105.000	9,7%

Fonte: FAZ e UNICEF, 2017.

Em análise aos dados acima apresentados, destaca-se a diferença de crianças fora da escola em relação à média nacional e no Amazonas. Para Freitas e Freitas (2021), a unidocência nas escolas ribeirinhas, ou seja, um único professor leciona para vários alunos de distintas séries em uma única sala de aula, é a realidade imposta a essas crianças, o que impacta diretamente na negação ou exclusão do direito de educação de qualidade a esses sujeitos do campo. Outro ponto é o processo de nucleação das escolas que aumenta o distanciamento entre a comunidade e a escola, pela falta de transporte e/ou falta de condições.

Segundo dados do relatório sobre o Censo Escolar 2018 publicados no *site* da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as regiões Norte e Nordeste lideram as estatísticas de crianças e adolescentes com dois ou mais anos de atraso, como reitera o gráfico 1. Os meninos são os mais afetados pelo atraso escolar, com 43% maior probabilidade de estar em distorção idade-série do que as meninas. E a população indígena é proporcionalmente mais afetada pela distorção idade-série no recorte cor/raça, com 41% dos alunos enfrentando essa situação.

Gráfico 1 – Alunos em distorção idade-série por nível de ensino

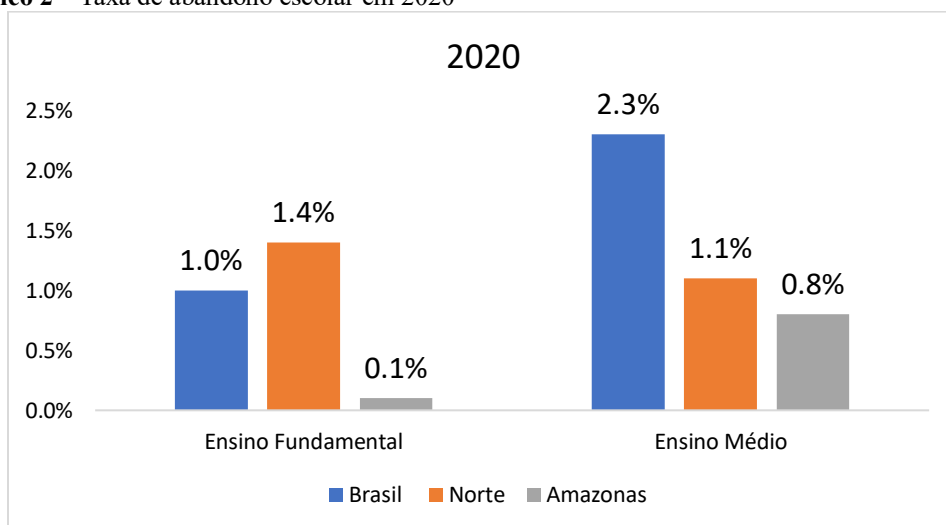
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar, Inep/MEC, 2017.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), há 1,8 milhão de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, ou seja, 12% das matrículas. O Norte e Nordeste têm os piores indicadores, respectivamente, 19% e 17% de taxa de distorção idade-série.

Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), essa distorção idade-série de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar se intensifica, representa 26% das matrículas, ou seja, 3,1 milhões de estudantes estão nessa condição nessa etapa de ensino. Portanto, para as regiões Norte (36%) e no Nordeste (34%), os desafios são ainda maiores.

O ensino médio possui o maior percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, mais de 2,2 milhões de alunos em situação de distorção idade-série, que equivale a 28% dos estudantes matriculados no ensino médio. E como nas outras etapas de ensino, as regiões Norte e Nordeste possuem os maiores índices, respectivamente 41% e 36%. Além da preocupante taxa de distorção idade-série, poucos estudantes conseguem completar os estudos até o fim do ciclo. Há um alto índice de abandono escolar nessa etapa de ensino.

Os Censos Escolares de 2020 e 2021 diminuíram a taxa de não permanência, entretanto, devido ao período da pandemia do COVID-19, esses índices não podem exprimir a realidade vivenciada pelos alunos, principalmente no Amazonas, como veremos a seguir:

Gráfico 2 – Taxa de abandono escolar em 2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar de 2021 Inep/MEC.

Apesar da diminuição da taxa de abandono de alunos na educação básica nos últimos censos, esses números evidenciam o hiato entre o acesso e a permanência na região amazônica, pois temos especificidades que dificultam o desenvolvimento da política na região. Só a partir do reconhecimento das particularidades amazônicas, com seus aspectos físicos, geográficos, étnicos e culturais, pode-se delinear uma política educacional que, de fato, reflita e atenda às diversas carências educacionais que assolam nossa região. Desse modo,

a desigualdade é constatável desde as condições materiais das redes escolares até a qualidade da educação. As infraestruturas escolares de todas as regiões são mais numerosas, mais sólidas, mais amplas, mais eficientes, inclusive no Nordeste onde, apesar da carência regional de recursos as construções resistem mais ao clima; e não carregam um custo adicional como é o custo-Amazônia. O custo-Amazônia (preços mais altos em todos os itens da vida em decorrência de suas condições geográficas especiais), é ignorado pelas políticas públicas ditas igualitárias, não integrando os orçamentos públicos. Ele inclui dentre outros itens: o encarecimento do frete de cargas e do transporte em geral – o que rebate em todos os demais itens, mesmo naqueles produzidos na própria região; o elevado preço dos materiais de construção e escolares e outros decorrentes da distância da região em relação aos centros desenvolvidos do País e das localidades da região entre si (Loureiro, 2013, p. 171-172).

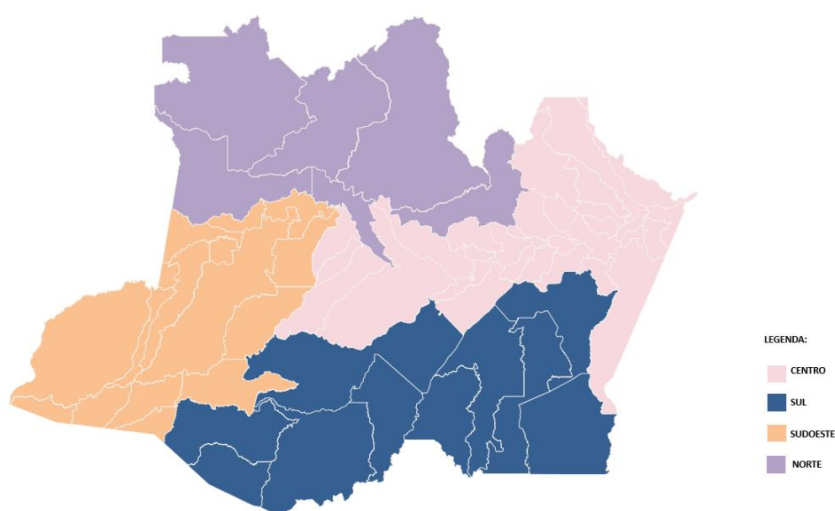
Do ponto de vista da alfabetização, a taxa de analfabetismo no Brasil teve leve redução de 6,8% em 2018 para 6,6% em 2019, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2019. A região Norte apresenta a segunda maior taxa de analfabetismo do país (7,6%). Apesar da pequena redução da taxa de analfabetismo na região e no Brasil, os dados expõem a situação preocupante, e, portanto, desigual em que o país vive e, principalmente, a Amazônia.

Embora a educação seja um direito humano inquestionável e legalmente protegido, o Brasil e os estados da região Norte não oferecem plenamente o acesso a este direito: “[...] a educação não é um bem de consumo ou mercadoria, mas sim um direito que só é completo e pleno, se trouxer pelo menos esses três princípios (acesso, permanência e qualidade) como condições e características inerentes a ela” (Araújo, 2013, p. 28-29).

A má qualidade do ensino contribui para reprodução da desigualdade social no país, com indicadores sociais e econômicos inferiores à maior parte das regiões brasileiras, negligenciados pelos principais responsáveis pelas políticas públicas, em especial no campo educacional. O Amazonas é composto por um mosaico de biomas naturais, por inúmeros rios, lagos, afluentes e igarapés, “banhando em menor ou maior grau quase a totalidade dos 62 municípios amazonenses” (Lemos, 2019, p. 17). Leandro Tocantins (1988, p. 233) exprime a centralidade das águas: “o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”.

O Amazonas possui quatro mesorregiões⁹: Centro Amazonense, Norte Amazonense, Sudeste Amazonense e Sul Amazonense – que agregam municípios de área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que se subdividem em treze microrregiões: Alto Solimões, Boca do Acre, Coari, Itacoatiara, Japurá, Juruá, Madeira, Manaus, Parintins, Purus, Rio Negro, Rio Preto da Eva e Tefé (Amazonas; SEPLANTI, 2016).

Mapa 1 – Subdivisão territorial das mesorregiões no Amazonas



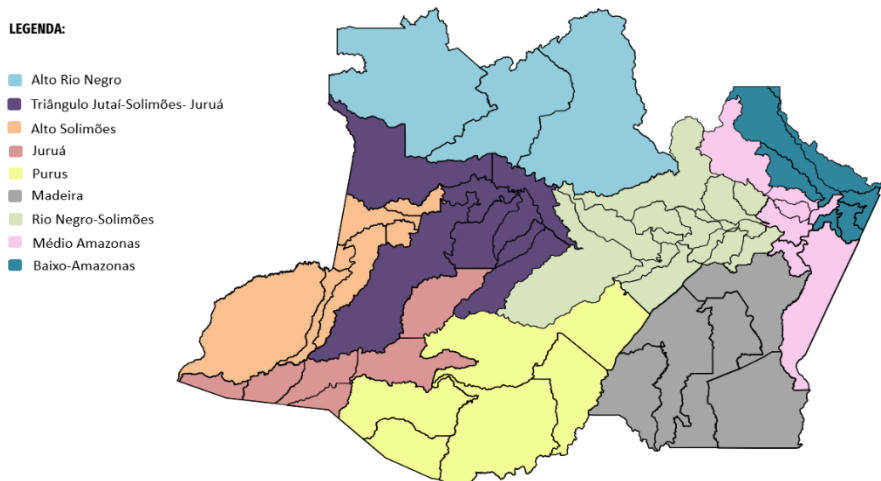
⁹ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade pública ou administrativa (Amazonas; SEPLANTI, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Amazonas em Mapas (Amazonas; SEPLANTI, 2016).

Optou-se por utilizar neste trabalho a divisão por calhas¹⁰ devido às dimensões das gigantescas mesorregiões. Adotou-se a subdivisão por calhas para caracterizar e valorizar a regionalidade local e por ser a divisão mais utilizada pelos amazonenses no dia a dia. Pois, “as calhas são, como se conhece nessa região, os diversos caminhos por onde passam os rios. Nos portos que aportam as embarcações, pelas estradas feitas de rios, chegam todos os produtos que abastecem a maioria dos municípios do Estado” (Lemos, 2019, p. 17).

A divisão dos municípios segue as calhas dos rios, totalizando nove calhas: Alto Rio Negro, Alto Solimões, Baixo Amazonas, Juruá, Madeira, Médio Amazonas, Purus, Rio Negro-Solimões, Triângulo Juruá-Solimões. A subdivisão pode ser observada na Mapa 2.

Mapa 2 – Subdivisão territorial do Amazonas com suas respectivas calhas



Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 17.734/1997.

Devido ao povoamento da Amazônia ter acontecido às margens dos rios, afluentes e igarapés, “o acesso à maioria dos municípios dá-se por via fluvial, sendo algumas localidades tão afastadas que levam mais de 10 (dez) dias de viagem” (Lemos, 2019, p. 60). As características geográficas, as condições climáticas, as desigualdades econômicas, as dificuldades de transporte, elevam os preços agregados aos produtos comercializados e aumentam o tempo da entrega das mercadorias nos municípios do Amazonas.

¹⁰A divisão por calhas ocorreu a partir do Decreto Estadual nº 17.734, de março de 1997, com a criação de nove Conselhos Sub-regionais de Desenvolvimento, com o objetivo de possibilitar a participação descentralizada dos municípios no processo de desenvolvimento agropecuário, agroindustrial, pesqueiro e agroflorestal (Amazonas, 1997).

Atualmente, mesmo existindo meios de transportes rápidos, que possibilitam o acesso à capital do Estado de quase todos os municípios do Amazonas, dependerá da época, pois existem municípios e comunidades que ficam isolados no período de estiagem, o que os ribeirinhos conhecem como verão amazônico. Caldas (2018) construiu as definições de “verão e inverno amazônico¹¹” a partir do conceito climatológico de Ab’Sáber (2003) sobre o “verão e inverno austral” na região amazônica, e pelo conhecimento empírico produzido pelas pessoas que vivem na região e, literalmente, sentem o clima da Amazônia, ou seja, a partir do vivido e percebido pelos habitantes desta região.

De acordo com Caldas (2018), como as estações não são visivelmente percebidas na Amazônia, devido à sua localização geográfica, os amazônidas empiricamente denominam as estações do ano como inverno e verão amazônicos, que correspondem a um período chuvoso e outro de estiagem, que provocam alterações significativas na vida dos ribeirinhos que têm seus modos de vida ditados pelos movimentos das águas. Para Silva (2022, p. 70), resumidamente: “[...] o “verão amazônico” corresponde ao período do ano em que ocorre redução das chuvas e elevação das temperaturas é, portanto, o período de estiagem ou de secas. Por sua vez, o “inverno amazônico” é caracterizado como a época chuvosa ou das grandes chuvas”.

No verão, os rios secam praticamente por completo, dificultando o acesso a alguns lugares, que ficam completamente intrafegáveis pelas grandes estradas de rios. Algumas comunidades ribeirinhas só são acessadas por meio de rabetas ou canoas. São nestes transportes que a maioria dos alunos chegam às escolas.

Os índices na região Norte reverberam das insuficientes ou quase inexistentes políticas educacionais para a área rural do Amazonas, haja vista que, nestes lugares, a educação é ‘artigo de luxo’, quase um privilégio de poucos. Pois, “as escolas nem sempre são de fácil acesso, além de não oferecerem as condições materiais necessárias para a prática do ensino-aprendizado, somado ao fato de que muito cedo as crianças são compelidas a deixarem a escola” (Pereira, 2018, p. 141). Portanto, ter acesso à escola em meio às águas, às terras e às florestas, e permanecer nela nesses moldes da Amazônia, é um ato de resistência.

No âmbito estadual, há alguns programas de combate à infrequência e não-permanência, temos no âmbito da esfera estadual. Um é o Programa Busca Ativa do Escolar (PBAE), que faz parte de um conjunto de iniciativas da SEDUC-AM para garantir o retorno dos alunos às escolas da rede pública estadual, após o período de quarentena decorrente da pandemia da covid-19.

¹¹ Para Silva (2022, p. 69), “não se trata de criar ou inventar novos conceitos para a ciência, mas sim de valorizar e respeitar esses conceitos, enquanto construção social que, socialmente aceitos, são frutos do conhecimento popular construído por meio das relações que as pessoas estabelecem com os lugares em que vivem”.

Nesse contexto, é recomendável que, após a conclusão da ação de Busca Ativa do Escolar, a Gerência de Programas e Projetos Complementares continue a implementar ações de prevenção e combate ao abandono escolar nas escolas da rede estadual pública de ensino. Essas ações devem seguir os parâmetros já estabelecidos e/ou reestruturados, tanto pelo PBAE quanto pelo Projeto Permanecer, ambos estão em vigor na instituição (Amazonas, SEDUC-AM, 2020).

Nos últimos sete anos, o Projeto Permanecer tem representado a iniciativa mais estruturada da SEDUC-AM no enfrentamento à evasão e abandono escolar. Sua proposta central consiste em estabelecer um acompanhamento sistemático dos alunos que apresentam baixa frequência nas escolas. O projeto visa envolver ativamente as escolas nesse processo, promovendo a realização de projetos interdisciplinares alinhados com seus planos pedagógicos. A gestão escolar, após analisar seus índices de abandono do ano anterior, deve elaborar ações preventivas e de intervenção que serão implementadas pela equipe escolar, sob a supervisão das Coordenadorias (Amazonas; SEDUC-AM, 2020).

Na esfera municipal, 54 Secretarias Municipais de Educação do estado fazem parte do Selo UNICEF, que é uma ação promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com o objetivo incentivar e reconhecer progressos concretos e positivos na promoção, concretização e proteção dos direitos das crianças e adolescentes em municípios localizados nas regiões do Semiárido e da Amazônia Legal no Brasil. O Selo UNICEF instituiu a iniciativa de Busca Ativa Escolar (BAE) consiste em uma abordagem que engloba tanto uma metodologia de caráter social quanto uma ferramenta tecnológica, ambas disponibilizadas de forma gratuita para estados e municípios. Esta iniciativa foi concebida pelo UNICEF com o propósito de auxiliar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que não estão frequentando a escola ou estão em risco de abandoná-la. Através da implementação da Busca Ativa Escolar, municípios e estados obtêm dados concretos que podem ser utilizados para o planejamento, desenvolvimento e execução de políticas públicas destinadas a assegurar os direitos das crianças e adolescentes (UNICEF, 2022).

Para contribuir com o acesso e permanência dos(as) alunos (as) na escola, considerando todas as especificidades da Amazônia, é inserido na política de educação o(a) assistente social, sendo necessário ressaltar que este(a), por si só, não será “salvador(a) da pátria”, mas integrará a equipe multidisciplinar para esse fim. O próximo tópico nos permite conhecer os espaços sócio-ocupacionais em que os(as) assistentes sociais estão inseridos na educação básica.

2.2. Conhecendo a rota no interior do Amazonas: a caracterização dos espaços sócio-ocupacionais dos(as) assistentes sociais na educação básica

Os(as) assistentes sociais que trabalham nesse espaço sócio-ocupacional precisam compreender a educação como uma dimensão complexa da vida social, protagonizada pelos diversos sujeitos da sociedade civil, e entender a importância de uma concepção de educação que oriente seu trabalho profissional.

Portanto, a educação na sociedade capitalista tem um sentido hegemônico, que requer possibilidades de resistência e de construção de novas formas de sociabilidade. Nesse sentido, os assistentes sociais devem lutar pela defesa e ampliação dos direitos sociais e humanos, articulados com outras categorias profissionais e forças sociais para a “construção de um projeto societário diferente e radicalmente oposto ao que hoje se constitui como hegemônico” (Almeida; Rodrigues, 2013, p. 95).

A educação básica brasileira sofreu alterações, a partir da Constituição Federal de 1988, no que se refere à organização dessa política no território brasileiro. Nessa organização, União, Estados e municípios constituem um sistema único de educação básica, que congrega articuladamente três etapas: a educação infantil, a educação fundamental e o ensino médio.

Segundo Cury (2002, p. 170), com a carta constitucional, estabeleceu-se “um conceito novo, original e amplo”, pois, reconheceu o desenvolvimento do educando em etapas através de “um conjunto orgânico e sequencial da educação escolar” para as diferentes fases da vida, de modo a contribuir para o desenvolvimento da pessoa e para o preparo do exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, o município ficou responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1; o governo estadual e Distrito Federal pelo Ensino Médio, com gestão também do Ensino Fundamental 2. A União ficou com a função de coordenação financeira e técnica da política, e condução das universidades federais e ensino técnico-profissionalizante

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceram-se outras diferentes etapas da educação, que foram denominadas de modalidades: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) traz as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EaD) e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena.

Diferente de outras políticas que historicamente têm a presença do Serviço Social, a Política de Educação nas últimas décadas vem se configurando como um espaço de trabalho

para os(as) assistentes sociais. Assim, neste item buscaremos caracterizar os espaços sócio-ocupacionais dos(as) assistentes sociais.

No estado do Amazonas, a presença do Serviço Social remonta à década de 1980 e, apesar de já ter passado mais de três décadas, o quantitativo de assistente social ainda é pequeno para atender o maior estado em extensão territorial do Brasil, com 62 municípios. A Tabela 3 nos traz uma aproximação à distribuição dos profissionais em todo o estado, evidenciando sua vinculação pública (federal, estadual ou municipal) ou privada.

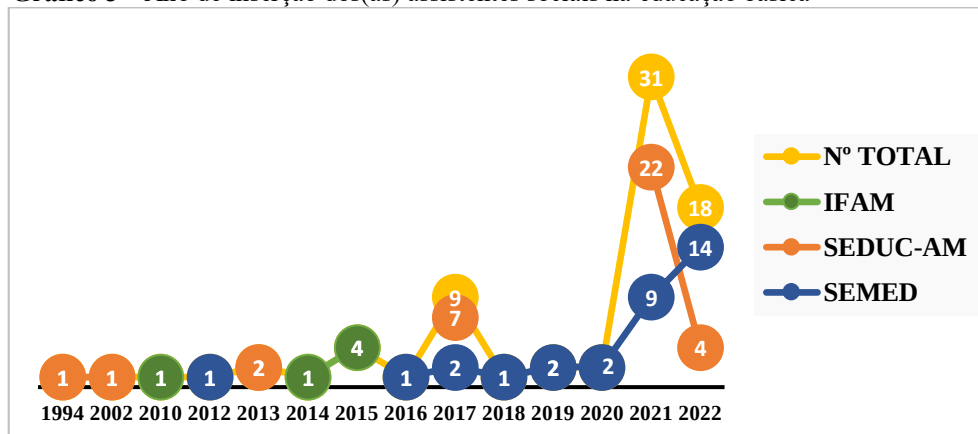
Tabela 3 – Quantitativo geral de assistentes sociais na educação básica no Amazonas

Rede	Nº de assistentes sociais em Manaus	Nº de assistentes sociais nos municípios do interior	Nº total de assistentes sociais no Amazonas
Federal	13	08	21
Estadual	20	41	61
Municipal	22	47	69
Privada	15	00	15
Total	70	96	166

Fonte: Sistematização da autora, com base em Menezes (2022) e na pesquisa de campo, 2022.

No que tange à inserção dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do Amazonas, a entrada iniciou nos 2000, como podemos observar no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Ano de inserção dos(as) assistentes sociais na educação básica



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

É necessário frisar que a inserção da profissional na esfera estadual citada como ocorrida no ano de 1994 se deu enquanto professora, pois sua graduação em Serviço Social foi concluída em 2012, e somente em 2015 passou a trabalhar como assistente social na Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Já a inserção referida no ano 2002 foi na capital Manaus, porém em 2013 a profissional pediu sua remoção para o interior.

Nesse sentido, tratando em termos cronológicos, a primeira inserção nos municípios do interior ocorreu em 2008 no município de Parintins com a assistente social Marcelle Perpetuo Rodrigues Sá, ligada à Educação Inclusiva para a profissional, porém a profissional por ser apenas contratada, atuou até 2013. É importante destacar que esse dado foi obtido por meio de contatos informais, não tendo sido localizado em diários oficiais ou outras fontes documentais. Com comprovação, identificam-se as primeiras inserções dos(as) assistentes sociais na educação básica no interior do Amazonas no nível federal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), com uma profissional em 2010, com ampliação do quadro em 2014 com 1 profissional e, depois, mais 4 em 2015.

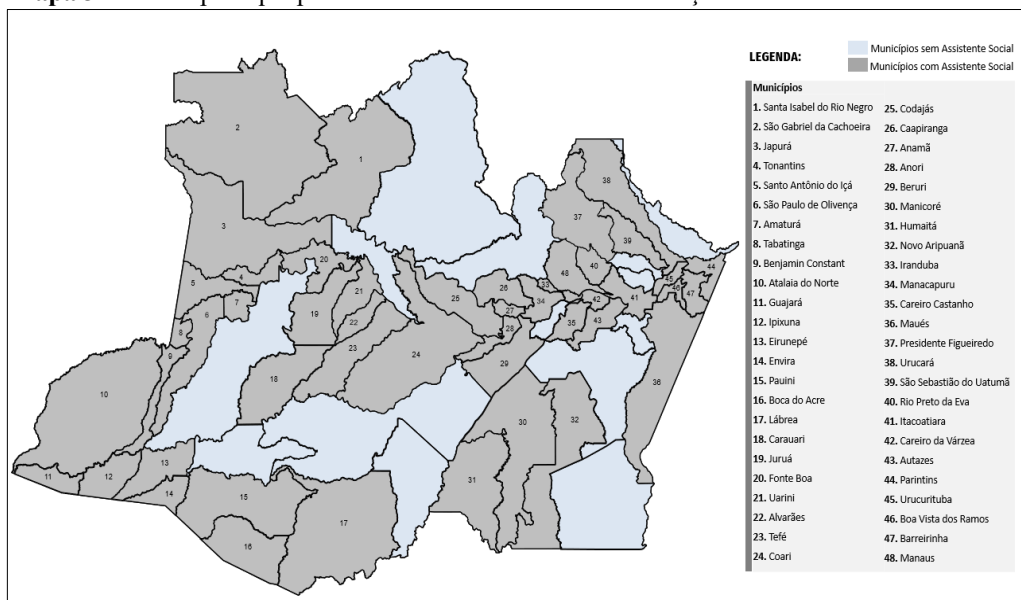
Em seguida, vieram as inserções na esfera estadual, na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-AM) em 2013 com duas profissionais. Em 2018 com 1 profissional; em 2019 e 2020, 2 profissionais, respectivamente; em 2021, 9 profissionais e, por fim, em 2022, 4 profissionais.

A inserção nas secretarias municipais do interior do Amazonas aconteceu em 2012 com uma profissional e, depois, mais uma em 2016. Apesar de quatro anos sem nenhuma inserção, do ano de 2016 em diante, em todos os anos aconteceram inserções até 2022 (2 em 2017; 1 em 2018; 2 em 2019, 2 em 2020; 9 em 2021 e 14 em 2022).

Nesse grande rio (política de educação), há pequenos lagos e igarapés, onde o trabalho profissional dos(as) assistentes sociais acontece. No interior do estado do Amazonas, o Serviço Social está presente em diferentes espaços sócio-ocupacionais da educação básica, que estão sob a responsabilidade dos municípios, do governo estadual e do governo federal.

No primeiro momento tivemos como ponto de partida nesse processo de investigação o propósito de conhecer quantos profissionais trabalham na educação básica. E, de acordo com o levantamento preliminar realizado pela pesquisadora no Diário Oficial do Estado do Amazonas, de domínio público, e com base no levantamento exploratório no Conselho Regional de Serviço Social no Amazonas 15ª Região (CRESS), ambos realizados em maio de 2021, havia apenas 45 assistentes sociais na educação básica nos municípios do interior do estado, excluindo a capital Manaus. Desse modo, apenas 37 dos 61 municípios possuíam o profissional assistente social na educação básica.

Nossa pesquisa – conduzida com assistentes sociais que trabalham na política de educação no interior do estado do Amazonas – revelou que 47 dos 61 municípios do interior do estado, exceto Manaus que não constituiu o universo do nosso estudo, possuem profissionais assistentes sociais que trabalham na educação básica, totalizando 96 profissionais. Esse número corresponde a 77% dos municípios que possuem a presença de assistentes sociais. Nossa amostra foi de 78,12% do universo, o que corresponde a 75 profissionais.

Mapa 3 – Municípios que possuem assistentes sociais na educação básica

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Então, por meio de nossa pesquisa, realizada no 2º semestre de 2022, tivemos a oportunidade de aferir de modo mais aproximado a ampliação da presença dos(as) profissionais de Serviço Social em diferentes municípios. Os dados coletados demonstram o crescimento do mercado de trabalho do(a) assistente social nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica, porém, longe do esperado para suprir a demanda.

Um espaço de trabalho que se abriu para o(a) assistente social foi na esfera federal. No interior do Amazonas, há a presença de profissionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)¹². Em 2008, através do Decreto Lei nº. 11.892, de 29 de

¹² Em 1909 foi criada a Escola de Aprendizes Artífices com o intuito de “profissionalizar jovens em ofícios úteis àqueles que precisavam de uma profissão para garantir renda, tais como alfaiataria, sapataria, marcenaria, tipografia e desenho” (Barros, 2014, p. 1). Em 1937, com a expansão de indústrias na cidade de Manaus, houve a necessidade de mão de obra especializada, que impulsionou para a criação de diversos cursos na área industrial, nesse momento em diante ganhou desse própria e foi denominada de Liceu Industrial de Manaus. No ano de 1965, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias. A escola de Manaus passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM. A Zona Franca de Manaus intensificou o processo de formação de cursos técnicos, como eletrônica, mecânica, química e edificações. Esses cursos eram primordiais, haja vista a aceleração do processo de industrialização, que impulsionou a formação de mão de obra para atender às necessidades deste mercado (Mello, 2009). Em 1987, com o Projeto de Expansão das Escolas Técnicas Federais, estabeleceu-se a construção de escolas técnicas no interior de cada Estado da Federação, vinculadas à escola sede situada na capital. Porém, no Amazonas foi inviável, surgindo uma segunda escola localizada no Polo Industrial

dezembro de 2008, foram criados trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) em todo o país e as escolas agrotécnicas e rurais foram incorporadas aos IFETs. Na ocasião, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET) no Amazonas era constituído por três campus, dois em Manaus e um em Coari, com a incorporação da Escola Agrotécnica Federal de Manaus e da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Desse modo, o IFAM passou a ter três campus em Manaus e dois no interior, um em Coari e outro em São Gabriel da Cachoeira (Mello, 2009).

Vemos que a inserção de assistentes sociais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com foco na assistência estudantil no interior do estado é relativamente nova, iniciando em 2010, suscitada pelo Programa de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI¹³) instituído em 2007 e pela implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES¹⁴), a partir de 2008 e pela PAES¹⁵/IFAM. Portanto, com a expansão dos IFETs houve um impulsionamento à abertura de vagas, haja vista a criação de novos *campi*. “Desta forma, o IFAM vem caminhando nessa perspectiva expansionista e no ano de 2019 já possui em seu quadro de servidores um total de 23 Assistentes Sociais, que foram incorporados por meio de concursos público a partir do ano de 2010” (Santos, 2019, p. 84). Dos 14 *campi* do IFAM no interior do estado, apenas oito têm assistentes sociais em seu quadro.

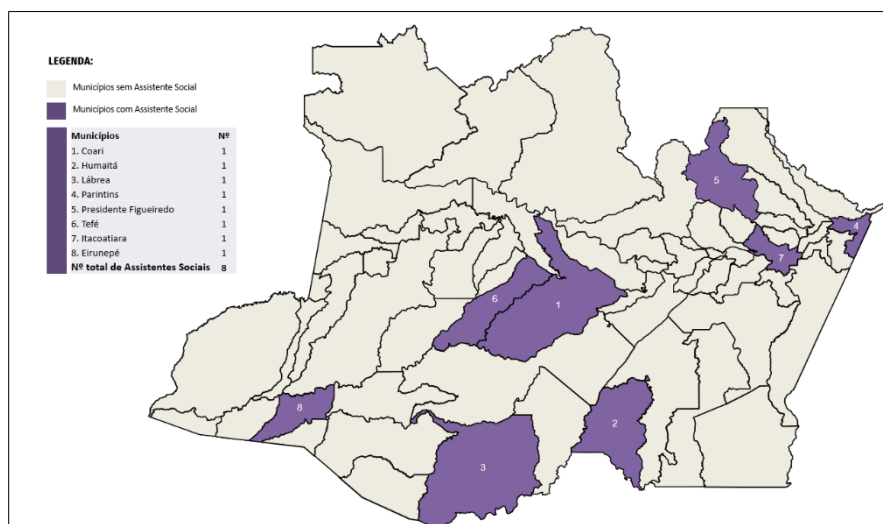
Mapa 4 – Quantitativo de Assistentes Sociais no Amazonas em esfera Federal

de Manaus em 1992 (Barros, 2014). A ETFAM sofreu nova alteração em 2001, passou a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM). Em 2006 foi criada a primeira UNED no interior do estado, localizada no município de Coari, através da parceria entre o Ministério da Educação, representado pelo CEFET-AM e pela Prefeitura Municipal de Coari.

¹³ O REUNI é um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o objetivo principal ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

¹⁴ A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como objetivo ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

¹⁵ A Política de Assistência Estudantil (PAES/IFAM), de 07 de outubro de 2011, tem como prerrogativa a garantia da democratização das condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes matriculados na Rede de Educação Profissional de Ciência e Tecnologia em todos os níveis e modalidades de ensino, prioritariamente, aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Para a operacionalização da PAES-IFAM deve ser constituída uma equipe mínima de trabalho em cada *campus*, com assistente social, psicóloga (o) e pedagogo (a), em conformidade com as normativas do PNAES e suas Diretrizes Nacionais (IFAM, 2011). Com a expansão da Assistência Estudantil, houve a entrada de um maior número de profissionais de várias áreas, em especial do Serviço Social, “já que as expressões da ‘questão social’ se tornaram mais visíveis e acentuadas dentro destas instituições de ensino” (Bavaresco, 2020, p. 164).

Esse processo de interiorização no IFAM vem ocorrendo ao longo dos anos. Entretanto, o ingresso de estudantes do interior do estado não garante a permanência e a conclusão do curso, principalmente de estudantes em condições socioeconômicas vulneráveis. Nesse ínterim, são necessárias ações que viabilizem a permanência e conclusão do curso, pois são essenciais para garantia do direito à educação. Segundo Julio (2022, p. 97), “o Programa de Assistência Estudantil se torna uma valia fundamental para a efetivação do direito à educação, ao conhecimento, e à formação profissional”.

No IFAM, os(as) assistentes sociais são os profissionais que realizam as análises socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios para Assistência Estudantil, o que é uma competência profissional prevista na Lei nº. 8.662/1993, que regulamenta a profissão.

Silva (2013) argumenta que a entrada de assistentes sociais na rede federal de educação profissional tem relação com a “reorientação pedagógica das instituições e o ingresso de estratos da classe trabalhadora que não ocupavam os espaços de acesso meritocrático das escolas técnicas federais” (Silva, 2013, p. 143). A autora, ainda, analisa que há um reconhecimento social da profissão de Serviço Social, considerando ser este profissional

responsável pelo enfrentamento das expressões da questão social. Esse reconhecimento social fundamenta a abertura de concursos para a rede federal.

Desta forma, no campo da educação federal, a(o) assistente social atua em conjunto com uma equipe multiprofissional, ou seja, é parte de um trabalho coletivo. O assistente social não realiza seu trabalho de forma isolada, mas como parte de um trabalho combinado ou como um trabalhador coletivo, conformando uma equipe de trabalho. Isto é, a inserção do(a) assistente social no espaço sócio-ocupacional é parte de um conjunto de multiprofissionais que em conjunto suprem “os fins das instituições empregadoras, sejam empresas ou instituições governamentais” na qual foram inseridos (Iamamoto, 2007, p. 64).

Segundo Santos (2019), havia 23 profissionais no IFAM, porém alguns foram cedidos a outros órgãos do governo, o que deixou o quadro com 21 profissionais. Houve uma estagnação devido à falta de concursos públicos.

Na esfera estadual, os(as) assistentes sociais estão lotados na Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM¹⁶, criada no ano de 1946, através da Lei 1.596, de 5 de janeiro de 1946, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Em sua existência passou por várias alterações em sua nomenclatura.

Dirigida pelo secretário da educação do estado do Amazonas, com o auxílio de um secretário executivo e de quatro secretários executivos adjuntos, a Seduc-AM, por meio da Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011, passou a apresentar a seguinte estrutura organizacional: 1. Ouvidoria; 2. Órgãos Colegiados: a) Conselho Estadual de Educação; b) Conselho Estadual de Educação Indígena; c) Conselho de Alimentação Escolar; d) Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e Valorização dos Profissionais da Educação; e) Comissão Interna de Ética; f) Comissão de Regime Disciplinar do Magistério e g) Comissão de Tomadas de Contas Especial. Além disso, os Órgãos de Assistência e Assessoramento: a) Gabinete: Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação, Assessoria Administrativa; b) Secretaria Executiva; c) Secretaria Executiva Adjunta da Capital: Coordenadorias Distritais de Educação, Centro Cultural Thiago de Mello; d) Secretaria Executiva Adjunta do Interior: a) Coordenadorias Regionais de Educação e b) Assessoria Estratégica (Amazonas, SEDUC, 2011).

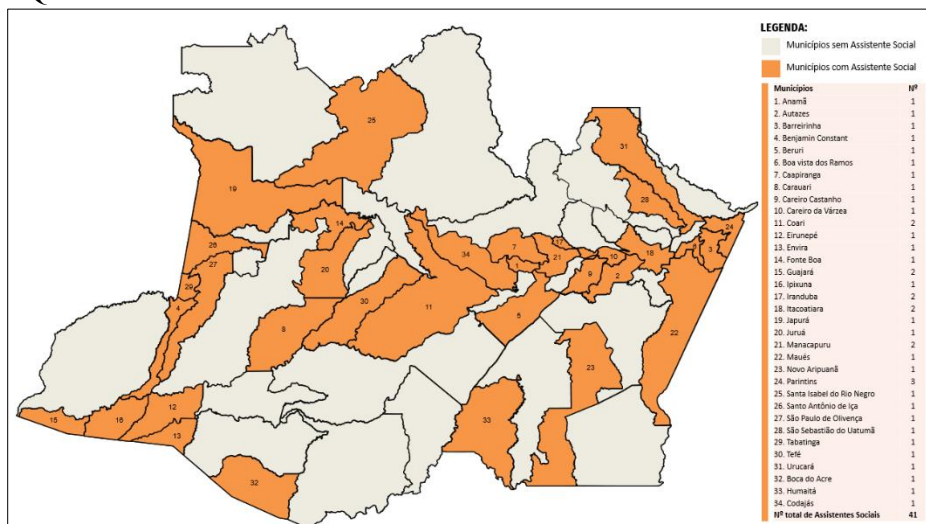
¹⁶ Em 1953 sofreu duas alterações: a primeira nomenclatura foi Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, e depois de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. No ano de 1955 passou por outra alteração, foi denominada de Secretaria de Educação e Cultura. Após 46 anos sofreu mais uma alteração, em 1991, quando recebeu o nome de Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Até a atual denominação, de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), por meio da Lei 2.600, de 4 de fevereiro de 2000.

Dentro do organograma da SEDUC-AM, existe um setor dedicado à Assistência e ao Assessoramento às escolas estaduais, no qual está situada a Secretaria Adjunta da Capital, a qual realiza a coordenação e o monitoramento de sete Coordenadorias Distritais, que totalizam 225 escolas estaduais na capital, e a Secretaria Adjunta do Interior, que coordena os trabalhos de cinquenta e nove coordenadorias e 347 escolas estaduais nos municípios (Amazonas, SEDUC, 2011).

Os(as) profissionais assistentes sociais da SEDUC-AM são lotados nas coordenadorias distritais e regionais. E estão vinculados(as) à Coordenação de Atenção Psicossocial do Escolar (CAPSE), criada em oito de julho de 2019, na gestão do secretário do órgão Luiz Castro, após reivindicação dos profissionais do Serviço Social e Psicologia da instituição. O CAPSE é voltado especialmente para saúde mental e bem-estar dos estudantes da rede estadual, conta com ações de prevenção, intervenção e promoção da saúde mental na comunidade escolar como suporte no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

De acordo com a pesquisa de campo (2022), dos 61 municípios do interior, 34 (56%) têm assistentes sociais em seu quadro funcional, totalizando 41 profissionais na esfera estadual, ou seja, 27 (44%) dos municípios não têm a presença do profissional assistente social nas Coordenadorias Regionais de Educação, como é possível constatar no Mapa 5.

Mapa 5 – Quantitativo de Assistentes Sociais do Amazonas em esfera estadual



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Na esfera estadual, as inserções aconteceram através de concurso, sendo o primeiro em 2011, para lotação nas Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com o Edital Nº 01/2010 – SEDUC-AM, de 6 de janeiro de 2011, porém a convocação só aconteceu em janeiro de 2013. Desse concurso, ainda permanecem no quadro funcional no interior 3 profissionais.

As primeiras assistentes sociais nas Coordenadorias Regionais de Educação foram Nailê Sena da Rocha (Lábrea, atualmente está lotada na Gerência de Atendimento ao Servidor – GAAS na sede em Manaus), Ceiza Regina Ribeiro da Silveira (Manacapuru, atualmente lotada na Coordenação de Atendimento Psicossocial – CASP na sede em Manaus), Maria de Lourdes Ferreira da Silva (Parintins), Naraiza Caldas Lira (Carauari, atualmente lotada em Tefé), Gisele Santeiro Maciel (Itacoatiara) e Samara Zuleica Lima do Nascimento (Coari).

Logo no início quando entramos foi muito difícil, nós não tínhamos nada, acho que não éramos nem reconhecidas na Secretaria. Agora, já mudou muito, nós temos um certo apoio; antigamente, não tínhamos nada mesmo, nós éramos abandonadas no interior (AS 03, pesquisa de campo, 2022).

O concurso seguinte foi em 13 de junho de 2014 com o Edital Nº 01/2014, cuja convocação ocorreu só em 04 de fevereiro de 2017. Foi a inserção mais expressiva em relação ao quantitativo até aquele momento para a lotação nas Coordenadorias Regionais de Educação. Reflexo da aprovação da Emenda 83/2014 de autoria do Deputado Estadual Luiz Castro em 2014, que resultou no concurso no mesmo ano, com um total de 60 vagas para assistentes sociais, 12 vagas para a capital Manaus e 48 vagas para os municípios do interior do estado. Contudo, 16 candidatas foram aprovadas e apenas 10 foram empossadas.

O último concurso foi realizado em 20 de abril de 2018, através do Edital de Nº 01/2018, com um total 33 vagas para o interior. Foram aprovados 31, dos quais 30 foram empossados em janeiro de 2021, em 2022 foram chamadas três profissionais do cadastro de reserva e em março de 2023 mais três. Em 2018 aconteceu o último concurso, porém a Secretaria não convocava os aprovados no certame, sendo necessária a mobilização dos aprovados nas mais variadas especialidades com o intuito de pressionar o estado pela convocação.

Nesse período, surgiu a Associação dos Aprovados em Concurso Público do Amazonas (ACCPAM), que se mobilizou várias vezes, tanto de forma presencial como nas redes sociais, adotando a *hashtag*: #convocajá.

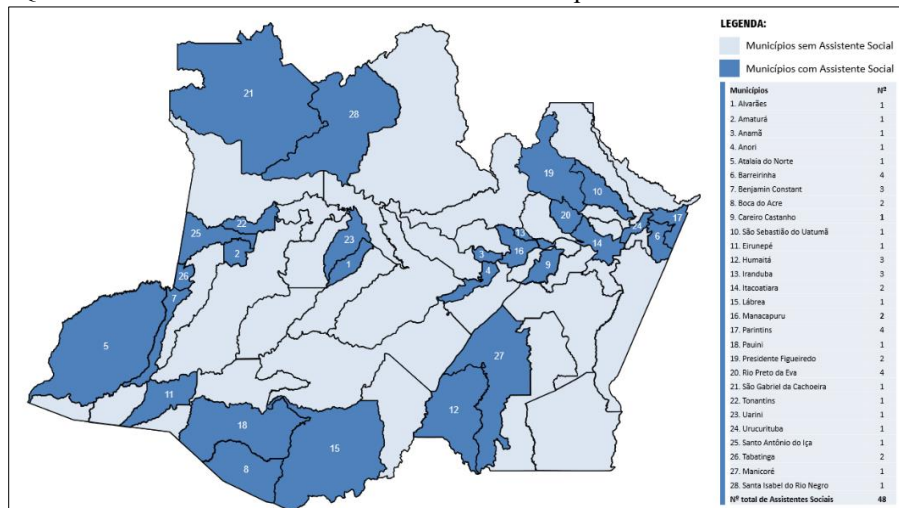
Figura 2 – Manifestação dos aprovados em concurso da SEDUC-AM



Fonte: Site G1Amazonas, 2020¹⁷.

Na esfera municipal, dos 61 municípios do interior, 28 (46%) têm assistentes sociais em seu quadro funcional, totalizando 48 profissionais na esfera municipal, ou seja, 33 municípios (54%) não têm a presença do(a) profissional assistente social nas Secretarias Municipais de Educação. Portanto, mais da metade dos municípios do estado ainda não tem o profissional nas Secretarias Municipais de Educação.

Mapa 6 – Quantitativo de Assistentes Sociais na esfera municipal do Amazonas



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Na esfera municipal, Humaitá foi o município que realizou o primeiro concurso público para assistentes sociais em 2012, com a assistente social Inara de Souza Pereira sendo a primeira

¹⁷ <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/07/29/aprovados-em-curso-da-secretaria-de-educacao-do-am-fecham-avenida-em-protesto-para-cobrar-convocacao.ghtml>

a ocupar esse espaço sócio-ocupacional nas Secretarias Municipais de Educação e permanece no quadro até os dias de hoje.

O aumento de profissionais nas esferas estadual e municipal é reflexo da implementação da lei federal 13.935/2019¹⁸. A SEDUC-AM realizou concurso público no ano 2018, porém, a inserção desses profissionais ocorreu após forte mobilização das categorias de assistentes sociais e psicólogos, com a convocação em grande número em janeiro de 2021, conforme referido acima. Além disso, as Secretarias Municipais de Educação também abriram processos seletivos, como forma de atenderem às exigências da citada lei.

Tabela 4 – Níveis ou modalidades de trabalho dos(as) assistentes sociais

Níveis ou modalidades de ensino	%
Ensino Fundamental I e II/Ensino Médio/Outras modalidades	39
Ensino Fundamental I e II/Outras modalidades	17,1
Ensino Fundamental I e II/Ensino Médio	13,3
Ensino Fundamental I e II	5,3
Ensino Fundamental I	5,3
Ensino Fundamental I/Outras modalidades	4
Ensino Médio/Educação Profissional de Ciência e Tecnologia	8
Apenas com as modalidades de ensino ¹⁹	4
Ensino Fundamental II/Ensino Médio/Outras modalidades	2,7
Ensino Fundamental II/Ensino Médio	1,3

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Ao filtrarmos os dados da Tabela 4, percebemos que os profissionais, em sua maioria, não são exclusivos de um nível da educação básica. Dentre os profissionais que trabalham na educação básica, 32% estão no ensino fundamental, 8% no ensino médio e Educação Profissional de Ciência e Tecnologia, 56% atendem do ensino fundamental ao ensino médio e 4% trabalham apenas com as modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena. Isso expressa o nível de precarização do trabalho, pois geralmente é um profissional para dar conta dessa alta demanda, o que gera estresse e sobrecarga de trabalho. Esse quadro retrata a condição de trabalho precarizado dos(as) assistentes sociais; um dos aspectos que contribui para essa sobrecarga é o número reduzido de

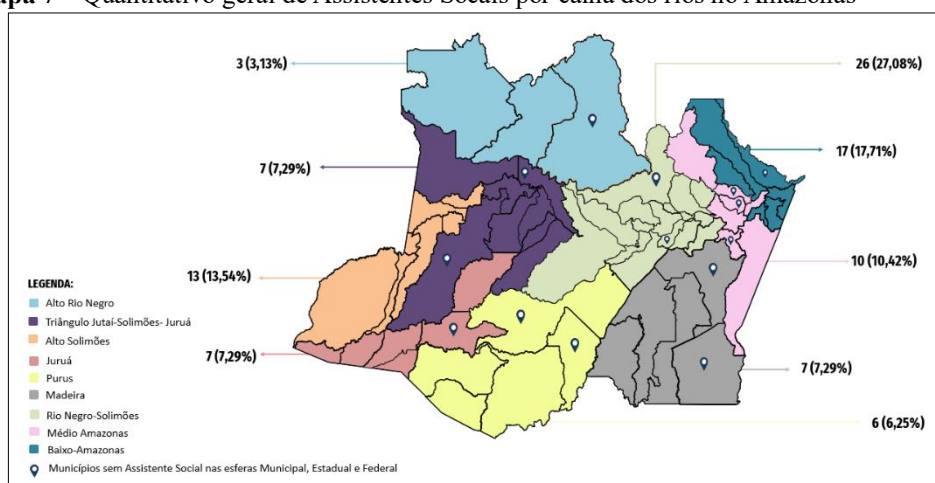
¹⁸ Decreto de Lei n. 13.935/2019 trata da inserção dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia na Rede de Ensino Público da Educação Básica, tornou-se um acontecimento histórico para a categoria profissional, a qual lutou por quase 20 anos por essa regulamentação.

¹⁹ As modalidades de ensino compreendem: a Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos.

profissionais por nível e território de atuação. Além disso, há recursos materiais e humanos cada vez parcos e insuficientes disponibilizados para a realização do trabalho profissional.

A partir de nossa investigação, identificamos que os municípios de Humaitá, Parintins, Itacoatiara e Eirunepé têm assistentes sociais nas três esferas governamentais que operacionalizam a educação básica no interior do Amazonas. A calha com a maior concentração de profissionais é Rio Negro-Solimões com 27,08% e, em seguida, a calha do Baixo Amazonas com 17,71%, como apresentado no Mapa 7.

Mapa 7 – Quantitativo geral de Assistentes Sociais por calha dos rios no Amazonas



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Percebe-se que a calha com menor número de profissionais é Alto Rio Negro, que é composta por três municípios de grandes proporções territoriais: São Gabriel da Cachoeira, Santo Antônio do Içá e Barcelos. São Gabriel da Cachoeira é o terceiro maior município em extensão territorial do país, faz fronteira internacional com Colômbia e Venezuela. A região agrupou 23 povos indígenas das etnias Yanomami, Tukano Oriental, Aruak, Uapés-Japurá, Tupi, que correspondem a 95% da população, distribuídos em 112.000.000 hectares. É a região com a maior diversidade linguística do Brasil e do continente americano. “Sua população total é de 37.896 habitantes (IBGE, 2010) embora a prefeitura faça uma estimativa atual de 46.000 habitantes, distribuídos em 427 aldeias” (Santos; Farias, 2016, p. 1).

Por ter uma grande concentração de indígenas, deveria ter um número expressivo de assistentes sociais para trabalharem na viabilização de direitos, organização política, conservação ambiental e da cultura dos povos originários, bem como no enfrentamento das refrações da questão social oriundas da expropriação das terras. Sobre o trabalho do(a) assistente social com os povos originários discorreremos no item 3.3 do Capítulo III.

No outro extremo está a calha com maior quantitativo de profissionais, que é Rio Negro-Solimões. Essa maior incidência de assistentes sociais deve-se ao fato desta calha concentrar

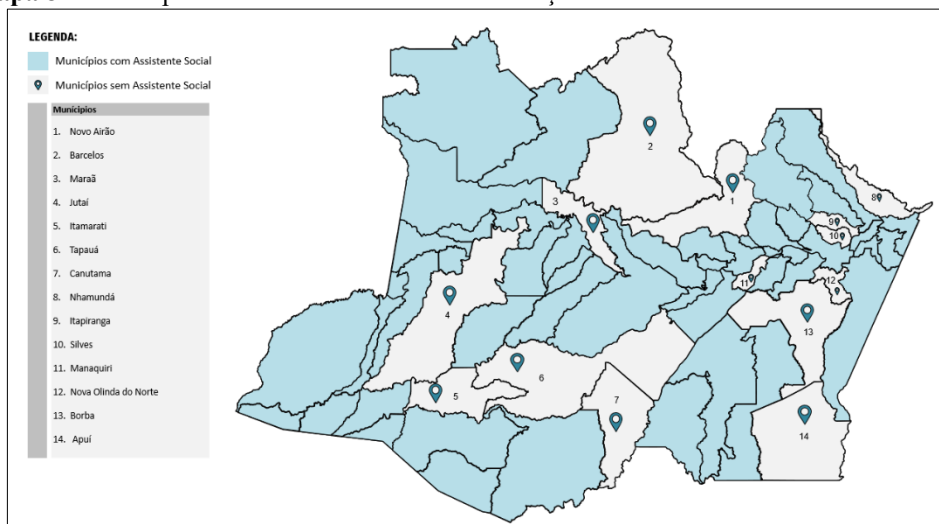
municípios vizinhos da capital Manaus e por ter um diferencial: alguns municípios têm acesso por estradas, como: Careiro, Careiro Castanho, Iranduba e Rio Preto da Eva, e, outros tiveram transformações socioespaciais devido à exploração de gás natural, como Coari e Manacapuru.

Nela estão as reservas de gás natural em Coari, distante 600 quilômetros de Manaus. A construção do gasoduto possibilitou o crescimento econômico e social dos municípios dessa calha, como Anamá, Anori, Caapiranga, Codajás, Manacapuru e Iranduba devido ao pagamento de *royalties* pela Petrobrás. Os maiores beneficiados são “os municípios de Coari, onde os produtos são explorados e Manaus, onde se encontra a refinaria” (Souza, 2011, p. 5).

O aumento da arrecadação nesses municípios estimulou as prefeituras a investirem na construção de hospitais, creches e até aterros sanitários. Os investimentos em infraestrutura geraram boas condições para expansão de outros empreendimentos, sobretudo do setor de comércio e serviços, que desencadearam a migração de mais pessoas para essa região. Desse modo, muitos profissionais optam por trabalhar nesses municípios devido à facilidade de acesso à capital, por melhor sistema de telefonia móvel e internet e abertura de vagas no mercado de trabalho.

Dentre os 61 municípios do interior, 14 (23%) ainda não têm a presença do(a) assistente social na educação básica. Contudo, Marã, Novo Airão, Nova Olinda do Norte e Apuí possuem a previsão do(a) profissional nos Planos Municipais de Educação.

Mapa 8 – Municípios sem Assistente Social na educação básica no Amazonas



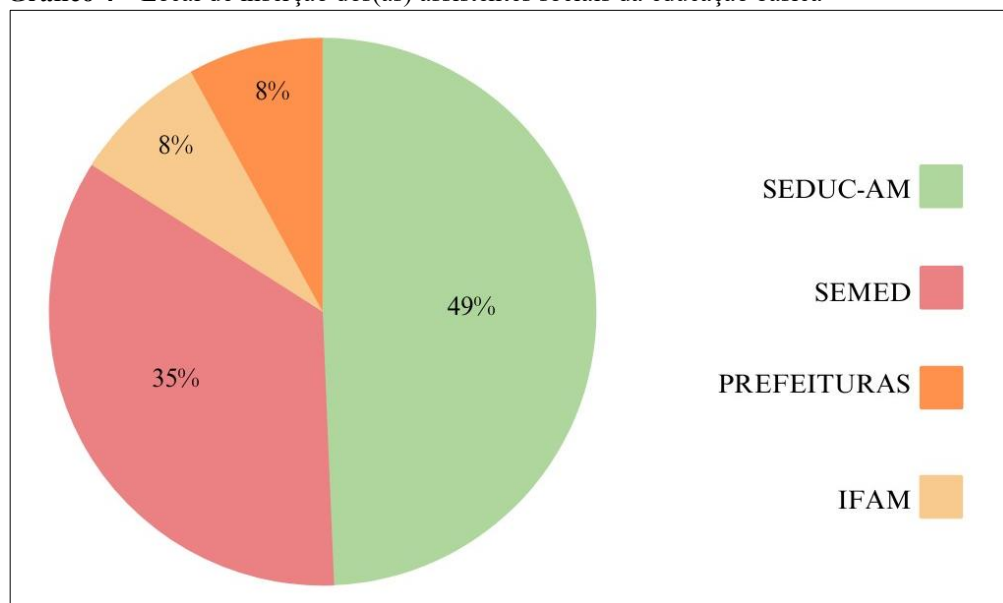
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Ressalta-se a necessidade de novos profissionais na educação básica, principalmente devido às temáticas antes não percebidas ou não consideradas importantes para a compreensão da política de educação, perante a proteção social, ao risco social e à vulnerabilidade social dos alunos. Portanto, é fundamental reconhecer a relevância de diferentes saberes no “chão da

escola” para a compreensão das expressões da questão social, para além do pedagógico, pois, este é o objeto de trabalho dos (as) assistentes sociais (Dentz; Silva, 2015).

A pesquisa revela que 100% dos (as) assistentes sociais trabalham em instituições públicas de ensino, como explicita o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Local de inserção dos(as) assistentes sociais da educação básica



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Os dados corroboram com Almeida e Alencar (2011), os quais destacam que o Estado é o maior empregador dos(as) assistentes sociais, profissionais que têm uma função fundamental nos processos de formulação e operacionalização das políticas públicas, na medida em que detêm as estratégias de enfrentamento da questão social.

Foi possível verificar com a pesquisa que 91 % dos profissionais concursados ou contratados são alocados em Secretarias Municipais de Educação, nas Coordenadorias Regionais de Educação ou em Núcleos de Apoio Educacional. Apenas 9% estão em escolas. Tais informações podem ser verificadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Órgão de Lotação dos(as) assistentes sociais da educação básica

Órgão de Lotação	Porcentagem
Coordenadoria Regional de Educação	49%
Secretaria Municipal de Educação	40%
Escola	9%
Outro (Núcleo de Apoio ao Educando – IFAM)	2%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Interpretamos, a partir da Tabela 5, que esses profissionais trabalham numa espécie de assessoria às escolas no desenvolvimento de ações pontuais, além de prestar informações aos gestores escolares e equipes pedagógicas, em relação à oferta de serviços locais disponíveis através da intersetorialidade²⁰ das políticas de assistência social, saúde, lazer, geração de emprego e renda, bem como atendimento das demandas sociais no cenário educacional. Isso não impede que esses profissionais intervenham *in loco* no chão das escolas, como forma de implementar ações, serviços, projetos e programas das instituições. Isso dependerá da disponibilidade do profissional, das demandas que variam de acordo com o quantitativo de escolas e alunos por profissional (Santos, 2011).

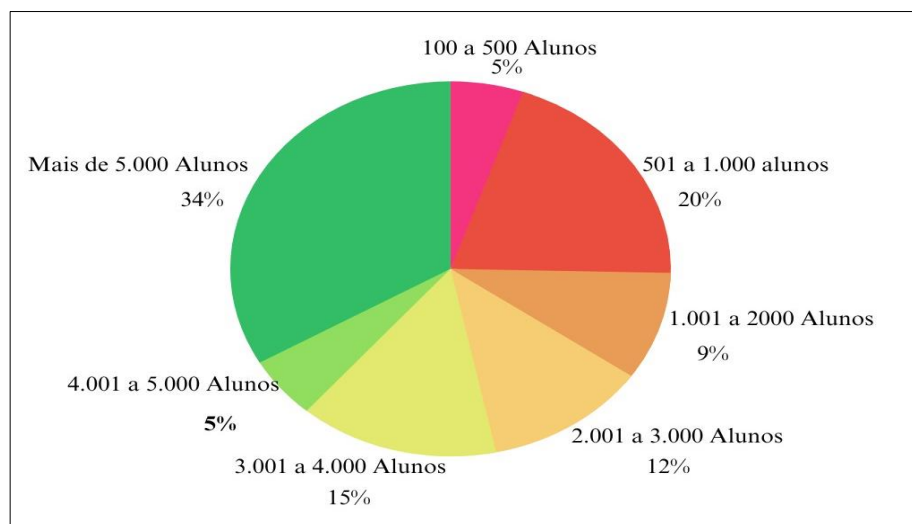
Segundo o autor, a intervenção do Serviço Social no trabalho de assessoria à gestão das escolas tem como finalidade:

[...] fortalecer principalmente as direções e coordenações pedagógicas, no sentido de acesso aos serviços sociais, conhecimento da rede socioassistencial, palestras de sensibilização social, dentre outras. Todas estas ações devem convergir para que a escola esteja capacitada a encaminhar e dar resolubilidade às demandas sociais apresentadas. Sem dúvida, que em casos específicos, irá se contar com a intervenção direta do assistente social da Secretaria Municipal de Educação (Santos, 2011, n.p.).

Outro elemento importante para conhecermos a configuração dos diversos espaços sócio-ocupacionais no interior do estado do Amazonas diz respeito ao número de alunos matriculados. Os dados revelam a diversidade das realidades escolares, com unidades escolares entre 100 e 500 alunos até unidades com mais de cinco mil alunos.

Gráfico 5 – Faixa de alunos matriculados na educação básica

²⁰ A ampla produção bibliográfica sobre intersetorialidade revela que existe uma discussão em curso em várias disciplinas acadêmicas, incluindo administração, medicina, serviço social, sociologia e outras áreas. Além disso, encontramos várias abordagens e conceitos. No capítulo III será explicado sobre o conceito e enfoque utilizado pela pesquisadora.



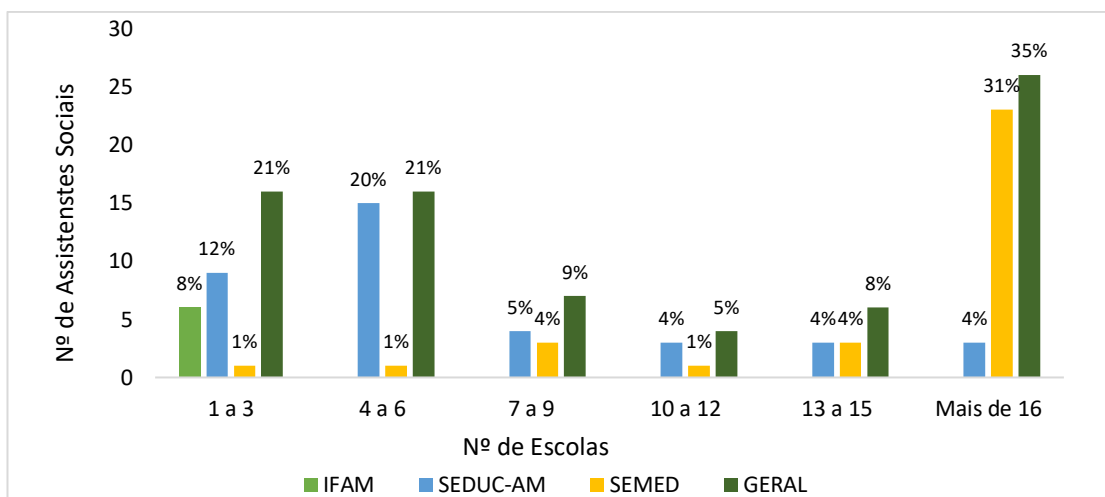
Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Verifica-se o descompasso entre o quantitativo de profissionais e o grande fluxo de alunos com demandas numerosas e cada vez mais complexas, devido às múltiplas manifestações das desigualdades sociais e sobrecarga dos profissionais. Como dar conta de um perfil tão heterogêneo e singular dos povos amazônicos? Quanto aos desafios da condução do trabalho profissional, teremos a oportunidade de melhor debater no capítulo 3.

A Lei 13.935/2019 não estabelece o número de estudantes por profissional, embora o PL 688/2000 considerasse a necessidade de introdução do(a) profissional assistente social em cada escola. Contudo, houve alterações no PL e a lei aprovada estabelece a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes de ensino, sem prever a obrigatoriedade da presença por unidade escolar.

Representamos no Gráfico 6, o panorama das unidades escolares por assistentes sociais na educação básica no interior do Amazonas, o que nos ajuda a visualizar o volume de trabalho que se apresenta aos profissionais. As escolas das Secretarias Municipais de Educação têm uma maior concentração de mais de 10 escolas por profissional, cerca de 36%. Na SEDUC-AM há uma maior concentração de 1 a 3 escolas e de 4 a 6 escolas por profissional, cerca de 12% e 20% respectivamente, no IFAM 100% dos *campi* têm de 1 a 3 escolas.

Gráfico 6 – Quantidade de escolas por ente federativo



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Outro aspecto é que a maioria dos profissionais trabalha nas zonas urbana e rural 63%, enquanto 35% trabalham apenas com a zona urbana e 2% apenas na zona rural.

O público-alvo do Serviço Social na rede pública de ensino no interior do Amazonas está constituído: em primeiro lugar, pelos adolescentes; posteriormente por famílias e, por fim, pelas crianças.

Tabela 6 – Público-alvo dos(as) assistentes sociais da educação básica

Público-alvo	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Adolescentes	2	8	38	30
Famílias	1	14	41	20
Crianças	5	16	33	22
Servidores	4	45	20	7
Professores	4	36	31	7

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

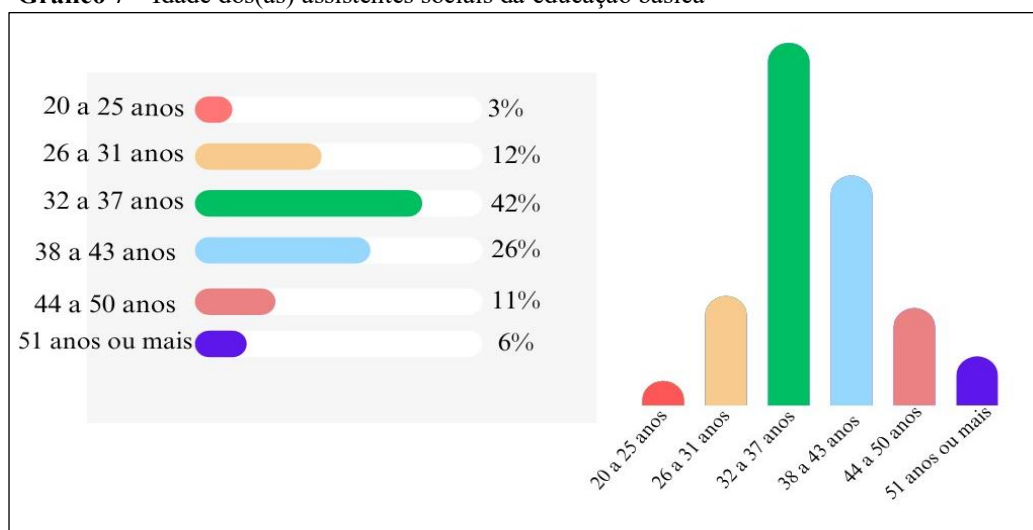
Percebe-se que os dados não fogem à realidade brasileira na educação básica. As crianças e adolescentes têm sido o público-alvo na rede de ensino pública por serem oriundos de famílias pertencentes à classe trabalhadora.

Como o público atendido pela escola é formado por crianças e adolescentes, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental ou ensino médio, os(as) assistentes sociais necessitam pautar seu trabalho na busca pelo exercício da cidadania, emancipação política e transformação social desses sujeitos, na oferta de uma educação para além do capital preparando-os para a vida (Santos, 2019). Por isso, é essencial conhecermos quem são esses profissionais, sua formação e situação funcional. No próximo item caracterizaremos os(as) assistentes sociais que trabalham na educação básica no interior amazonense.

2.3. Caracterização dos(as) assistentes sociais na educação básica amazonense

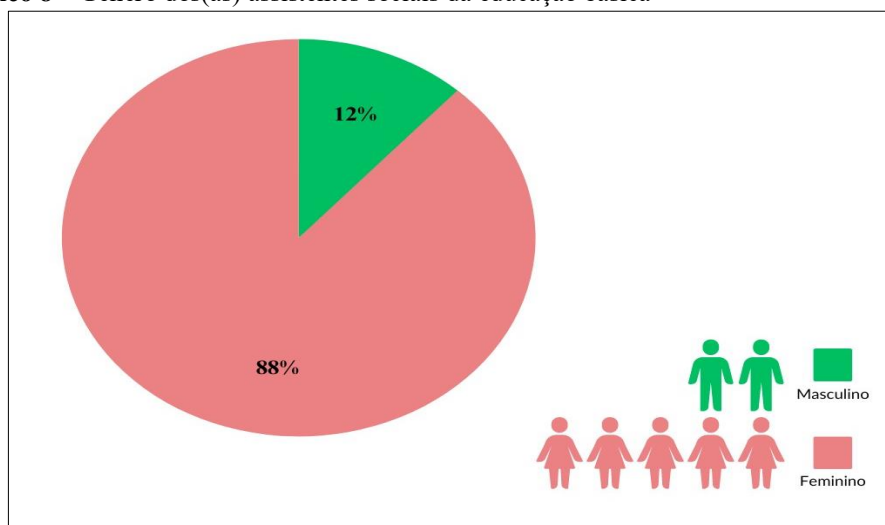
Nos diversos municípios do interior do Amazonas, há mulheres e homens que dão vida à política de educação e que nela desenvolvem seu trabalho profissional como assistentes sociais. Trata-se de um grupo relativamente jovem tanto no tempo de trabalho no interior do estado, como vimos no item anterior, bem como na idade, com concentração de 42% com idade até 37 anos, como apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Idade dos(as) assistentes sociais da educação básica



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Seguindo a premissa do perfil histórico da profissão, do universo total pesquisado (75 profissionais), 88% se identificam com o gênero feminino, enquanto 12% com o gênero masculino. Nenhum profissional assinalou outra expressão de gênero. Ou seja, esses dados corroboram a realidade profissional historicamente construída – uma profissão marcada pela presença de mulheres.

Gráfico 8 – Gênero dos(as) assistentes sociais da educação básica

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Portanto, percebe-se uma pequena peculiaridade desse perfil no interior do Amazonas, em relação ao nível nacional e à capital amazonense. Segundo Menezes (2022), o perfil dos profissionais em Manaus era 100% feminino. Piana (2009) expôs o primeiro perfil profissional do cenário educacional nacional composto 100% por mulheres. Ainda a esse respeito, o perfil dos(as) assistentes sociais na educação em nível nacional é predominantemente feminino, com 92,92% identificando-se com o gênero feminino, enquanto 6,97% se identificaram com o gênero masculino (CFESS, 2022).

Quanto ao estado civil, 42% são solteiros(as), 32% casados(as), 20% têm união estável e 6% são separados. Considerando que 52% se declararam casados(as) ou em união estável, deduzimos que há uma importante responsabilidade familiar que precisa ser conciliada com o trabalho. A inserção da mulher no mercado de trabalho não a dispensou da responsabilidade das atividades domésticas, entretanto, gerou uma nova desigualdade não só em relação ao âmbito privado, mas no doméstico também. “Essa situação demonstra uma dupla jornada de trabalho feminina, ou seja, uma dupla opressão de classe e gênero (Zart, 2019, p. 7).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as mulheres estão mais expostas aos riscos à saúde mental em consequência da sobrecarga física e mental proveniente da jornada dupla de trabalho. Esta é um fenômeno caracterizado pela realização de tarefas domésticas, de cuidado dos familiares, ao chegar em casa após um dia de trabalho remunerado. Nesse sentido, engloba as responsabilidades nos âmbitos profissional e familiar.

A mulher na modernidade necessita conciliar sua formação acadêmica, demandas do mercado de trabalho, administração da casa e cuidado dos familiares, como se o tempo da

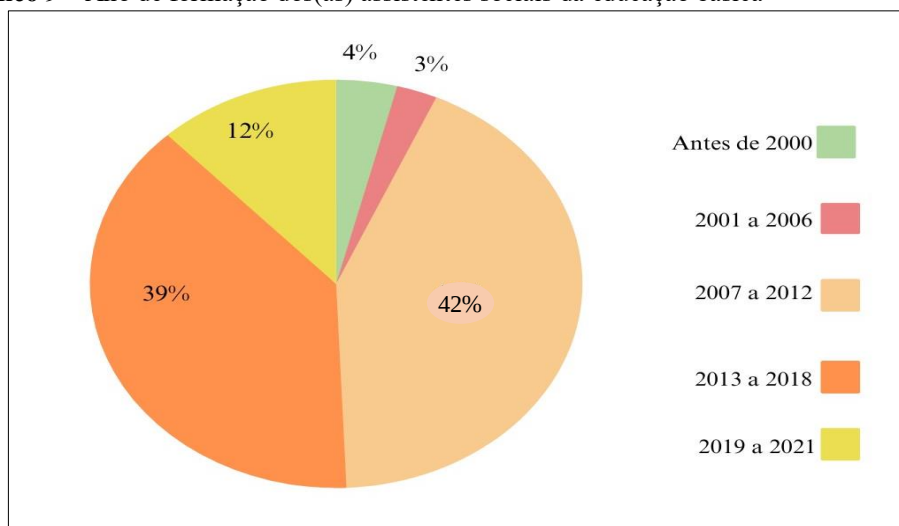
mulher fosse maior que o dos homens. Essa perspectiva foi corroborada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no relatório “Iniciativa Mulheres no Trabalho”, que afirma:

O emprego remunerado foi então simplesmente adicionado à ‘lista de tarefas’ das mulheres. Não foi questionado o tradicional ‘sistema de gênero’ no qual as mulheres eram as ‘cuidadoras’ e os homens ‘o sustento da família’. O tempo das mulheres era visto como ‘elástico’, ao contrário do tempo dos homens, e menos valioso do que o deles (ILO, 2019, n.p).

No que diz respeito à formação profissional, identificamos que 68% realizaram o curso de Serviço Social em instituição privada enquanto 32% em instituição pública. Quanto à modalidade de ensino, a pesquisa traz os seguintes dados: 76% procedem de cursos presenciais, ao passo que 13% estudaram na modalidade de Educação a Distância (EaD) e 11% em formato semipresencial. Esse resultado causou surpresa, pois acreditávamos que a maioria havia formado na modalidade EaD ou semipresencial devido à dimensão territorial e às condições de logística para os municípios do interior do estado.

Chama a atenção o fato de 51% terem concluído a graduação nos últimos dez anos, ou seja, a partir de 2013. Se tomarmos ainda o grupo que formou a partir de 2007, período que corresponde ao *boom* do mercado educacional no Amazonas, esse percentual chega a 94%.

Gráfico 9 – Ano de formação dos(as) assistentes sociais da educação básica



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

É possível constatar que os dados refletem o crescimento intenso do ensino privado e da ampliação do ensino público a partir dos anos 2000, devido aos programas federais, como Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Rede Pública Federal (REUNI), que provocou

o aumento do número de vagas e, conseqüentemente, gerou a expansão do número de Instituições de Ensino Superior (IES). Esse período foi marcado pelo processo de mercantilização do ensino superior que avançou por todo o país, e no Amazonas não foi diferente: a “primeira década dos anos 2000 é marcada pela fundação de algumas instituições, passamos de 1 (uma) instituição que ofertava a graduação em Serviço Social para 9 (nove)” (Andrade; Vallina; Gama, 2020, p. 30). Expandem-se os aglomerados empresariais e há a abertura de franquias educacionais por todo país.

Ainda a esse respeito, ao somarmos a graduação nas modalidades semipresencial e a EaD temos 24% dos profissionais, um dado inquietante, pois, segundo Andrade, Vallina e Gama, (2020, p. 36), “as dimensões geográficas do Estado do Amazonas, onde a distância entre municípios e as dificuldades de locomoção e logística são importantes, oferecem um campo propício para a proliferação do Ensino a Distância (EaD)”, e, com o decorrer dos anos poderá se tornar uma das principais modalidades de formação em Serviço Social no interior do Estado, já que a modalidade de ensino presencial só está disponível na capital Manaus e no município de Parintins.

O crescimento da participação da iniciativa privada no cenário educacional é motivo de preocupação, visto que, na ótica do projeto ético-político do Serviço Social do Brasil, construído coletivamente na década de 1990, a formação profissional não significa apenas a preparação para o emprego, mas principalmente a preparação de profissionais capazes de superar as exigências e limites estabelecidos pelo contexto de inserção profissional e executar estratégias voltadas para atender às demandas dos usuários dos serviços, na defesa da consolidação e ampliação com vistas à universalização dos direitos sociais (Iamamoto, 2007). Segundo a autora,

[...] o profissional deve ter, um perfil profissional culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais. Exigem-se, para tanto, compromisso ético-político com os valores democráticos e competência teórico-metodológico na teoria crítica em sua lógica de explicação da vida social. (Iamamoto, 2007, p. 193).

De acordo com o Código de Ética Profissional de 1993, devemos ter o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população. Para isso, deve-se buscar o constante aprimoramento intelectual na perspectiva de competência profissional. Então, na busca de aprimoramento intelectual, 75% dos(as) assistentes sociais fizeram cursos de pós-graduação e 25% ainda não cursaram. Desses profissionais que têm pós-graduação, 87% possuem

especialização/Pós-graduação *Lato Sensu*, 11% Mestrado e uma Doutorado 2%, ambas pós-graduação *Stricto Sensu*.

A formação continuada não é uma tarefa fácil, considerando o volume de demandas no cotidiano profissional, mas é impreterível, pois a formação continuada objetiva um aguçamento da visão crítica, muitas vezes sufocada pela alta demanda diária sobre os profissionais, que, na maioria das vezes, acabam por engessar o trabalho dos(as) assistentes sociais. Sem leitura e sem visão crítica da realidade fica difícil efetivar o que preconiza o projeto ético-político (Guerra, 2007). Embora o exercício cotidiano desenvolva uma *expertise* profissional e as condições objetivas de trabalho favoreçam ricos aprendizados, é necessário o preparo teórico e técnico deste profissional. Destarte, precisamos

reconhecer que o avanço da profissão depende tanto das condições objetivas, materiais-concretas, sobre as quais a intervenção profissional se realiza, quanto dos agentes profissionais: do seu preparo teórico e técnico e da racionalidade por eles acionada no conhecimento, na interpretação e na transformação das variáveis do contexto social, já que o resultado das ações profissionais nem sempre coincide com aquele pré-idealizado individualmente pelo profissional; além disso, tais resultados não se realizam, de maneira nenhuma, independente das condições materiais existentes (Guerra, 2009, p. 103-104).

O grau de qualificação investido nem sempre possibilita uma relação linear de, quanto maiores as habilidades, maiores os salários. Pois, caso fosse, não teríamos um número elevado de trabalhadores com ótimos níveis de formação, mas que continuam sem emprego ou que se submetem às relações de trabalho subcontratadas, terceirizadas e precarizadas (Fernandes, 2018).

Dentre os 36 participantes, apenas 30 especificaram a área ou os nomes dos cursos em que realizaram atualização, dos quais realizamos uma classificação como pode ser visualizado na Tabela 7.

Tabela 7 – Formação continuada dos(as) assistentes sociais da educação básica

Cursos de Atualização	Porcentagem
Serviço Social na Educação	36%
Específicos da Educação	33%
Serviço Social em geral	14%
Não especificaram	17%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Para além do curso de graduação, constatamos a busca da formação continuada, no propósito de responder a desafios que se põem nos espaços sócio-ocupacionais. Encontramos 69% dos profissionais que cursaram algum curso no afã de entender a política de educação, especialmente sobre a educação inclusiva, já que os alunos da Educação Especial acabam

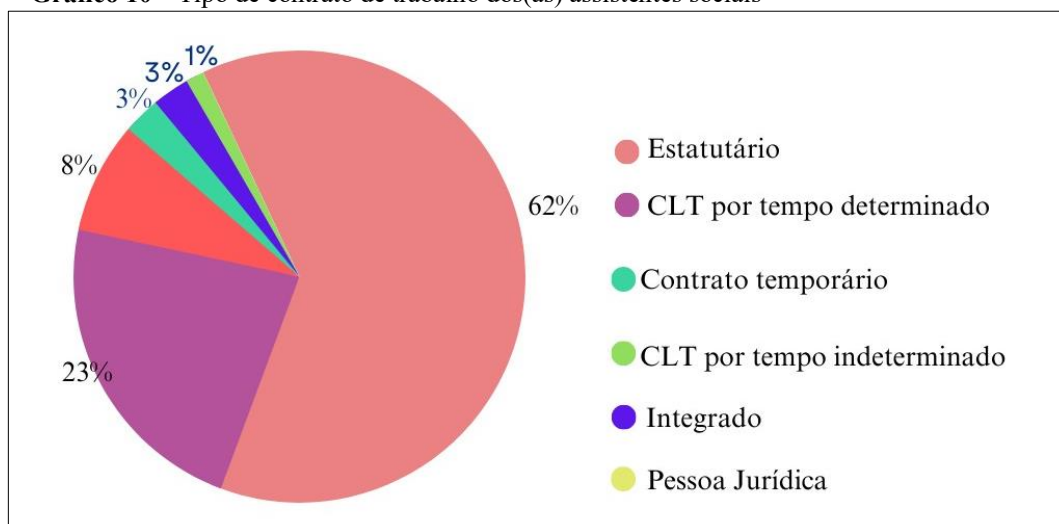
chegando ao Serviço Social na busca de seus direitos. Esses cursos servem para dar condições para que o profissional possa “criar estratégias que qualifiquem as respostas profissionais efetivadas nessa área” (Martins, 2012, p. 62). Nesse sentido, demonstra a preocupação dos profissionais assistentes sociais em alargar seus conhecimentos em relação ao campo educacional. 14% buscaram cursos ligados às legislações sociais relacionadas a alguma violência e 17% não especificaram quais cursos realizaram.

Martins (2012, p. 64) ressalta que discussões referentes ao Serviço Social na educação, “tanto na graduação como na especialização, ainda são limitadas as oportunidades de debate teórico-prático acerca do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional, nos mais diferentes níveis de atuação da política de educação pública”.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), Lei nº 13.005/2014, aos profissionais da educação básica deve-se garantir a formação continuada em sua área de atuação, visando compreender as demandas, a fim de que possam contextualizar os sistemas de ensino para sanar as necessidades em sua esfera de atuação. Esse tem sido um grande hiato na efetivação da política de educação estadual e municipal.

Do ponto de vista das relações de trabalho, averiguamos que 60% dos(as) assistentes sociais são concursados; 21% estão em cargos comissionados, 17% participaram de processo seletivo e 1% é pessoa jurídica. Esse último dado nos surpreendeu, pois julgávamos que essa forma de inserção demoraria a chegar por estes “beiradões” de rios, o que revela a pertinência da análise de Raichelis e Arregui (2021) quanto à nova morfologia do trabalho dos(as) assistentes sociais. Com relação ao tipo de contrato de trabalho, identificamos a prevalência dos estatutários, como expressa o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipo de contrato de trabalho dos(as) assistentes sociais



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

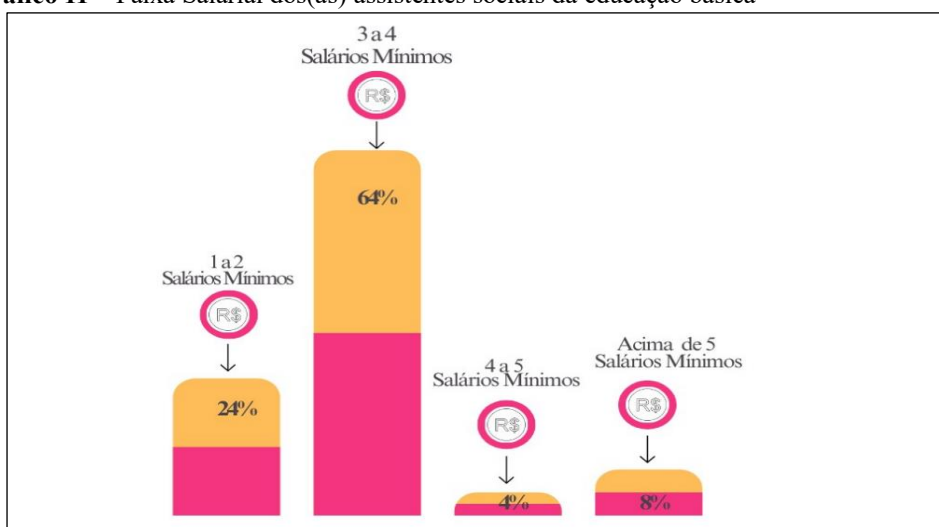
Em relação aos profissionais concursados, 82% estão na SEDUC-AM, 13,5% no IFAM e apenas 4,5% nas secretarias municipais. Essa discrepância mostra a realidade a que estão submetidos(as) os(as) profissionais nos municípios do Amazonas, onde muitos precisam se valer da lógica de indicação ou convite do gestor municipal ou de algum agente político do município. A não realização de concursos públicos contribui para o vínculo de trabalho mais fragilizado, pois a cada troca de gestão municipal trocam-se os profissionais, interrompe-se o fluxo de trabalho e dá-se início a um novo ciclo de trabalho que impacta na qualidade dos serviços prestados.

A reestruturação produtiva do capital e as estratégias neoliberais vêm corroendo persistentemente o trabalho através de diversas formas de flexibilização. Assim, ampliou-se o desemprego estrutural, a precarização e deterioração da qualidade do trabalho, dos salários e das condições de trabalho, agravaram-se também os recortes de gênero, geração, raça e etnia, ocasionando profundas transformações nas formas de ser da classe trabalhadora, que impactaram na materialidade e na subjetividade individual e coletiva (Raichelis; Vicente; Albuquerque, 2018).

Esse cenário impacta a classe trabalhadora e, por conseguinte, o assistente social que é um trabalhador assalariado (como adensaremos no Capítulo III) e também sofre com a ampliação dos processos de subcontratação de serviços individuais de assistentes sociais (pejotização²¹ e uberização), na prestação de serviços nos vários níveis de governos, especialmente no municipal, transformando a realização do trabalho em “privado autônomo, temporário, por projeto, por tarefa, decorrentes das novas formas de organização e operação das políticas sociais” (Raichelis, 2021, p. 51).

Quanto à remuneração, constata-se uma concentração na faixa salarial de 3 a 4 salários-mínimos, perfazendo o total de 64% profissionais. Os profissionais que ganham de 3 a 4 salários-mínimos são em maioria da SEDUC-AM, cerca de 73%, e apenas 27% são das Secretarias Municipais.

²¹ Segundo Raichelis e Arregui (2021), a pejotização é resultante da flexibilização das normas trabalhistas, que vem despontando como uma nova modalidade de contratação em que o empregador exige a constituição de pessoa jurídica pelo empregado, com o intuito de descaracterizar a relação de emprego e, consequentemente, burlar a aplicação da legislação trabalhista.

Gráfico 11 – Faixa Salarial dos(as) assistentes sociais da educação básica

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022

Os dados revelam que 24% profissionais ganham de 1 a 2 Salários-Mínimos, enquanto 8% profissionais ganham acima de 5 salários. Essa situação ocorre pela ausência de piso salarial do Serviço Social, inexistência de planos de cargos carreiras e remuneração que possibilitem o aumento do salário por titulação e outros benefícios. Outra situação que corrobora para os baixos salários é a forma de contratação via contratos temporários, cargos comissionados.

Levando em consideração que os profissionais têm graduação, “com exigências de qualificação técnica e educação continuada cada vez mais complexas” (CFESS, 2022, p. 118), chama atenção os baixos salários que expressam a precarização das condições de trabalho. Os dados revelam que os(as) assistentes sociais do interior também vivenciam um processo de rebaixamento do nível salarial e de empobrecimento da categoria profissional.

O CFESS em 2022 lançou uma Websérie de quatro episódios, intitulada: Assistente Social: o que você precisa saber sobre o piso salarial. Atualmente, tramitam no Congresso Nacional alguns projetos sobre o piso salarial da categoria:

Quadro 1 – Projetos de Lei em torno do piso salarial do(a) assistente social

PROJETO DE LEI (PL)	CONTEÚDO	ANDAMENTO
PL nº 5.278 de 2009	Fixa o piso salarial da categoria em R\$3.720 por uma jornada de 30 horas semanais e prevê reajuste anual pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).	Projeto com a tramitação mais avançada. O PL recebeu um parecer negativo da Consultoria de Orçamento e Fiscalização da Câmara dos Deputados, que considerou a proposta inadequada e incompatível financeira e orçamentariamente.
PL nº 2.693 de 2020	Estabelece o piso salarial para assistentes sociais no valor de R\$7.315 para a jornada de 30 horas semanais, também reajustado pelo INPC.	Projeto parado no Congresso desde a sua apresentação, aguardando encaminhamento da mesa do senado para uma das comissões e designação de relatoria.

PL nº 41 de 2021	Determina que o salário do assistente social será de R\$5.500 para a jornada de 30 horas semanais, com reajuste conforme INPC.	Projeto anexado ao PL 1.827 de 2019 teve parecer favorável em 31 de maio de 2023, na Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados.
------------------	--	---

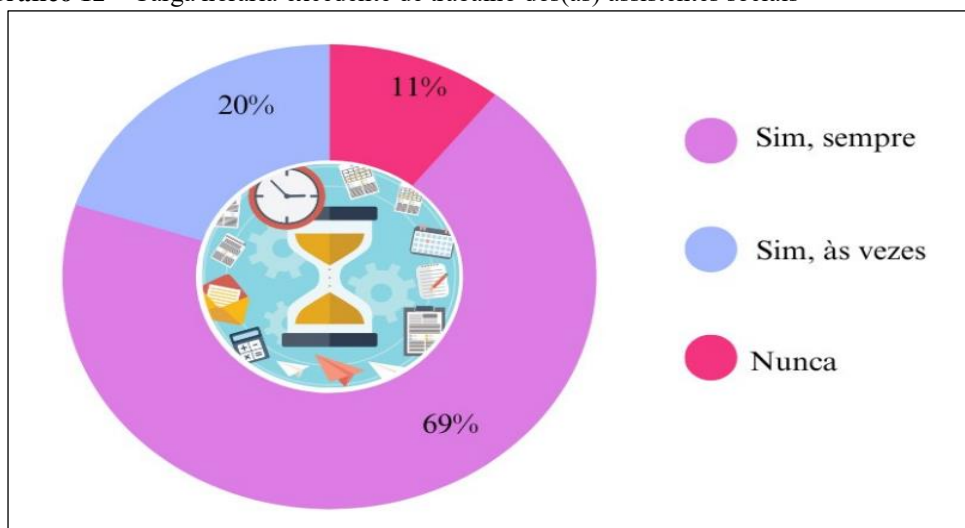
Fonte: Elaboração própria.

A principal dificuldade apontada por parlamentares para aprovação da proposta seria que o piso salarial oneraria os estados e municípios. Seja por questões orçamentárias ou por falta de interesse político, a conjuntura social, econômica e política do país é desfavorável às conquistas de direitos da classe trabalhadora e às regulamentações profissionais. De fato,

esta conjuntura afeta os/as assistentes sociais nas condições de trabalho: pressiona baixos salários, instabilidade e desemprego; afeta as atribuições profissionais com a demanda de empregadores na burocratização das ações, o desvio de funções, na solicitação de apassivamento dos sujeitos com quem trabalhamos. Desafia o trabalho cotidiano; o efetivo trabalho socioeducativo, reflexivo com indivíduos e grupos refletindo o impacto das contrarreformas afetam suas condições de vida e de trabalho; o estímulo à organização e participação dos sujeitos em fóruns, conselhos de direitos e de políticas e conferências pressionando para que se realizem; a organização e participação junto com a classe trabalhadora na mudança dessas condições perversas que estamos vivendo (Bravo, 2019 apud Iamamoto, 2019, p. 258).

Com relação à carga horária semanal de trabalho, 73% responderam que trabalham 30 horas semanais, 24% 40 horas e 3% trabalham 20 horas. Chama a atenção que, 22% que trabalham 40h, 67% estão vinculados às Secretarias Municipais de Educação. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que não ocorre o cumprimento da Lei n. 12.317, de 26 de agosto de 2010, que alterou a Lei de Regulamentação da profissão sobre a duração do trabalho do Assistente Social para trinta horas semanais. Os outros 33% são do IFAM que possuem essa carga horária devido à Portaria da Secretaria de Estado Gestão, Patrimônio e Assistência dos Servidores (SEGEP) nº 97 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), de 17 de fevereiro de 2012, que anulou a Portaria de 2010 (MPOG, 2010) e a Orientação Normativa SRH nº 1 de 01 de fevereiro de 2011 (MPOG, 2011), retirando o(a) assistente social do rol de cargos que possuem jornada de trabalho reduzida. Infelizmente, constata-se que “[...] ainda que tenha sido um direito conquistado pelos profissionais de Serviço Social, a duras lutas, constituindo uma grande vitória para a profissão no Brasil, a jornada de 30h tem encontrado resistência para ser efetivada no espaço das IFEs” (Nascimento, 2018, p. 89).

Mesmo que haja uma forma de controle formal da carga horária, na maioria das situações, os(as) profissionais trabalham para além do que está estabelecido em seus contratos formais. Ao considerarmos a junção das variáveis “Sim, sempre” e “Sim, às vezes”, temos um total de 80% ultrapassam a carga horária formal de trabalho conforme podemos no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Carga horária excedente de trabalho dos(as) assistentes sociais

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

A jornada de trabalho excedida, apesar de não ser legalmente considerada, não passa de modo despercebido pelas chefias imediatas, pois têm conhecimento da situação, “e não pode compensá-los através de remunerações ou acréscimo de horas a mais de trabalho, dado que isso acontece na ‘informalidade’, à margem portanto da legalidade do direito trabalhista” (Fernandes, 2018, p. 190).

Em algumas situações, há registro das horas trabalhadas e os profissionais concursados são compensados com folgas por suas chefias imediatas pelas horas excedidas, permitindo que os profissionais utilizem, em comum acordo, quando julgarem necessário. Percebe-se que o prolongamento da jornada de trabalho não está distante do trabalho dos(as) assistentes sociais do interior do Amazonas, pois estão imersos nas “transformações que emergem e se aprofundam no ‘mundo’ do trabalho e à crise de acumulação, esses elementos passam a fazer parte de sua rotina e a resvalar em suas condições de trabalho” (Fernandes, 2018, p. 193).

Desse modo, o trabalho pode ser intensificado de várias formas, como alongamento das jornadas, acúmulo de atividades, na exigência da polivalência, da versatilidade e de flexibilidade, no condicionamento de ritmo e velocidade, na gestão por resultados. Todas essas formas fazem parte da exigência da fase atual do capitalismo, que atinge os(as) trabalhadores(as) do serviço público brasileiro (Rosso, 2008).

Ainda tratando do trabalho profissional, no próximo capítulo vamos explanar a respeito da configuração do trabalho do(a) assistente social na política de educação básica no interior do Amazonas, bem como acerca das atribuições privativas e competências profissionais, além das demandas recebidas e respostas profissionais.

CAPÍTULO III

TRABALHO PROFISSIONAL DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DO AMAZONAS

O propósito deste capítulo é discutir o trabalho desenvolvido pelos(as) assistentes sociais em instituições da educação básica dos municípios do interior do Amazonas. Para fazê-lo, inicialmente discutiremos o trabalho como uma categoria ontológica e o processo de trabalho no qual se inserem os(as) assistentes sociais. Esse momento inicial é relevante para entendermos o debate contemporâneo sobre o trabalho profissional do(a) assistente social e suas configurações e tendências no campo da educação, para conhecermos as demandas e as respostas profissionais na educação básica no interior do Amazonas, trazendo à tona as particularidades regionais amazônicas.

3.1. Atribuições e competências das(os) assistentes sociais no âmbito da política de educação básica amazonense

Antes de iniciar a discussão sobre atribuições e competências do trabalho profissional do(a) assistente social, é necessário discutir sobre o conceito de trabalho e o processo de trabalho em Marx, pois, a compreensão da categoria trabalho é imprescindível para o(a) profissional de Serviço Social, por estar inserido(a) na divisão social e técnica do trabalho, numa relação antagônica, na condição de trabalhador(a) assalariado(a), o(a) qual também sofre com os rebatimentos da crise estrutural do capital na contemporaneidade.

O trabalho assalariado surgiu quando a produção feudal sucumbiu ao modo de produção capitalista a partir do fim do século XVIII, que se tornou o sistema de produção dominante no sistema planetário, o qual se fundou na exploração do trabalho, baseado na compra e venda para assim conseguir mais dinheiro. O capital “só existe na medida em que subordina a força de trabalho, [...] que se expresse através de coisas (dinheiro, objetos, mercadorias etc.), é sempre uma relação social” (Netto; Braz, 2008, p. 98).

O trabalho “é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2011, p. 188). O trabalho é próprio do ser humano, sendo uma das atividades naturais da vida, em que através deste o homem transforma a natureza para atender suas necessidades tanto biológicas como sociais. Dessa forma, o processo de trabalho é a transformação do objeto de trabalho por

meio da ação do homem, com o intuito de produzir valores de uso, que decorrem do tempo de trabalho necessário – o processo de valorização, de onde se produz a mais-valia, ou seja, quanto maior o controle do processo de trabalho, mais os trabalhadores produzem; esse controle do processo de trabalho é a subsunção formal do trabalho ao capital (Marx, 2011).

Segundo a perspectiva marxiana, o capital compreende o trabalho assalariado em uma relação na qual “capital e trabalho assalariado são uma unidade de diversos, um se expressa no outro, um recria o outro, um nega o outro” (Iamamoto, 2007, p. 37). O trabalho assalariado é o que alimenta a produção capitalista na atualidade, em que velhas e novas formas de exploração dão forma às expressões da precarização da força de trabalho.

O sistema de produção capitalista se desenvolveu em fases para a exploração da força de trabalho. Primeiramente, surgiram as manufaturas, por volta do século VIII, e o elemento dinamizador nessa fase foi a força de trabalho. Segundo Alves (2013), a manufatura instituiu o trabalho coletivo, fragmentou o trabalho e reordenou o tempo de trabalho. A partir desse momento, surgiu a divisão social do trabalho no capital, em que cada trabalhador se tornou responsável por uma atividade parcelada da produção.

A segunda fase do sistema de produção capitalista ocorreu no início do século XX, entre as décadas de 1930 até 1970, período em que surgiu a revolução tecnológica, que introduziu novos formatos de exploração do trabalhador, conhecido como reestruturação produtiva. Surgiu, então, a flexibilização em todas as esferas do trabalho, como: a jornada de trabalho, os contratos de trabalho, passando pelos salários e chegando até os locais de trabalho. Tudo em favor das necessidades do capital.

Esse período é compreendido como *Taylorismo/Fordismo* que perdurou por grande parte do século XX, baseado na produção em massa de mercadorias, de forma homogeneizada e verticalizada, através da racionalização das operações realizadas pelos trabalhadores, com o intuito de combater o desperdício, de reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho, à custa da intensificação das formas de exploração. Desse modo, o capital suprimiu a dimensão intelectual do trabalho operário, reduzindo a execução do trabalho a uma ação mecânica e repetitiva, por meio da fragmentação das tarefas.

Iniciou-se, na década de 1970, a terceira fase do sistema de produção capitalista, o *Toyotismo*, também conhecido como reestruturação produtiva, uma nova racionalização do trabalho, através da flexibilização e manipulação da subjetividade operária, que, além desses aspectos, buscou dar continuidade ao taylorismo-fordismo, articulando as novas necessidades da acumulação do capital. O ápice desse novo modo de racionalização do trabalho foi a subsunção real do trabalho ao capital, provocada pela “desespecialização” ou desqualificação

do operário, ou seja, houve uma parcialização e repetitividade do trabalho com a intensificação do ritmo do trabalho. Portanto, o trabalho precário na atualidade possui um

[...] vínculo orgânico com a crise estrutural do capital. Deste modo, a percepção de que o sistema mundial do capital está imerso numa crise estrutural tende a colocar determinações qualitativamente novas para apreendermos o problema da precarização do trabalho no capitalismo do século XXI (Alves, 2007, p. 141).

A reestruturação produtiva foi um grande processo de mudanças na organização de trabalho industrial, através de inovações tecnológicas, organizacionais e de gestão, que, sob a égide da mundialização do capital²², enfraqueceu o mundo do trabalho com a propagação da subproletarização tardia e do desemprego estrutural. Com a crise do capital sob a investida das políticas neoliberais²³, eis que surgiu o novo e nefasto mundo do trabalho, um novo proletariado complexo e heterogêneo. Assim, a reestruturação produtiva intensificou a competitividade no mercado planetário, à base do crescimento da produtividade do trabalho, através da automação de linhas produtivas, tornando o operário industrial periférico, polivalente e com uma faixa salarial precária.

Com o esgotamento do modelo fordista de produção iniciou-se, então, o regime de acumulação flexível²⁴ com um vasto movimento do setor de serviços. Uma nova ordem produtiva se desenvolveu por meio da fábrica difusa, fluída e flexível, com a desconcentração de unidades produtivas e de gestão, o que culminou na terceirização e na subcontratação de força de trabalho (Harvey, 2011).

Nas décadas de 1980 e 1990, configurou-se uma nova morfologia do trabalho com a retração da classe trabalhadora, conformando um novo proletariado da era digital por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que provocou o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços. Essas metamorfoses de trabalho com base na financeirização

²² O termo “mundialização do capital” foi formado por François Chesnais, para designar um novo processo de acumulação capitalista que surgiu a partir da década de 1980, que passou a ser conhecida como “globalização”. Esse processo de globalização é caracterizado pela produção e reprodução do capital em escala mundial.

²³ As políticas neoliberais surgiram a partir das ideias liberais de Friedrich Hayek, com a crise econômica do capitalismo da década de 1970, sob uma nova leitura do liberalismo clássico. As políticas neoliberais tiveram adesão de vários países, principalmente dos países de América Latina, a partir do Consenso de Washington, em 1989. As políticas neoliberais foram medidas fiscais regressivas, que provocaram o arrocho salarial e uma massa de desempregados e subempregados, além da eliminação dos gastos sociais, e da privatização de empresas públicas.

²⁴ O conceito de acumulação flexível se desenvolveu com David Harvey para designar a passagem do modo fordista de acumulação capitalista para um modo flexível. Esse novo estágio é constituído da intensificação de estratégias de distribuição geográfica do capital, da produção e do seu controle.

e na mundialização do capital introduziram uma nova divisão internacional do trabalho, que intensificou os níveis de precarização e informalidade.

Diante disso, o Brasil vivenciou, na década de 1990, uma ofensiva do capital sobre o trabalho, com a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho. O país mergulhou em nova ordem mundial, com mudanças que determinaram uma classe trabalhadora mais complexa e diversificada, formada por trabalhadores inseridos nas mais distintas formas no mercado de trabalho, além dos desempregados. Essa configuração da classe-que-vive-do-trabalho²⁵ impactou a organização dos trabalhadores em escala global.

Essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho levaram à maximização dos lucros, exigindo dos trabalhadores a maximização do tempo. Nesse processo, originou-se a terceirização como uma nova estratégia para aumentar a produtividade e reduzir os custos em que o ônus recaiu sobre a classe trabalhadora sob a forma de informalidade e precarização, através da expansão de trabalhos assalariados no setor de serviços, da expansão do trabalho *online* e dos aplicativos, que camuflam as corporações e o aviltamento dos direitos dos novos proletários dos serviços – os empreendedores.

A terceirização é um dos fenômenos que mais expressa as mudanças na esfera produtiva e do trabalho no país, revelando-se como vantajosa para o capital por implicar uma redução dos custos administrativos, além da possibilidade de determinação dos produtos em boas condições de custos e preços, da concentração em atividades estratégicas e de permitir maior controle da gestão da produção e da força de trabalho. Nasceu, assim, um novo proletariado, complexo e heterogêneo, acentuado por uma nova crise do capital, sob o enredo das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva (Alves, 2000).

Essa desregulamentação do trabalho derrubou direitos trabalhistas conquistados com muita luta e resistência. Agora, vivenciam-se novas modalidades do trabalho

[...] com contratos “zerados”, “uberizados”²⁶, “pejotizados”²⁷, “intermitentes”, “flexíveis”, os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir “metas”, impostas

²⁵ O termo “classe-que-vive-do-trabalho” foi formulado por Ricardo Antunes, com o intuito de apresentar uma ampliação conceitual da “noção ampliada de classe”. Não se trata de nova expressão conceitual, mas de uma ampliação da análise, que contempla a diversificação e complexificação do proletariado atualmente.

²⁶ A modalidade de trabalho designada por “uberização”, de acordo com Antunes (2018), advém do aplicativo Uber, que é composta por trabalhadores e seus veículos, como instrumentos de trabalho, e esses arcam com as despesas como: seguridade social, alimentação, limpeza e manutenção dos veículos, enquanto a empresa privada em nível global, por meio do aplicativo, apropria-se do mais-valor gerado pelos serviços dos motoristas, sem ter que lhes pagar as obrigações trabalhistas devidas. Desse modo, expandiu-se o fenômeno conhecido como “uberização”.

²⁷ A partir da Lei n. 11.196/2005, deu-se legalidade à “pejotização”, mas, sobretudo, após a Reforma Trabalhista em 2017. Com a Lei n. 13.467/2017, esse fenômeno ganhou amplitude e consubstanciou a terceirização – a contratação de terceirizados ocultos por contratos com pessoa jurídica para executarem atividades laborais nas empresas contratantes, sem gerar vínculo empregatício (Pereira, 2013).

frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos, depressões e suicídios (Antunes, 2018, p. 35).

O autor apresenta a nova morfologia da classe trabalhadora – o novo proletariado de serviços da era digital, ou seja, houve uma escalada em nível global em relação aos trabalhos assalariados no setor de serviços. O “capitalismo atual apresenta um processo multiforme, no qual a informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade se tornaram mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto ampliação da lei de valor” (Antunes, 2018, p. 33). Assim,

as transformações contemporâneas que afetam o mundo do trabalho, seus processos e sujeitos provocam redefinições profundas no Estado e em políticas sociais, desencadeando novas requisições, demandas e possibilidades ao trabalho do assistente social no âmbito das políticas sociais (Raichelis, 2009, p. 251).

Os(as) assistentes sociais estão inseridos(as) na esfera pública, tendo seu trabalho permeado pelas relações sociais do modo de produção capitalista, assim submetidos a uma condição de assalariamento, portanto, há que situá-los na condição de trabalhadores assalariados(as), por entender que o Serviço Social está inserido na divisão sociotécnica do trabalho. Desse modo, depreende-se que os(as) assistentes sociais, como sujeitos que vendem sua força de trabalho, estão submetidos às contradições intrínsecas à relação capital X trabalho.

A perspectiva teórica que reconhece o trabalho imaterial como uma forma de trabalho que contribui para a valorização do capital foi adotada pelo campo do Serviço Social no contexto das discussões e aprovação das diretrizes curriculares da ABEPSS em 1996, após um extenso debate envolvendo a categoria profissional e as instituições de ensino, como parte da revisão do currículo mínimo de 1982 (Almeida; Alencar, 2011).

A partir desse ponto, a profissão passa a incluir no âmbito das discussões acadêmicas e profissionais, bem como na formação em Serviço Social, a perspectiva de que o Serviço Social é uma forma de trabalho especializado, mesmo quando inserido na esfera dos serviços, principalmente sob a influência das ideias de Marilda Iamamoto.

Essas ideias nos levam a compreender que, mesmo que o Serviço Social seja uma profissão que atua principalmente na esfera dos serviços e não esteja diretamente envolvida na transformação da natureza, ela está intrinsecamente ligada aos espaços nos quais mercadorias circulam, produtos e valores (sejam de uso ou de troca) são criados, e onde ocorrem as mediações nas relações de compra e venda da força de trabalho. Sua intervenção, ao atender às necessidades tanto materiais quanto imateriais dos indivíduos que vendem sua força de trabalho ou precisam estar aptos para isso, desempenha um papel crucial nesse contexto.

Portanto, a profissão e sua inserção na divisão sociotécnica do trabalho sofrem os rebatimentos dessa precarização no cotidiano profissional, como: a superexploração, o desgaste físico e mental no trabalho profissional. Logo, o (a) assistente social – ao analisar e até mesmo se indignar diante da exploração e do desgaste aos quais são submetidos os(as) trabalhadores(as) assalariados(as) – não se vê pertencente ao mesmo segmento enquanto classe trabalhadora, acabando por estabelecer uma relação de exterioridade (Raichelis, 2011).

Contudo, o(a) assistente social – por ser um trabalhador(a) assalariado(a) – está exposto à instabilidade em seu emprego, devido às formas contratuais que são estabelecidas nas legislações trabalhistas e suas constantes contrarreformas²⁸, que podem interferir em sua autonomia relativa na efetivação de seu trabalho, deixando o profissional em um jogo de tensão, em meio a aceitar as condições infligidas pela instituição contratante para manter seu emprego, e cumprir o que prevê o projeto ético-político. Dessa forma, urge a necessidade de que o(a) profissional assistente social compreenda as transformações no mundo do trabalho e seus rebatimentos na classe trabalhadora.

O trabalho profissional do(a) assistente social ocorre principalmente na operacionalização de políticas sociais (mas não apenas como executor(a), como veremos mais à frente), as quais são geridas pelo Estado, em que este atende aos interesses do capital para a extração da mais-valia, em detrimento das necessidades da classe trabalhadora, porém, esse(a) profissional não deixa de ser um(a) trabalhador(a) assalariado(a), subordinado(a) aos preceitos do mercado profissional e de seus empregadores.

Nesse contexto, é requerido do(a) profissional um olhar atento para o mundo contemporâneo, no sentido de decifrá-lo e participar da sua recriação, para que possa apreender as novas mediações para a construção de “propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano” (Iamamoto, 2007, p. 20). Desse modo,

[...] as condições de trabalho e relações sociais em que se inscreve o/a assistente social articula um conjunto de mediações que interferem no processamento de ações e nos resultados individuais e coletivos projetados, pois a história é o resultado de inúmeras vontades projetadas em diferentes direções que têm múltiplas influências sobre a vida social. Os objetivos e projetos propostos, que direcionam a ação, tem uma importância

²⁸ Segundo Behring (2003), as reformas iniciadas na década de 1990, com um viés ideológico, não se tratavam de reformas, mas de “contrarreformas do Estado”, de modo que as reformas eram orientadas para o mercado, como solução aos problemas enfrentados pelo Estado e pela economia brasileira, devido à profunda crise econômica e social vivenciada pelo país, desde o início dos anos 1980. Essas reformas ganharam legitimidade com o Plano Diretor da Reforma do Estado, em agosto de 1995, por meio de um conjunto de alterações regressivas dos direitos do mundo do trabalho. O Estado rompeu e solapou os direitos sociais em função da ordem financeira internacional; esse processo de privatização não diminuiu em nada as dívidas externas e internas do país.

fundamental, na afirmação da condição dos indivíduos sociais como sujeitos históricos (Iamamoto, 2004, p. 22)

É mister compreender o significado social e histórico da profissão, assim como, de suas determinações constitutivas e da sua função na contemporaneidade. Pois, possibilita, uma “refuncionalização ou ampliação daquelas competências que ela foi assumindo historicamente e que diante das transformações deste estágio de desenvolvimento do capitalismo demandam uma redefinição” (Guerra, 2009, p. 2).

Nos últimos anos, a ampliação das ações do governo na implementação de políticas sociais representou uma ampliação exponencial dos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, o que levou a uma necessidade de recolocar, no cenário profissional, as reflexões do que seriam, de fato, nossas competências e atribuições em cada espaço sócio-ocupacional (Lopes, 2018, n.p.).

Portanto, é fundamental aos(as) assistentes sociais um aprofundamento quanto as suas competências profissionais e atribuições privativas, referenciadas pela lei de regulamentação da profissão (lei federal nº 8.662/1993). Este debate atravessa toda a trajetória da profissão e é presente em publicações que tentam analisar as particularidades do trabalho do(a) assistente social em diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Vejam algumas definições tratadas na literatura do Serviço Social, no intuito de apreender os diferentes significados das competências e atribuições profissionais. A compreensão das competências e atribuições profissionais pelos(as) profissionais interfere diretamente no que o profissional faz de si e da profissão. “O significado etimológico da palavra atribuição é a ação de imputar algo a alguém, em que a palavra é utilizada no sentido de arrogar-se, delegar-se” (Guerra *et al.*, 2016). A despeito dos diversos significados na bibliografia da profissão, raras vezes vem precedida do substantivo profissional.

Por competência entende-se a “aptidão, conhecimento ou capacidade em alguma área específica; [...]; faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto, estar capacitado para realizar algo” (Guerra *et al.*, 2016).

Segundo o Iamamoto (2012, p. 37), a definição etimológica de competência é “a capacidade de apreciar, decidir ou fazer alguma coisa, enquanto a atribuição é uma prerrogativa, privilégio, direito e poder de realizar algo”. A Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão, trata as atribuições privativas como “prerrogativas exclusivas” do trabalho profissional dos(as) assistentes sociais, e, competência como a “capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” (Brasil, 1993).

Para Matos (2015, p. 681), as competências são ações que os(as) assistentes sociais podem desenvolver, mas não lhes são exclusivas. “As atribuições privativas são aquelas que se referem diretamente à profissão, como a atribuição privativa”, ou seja, contemplam especificidades de operacionalização pelos(as) assistentes sociais, logo, são exclusivas destes.

E, competências “são aquelas ações que os(as) assistentes podem desenvolver, embora não lhes sejam exclusivas”, quer dizer ser capaz de articular as dimensões: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Matos (2015, p. 691) reforça que a competência, tratada nos termos apresentados, “não é mérito individual, e sim resultado de um projeto que se constrói coletivamente nos serviços, que se retroalimenta da produção intelectual da profissão e da sua organização político-profissional”.

É comum a identificação das atribuições com um rol de atividades a serem realizadas e até mesmo sua identificação direta com os objetivos profissionais. Essa imprecisão de tal conceito induz atividades que parecidas ou idênticas sejam designadas, quer como atribuições quer como requisições. Essas questões resultam da tensão entre o que a instituição atribui e o que a categoria profissional considera ser atribuições profissionais, gerando uma tensão entre pelo menos duas fontes diferentes, das quais derivam as atribuições: da instituição e da categoria. Essa discordância sobrevém da mediação do assalariamento, da compra e venda da força de trabalho das(os) assistentes sociais, e, portanto, da inserção desses profissionais na esfera dos serviços (Guerra *et al.*, 2016).

É usual considerar competência e habilidade como dois conceitos que estão relacionados. A habilidade é a capacidade de colocar em prática as teorias e conceitos que foram obtidos, já a competência é mais profusa e resulta da articulação entre conhecimentos, atitudes e habilidades (Guerra *et al.*, 2016). Ou seja, são conceitos conexos, mas não iguais, por isso, devemos ter cuidado e estar atentos para não cometermos esse erro. O trabalho profissional do(a) assistente social depende do nível de apreensão “sobre as atribuições privativas e competências profissionais, ou seja, depende da compreensão acerca do ‘chão’²⁹ em que se dá o exercício profissional. Desse modo, “o que delimita o caráter da atividade enquanto privativa do assistente social é a sua qualificação enquanto matéria, área e unidade de Serviço Social” (Iamamoto, 2012, p. 38).

²⁹ O ‘chão’ do exercício profissional, para o qual queremos chamar a atenção, é primeiramente aquele onde se dá todo o agir histórico: o cotidiano. Afinal, a vida cotidiana é insuprimível e existe em todas as sociabilidades humanas. A outra característica do “chão” que queremos ressaltar é a forma como os direitos da classe trabalhadora vêm sendo tratados, tema fundamental para assistentes sociais, uma vez que atendem à classe trabalhadora ao mesmo tempo que fazem parte dela. Se a vida cotidiana é insuprimível, certamente ganha contornos próprios diante da alienação na sociedade de classes (Matos, 2015, p. 683).

Decerto que já temos um acúmulo de atribuições oriundas de outras políticas, além das atribuições privativas e de competências profissionais dispostas na Lei de regulamentação que caracterizam o exercício profissional. Todavia, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) definiu nas orientações para a regulamentação da 13.935/2019 as atribuições específicas que devem ser desenvolvidas pelos(as) assistentes sociais que trabalham nas redes públicas de educação básica (CFESS, 2021, p. 37-38):

1. Contribuir com o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência na escola com a finalidade da formação dos estudantes para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade;
2. Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos de políticas sociais, bem como do exercício e da defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
3. Contribuir para a garantia da qualidade dos serviços aos estudantes, garantindo o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, contribuindo assim para sua formação, como sujeitos de direitos;
4. Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
5. Contribuir no processo de ensino-aprendizagem de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
6. Contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola;
7. Aprimorar a relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover a eliminação de todas as formas de preconceito;
8. Intervir e orientar situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado;
9. Contribuir com o processo de inclusão e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;
10. Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escolar;
11. Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais, como a própria educação;
12. Favorecer o processo de inclusão e permanência do estudante com necessidades educativas especiais;
13. Participar de ações que promovam a acessibilidade;
14. Fortalecer e articular parcerias com as equipes dos Conselhos Tutelares, CRAS, CREAS, unidades de saúde, movimentos sociais dentre outras instituições, além de espaços de controle social para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes;
15. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
16. Viabilizar o acesso a programas, projetos, serviços e benefícios sociais aos estudantes e suas famílias por meio de rede intersetorial no território, fortalecendo a permanência escolar;
17. Realizar assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar dos espaços coletivos de decisões;
18. Contribuir em programas, projetos e ações desenvolvidos na escola que se relacionem com a área de atuação;
19. Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica.

Na pesquisa realizada com as(os) assistentes sociais que trabalham na rede federal, estadual e municipal de educação básica no Amazonas, os(as) respondentes informaram as principais atividades realizadas junto à comunidade escolar. Vejamos abaixo na Tabela 8:

Tabela 8 – Atividades realizadas pelos(as) assistentes sociais da educação básica

Atividades e objetivos profissionais	Quantidade	Porcentagem
Atendimento individual aos alunos e suas famílias encaminhadas pela equipe pedagógica de alunos com alguma dificuldade de aprendizagem	69	92%
Trabalho com famílias de alunos visando a permanência nas unidades educacionais dos alunos	66	88%
Articulação da educação com outras políticas sociais, até mesmo por meio de projetos sociais.	63	84%
Acompanhamento de projetos, que tratem especificamente da (in) frequência escolar	57	76%
Atividades socioeducativas com a comunidade escolar	55	73%
Palestras sobre questões de saúde	53	71%
Elaboração do plano anual de trabalho em conjunto com a equipe técnica	52	69%
Elaboração e execução projetos e programas visando atender às demandas como violência doméstica, drogas, entre outras	48	64%
Oficinas temáticas com funcionários	42	56%
Cadastro socioeconômico das famílias	40	53%
Visitas domiciliares	39	52%
Pesquisa visando à elaboração do perfil da comunidade escolar	25	33%
Plantão ou atendimento social para orientações gerais de acordo com as necessidades apresentadas pelos sujeitos sociais	23	31%
Orientação aos conselhos escolares	14	19%
Cursos de formação de educadores	10	13%
Orientação às Associações de Pais e Mestres (APMC)	9	12%
Triagem de vagas em creche	5	7%
Trabalho em conjunto com a equipe multidisciplinar	2	2,5%
Atendimento e acompanhamento de servidores	2	2,5%
Estudo social, parecer social	1	1,3%
Preenchimento de documentação técnica	1	1,3%
Participação em eventos escolares	1	1,3%
Encaminhamentos para rede de serviços	1	1,3%
Orientação à gestão das escolas	1	1,3%
Visitas técnicas às escolas	1	1,3%
Participação em reuniões técnicas, pedagógicas, de pais e responsáveis	1	1,3%
Acompanhamento e orientação de Pessoa com Deficiência (PcD)	1	1,3%
Escuta qualificada	1	1,3%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Observa-se que as atividades respondidas pelos(as) profissionais são tanto atribuições privativas como competências, isso porque dentre as competências existem atividades que os(as) assistentes sociais podem fazer, mas que não são atividades exclusivas, podem ser realizadas pelos demais profissionais da educação. Como na Política de Educação há um conjunto das competências específicas dos(as) assistentes sociais que se manifestam em ações, estas devem articular-se às diversas dimensões do trabalho profissional. Faremos a discussão das respostas agrupando em dimensões de intervenção, como apresentadas por CFESS (2013).

A primeira dimensão diz respeito às abordagens junto as famílias e aos estudantes em relação à infrequência, não-permanência escolar e dificuldade de aprendizagem. Dentre as ações majoritárias, identificamos uma demanda elevada em relação direta ao trabalho com os(as) estudantes e suas famílias, isso porque no contexto educacional há uma série de elementos que determinam/impactam na qualidade do ensino, fatores que interferem na frequência e/ou não-permanência na escola, e que determinam o processo de ensino-aprendizagem. Essas atividades são as mais reconhecidas como trabalho do(a) assistente social perante a comunidade escolar.

Nessas ações realizadas com as famílias ou de modo individual são detectados fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no processo educacional do(a) aluno(a), família ou grupo social, através da elaboração de um diagnóstico social, que resulta em demandas que os demais profissionais da educação não estão habilitados para responder. Daí a importância do(a) assistente social na educação trabalhar com as famílias entendendo sua relevância e que a criação de espaços de grupos no âmbito escolar possibilitaria uma aproximação entre escola e família.

Nesse sentido, uma das funções do(a) assistente social, inserido na política de educação, é encaminhar as famílias para atendimento de suas necessidades concretas em outras políticas sociais, facilitando o acesso aos direitos sociais. Dessa forma, o Serviço Social contribui para minimizar ou sanar dificuldades que influenciam na permanência e no desenvolvimento com sucesso do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Entretanto, a

[...] atuação do Serviço Social com famílias, historicamente, sempre esteve contemplada, em especial de forma fragmentada, ou seja, cada integrante da unidade familiar é visto de forma individual, descontextualizada do grupo familiar (Martins, 2012, p. 202).

É um grande desafio posto aos(as) profissionais, pois precisam ter a premissa de que a relação entre família e escola se situa no campo das contradições, entre a perspectiva de convencimento e de reconhecimento da família como sujeito corresponsável pelo “êxito” dos alunos e como sujeito do processo pedagógico. Por isso, é importante estar atento neste espaço em consolidar o trabalho profissional sempre buscando corroborar com o que é preconizado pelo CFESS sobre as atribuições e competências, já que

[...] no âmbito do desenvolvimento, muitas vezes executamos ações que estão voltadas para algum tipo de disciplinamento, ou do aluno, ou das famílias. (É, portanto, fundamental) voltar nossa capacidade de análise para tais contradições [...] no

cotidiano do trabalho, para que não percamos de mão o projeto que de fato apoiamos (Silva *et al.*, 2020, p. 202).

Segundo o CFESS nos Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação (2013, p. 51), as atividades individuais e junto às famílias são necessárias e estratégicas ao trabalho profissional, já que “delas dependem a capacidade de enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e à própria educação, [...], mas não devem constituir na única modalidade de intervenção profissional”. É preciso tomar o cuidado para não ficar demasiadamente preso a essa dimensão, e esquecer de um vasto campo de mediações a ser explorado.

Outra dimensão diz respeito ao gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços. Dentre as atividades realizadas pelos(as) participantes da pesquisa, daremos destaque a duas atividades: o trabalho em conjunto com a equipe multidisciplinar e articulação da educação com outras políticas sociais.

Quando se refere ao trabalho em conjunto com a equipe multidisciplinar, logo se remete à interdisciplinaridade. O Código de Ética apresenta a importância da interdisciplinaridade para a produção de resultados efetivos, visto que,

a atuação interdisciplinar requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes, aceitar confrontos de diferentes abordagens, tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas pautadas nos princípios e valores estabelecidos nos Códigos de Ética Profissionais. A interdisciplinaridade, que surge no processo coletivo de trabalho, demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento da necessidade de diálogo profissional e cooperação (CFESS, 2011, p. 27).

A interdisciplinaridade muitas vezes aparece no discurso como um ideal a ser atendido pelos diferentes campos disciplinares, com vista a dialogar para atingir uma finalidade central – que é garantir o aprendizado, a partir de melhores condições de ensino. Essa interdisciplinaridade é muito forçosa, pois ela não acontece a partir do reconhecimento das especificidades e das contribuições das diversas profissões para o trabalho coletivo, entretanto, muitas vezes, ocorre uma sobreposição desses saberes ou a negação de suas diferenciações.

Para Almeida (2021), é um esforço de enquadramento das ações disciplinares dentro de uma prática hegemônica. A interdisciplinaridade se forma nesse sentido, à medida que ela aceita ou cria diálogos, a partir das arestas ou aquilo que é diferente, aquilo que é de cada campo de conhecimento, fazendo um esforço do que é comum para o atingimento da finalidade, que é garantir o “êxito ou sucesso escolar”, sem se questionar: que educação é essa? Que êxito é esse?

Há um esforço conjunto dos profissionais para organizar o processo pedagógico de educação escolarizada, mas isto é muitas vezes apropriado para o atingimento de metas definidas por organismos multilaterais, aderidas pela gestão pública no estado brasileiro, que coadunam para a elevação do índice a ser alcançado pela escola, para receber mais recursos financeiros, com uma educação de cunho gerencialista e voltada para o resultado imediato.

A articulação entre as políticas sociais é conhecida como intersetorialidade, que é apreendida como trabalho com redes. Segundo Bourguignon (2001), a intersetorialidade tem como premissa a construção de redes intersetoriais, com a finalidade de compor direcionamentos novos para as ações das políticas públicas. Bourguignon (2001) e Pereira e Teixeira (2013) concordam que o termo rede sugere a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos sujeitos.

Conceituar intersetorialidade não é tarefa fácil, devido à complexidade do termo. Conforme Pereira (2010), a intersetorialidade é um conceito polissêmico e com uma identidade complexa. Pode-se afirmar que a intersetorialidade é uma lógica de gestão que perpassa diferentes âmbitos das políticas sociais e pressupõe uma articulação entre vários setores das diferentes políticas.

Pereira (2010) refere que a intersetorialidade é considerada um modelo de gestão que visa romper com a fragmentação das políticas sociais, trazendo inclusive uma transformação de conceitos, ações e maneiras de pensar a prestação de serviços sociais e a relação que se dá entre esta prestação de serviços, trazendo à cena uma maior participação de todos os atores envolvidos nas políticas sociais, inclusive os destinatários de tais políticas. Ressalta-se, além disso, que a prática se efetiva em um processo político, permeado de contradições, resistências, divergências, escassez de recursos, entre outros.

Ao tratar de intersetorialidade, mantém-se a especificidade de cada setor, buscando maior articulação entre eles para torná-los mais eficientes. Burlandy (2004) apresenta que não basta uma decisão política para que a intersetorialidade aconteça, na prática, faz-se necessário um constante exercício que permita entender os avanços e retrocessos dos processos intersetoriais.

A intersetorialidade entre as políticas sociais não deve ser compreendida como a “salvadora da pátria”, capaz de solucionar as expressões da questão social, e todos os problemas intrínsecos ao acesso e à efetivação dos direitos. Esta compreensão equivocada pode encobrir a gênese da questão social, fundada na exploração do trabalho, desencadeada pelo modo de produção capitalista. Pelo contrário, deve ser concebida como uma estratégia de intervenção

nas expressões da questão social, capaz de “de vislumbrar o indivíduo ou a família “como um todo” e não de forma fragmentada, isolada e desarticulada” (Bellini *et al.*, 2014, p. 6), contemplando a participação social, e a integralidade do atendimento às necessidades sociais do cidadão (Bellini *et al.*, 2014; Amorim; Teixeira, 2017).

A dimensão investigativa se evidencia por meio do cadastro socioeconômico das famílias, de pesquisa visando à elaboração do perfil da comunidade escolar, estudo social e parecer social, escuta qualificada. Em relação à dimensão investigativa, o cadastro socioeconômico representa 53,33%, a pesquisa com vistas à elaboração do perfil da comunidade indica 33,33% das atividades realizadas junto à comunidade escolar. Já os dois últimos itens, estudo social e parecer social, escuta qualificada, representam 1,33%. Ao analisarmos as respostas, é possível perceber que as atividades ainda estão relacionadas ao cumprimento de procedimentos institucionais. Nas palavras de Guerra (2009, p. 13):

a investigação é inerente à natureza de grande parte das competências profissionais: compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, identificar as demandas presentes na sociedade, realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais, realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social, identificar recursos.

No que tange à Dimensão do trabalho profissional relacionado à inserção em espaços democráticos, verifica-se a construção de estratégias para a participação da comunidade escolar, como orientação aos conselhos escolares e orientação às Associações de Pais e Mestres (APMC). Nota-se a baixa participação dos(as) assistentes sociais nos Conselhos Escolares (cerca de 18,7%) e nas Associações de Pais e Mestres (12%), perdendo, assim, um espaço importantíssimo de potencialização da cidadania.

Segundo Santos (2012, p. 96), “o Serviço Social Escolar tem muito a contribuir, quando tratado do ponto de vista de possibilitar e mobilizar a família para se inserir nos espaços de gestão democrática da escola”. Assim, os profissionais do interior do Amazonas precisam refletir sobre as suas possibilidades de contribuir “para o fortalecimento e organização política dos conselhos e/ou dos seus diversos segmentos [...] através da defesa da democracia e dos direitos humanos e sociais” (Bravo, 2012, p. 2).

Neste íterim, cabe ressaltar também a importância da inserção nos conselhos municipais e nos movimentos sociais. Bravo (2011) traz dados absolutos sobre a participação dos(as) assistentes sociais em conselhos, que embora digam respeito há uma década, não destoam da atualidade. A autora mostra a participação de assistentes sociais em diferentes

conselhos mesmo que de forma tímida, porém, percebe-se a ausência da participação nos conselhos de Educação. Vejamos na Tabela 9:

Tabela 9 – Participação dos(as) assistentes sociais nos Conselhos de Direito

Conselhos de Direitos	%
Assistência Social	37%
Criança e Adolescente	20%
Saúde	10%
Portadores de Deficiência	10%
Idoso	8%
Outros	5%
Antidrogas	4%
Mulher	4%
Negro	1%
Meio Ambiente	1%

Fonte: Elaborado pela autora com base Bravo, 2011, p. 61.

É importante que os profissionais de Serviço Social que trabalham na Educação se atentem à contribuição nos conselhos municipais e estadual de educação, com vista a fortalecer o controle democrático através da ampliação da esfera pública, para o fortalecimento de instâncias democráticas e a garantia de direitos sociais. Estes são desafios postos para os(as) assistentes sociais que têm como referência um novo projeto societário que acredita na emancipação dos sujeitos e consolidação da cidadania.

No que concerne à Dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos em relação aos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, da rede de serviços e da legislação social, visualizam-se atividades socioeducativas com a comunidade escolar, palestras sobre questões de saúde, oficinas temáticas com funcionários e cursos de formação de educadores.

Como apontado nos estudos de Abreu (2011), a função pedagógica do Serviço Social variou na trajetória histórica da profissão de acordo com o movimento das classes sociais, com a reorganização do capital e de acordo com o posicionamento profissional perante as lutas sociais de classe. Ainda sobre a dimensão educativa, pode-se compreender que há uma função pedagógica no trabalho social realizado pelo assistente social e que se liga organicamente a uma cultura – a um modo de vida –, e essa função, no trato profissional, constrói e reproduz os elementos de uma determinada sociabilidade.

O princípio educativo materializado nas ações profissionais indicará a qual sociabilidade o profissional se orientará, sendo necessário esse nexo educativo ser apreendido e desvelado pelo profissional a fim de que possa instrumentalizar ações coerentes com suas perspectivas teóricas e políticas. Como analisa Abreu (2011), essas linhas pedagógicas se

sobrepõem, são reorganizadas de acordo com o movimento das classes fundamentais e de como o Serviço Social se relaciona e se apropria dos projetos societários.

Os profissionais, ao se inserirem nos espaços sócio-ocupacionais, como na educação, buscam se situar sobre as características e demandas daquela política. Entretanto, há o risco da busca de um “manual” ou “receita”, como aponta Guerra, Backx, Santos (2012, n.p.), o que empobrece o trabalho profissional, pois o que importa para esses profissionais

[...] é responder aos fenômenos, não importa como, disto resultando um conjunto de respostas profissionais rápidas, ligeiras, irrefletidas, instrumentais, baseadas em analogias, experiências, senso comum, desespecializadas, formais, modelares, em obediência a leis e superiores, sem a qualificação necessária para distingui-las de respostas atribuídas por leigos.

O imediatismo faz com o(a) assistente social se limite a realizar tarefas, de forma restrita, parcial, temporária, pontual e fragmentada. Com isso, deixa de exercer sua instrumentalidade, que pressupõe a capacidade de refletir e mobilizar seu conjunto de conhecimentos para materialização do seu trabalho. Ou seja, centra-se na solução da demanda imediata e não no conteúdo, prejudicando a qualidade das respostas profissionais, o que tem implicações éticas e políticas. Destarte, o emprego da dimensão técnico-instrumental por si só, e alheia as demais dimensões, torna-se pragmatismo (Guerra, Backx, Santos, 2013).

Os procedimentos de ultrageneralização, baseados na experiência, na empiria, obscurecem o que a realidade apresenta como novo. Quando adotamos os procedimentos de ultrageneralização deixamos de atentar para os supostos teórico-metodológicos, pressupondo que já conhecemos a situação, negando a natureza dialética do ser, assim como, do conhecimento sobre o ser. Desse modo, nega-se

[...] um conjunto de determinantes, dentre eles a peculiaridade da estrutura das organizações, seu quadro normativo, políticas e relações de poder, recursos humanos, materiais e financeiros, além de outros, que interferem no desenvolvimento do trabalho profissional (Martins, 2012, p. 81).

O(a) assistente social, enquanto profissional que tem a questão social como a centralidade de seu trabalho, e que historicamente trabalha em suas complexas e múltiplas manifestações, tem competência para planejar, propor, elaborar, coordenar e executar ações, projetos e programas sociais, na ampla realidade social e institucional (Netto, 1996). Portanto, não é diferente no contexto educacional, dada a permeabilidade da questão social e seus enfrentamentos na vida social dos sujeitos.

Nas palavras de Serra (2000, p.172), vemos a importância e a necessidade do trabalho do(a) assistente social como um:

[...] **propositor, formulador, articulador, gestor, implementador, negociador e equacionador**. Em face dos processos de alterações na ossatura do Estado e das exigências do mercado, por conta de mudanças no mundo do trabalho e particularmente, para instrumentalizar os profissionais nos conselhos de políticas setoriais, junto às prefeituras municipais e governos estaduais (grifo nosso).

Logo, o processo de trabalho no qual os(as) assistentes sociais estão inseridos(as) deve possibilitar a construção de estratégias que direcionem aos seus usuários à cidadania e aos direitos sociais. Portanto, a educação para a cidadania deve ser uma educação contextualizada, multidimensional e complexa, por essas características, possibilitando uma ação potencializadora e emancipatória dos sujeitos nas diferentes instâncias da vida social e comunitária (Morin, 2007).

O trabalho dos(as) assistentes sociais na política de educação precisa atender e comprometer-se com uma educação emancipatória na luta pela institucionalização de práticas educacionais contra-hegemônicas³⁰. Uma educação que busca mudanças sociais, e posiciona-se contra a ordem existente, que corresponde aos interesses dos dominados, situando-se, portanto, no movimento contra-hegemônico. Contrapondo-se a uma educação no sentido da conservação da ordem existente, atrelada, todavia, aos interesses dominantes e, que tende a “hegemonizar o campo educativo” (Saviani, 2008, n.p.).

O trabalho no campo educacional precisa ser orientado por uma perspectiva crítica de educação, que possibilite um maior aprofundamento teórico sobre as diferentes posições ideológicas que influenciam a prática educativa presente nas unidades educacionais, para que seja possível adotar um posicionamento que contemple os princípios ético-políticos do projeto profissional (Martins, 2012).

Quando observamos as atividades postuladas pelos(as) profissionais (Tabela 8), podemos afirmar que, de modo geral, estão dentro das competências profissionais e atendem

³⁰ O conceito de contra-hegemonia não foi formulado por Gramsci, mas corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia a partir de uma perspectiva crítica, com o objetivo de demarcar um projeto antagônico de classe em relação à hegemonia burguesa. Desse modo, a contra-hegemonia se define como uma estratégia com o objetivo de demarcar um projeto antagônico de classe. Ou seja, significa uma luta contra uma hegemonia estabelecida, visando construção de “outra” hegemonia, que corresponde a um projeto de classe distinto. Define-se, então, a partir da disputa pelo poder hegemônico e da proposta de construção de uma “outra” hegemonia possível, validando a ideologia, constituída pelos seus valores, concepções e visão de mundo das classes subalternas, tendo como objetivo final a superação da desigualdade social (Manfredi, 2014).

ao que prevê o documento expedido pelo CFESS, que trata das atribuições dos(as) assistentes sociais na educação básica.

Em relação às atividades alheias às atribuições, identificamos apenas a triagem de vagas em creche (sem incluir o estudo socioeconômico) que vem sendo realizada pelos(as) assistentes sociais. Apesar de ser um quantitativo inexpressivo merece ser avaliado, uma vez que o Serviço Social deve ter clareza de suas atribuições e competências profissionais, posicionando-se criticamente ao receber demandas alheias às suas atribuições.

No decorrer da pesquisa, ao serem questionados(as) em relação às atividades alheias às atribuições profissionais, 67% dos(as) profissionais responderam que atendem e posteriormente esclarecem ao sujeito e/ou à chefia imediata não ser sua atribuição, 24% não atendem e 9% atendem. Dentre as atividades alheias, vejamos as principais requisições recebidas pelos(as) profissionais:

No questionário, os profissionais não indagados diretamente quanto ao detalhamento das atividades alheias, mas, em suas respostas, 16% indicaram demandas de atendimento psicológico, apoio administrativo à gestão, apoio pedagógico, apoio em relação a recursos humanos, construção de plano de ação institucional e atuação como perito social. Nos seus depoimentos, aparecem:

Quadro 2 – Tipos de atividades alheias às atribuições profissionais

Depoimentos dos(as) profissionais em relação às atividades alheias	
Assistente social 02	“Essa é uma realidade muito recorrente na minha área de atuação. Existem muitas demandas dentro da Coordenadoria Regional, dentre as quais tem relação indireta com a minha profissão: plano de ação da SEDUC, atividades administrativas; apoio aos recursos humanos, apoio ao pedagógico; apoio à Coordenadoria Regional; realização de ofícios e memorandos para outras solicitações; suporte à gestão escolar quando solicitado, enfim, muitas vezes acabo cedendo para ajudar”
Assistente social 05	“Uma demanda recorrente é para atendimento psicológico”
Assistente social 11	“Tenho tido dificuldades sobre demandas dentro das atribuições dos psicólogos, e não dispomos deste profissional no município. E essa tem sido uma situação complicada”
Assistente social 35	“[...] contribuição em oficinas ligadas a matemática ou realização de cursos de caráter pedagógico”
Assistente social 66	“Faço atendimento do psicólogo, em todas as cinco escolas devido estar afastado por problemas pessoais; e pedagógico, na escola em que a coordenadoria funciona devido estar afastada por problemas de saúde”.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

As falas demonstram certo desconhecimento ou compreensão equivocada dos demais profissionais de que qualquer demanda pode ser atribuída aos assistentes sociais. Nesse sentido, o domínio do arsenal teórico-metodológico e ético-político é imprescindível ao profissional para resguardo de suas atribuições profissionais.

Nota-se, ainda, que não há uma imposição explícita por parte das instituições, porém, há uma imposição velada ou mascarada para execução dessas demandas alheias ao que regem as normativas profissionais. Vejamos algumas falas:

Quadro 3 – Requisições de atividades alheias à profissão

Depoimentos dos(as) profissionais em relação às atividades alheias	
Assistente social 13	“Quando há possibilidade de responder à demanda, assim é feito. Mas, sempre, deixando claro através de conversas quais as atribuições e competências do profissional”.
Assistente social 16	“Às vezes, a chefia desconhece nossas atribuições e mesmo alguns usuários da Assistência Social nos procuram, atendo, encaminho e explico, não há muita dificuldade para esclarecimento”.
Assistente social 41	“Às vezes surgem demandas que são estranhas à minha função; quando identifico isso, faço as devidas orientações e encaminhamentos para que a pessoa seja atendida pelo setor correto”
Assistente social 60	“Apesar de ter consciência de que não é o certo realizar atividades que não fazem parte das minhas atribuições, enquanto assistente social, acho de suma importância realizar as atividades propostas pela instituição em que atuo”

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Nesse processo, o planejamento e a documentação de seu trabalho são fundamentais, visto que, se o profissional dispõe de um plano de trabalho tem a possibilidade de responder de forma qualificada ao que lhe é exigido e recusar atender demandas alheias à profissão. Entretanto, preocupa o fato de que apenas 63% dispõem de um plano de trabalho. Embora seja um percentual majoritário, há 37% que não o fazem. Além disso, há confusões entre o plano profissional e o institucional. Ou seja, algumas reconheceram o plano da instituição como seus, quando, na verdade, não foram elaborados por elas.

Ainda sobre as requisições alheias à profissão postas pela instituição, há algumas justificativas dadas pelas profissionais para atendê-las:

Quadro 4 – Justificativas para atendimento de demandas alheias à profissão

Depoimentos dos(as) profissionais em relação às atividades alheias	
Assistente social 49	“Sou um profissional humano, e se posso ajudar sempre ajudo”
Assistente social 61	“Penso que mesmo que não seja minha atribuição, mas se eu tiver certeza e souber do que se trata e tiver condições de fornecer as devidas orientações, não vejo problema algum”.
Assistente social 64	“Fazer o além do meu trabalho, e não me tornar um mal profissional, pelo contrário, me acrescenta como tal”.
Assistente social 65	“O município é pequeno, não vejo problema”.
Assistente social 73	“Atendo, fazendo orientações e encaminhamento ao setor competente, não costumo deixar aquela demanda sem alguma alternativa. A maioria vem das comunidades rurais, é complicado deixar eles retornarem sem pelo menos eles saberem para onde terão que se encaminhar quando retornarem”.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

As justificativas são bem preocupantes, visto que remetem à lógica da boa vontade, do altruísmo, como se aqueles que se recusassem a desenvolver certas atividades alheias às prerrogativas profissionais estivessem com má vontade, sem humanidade ou não querendo contribuir com a instituição. Assim como encontramos depoimentos com justificativas para a

realização dessas atividades alheias, deparamo-nos também com justificativas dos(as) profissionais para o não atendimento de tais solicitações:

Quadro 5 – Justificativas para não o atendimento de demandas alheias à profissão

Depoimentos dos(as) profissionais em relação às atividades alheias	
Assistente social 03	“Busco fazer somente o que me compete”.
Assistente social 15	“Eu não executo atribuições que não são pertinentes ao profissional de Serviço Social. Vou à escola e justifico a não realização da solicitação”
Assistente social 36	“Explico para meus superiores que a demanda não me compete”.
Assistente social 37	“As demandas relacionadas à educação que são do setor de psicologia ou pedagogia, simplesmente não atendo e informo minhas atribuições privativas e demais competências”.
Assistente social 57	“Não atendo por estar amparada Lei de regulamentação da profissão e Código de Ética”.
Assistente social 62	“Por termos estabilidade de vínculo, temos autonomia para opor a demanda que não é de nossa competência”.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Faz-se necessário que os profissionais desenvolvam suas atividades conforme preconiza a Lei de regulamentação e Código de ética e demais legislações que regulam o exercício profissional. O profissional deve se munir de instrumentos e conhecimentos que possam subsidiá-los na defesa do seu fazer profissional.

Os espaços sócio-ocupacionais na política de educação foram ampliados. Entretanto, ainda são ínfimos diante da necessidade da sociedade. Em alguns municípios, verifica-se a inserção precária de muitos profissionais. Com a realização de concurso público e o crescimento dos vínculos estatutários, ampliam-se as possibilidades de atendimento mais qualificado à população e extensão da autonomia profissional.

Quanto à autonomia profissional, a pesquisa traz o seguinte resultado: 61% responderam que possuem autonomia parcial, 37% responderam que possuem uma autonomia total em seu trabalho, já 2% responderam que não possuem autonomia. Portanto, observa-se que os profissionais de maneira geral relatam dispor de uma autonomia relativa para o desenvolvimento do trabalho profissional na política de educação no Amazonas.

Diante do dinamismo do cotidiano profissional, exige-se do(a) assistente social respostas imediatas, que põem à prova sua capacidade de correlacionar teoria e prática. Segundo Iamamoto (2007), a competência teórico-metodológica e técnico-operativa eleva a possibilidade de alargamento da autonomia profissional.

A autonomia é apreendida neste trabalho como princípio fundamental ao trabalho profissional do(a) assistente social, conforme a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética Profissional. Entende-se que a autonomia profissional é delimitada por diferentes elementos que ora contribuem para ampliá-la ou para restringi-la, dependendo dos

conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos do(a) profissional assistente social, que perpassam a relação estabelecida entre os usuários e a categoria profissional; bem como, das condições de trabalho e da conjuntura em vigor; dos pressupostos do projeto ético-político internalizados, e uma série de outros elementos que interferem no trabalho profissional do(a) assistente social.

A autonomia é a “capacidade de direcionar a prática” (Torres, 2009), que pode tanto avançar em direção à manutenção da ordem vigente, ou para o fortalecimento das possibilidades de transformação, permeadas pelos pressupostos do projeto ético-político. “Fundamentalmente, o assistente social é um(a) profissional assalariado, contratado(a) por essas organizações e submetido às suas regras” (Torres, 2009), tais como: “o trabalho assalariado, o controle da força de trabalho e a subordinação do conteúdo do trabalho aos objetivos e necessidades das entidades empregadoras” (Costa, 2000, p. 37). Portanto, “[...] está submetido a um conjunto de determinações sociais inerentes ao trabalho na sociedade capitalista” (Torres, 2009).

A autonomia profissional aclara a importância de se trabalhar as relações de poder presentes nas instituições, já que a autonomia profissional dos (as) assistentes sociais nos espaços ocupacionais é atravessada e retraída pela interferência dos gestores e/ou empregadores. Daí entra em voga a mediação objetiva para o desenvolvimento do trabalho profissional, pois “a instituição não é um condicionante a mais do trabalho do assistente social. Ela organiza o processo de trabalho do qual ele participa” (Iamamoto, 2007, p. 63).

Almeida (2007) destaca que é imperativo compreender a relação entre política e educação, não meramente a educação escolarizada como campo de disputas entre as classes sociais, todavia pela “relação com os demais processos que constituem a educação como dimensão da vida social e que sob o sistema do capital tendem a subsumir-se à lógica da mercadoria” (p. 3). Devemos pensar a função política da educação que é regida pelo capitalismo e seu modo de intervenção pautado no controle da vida social. Para contrapor essa lógica, deve-se buscar por uma política pública de educação de qualidade como expressão de direito social.

Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política. A arena da luta política e da disputa pela direção dos projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos de relação do Estado com a sociedade civil (Almeida, 2007, p. 3).

Em função disso, para compreender as particularidades da política educacional na contemporaneidade é necessário situar sua complexa capilaridade institucional resultante das

transformações no mundo do trabalho. Apreender as mediações que as determinam é crucial para conhecer os projetos e práticas sociais que perpassam e constituem a educação, no entanto, essa relação não acontece de modo mecânico e imediato.

Compreender o trabalho e o processo de trabalho em que os(as) assistentes sociais estão inseridos permite reconhecer o(a) assistente social como trabalhador assalariado que, mesmo dispondo de competências e atribuições privativas previstas em lei, é desafiado(a) a lidar com as relações de poder e imposições que emergem nos espaços sócio-ocupacionais. Esse entendimento favorece vislumbrar o ambiente escolar como espaço de disputa, que requer o uso da mediação para o enfrentamento às várias manifestações da questão social e o domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para se posicionar em defesa de suas prerrogativas profissionais com vistas à viabilização dos direitos dos usuários que recorrem à política de educação.

3.2. Demandas e respostas profissionais das(os) assistentes sociais no interior do Amazonas

Para conhecer a configuração existente entre demandas sociais, demandas institucionais e requisições profissionais para o Serviço Social na educação básica amazonense, é necessário reconhecer que essas categorias estão intrinsecamente ligadas à questão social, por ser esta a matéria-prima do trabalho da(o) assistente social, que requer do profissional “considerar as características específicas que as expressões assumem aos níveis regional, estadual e municipal e as alterações sócio-históricas que nelas vêm processando” (Iamamoto, 2007, p. 100).

Agora mergulharemos nas expressões da questão social presentes da educação básica nos municípios do interior do estado, dados bastante relevantes para compreendermos a contribuição do Serviço Social na educação básica no Amazonas. Pois, “a inserção dos(as) profissionais de Serviço Social se deu de modo gradativo, na medida em que se precisava de profissionais capacitados para atender às múltiplas expressões da questão social” (Andrade; Menezes; Araújo, 2022, p. 163).

Tabela 10 – Expressões da questão social presentes na educação básica no Amazonas

Expressões	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Infrequência escolar	52%	41%	7%	-
Violação de direitos de crianças e adolescentes	32%	56%	12%	-
Evasão escolar	43%	43%	13%	1%
Automutilação	36%	48%	13%	3%
<i>Bullying</i> ou <i>Ciber Bullying</i>	36%	40%	21%	3%
Drogadição	28%	48%	21%	3%

Gravidez na adolescência	25%	48%	24%	3%
Desemprego	21%	40%	21%	18%
Violência na escola	20%	40%	33%	7%
Moradia precária ou falta de moradia	15%	45%	29%	11%
Dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas públicas	20%	36%	37%	7%
Insegurança alimentar (Fome)	16%	40%	40%	4%
Trabalho precário e informal	13%	41%	28%	18%
Violência doméstica	6%	44%	41%	9%
Exclusão de crianças e adolescentes do núcleo familiar em razão de orientação sexual ou conflitos familiares	7%	36%	32%	25%
Discriminação Étnico-racial	7%	35%	33%	25%
Alienação Parental	5%	35%	44%	16%
Trabalho infantil	7%	29%	45%	19%
Falta de transporte escolar	9%	27%	48%	16%
Prática de atos infracionais	5%	31%	47%	17%
Questões ambientais – enchentes e desmoronamento ou assoreamento dos rios	13%	20%	37%	30%
Homofobia	7%	20%	39%	34%
Conflitos migratórios	7%	16%	23%	54%
Conflitos rurais	8%	11%	36%	45%
Outro	5%	8%	8%	79%
Xenofobia	5%	10%	37%	48%
Intolerância religiosa	5%	7%	35%	53%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Observa-se, a partir da Tabela 10, a predominância de: trabalho infantil, dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas públicas, falta de transporte escolar, violação de direitos de crianças e adolescentes. Essas expressões são identificadas em diferentes espaços da política de educação, em várias partes do território brasileiro. Constata-se que os profissionais pouco assinalaram as expressões da questão social que são reflexos das particularidades regionais. Portanto, os achados corroboram com a hipótese inicial dessa pesquisa de dissertação de que os(as) assistentes sociais que trabalham na educação básica nos municípios do interior do estado ainda têm dificuldade de perceber as particularidades socioambientais e culturais da região amazônica na apreensão das expressões da questão social, implicando, consequentemente, na construção de respostas profissionais no desenvolvimento de seu trabalho que respeitem a relação homem-natureza na região, seu *modus vivendi*³¹ e sua identidade cultural.

Andrade; Menezes; Araújo, 2022, p. 177 alertam que,

[...] nesta região, há realidades distintas vivenciadas nas zonas urbanas e rurais, que apresentam necessidades e demandas diferentes ao trabalho profissional. No caso específico da política de educação básica, os assistentes sociais que atuam na Amazônia têm o grande desafio de identificar as demandas regionais, percebendo os

³¹ *Modus vivendi* compreende a diversidade sociocultural, ou seja, os elementos significativos que caracterizam o modo de vida dos que habitam em comunidades tradicionais na Amazônia (Lira; Chaves, 2016).

elementos constitutivos da questão social na Amazônia, o modo de vida ribeirinho, suas particularidades, suas características educacionais e pedagógicas.

Cabe aos assistentes sociais que atuam na Região Norte o importante papel de identificar as demandas regionais, percebendo que os elementos constitutivos da questão social e ambiental na Amazônia têm a mesma raiz – as formas destrutivas do meio ambiente e da força de trabalho do capitalismo na Amazônia (Teixeira, 2008).

Segundo Craveiro e Souza (2020, p. 111), “o cotidiano vivido no ‘chão da escola’ é influenciado pelas expressões da ‘questão social’ que permeiam a vida dos sujeitos”, portanto, a escola é um espaço complexo onde as diferentes problemáticas da sociedade capitalista se encontram. Esse conhecimento auxiliará os(as) assistentes sociais do interior do estado na construção de um plano de trabalho profissional nas escolas, diante das demandas para a construção de respostas profissionais, delimitadas pelas atribuições e competências do Serviço Social.

Com base na análise dos dados, podemos fazer algumas sínteses provisórias. Dentre elas, a identificação de expressões da questão social vivenciadas pela comunidade escolar da rede pública de ensino, que perpassam as 4 mesorregiões desse imenso e plural Amazonas. Como nosso recorte são as particularidades da questão social na região Amazônica serão sobre elas que nos debruçaremos neste trabalho, pois, entendemos que as demais manifestações da questão social presentes no ambiente escolar já foram amplamente discutidas em obras que tratam sobre o Serviço Social na educação.

Ao longo da pesquisa se evidenciaram quatro grandes expressões que são recorrentes no interior do estado do Amazonas: a) relações fronteiriças e fluxos migratórios; b) questão socioambiental; c) Insegurança alimentar; d) Discriminação étnico-racial.

As relações fronteiriças e fluxos migratórios apresentam-se como uma tendência para o trabalho profissional no estado, requerendo estratégias para melhor compreensão das necessidades de grupos populacionais em situação de migração (imigração e emigração), já que envolve o reconhecimento de culturas diferenciadas e das condições de vida e de trabalho. Precisamos compreender que a migração das populações tem produzido grupos sociais – como é o caso da comunidade brasileira que vive na tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana – constituídos cultural ou etnicamente, que tentam construir uma vida em comum e criar estratégias de convivência e formas de comunicabilidade, ao mesmo tempo em que são fortemente marcados por manterem costumes e práticas sociais específicas na vida cotidiana, que geram conflitos de perspectivas, crenças ou interesses (Hall, 2006).

A partir da década de 1970 apresenta-se um fluxo migratório para a Amazônia, com a finalidade de garantir a ocupação do “espaço físico” da Amazônia, tendo em vista dar continuidade à política de expansão da fronteira amazônica. A mobilidade na Amazônia levou a intensificação como pressuposto de dinamicidade e versatilidade para a ordenação do mercado de trabalho regional. Ou seja, teve como fundamento a intensa flexibilização da mão de obra.

Nos últimos anos, temos visto o aumento do fluxo migratório, como as crises venezuelana e haitiana. Estes migrantes, ao chegarem nas fronteiras e ingressarem em um novo país, buscam acessar direitos e políticas públicas, dentre estas a política de educação. Segundo o Relatório de Migração Global 2020 (OIM, 2019) da Organização das Nações Unidas (ONU), do total de migrantes internacionais na atualidade, cerca de 47,9% são mulheres.

Fica a reflexão: será que os(as) assistentes sociais inseridos nessa política estão aptos a criarem respostas profissionais a esse público? Sabem trabalhar com pessoas em situação migratória? Decerto que se deve ter como premissa: “reconhecer que migrantes são sujeitos de direitos, com direitos e proteções asseguradas tanto no ordenamento jurídico brasileiro, quanto no plano internacional” (Diniz, 2021, n.p.).

O que devemos ter claro em relação à mobilidade internacional, seja por meio de processos migratórios ou de refugiados(as), é que o trabalho profissional deve partir do “reconhecimento da história de dominação e de opressão dos povos latino-americanos e da história de lutas pela terra e pelos direitos de pessoas negras, indígenas, mulheres” (Diniz, 2021, n.p.). Portanto,

é preciso que o Serviço Social se aproxime do debate latino-americano e caribenho que direciona a luta pelos direitos de povos originários e povos negros, rompendo com uma herança colonial e escravista, cujas expropriações de direitos permanecem até os dias atuais, nas formas precárias de moradia, nos trabalhos informais, no acesso ao saneamento básico e à água, na fome que persiste na população periférica das grandes cidades.

Chama a atenção que os(as) assistentes sociais dos municípios Benjamim Constant, Tabatinga, Santo Antônio do Içá, Japurá, São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro que fazem fronteira com os países vizinhos não assinalaram ou não apreenderam essa manifestação da questão social na realização de seu trabalho na educação básica. Apenas 22,66% dos(as) profissionais assinalaram a questão “conflitos migratórios”, dos quais profissionais de Parintins e Manacapuru, ambos pertencentes à mesorregião Centro Amazonense, indicaram sempre realizar atendimentos voltados a este público, enquanto a demanda frequente foi registrada por assistentes sociais de Tefé, Caapiranga, Iranduba,

Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Anamá, Uarini (pertencentes à mesorregião Centro Amazonense) e Atalaia do Norte, Guajará e Eirunepé (a mesorregião Sudeste Amazonense).

Outro destaque diz respeito à questão socioambiental, que envolve conflitos territoriais derivados de expressões estruturais e conjunturais, resultantes do processo histórico de ocupação e dos ciclos econômicos impostos na região, que determinaram as desigualdades socioeconômicas e políticas da sociedade de classes e suas manifestações (Chaves; Santos; Dacilien, 2022). Para os autores, os(as) assistentes sociais na região norte têm um grande desafio na atualidade, que é a qualificação para dar conta de questões contemporâneas, como a crise socioambiental, pois

na Amazônia, de modo particular, manifesta-se um quadro de transformações socioambientais e do arranjo das políticas públicas sociais, direcionadas pela dinâmica das forças de expansão do capital associado ao Estado neoliberal. Assim, face às particularidades do real, os fundamentos do trabalho dos Assistentes Sociais (AS) são postos prova pelo conjunto multicomplexo de desafios, imperativos da questão social, mais particularmente questão socioambiental (Chaves; Santos; Dacilien, 2022, p. 114).

A expansão das relações de produção capitalista provocou exploração acentuada dos recursos da biodiversidade, que intensificou a desigualdade, a pobreza e as condições de vulnerabilidade social e ambiental, a exclusão social, bem como a expropriação de extensos segmentos de seus territórios tradicionais, gerando conflitos rurais ou territoriais que alteraram o *modus vivendi* e o mundo do trabalho. Com isso, provocaram mudanças no padrão de organização da produção e do consumo, algo singular das comunidades tradicionais: ribeirinhas, varzeiros, pescadores e extrativistas.

Os conflitos envolvem pequenos agricultores, indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, diante da desigual distribuição de terras, onde são prejudicados tanto pelo agronegócio, com o desmatamento e dos conflitos territoriais, como pela falta de atenção ou negligência do governo federal, conflitos evidenciados desde o período colonial, e que permanecem atuais no Brasil. O episódio mais recente e de ampla repercussão nacional e internacional foram as mortes do indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Phillips em junho de 2022 no município de Atalaia do Norte.

Segundo o relatório Conflitos no Campo 2021 da Comissão Pastoral da Terra (CPT), 52% dos conflitos por terra no Brasil em 2021 aconteceram na Amazônia, atingindo 62% do número de famílias na região, onde ocorreram 65% das ameaças de expulsão, 63% das contaminações por agrotóxico, 78% dos desmatamentos ilegais, 88% das expulsões, 82% das grilagens e 83% das invasões (CPT, 2022).

Diante dessa dinâmica, 19% os(as) participantes da pesquisa assinalaram que essa expressão ocorre em seus municípios. Destes, 8% responderam que sempre há conflitos rurais ou territoriais em Parintins, Alvarães e Anori, e 11% relataram ocorrência frequente em Tefé, Caapiranga, Iranduba, Beruri, Itacoatiara e Uarini (mesorregião Centro Amazonense) e Juruá (mesorregião Sudeste Amazonense).

Outra particularidade da questão socioambiental são as enchentes e desmoronamentos ou assoreamentos dos rios, o que afeta a dinâmica social e econômica, muitas vezes impondo a mobilidade das famílias. Os municípios em que sempre se manifestam essas ocorrências são: Atalaia do Norte, Parintins, Alvarães, Manacapuru, Lábrea, Anori, Anamã e Iranduba. De modo frequente acontece em Tefé, Careiro Castanho, Anamã, Caapiranga, Coari, Iranduba, Guajará, Eirunepé, Humaitá, Lábrea, Rio Preto da Eva, Pauini, Uarini e São Gabriel da Cachoeira.

Outro aspecto que merece destaque é a insegurança alimentar e nutricional no Amazonas. Segundo a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é o direito de todos os cidadãos de terem acesso a alimentos saudáveis e regulares, sem que isso comprometa outras necessidades básicas, respeitando a diversidade cultural e sendo sustentável do ponto de vista ambiental, econômico e social. Portanto, Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) no Brasil é entendida como a falta de acesso a uma alimentação adequada, atrelada às questões de renda.

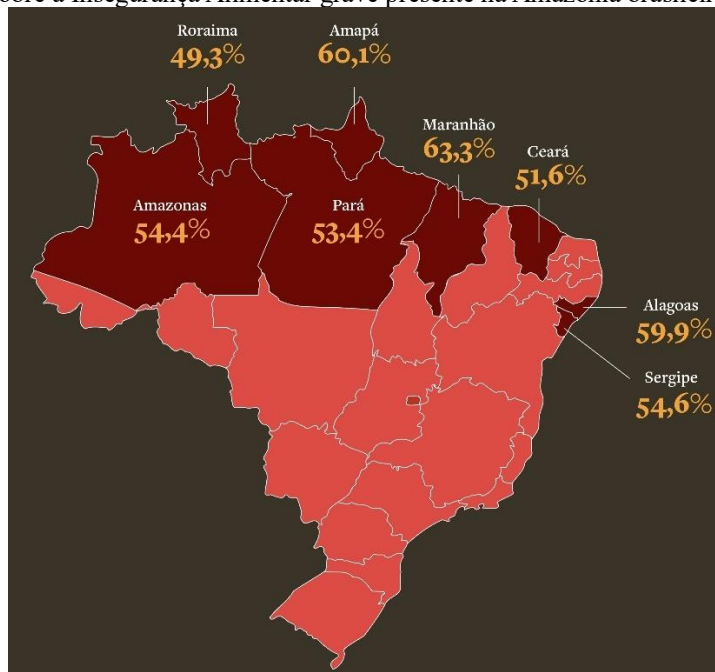
Há uma estreita relação entre as mudanças climáticas e a insegurança alimentar, pois as mudanças climáticas provocam um impacto substancial na segurança alimentar não só no Brasil, mas em todo o mundo, gerando alterações climáticas, como calor ou frio rigoroso, grandes períodos de secas, aumento das inundações e outros eventos climáticos extremos, que afetam diretamente na produção de alimentos, pois produzem impactos negativos na agricultura, devido a degradação do solo e a perda de biodiversidade. Assim, com a diminuição na produção de alimentos, a demanda cai e os preços aumentam, e como consequência resultam em fome e desnutrição, sobretudo nas regiões mais vulneráveis como nas comunidades rurais.

As populações ribeirinhas, por exemplo, cada vez mais tem dificuldade de acesso ao território de várzea onde cultivava diversos alimentos para alimentação de boa parte do ano (abóbora/jerimum, batatas diversas, macaxeira/farinha, feijão de praia, cheiro verde, melancia, milho...). Com a dificuldade de plantar as várzeas, os ribeirinhos reduzem a alimentação ao pescado que está cada vez mais reduzido e contaminado; os camponeses de terra firme (seringueiros, quilombolas e outras comunidades tradicionais) há anos enfrentam conflitos socioambientais na disputa pelos alimentos da floresta (açaí, castanha, bacaba, buriti, tucumã, jatobá...). Logo, o grande capital vem se apoderando dos territórios e expulsando as populações locais, impedindo seu acesso aos alimentos coletados em escala industrial para servir ao mercado. Nesse cenário, [...] a produção de subsistência está cada vez mais ameaçada. O incentivo à agricultura familiar em pequenos territórios desapareceu nos últimos anos. Muitos

camponeses produzem, mas, não tem condições de escoar alimentos como banana, abacaxi, cupuaçu, caju (Oliveira, 2023, n.p.).

Os reflexos das mudanças climáticas frente aos avanços do capital resultam nos dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia do COVID-19 no Brasil (2022, n.p.): “a Insegurança Alimentar grave (fome), que atinge 15,5% da população brasileira, afeta proporção maior de famílias em todos os Estados do Norte [...], cujas estimativas estaduais foram inferiores à média nacional”. É preocupante a proporção de Insegurança Alimentar grave nos domicílios com presença de crianças na região Norte. Vejamos a representação dos dados no Mapa 9:

Mapa 9 – Dados sobre a Insegurança Alimentar grave presente na Amazônia brasileira



Fonte: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil (2022).

O Brasil tem enfrentado vários conflitos nos últimos anos por causa da entrada do capital transnacional na região amazônica, onde vivem sobretudo as comunidades tradicionais, visando a produção de *commodities* como algodão, cana-de-açúcar, milho e soja. A falta de controle social e de garantia do acesso à terra aumenta a situação de injustiça social e, consequentemente, a possibilidade de Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) moderada e grave.

Dessa forma, percebe-se que a redução na disponibilidade, acesso e/ou consumo de alimentos afeta a qualidade, a quantidade e a regularidade da alimentação básica de muitas famílias em situação de IAN. Os maiores afetados são as crianças, pois nota-se um prejuízo no fornecimento de calorias e nutrientes, resultando em problemas no crescimento e

desenvolvimento dessas crianças, o que contribui para maiores taxas de mortalidade infantil nessas populações (Bezerra *et al.*, 2019).

Outra demanda que merece destaque é a Discriminação étnico-racial, que, segundo o Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), compreende:

Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Brasil, 2010).

Segundo o Art. 3 da Lei nº. 4.925/2019 que instituiu o Programa de Prevenção e Enfrentamento à Discriminação Étnico-Racial, no âmbito do Estado do Amazonas, os:

Povos e comunidades tradicionais (são) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Amazonas, 2019).

Geralmente quando se pensa na realização de atividades sobre a igualdade racial e de combate à discriminação étnico-racial, logo centramos nossos esforços na população negra, e não há nada de errado, contudo, aos profissionais que trabalham não só no Amazonas, mas na região amazônica, é necessário atentar também aos povos originários e comunidades tradicionais presentes no cotidiano profissional, mesmo que tenhamos uma certa dificuldade de reconhecê-los. Aliás, muitas vezes, esses grupos não se reconhecem como pertencentes a esses grupos.

Cabe os(as) assistentes sociais (recorte dessa pesquisa), mas não só a estes profissionais da educação básica, realizar ações para desconstrução da cultura da violência e discriminação étnico-racial; promover o debate e a sensibilização sobre a marginalização da mulher negra, indígena e de comunidades tradicionais na sociedade; preservar, estimular e valorizar a cultura afrodescendente, indígena e de povos e comunidades tradicionais; realizar pesquisas e projetos voltados para temas alusivos às relações étnicas, aos quilombos, à população negra, aos povos originários e às comunidades tradicionais (Amazonas, 2019).

As solicitações que chegam ao Serviço Social no campo educacional procedem de diferentes sujeitos, como podemos visualizar na Tabela 11, havendo demandas mais recorrentes e outras mais esporádicas.

Tabela 11 – Forma de atendimento pelo Serviço Social na educação básica

Tipo	Frequência	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Demanda institucional		77%	23%	-	-
Demanda espontânea		28%	44%	27%	1%
Encaminhamentos externos		27%	38,5%	30,5%	4%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Como podemos visualizar, as demandas mais recorrentes procedem da própria instituição, o que reitera o argumento da autonomia relativa. As demandas espontâneas, oriundas dos usuários, envolvem uma variedade de solicitações de informações e encaminhamentos a outras políticas. Em relação aos encaminhamentos externos, os profissionais não nos assinalaram os demandantes.

Segundo Iamamoto e Carvalho (2007), as instituições incorporam partes das necessidades sociais da classe trabalhadora, e as convertem em demandas institucionais a serem atendidas pelo(a) assistente social. Assim,

[...] as demandas que chegam à profissão, emanadas das necessidades das classes subalternizadas não se apresentam de maneira nem direta nem imediata à profissão, mas mediada pela instituição: é sua ‘missão’, são suas metas, seus objetivos, seus interesses que formatam as demandas institucionais postas como demandas a profissão (Guerra, 2009, p. 3).

Para Vasconcelos (2015, p. 530), não basta negar algumas requisições institucionais alheias às nossas atribuições profissionais, “a questão é identificar, priorizar e definir quais requisições e como dar respostas qualificadas a elas”, pois oportunizam “um atendimento qualificado em direção dos interesses dos trabalhadores/usuários”. Vejamos, as demandas institucionais presentes na educação básica no Amazonas. Salientamos que entre as alternativas apresentadas como demandas, também aparece, instrumentais. Essa mistura é reflexo de o trabalho ser pautado por quem contrata os (as) profissionais de Serviço Social.

Tabela 12 – Demandas institucionais dirigidas aos(as) assistentes sociais

Demandas Institucionais	Porcentagem
Intervenção junto ao aluno, família e comunidade	91%
Visitas domiciliares	91%
Realização palestras e oficinas sobre temas transversais	84%
Busca ativa	81%
Atendimento de educandos com dificuldade na aprendizagem	77%
Articulação com instituições públicas/privadas	76%
Atendimento de educandos por indisciplina	67%
Encaminhamento por questões de saúde	65%
Elaboração, coordenação e execução de programas de orientação preventiva/educativa	57%
Realização de diagnóstico socioeconômico	44%
Acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais	41%
Implantação e desenvolvimento de políticas, programas, projetos e serviços vinculados a educação básica	41%

Participação na elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico da instituição	23%
Aplicar avaliações nacionais e estaduais da educação básica (SAEB, SADEAM etc)	9%
Capacitação de Recursos Humanos	8%
Outro	1%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Pelo limite de páginas, abordaremos as cinco maiores requisições institucionais para os(as) assistentes sociais na educação básica amazonense. A primeira é a intervenção junto ao aluno, família e comunidade (91%). A família é o ponto central para o trabalho dos(as) assistentes sociais, por isso, a requisição de busca de formas de aproximação entre escola e família. Segundo Silva *et al.* (2021, p. 202) “o Serviço Social entendeu que as instituições públicas de educação possuem suas dinâmicas e que é importante que, a relação construída entre a família e escola possa se consolidar neste espaço”, algo preconizado nas atribuições da(o) assistente social nas redes públicas de educação básica (CFESS, 2021).

O trabalho dos(as) assistentes sociais não está restrito ao alunado e nem a abordagens individuais, mas compreende ações realizadas junto às famílias dos(as) alunos(as) e trabalhadores(as) da educação básica, principalmente com ações voltadas à valorização da autonomia dos sujeitos sociais e da efetiva participação destes nos processos de gestão das unidades educacionais e nos diferentes espaços de controle social.

Agrupamos a segunda e a quarta – visitas domiciliares e a busca ativa – pois particularizam o trabalho dos(as) assistentes sociais na educação básica e estão fortemente interligadas devido à alta incidência de ações. Ambas possuem basicamente o mesmo objetivo, que é compreender a real motivação da infrequência e/ou não-permanência dos(as) alunos(as) na escola. Já que a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada é o foco para combater a questão da infrequência e a evasão escolar.

A evasão e o abandono escolar possuem algumas definições e considerações, conforme Digiácomo (2005), Machado (2009), Pelissari (2012), Ferreira (2013). De forma breve, podemos referir que Pelissari (2012) e Steimbach (2012) utilizam o termo abandono escolar, pois consideram evasão um “ato solitário”, responsabilizando o aluno e os agentes externos pelo seu afastamento. O que não é real para Ferreira (2013), pois o fracasso é oriundo das relações sociais expressas em uma realidade desumana vivenciada pelos(as) aluno(as) no cotidiano. Machado (2009) considera que abordar a evasão é tratar do fracasso escolar, o que implica que o sujeito não logrou “êxito” em sua trajetória na escola.

Assim como os conceitos de evasão e abandono possuem várias definições e considerações, também não têm sua origem definida, o que já dimensiona que não terão uma única causa ou fim por si só. Precisamos compreender que o problema não está somente atrelado

à falta de vinculação às políticas públicas, ou em decorrência da desestruturação familiar ou ainda devido às dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as), mas pela soma de vários fatores. Ferreira (2013) *apud* Martins (2020, p. 256-257) classificou os motivos de evasão escolar de acordo com os seguintes determinantes:

[...] escola não atrativa, autoritária, profissionais despreparados, insuficientes, com ausência de motivação; estudantes desinteressados, indisciplinados com problemas de saúde, gravidez precoce (adolescência); pais ou responsáveis não cumpridores do poder familiar, desinteressados em relação ao destino dos filhos; situações sociais relacionadas à condição de estudante trabalhador, sendo os horários incompatíveis com o horário de estudo e também situações de agressão entre estudantes, violências na escola, etc.

Esses determinantes merecem passar por uma reflexão teórica e sobretudo crítica pelos(as) assistentes sociais, no sentido de contextualizá-las com os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, na perspectiva da historicidade, das contradições, das mediações presentes nas relações sociais segundo a compreensão de totalidade de Marx. Digiácomo (2005, p. 1) destaca que: “A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, [que já contam] com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo”.

Essa realidade é desafiadora para os(as) assistentes sociais na educação básica, devido ao alto número de alunos(as) que abandonam a escola básica e que atinge todos os níveis de ensino, devido a fatores intrínsecos (gerenciáveis pela escola), e extrínsecos à escola (não gerenciáveis), como: falta de incentivo da família e da escola, excesso de conteúdos escolar, alcoolismo, drogas, prostituição, vandalismo, necessidade de trabalhar, falta de formação de valores éticos e de preparo para o mundo do trabalho, os quais acabam por influenciar no afastamento dos(as) alunos(as) da escola.

A requisição “realização palestras e oficinas sobre temas transversais” já foi tratada no item 3.1, portanto, não abordaremos novamente neste item. Embora se reconheça a dimensão pedagógica do trabalho profissional, não se pode incorrer no equívoco de assimilar conteúdos de propriedade e responsabilidade de outras profissões.

Atendimento de alunos(as) com dificuldade na aprendizagem também faz parte das clássicas requisições institucionais dos profissionais na educação básica. À primeira vista, alguém pode dizer imediatamente que não compete ao assistente social lidar com aprendizagem, que esta é responsabilidade dos pedagogos e psicólogos. Entretanto, precisamos reconhecer que o déficit de aprendizagem pode ser expressão da privação de direitos. O(a) assistente social deve ser qualificado e competente para trabalhar com as manifestações da

questão social que incidem no processo ensino e aprendizagem do aluno.

Piana (2009, p. 17) expõe que “o assistente social deve propor uma ação coletiva interdisciplinar com outros profissionais do ensino, com os familiares dos alunos e com a comunidade em geral”. Ao voltar suas ações à família e se articular com diferentes profissões, o assistente social tem a possibilidade de ampliar o acesso dos usuários aos seus direitos. Portanto, é imprescindível considerar no trabalho profissional:

[...] as refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem, como a evasão escolar, o baixo rendimento, a indisciplina, a agressividade do aluno e de profissionais, o uso de drogas, a violência, o preconceito, o despreparo dos educadores, exigindo diálogo e aproximação dos profissionais da educação com os setores e as categorias profissionais das demais políticas sociais: a saúde, a segurança, a assistência social, a cultura, ganhando contornos específicos a partir das realidades regionais e municipais do País (Piana, 2009, p. 160, grifo nosso)

Chama a atenção que 9% dos(as) assistentes sociais sejam requeridas em atividades pedagógicas, como na aplicação de avaliações nacionais e estaduais da educação básica, como por exemplo: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Eis um desafio posto ao Serviço Social: analisar o que é de sua competência e sua atribuição. Esse não é um desafio individual, mas um “desafio coletivo de empreendermos respostas às demandas que nos são solicitadas e que consideramos pertinentes, bem como também precisamos sempre apurar nosso discernimento sobre as requisições enviesadas que são dirigidas à profissão” (Matos, 2015, p. 696).

Ao que se refere às demandas espontâneas ou dos usuários, temos as seguintes respostas organizadas na Tabela 13:

Tabela 13 – Demandas dos usuários para o Serviço Social na educação básica

Principais Demandas	Porcentagem
Contato/intermediação com outras instituições na tentativa de assegurar-lhes direitos	85%
Informações a respeito de instituições onde possam ser atendidos para lidar com alguns problemas sociais	85%
Orientações/encaminhamentos de como agir diante de violência doméstica contra a criança e/ou adolescente	76%
Orientações/encaminhamentos para rede de proteção à criança e à mulher vítima de violência	72%
Orientações de como inserir em tratamento membro da família que realiza uso abusivo de drogas	45%
Orientações/encaminhamentos sobre definição de guarda, divórcio e alienação parental.	40%
Outros	15%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Ao agruparmos os dois maiores índices, ambos tratam sobre informação, intermediação e acesso a outras políticas sociais ou instituições com o intuito de solucionar expressões da questão social. As duas demandas seguintes tratam sobre orientações e/ou

encaminhamentos sobre violências, seja contra a criança e adolescente ou contra a mulher. Um dos importantes reconhecimentos que o Serviço Social tem na divisão sociotécnica do trabalho é sua contribuição para que os usuários tenham acesso às informações e aos caminhos necessários ao alcance de seus direitos. As demandas oriundas dos usuários confirmam isso.

Sejam quais forem os tipos de demandas, decerto que requerem respostas profissionais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Pois, as demandas e respostas profissionais possuem uma relação indissociável: são “duas dimensões fundamentais para a análise do Serviço Social”, porquanto se, por um lado, existem “as demandas sociais que ordenam iniciativas de intervenção social, das quais participam os(as) assistentes sociais”, do outro lado, de forma relacional, encontra-se “a elaboração de respostas profissionais quando da participação dos assistentes sociais nestas iniciativas de intervenção” (Trindade, 2004, p. 7).

Os(as) assistentes sociais podem se limitar a responder às demandas institucionais, imediatas e consolidadas ou, “a partir do jogo de forças presentes” (Iamamoto; Carvalho, 2007, p. 122) no exercício profissional, atender para além do imediato por meio do olhar crítico sobre essas demandas, interpretando-as, segundo o direcionamento social e teórico da perspectiva crítica. A forma como as respostas serão consolidadas dependerão da direção ético-política e da postura ético-profissional assumida, pois esta influencia diretamente nas ações e nos instrumentos de intervenção utilizados(as) pelos(as) assistentes sociais.

Entre demandas sociais e requisições institucionais, é certo que o(a) assistente social trabalha diretamente com a classe trabalhadora, porém não é diretamente contratado(a) por ela. Por isso, o desenvolvimento de seu trabalho junto ao usuário, muitas vezes, se dá a partir de uma demanda que não foi ele quem solicitou, mas a instituição contratante. Desse modo, a demanda por atividades profissionais é mediatizada por serviços sociais, os quais são prestados pelas instituições que contratam os(as) assistentes sociais (Iamamoto; Carvalho, 2007).

Logo, as respostas dos(as) profissionais estão condicionadas às determinações estruturais que impõem limites e possibilidades para a profissão, dependendo do nível de desenvolvimento teórico-metodológico apresentado pela profissão ao longo do seu desenvolvimento, assim como “pelo peso das várias correntes profissionais e políticas existentes no interior dessa instituição, presentes no meio profissional” (Iamamoto; Carvalho, 2007, p. 96). As demandas institucionais são postas aos profissionais, e se impõem a estes, cabendo a eles aceitarem ou não os serviços prestados.

Para lidar com as diferentes requisições institucionais ou demandas dos usuários, os profissionais lançam mão de um conjunto de ações e instrumentos que lhes permitem materializar o trabalho profissional, como podemos vislumbrar na Tabela 14.

Tabela 14 – Instrumentos/estratégias utilizado pelos(as) assistentes sociais

Instrumentos/estratégias	Porcentagem
Atendimento individual	93%
Relatório	92%
Palestra	92%
Visita domiciliar	91%
Visita Institucional	91%
Registro das visitas domiciliar/técnica/institucional	85%
Reuniões com a equipe multidisciplinar	81%
Ficha de encaminhamento	80%
Reunião com os gestores das escolas/unidade	76%
Entrevista	73%
Reuniões com a gestão da unidade	69%
Ficha de cadastro	65%
Visita técnica	64%
Registro das entrevistas	61%
Mediação de conflitos	60%
Questionário Socioeconômico	60%
Atendimento coletivo	59%
Registro das reuniões	59%
Parecer social	57%
Trabalhos com grupos	56%
Estudo social	49%
Plano de intervenção	44%
Diário de campo	43%
Estudo socioeconômico	41%
Participação em conselhos de direitos	35%
Formação e Capacitação para professores	31%
Livro de ocorrências da escola/unidade	29%
Formulário de inscrição de benefícios	21%
Reunião com a Associação de Pais e Mestres	12%
Reunião com o Grêmio estudantil	4%
Sistema Operacional de Assistência Estudantil pelo SIGAA	1%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Ao olharmos para a tabela, percebemos uma consonância com as dimensões do trabalho profissional referidos nos Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação (2013), visto que as atividades ou instrumentos listados nos remetem a: a) atendimento direto aos usuários; b) trabalho em conjunto com outras profissões; c) formação ou capacitação de grupos; d) sistematização do trabalho profissional.

O atendimento aos usuários pode se dar de diferentes formas: entrevista, visita, atendimento individual, reuniões, estudo socioeconômico, pareceres etc. O trabalho junto a outros profissionais está ligado às reuniões, planos de intervenção, palestras etc. A formação de grupos pode se dar tanto no campo interno às escolas (pais, professores, técnicos etc.) quanto externo (conselhos, associações etc.). A sistematização se materializa desde o planejamento até o registro dos resultados do trabalho profissional. Quanto a esta última questão, vale ressaltar que 70,5% responderam que sempre registram suas atividades, enquanto 26,5% indicaram realização frequente e 3% raramente. Nos casos em que os instrumentos foram padronizados

pela instituição, foi perguntado se o(a) profissional tem a autonomia de modificar os instrumentos, ao que 62% responderam sim e 38% não.

Quanto ao planejamento das atividades do serviço social, a pesquisa buscou saber se os(as) profissionais possuíam plano de trabalho/projetos de intervenção do próprio do serviço social, 74% declaram possuir plano ou projeto e 26% não possuem plano de trabalho ou projeto de intervenção do serviço social. Dos(as) profissionais que declararam não possuir plano de trabalho ou projeto de intervenção próprio do serviço social, informam que utilizam o plano de trabalho elaborado pela instituição, já 26% relatam que a instituição não tem plano de trabalho.

Com relação aos profissionais que declararam possuir plano de trabalho próprio do serviço social, buscou-se saber quais fatores são considerados para elaboração do plano de trabalho. A tabela 15 traz exemplos desses fatores.

Tabela 15 – Fatores considerados para elaboração do plano de trabalho do Serviço Social

Elementos	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Demandas atendidas em maior número	65%	32%	2%	1%
Solicitações dos(as) gestores(as)	40%	50%	9%	1%
Análise institucional	42%	44%	13%	1%
Opinião dos usuários	36%	47%	16%	1%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Para elaboração do plano de trabalho, observa-se que os(as) profissionais consideram as demandas atendidas em maior número e a análise institucional. Cabe sublinhar que se faz necessário para elaboração do plano de trabalho levar em consideração os usuários do serviço e quais são suas demandas e de que forma elas estão sendo atendidas. Nota-se que as solicitações dos(as) gestores(as) institucionais têm muita influência na elaboração do plano de trabalho do serviço social. É mister afirmar que o profissional deve dispor de autonomia para desenvolver suas atividades independente do espaço sócio-ocupacional em que esteja inserido. Couto (2009, p. 1) ressalta que:

Há uma autonomia nos processos de trabalho em que os(as) assistentes sociais estão envolvidos(as), o que lhes permite desenvolver atividades comprometidas com interesse sociais presentes nos espaços sócio-ocupacionais. Assim, sem negar os condicionantes colocados pela condição de trabalhador(as) assalariado(a), busca-se acentuar que há espaço para defesa do projeto profissional em qualquer local, público ou privado, em o(a) assistente é requisitado(a) para intervir.

Para lidar com as demandas, aos profissionais é requisitada uma gama de conhecimentos e ferramentas de modo a responder adequadamente às necessidades postas, como referido na Tabela 16:

Tabela 16 – Conhecimentos/ferramentas que utiliza para o trabalho profissional

Conhecimentos/ferramentas	Porcentagem
Ética profissional	93%
Conhecimento da realidade social dos usuários	91%
Subsídios para a atuação do(a)s assistentes sociais na educação	80%
Conhecimento de outras políticas sociais	77%
Lei nº 8.662/1993	77%
Fundamentos teórico-metodológicos	63%
Análise institucional	56%
Conhecimentos oriundos da experiência profissional acumulada	53%
Análise de conjuntura	52%
Pesquisa social	52%
Gestão e planejamento social	44%
Outro	5%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Os(a) profissionais reconheceram que, no desenvolvimento de seu trabalho profissional, precisam necessariamente da ética profissional, no sentido de pautar suas ações, defender o espaço profissional, assegurar suas prerrogativas profissionais e materializar o acesso dos usuários aos seus direitos. Para isso, alguns instrumentos são apontados como basilares, como a Lei de regulamentação profissional e os Subsídios para a atuação do(a)s assistentes sociais na educação. Além disso, destacam a necessidade de um conhecimento aprofundado da realidade, o que se faz possível a partir da pesquisa social, da análise de conjuntura, da análise institucional, dos fundamentos teórico-metodológicos, da gestão e planejamento e do conhecimento de outras políticas sociais.

No processo de resposta às requisições e demandas, os(a) profissionais realizam articulação com diferentes profissionais, políticas e instituições, como sistematizados na Tabela 17:

Tabela 17 – Encaminhamentos dados às demandas

Encaminhamentos para a Rede de Serviços	Porcentagem
Conselho Tutelar	95%
Centro de Referência em Assistência Social – CRAS	88%
Interno (Escolas e Setores específicos)	75%
Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS	72%
Unidades Básica de Saúde- UBS (Postos de Saúde)	72%
Centro de Atendimento Psicossocial - CAPS	57%
Hospitais	39%
Ministério Público	39%
Serviço de Atendimento a Vítimas de Violência Sexual (SAVVIS)	24%
Delegacia Especializada de Proteção à Criança e Adolescente – DPCA	23%
Policlínica	17%
Outro	12%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

O trabalho em redes, ou a intersetorialidade, como vimos no item 3.1, é indispensável ao trabalho profissional e salta aos olhos na tabela, visto que, para atender aos diferentes

públicos (crianças, adolescentes, jovens, famílias etc.), o(a) profissional precisa se articular a instituições de diferentes políticas públicas (como veremos na Tabela 18) para atender às muitas demandas que se apresentam cotidianamente.

Tabela 18 – Políticas públicas com as quais o assistente social articula seu trabalho

Políticas públicas	Porcentagem
Assistência Social	93%
Saúde	85%
Cultura, esporte e Lazer	32%
Previdência Social	28%
Não possui articulação formal	7%
Outra	5%

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2022.

Quando os(as) profissionais citam a Assistência Social, tem-se a relação com os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), dada a insegurança alimentar e dificuldade de acesso aos benefícios assistenciais. Nas situações de ocorrência de violência, os(as) profissionais também recorrem à política de assistência social para atendimento e acompanhamento às vítimas.

Mediante as muitas situações de dificuldade de aprendizagem ou mesmo problemas de saúde/doença, a política de saúde se apresenta como uma importante parceira no processo de acolhida e resposta às necessidades dos usuários, sobretudo a partir da atenção básica de saúde.

A construção de respostas profissionais não é uma tarefa fácil, visto que o profissional não dispõe de todos os recursos que precisa para materializar seu trabalho profissional. Os(as) assistentes sociais nos assinalaram como principais desafios ou dificuldades:

Tabela 19 – Dificuldades para materialização do trabalho profissional

Nº	Dificuldades	Porcentagem
1	Necessidade de cursos e capacitações	30%
2	Espaço físico inadequado	25%
3	Dificuldade de articulação do trabalho profissional com o de outros profissionais	23%
4	Realização de trabalhos fora das atribuições privativas e das competências profissionais	9%
5	Concentração de grande parte do tempo em ações burocráticas	9%
6	Outro	5%

Fonte: Pesquisa de campo 2022.

A primeira dificuldade diz respeito à necessidade que os(as) profissionais sentem de determinados conhecimentos específicos para o desenvolvimento de seus trabalhos. Eles referem que estes conhecimentos poderiam ser supridos com a realização de cursos com vistas à formação continuada, que não são viabilizados por suas instituições empregadoras.

A segunda, quarta e quinta dificuldades remetem à não garantia das condições éticas e técnicas necessárias ao profissional, como preconizadas na Resolução CFESS nº 493/2006. Sem espaço de trabalho adequado (com iluminação, ventilação, privacidade para atendimentos

individuais e coletivos) e sem as condições necessárias, torna-se muito difícil responder às demandas. Além disso, agrava a situação a imposição de atividades alheias à profissão, que ferem a lei de regulamentação da profissão.

A terceira dificuldade referida acaba por denunciar a precariedade dos serviços sociais ofertados nos municípios, onde há escassez de equipamentos sociais e reduzido número de profissionais. Dadas essas restrições, torna-se desafiadora a articulação da rede.

Na variável “Outro” temos entre as principais respostas: falta de conhecimento dos demais profissionais, inclusive da gestão das atribuições do profissional de serviço social; falta de transporte para sair da Coordenadoria e ir às escolas (ficar pedindo carona); Muitas demandas para um só profissional de Serviço Social; Ser vista como profissional da educação, ser incluída nos projetos e programas educacionais, ter espaço dentro do planejamento de educação; A principal dificuldade é devido à logística, pois o município possui várias comunidades e distritos distantes da sede, com necessidade de acesso apenas pela via fluvial, logo, acarreta vários dias para se chegar em localidades mais distantes.

Isto posto, verifica-se que, na política de educação, os(as) profissionais recebem demandas de diferentes sujeitos, as quais requerem a construção de respostas profissionais, entretanto essa “passagem” não é simples, porque há deficiência na operacionalização das políticas públicas, sobretudo no interior do estado. Enquanto trabalhadores(as) assalariados(as), os(as) assistentes sociais dependem das condições de trabalho oferecidas por seus empregadores e ainda da articulação com uma rede de serviços operada pelo poder público municipal, estadual e federal. Em se tratando do interior do maior estado em extensão territorial do país, visualizam-se desafios e particularidades regionais que precisam ser consideradas para se materializar o direito à educação.

3.3. Particularidades regionais do Amazonas presentes na educação básica

Para compreendermos as particularidades regionais do Amazonas, Almeida e Chaves (2017) enfatizam que é urgente desenvolver uma prática interdisciplinar no sentido de conjugar os conhecimentos para desvelar a totalidade que envolve o ser humano e suas múltiplas dimensões indissociáveis, que o compõem e o tornam único e complexo. É imprescindível identificar os aspectos socioculturais que direcionam a vida dos vários grupos ou segmentos sociais na Amazônia para realizar uma avaliação/análise mais concreta da realidade social.

Os sujeitos sociais que habitam na Amazônia (ribeirinhos, pescadores, extrativistas, varjeiros e diferentes etnias indígenas) possuem um *modus vivendi* que está essencialmente

ligado ao ambiente natural em que vivem, em decorrência da relação de sinergia que eles estabelecem com a natureza (Lira; Chaves, 2016).

A pesquisa questionou os(as) profissionais se já haviam sido requisitados(as) para trabalhar em demandas relacionadas às particularidades regionais da Amazônia, ao que 79% responderam sim e 21% que não. De 59 que responderam sim, apenas 16 comentaram sobre essas demandas, referiram-se às particularidades regionais como o trabalho desenvolvido junto às comunidades rurais. A demanda mais recorrente, que de fato, condiz com as particularidades regionais, diz respeito ao trabalho em situações de enchentes e desabamentos.

Alagação ou enchente, vazantes e desbarrancamento são como desastres naturais, que também considerados particularidades regionais. A Amazônia brasileira convive anualmente com esses fenômenos, que acarretam um “impacto nas condições de vida das populações rurais e urbanas, sobretudo nas questões de saúde, educação, saneamento básico, trabalho e renda e habitação” (Ribeiro; Carneiro, 2016, p. 115). Para os autores, o fenômeno das águas impõe uma dinâmica singular nas formas de vida da população, que implica nas questões de saúde, saneamento básico, habitação, nas formas de geração de renda etc.; e necessitam da intervenção de políticas públicas que considerem essa dinâmica tanto no contexto urbano ou rural.

Figura 3 – Escola Estadual Coronel Fiúza em meio à inundação no Careiro da Várzea



Fonte: Matos, J.A (2013).

Sternberg (1998) aponta em seu estudo a dependência entre as comunidades ribeirinhas e os cursos d'água; dessa relação geram-se consequências graves para os rios, pois, com o aumento dos desmatamentos, aumenta-se o fluxo de água, que afeta a calha dos rios devido ao acúmulo de sedimentos, provocando enchentes que afetam as comunidades que vivem às margens dos rios. Assim,

é o subir e descer das águas [...] que modela a paisagem na várzea, e desta forma, produz novas paisagens, e com os eventos de cheias e vazantes periódicas, faz com que os moradores das margens dos rios estabeleçam um modo de vida de acordo com a sazonalidade fluvial. [...]. As condições climáticas na região possibilitam altos índices pluviométricos na bacia amazônica, entretanto, devido **às mudanças no comportamento climático, vem afetando a região com eventos extremos pronunciados** (Rios; Matos, 2017, n.p., grifo nosso).

Esses fenômenos causam alterações no cotidiano. Em alguns municípios são construídas pontes de madeira para possibilitar o acesso entre os domicílios e o deslocamento das pessoas tanto na área urbana como na área rural nas comunidades ribeirinhas.

É comum para as pessoas o deslocamento em canoas, todavia, no período de inundação fluvial, as canoas se tornam indispensáveis na manutenção do cotidiano das pessoas e principalmente, as relações sociais dos moradores e o desenvolvimento das atividades econômicas, embora esta seja afetada de forma significativa, reduzindo o rendimento dos comerciantes e concomitante a geração de renda dos moradores nas comunidades, pois nesse período o cultivo reduz em 80%. O deslocamento via terrestre e o desenvolvimento de outras atividades também é comprometido, um exemplo disso são as aulas que são suspensas em todo o município e posteriormente são retomadas com calendário especial após o período de cheia, dessa forma evita-se a exposição dos alunos a riscos de acidentes, pois os mesmos se deslocam de comunidades distantes e só chegam em suas casas no período noturno (Rios; Matos, 2017, p. 1372).

As enchentes, vazantes e desbarrancamentos vêm trazendo prejuízos a todos que vivem às margens dos rios. Esses fenômenos ocorriam com intervalos longos de tempo, mas atualmente acontecem com intervalos cada vez menores e de modo mais acentuado. Essas alterações no clima refletem na sociedade de modo geral, que passa a habituar-se com a imprevisibilidade das proporções que tomarão esses fenômenos.

Figura 4 – Assistente social indo trabalhar na alagação de 2017 e 2021 no município de Anamá/AM.



Fonte: Nogueira, W., (2017;2021).

Ao serem perguntados(as) se sua instituição notificava a infrequência por causas sazonais, 39% não souberam responder, 37% sim e 24% não. Nos casos positivos, as seguintes causas sazonais foram apontadas:

Tabela 20 – Fatores sazonais referidos pelos(as) assistentes sociais

Fatores sazonais	Porcentagem
Enchentes e vazantes dos rios	46%
Festejos e eventos religiosos	13%
Farinhada	17%
Festivais culturais e de praia	11%
Colheita de açaí, buriti e outros	6%
Quebra-de-castanha	5%
Piracema	2%

Fonte: Pesquisa de campo 2022.

Os festejos e eventos religiosos são, em essência, a expressão cultural da devoção de fé da população local, essas manifestações populares são consideradas patrimônios intangíveis, já que envolvem heranças, tradições e saberes que não podem ser tateados, mas que fazem parte do imaginário da coletividade (Funari; Pelegrini, 2008).

Os eventos culturais e de praia têm sido importantes para o desenvolvimento local e o turismo de algumas regiões. Esses eventos oferecem aos lugares que os recebem a chance de divulgar o turismo, pois os participantes também usam os serviços turísticos dos locais que visitam, podendo até fazer outras atividades além daquela que motivou sua viagem. Os eventos culturais e festivais fazem parte da dinâmica de muitas sociedades e culturas.

As celebrações religiosas, festas cívicas, encontros culturais e esportivos e até mesmo reuniões dos mais variados tipos são encontrados em muitas configurações de sociedades e culturas na história. A antiguidade clássica produziu diversos acontecimentos e celebrações, e as estruturas logísticas de facilitação dessas realizações tiveram que ser criadas de igual modo. Esses acontecimentos marcados no tempo e no espaço são características do conceito atual de evento, no entanto eles se realizam de forma diversa (Melo; Maciel; Figueiredo, 2015, p. 256).

Diante desse contexto, a realização de festivais culturais e folclóricos são estratégias de desenvolvimento local e turístico das localidades sedes dos municípios do Amazonas, desde que possibilitem o desenvolvimento da sociedade de forma global, respeitando os princípios da sustentabilidade, a partir da perspectiva da sustentabilidade.

Sachs (1993) fez reflexões sobre os modelos tradicionais de desenvolvimento e propôs dimensões da sustentabilidade, buscando estabelecer uma relação harmônica entre homem e a natureza (Sachs *apud* Nogueira e Chaves, 2005). Para o autor, o desenvolvimento acontece quando há uma harmonia com os princípios da sustentabilidade.

Quadro 6 – Dimensões da Sustentabilidade

Dimensões da Sustentabilidade	Definições
Cultural	Buscar um processo de transformação de atitude e compromisso, agir em harmonia com os ritmos da natureza, sob nova lógica produtiva e de consumo, com o intuito valorizar os saberes e habilidades culturais locais, trabalhar para uma nova sociabilidade entre os seres humanos.
Territorial	Monitoramento/controle na distribuição espacial dos assentamentos humanos, além da reorientação das atividades econômicas sob pela lógica do capital.
Econômica	Aumento de aplicação dos recursos públicos e privados na implementação de políticas sociais e inclusão social. Distribuição e uso eficientes dos recursos naturais respeitando as necessidades de recuperação dos ecossistemas, reduzir impactos, reutilização e economia de materiais, Reconhecimento das práticas produtivas tradicionais.
Social	Distribuição justa de recursos, garantia do acesso aos direitos sociais e diminuição da desigualdade social entre ricos e pobres.
Ecológica	A utilização de métodos e tecnologias adequados que causem o mínimo de degradação ambiental, otimização do aproveitamento dos recursos disponíveis nos variados ecossistemas e a adoção de práticas produtivas e de consumo responsáveis com um impacto ambiental reduzido.
Ambiental	concentra em preservar e ampliar a capacidade intrínseca dos ecossistemas naturais para autodepuração.
Política nacional	A habilidade do governo para executar um plano nacional com um nível aceitável de coesão social, com base na democracia como a adoção generalizada dos direitos humanos.
Política internacional	Fundamentada na prevenção de conflitos, assegurando a paz, um acordo de desenvolvimento sustentável entre países do Norte e do Sul, pautado no princípio da equidade, preservação ambiental e cooperação global.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sachs (1993); (2009).

Cada uma dessas dimensões conforma uma perspectiva estratégica que enfatiza o planejamento local e participativo, destacando a importância das comunidades locais no processo de planejamento e colaboração entre os conhecimentos tradicionais e os princípios científicos contemporâneos (Sachs, 2009). Desse modo, cada uma das dimensões discutidas por Sachs desempenha papel crucial no aprimoramento do desenvolvimento local. Os membros que formam a sociedade devem estar em harmonia com os contextos em que estão inseridos.

Nesse sentido, a comunidade desempenha um papel central nessa dinâmica, uma vez que suas características culturais, sociais e perspectivas políticas são elementos essenciais e primários na elaboração do planejamento comunitário. E esses princípios devem ser considerados pelos(as) assistentes sociais que trabalham na educação básica, já que estão presentes na maioria dos 12 Planos Municipais de Educação (PME) a que tivemos acesso. Em suas Diretrizes, identificamos, por exemplo: “X – Promoção dos princípios do respeito humano, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (PME de Careiro da Várzea, 2015, n.p.)

As colheitas de açaí, buriti, quebra de castanha, produção de farinha e período de piracema fazem parte do *modus vivendi* dos povos tradicionais, possuem um valor cultural. A

cultura é a expressão dos modos de vida, das tradições, das formas de se vestir e de se comunicar, de tudo o que caracteriza o ser humano como um ser social.

Ao serem perguntados(as) se consideravam as particularidades socioculturais da região amazônica no desenvolvimento do plano de trabalho, 44% responderam que sempre consideram, 45% frequentemente, 7% raramente e 4% nunca. Percebeu-se uma contradição, pois, ao somarmos, as respostas “sempre e frequentemente” equivalem a 89%, mas tiveram dificuldade de evidenciar isso quando foi solicitado que comentassem sobre as atividades desenvolvidas. Ao invés disso, apenas enfatizaram a importância. Vejamos algumas das respostas:

Quadro 7 – Plano de trabalho considerando as particularidades socioculturais

Respostas dos(as) assistentes sociais que trabalham em observância às particularidades socioculturais	
AS 27	“Levando em consideração as culturas indígenas, as comunidades ribeirinhas e suas tradições, saberes”.
AS 35	“Como a maioria das Escolas são localizadas na zona rural (acesso pelo rio e estrada), é preciso levar em consideração as características de cada área (temos escolas indígenas, por exemplo)”
AS 53	“Sempre busco levar em consideração o público que será atendido pela proposta de trabalho, uma vez que por se tratar de uma região fronteira (Brasil, Colômbia e Peru), faz-se necessário a atenção para essas particularidades, sobretudo atenção aos povos originários e suas demandas”.
AS 59	“Estamos na região amazônica. Trabalhar aqui requer antes de tudo um olhar específico e considerando os fatores amazônicos. Condição <i>sine qua non</i> ”.

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Em relação ao desenvolvimento dos trabalhos com segmentos ou grupos presentes no estado, a maioria dos(as) assistentes sociais respondeu trabalhar com ribeirinhos, conforme é possível visualizar na Tabela 21, o que chama a atenção em um estado que possui a maior concentração de povos originários do país:

Tabela 21 – Trabalho com demandas relacionadas aos grupos

Grupos	Sim	Não
Ribeirinhos	71%	29%
Indígenas	44%	56%
Quilombolas	11%	89%
Migrantes	17%	83%

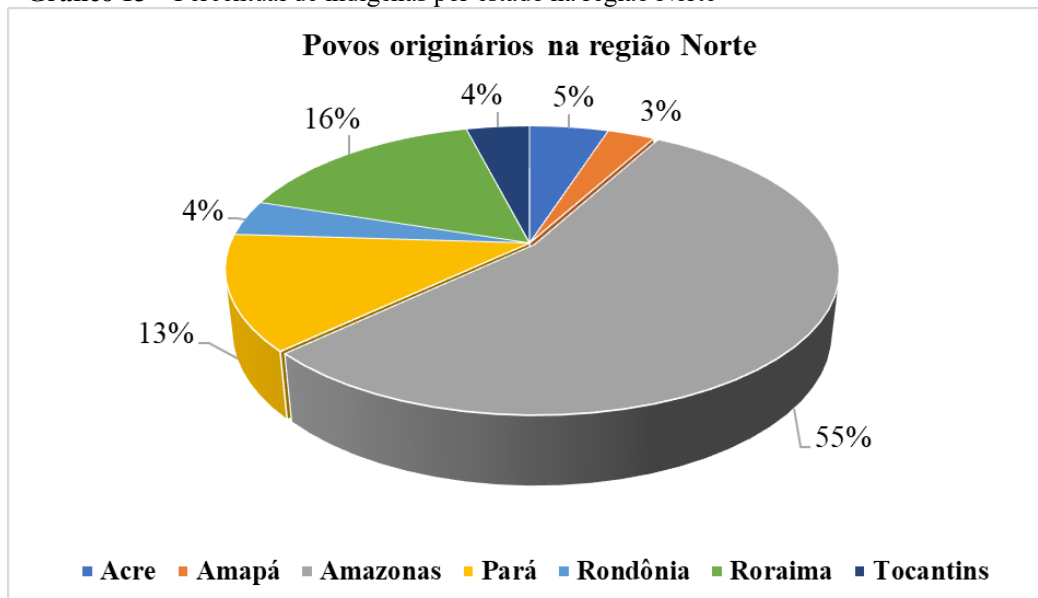
Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

A prevalência de demandas relacionadas aos ribeirinhos e indígenas mostra a necessidade de desenvolvimento do trabalho, que considere as particularidades regionais da região amazônica. “*Não podemos fugir da nossa realidade cultural do interior, [...], temos (nas escolas) muitos filhos de agricultores, ribeirinhos, pescadores e muitos indígenas*” (AS 7, pesquisa de campo, 2022).

Contudo, em outras respostas, esses grupos tornaram-se quase invisíveis no cenário educacional. Houve poucas referências diretas ao trabalho com esse segmento: “*não atuo nas*

áreas ribeirinhas e nem indígenas, se a situação já é precária na zona urbana, imagina nessas regiões” (AS 24, pesquisa de campo, 2022).

Gráfico 13 – Percentual de indígenas por estado na região Norte



Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base no Censo de 2010.

Onde estão povos originários? São “invisíveis” para o Serviço Social no Amazonas? Isso nos remete à discussão essencial: a decolonialidade que é “a reconstrução e a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida pela modernidade e racionalidade eurocêntrica” (Quijano, 2000a apud Barbosa, 2023, p. 169). É um conjunto de conceitualizações, discussões teóricas e abordagens epistêmicas sobre a história, desnudando o colonialismo perpetrado nas estruturas sociais na contemporaneidade. Ou seja, contrapõe a colonialidade, suscitada pelos colonizadores e vivenciada e normalizada pelos colonizados.

A decolonialidade consiste em uma reflexão contínua sobre a realidade cultural e política, que subalterniza os grupos explorados e oprimidos. Assim,

[...] propõe pensar desde as fronteiras para questionar o poder, o ser e o conhecimento das sociedades hegemônicas modernas, e promover sociedades, povos e etnias que foram invisibilizados, discriminados e negados. Como um projeto acadêmico, social e político, reivindica outras formas de conhecer, relacionar, compreender e interagir apoiadas na revisão e no questionamento da narrativa hegemônica eurocêntrica, que nega outros modos de conhecer e viver (Barbosa, 2023, p. 170).

É fundamental aos(as) assistentes sociais que trabalham na Amazônia analisar criticamente a matriz colonial imposta a cada povo por uma condição racial diferente e seguida por uma escala de hierarquias, constituída pelos brancos e europeus. Buscar alternativas e

estratégias para decodificar o cotidiano profissional para romper com o discurso dominante e opressivo na educação básica. Esse processo de “descolonização” do Serviço Social deve contagiar a formação profissional, com o intuito de desconstruir as bases das heranças coloniais, a fim de reconfigurar a formação e o trabalho profissional.

Devemos romper com esse pensamento colonial, que atribui aquilo que vem de outras regiões do país como melhor. Requer quebrar os estereótipos e ter um olhar diferenciado para nossa gente, nossa cultura. Algo enfatizado pela AS 70 (pesquisa de campo, 2022).

A Região do Alto Rio Negro, no que diz respeito ao município de São Gabriel da Cachoeira, é de suma importância a observância da população indígena, por haver 23 povos indígenas e 04 (quatro) línguas faladas oficiais, bem como, uma diversidade sociocultural, verificada nos seus costumes e tradições. Contudo, há lacunas diante da aculturação e domínio do sistema capitalista, numa conjuntura direta e indiretamente “imposta” pelo homem branco e outros segmentos da sociedade.

Essa é uma tarefa desafiadora quando se trata da realidade dos povos originários e povos tradicionais, pois envolve praticar constantemente a habilidade de experienciar, ponderar, compreender e acompanhar uma rede complexa de relações e conexões no contexto histórico vívido por esses grupos. É importante examinar até que ponto fatores sociais, culturais e econômicos podem impactar as estruturas e a qualidade de vida das pessoas envolvidas nesse processo. Afinal, essas comunidades estão lutando para preservar um modo de vida que segue uma linha temporal diferente, baseada na tradição e nas forças naturais. “Isso implica em produzir um desenho interventivo com o qual a sociedade mercantil não dialoga e sim degrada, haja vista a negação da alteridade” (Oliveira; Rosa; Pompeu, 2015, p. 381). O(a) assistente social se defronta com desafios cotidianos que requerem adoção de mecanismos de intervenção profissional que contemplem as conexões e relações com os povos da Amazônia.

A formação profissional deve considerar as particularidades das diversas etnias, como defendem os movimentos sociais de negros, ciganos, indígenas, migrantes, entre outros. Para Oliveira, Rosa e Pompeu (2015, p. 381), “os projetos societários ao se conectarem ao projeto ético-político do Serviço Social (serão) tomados como objeto de reflexão-ação cujo propósito está em buscar a construção de uma nova ordem social” e, conseqüentemente, de um novo perfil profissional na região.

Precisamos estar atentos(as) para não desconsiderar a cultura, os valores, os estilos de vida, o que pode promover e/ou acentuar as desigualdades sociais enquanto estabelece uma diferenciação entre os vários grupos populacionais, contribuindo para um acirramento das expressões da questão social. Vejamos na Tabela 22 quais são demandas dos grupos sociais:

ribeirinhos, indígenas, quilombolas e migrantes.

Tabela 22 – Tipos de demandas relacionadas aos grupos

Demandas	Ocorrência		Ocorrência por segmento			
	Percentual de ocorrência	Não se aplica	Ribeirinhos	Indígenas	Quilombolas	Migrantes
Violência e exploração sexual	53%	47%	38%	13%	1%	1%
Conflitos territoriais	26%	74%	8%	12%	2%	4%
Falta de documentação	57%	43%	31%	13%	3%	11%
Insegurança alimentar	49%	51%	23%	15%	6%	5%
Preconceito	54%	46%	20%	17%	7%	7%
Falta de moradia ou precária	58%	42%	24%	17%	7%	10%
Evasão escolar	75%	25%	37%	23%	6%	9%
Infrequência escolar	77%	23%	38%	25%	7%	8%
Drogadição	48%	52%	24%	17%	3%	4%
Gravidez na adolescência	59%	41%	32%	18%	5%	3%
Conflito étnico-racial	31%	69%	7%	16%	5%	4%
Expropriação da cultura	21%	79%	6%	10%	4%	1%
Analfabetismo	49%	51%	27%	17%	3%	2%
Discriminação	55%	45%	18%	20%	8%	8%
Desemprego	51%	49%	22%	15%	7%	8%
Educação desfocada da cultura	28%	72%	9%	14%	4%	2%
Depressão	56%	44%	26%	17%	6%	7%
Suicídio	43%	57%	24%	14%	2%	2%
Prostituição	38%	62%	22%	9%	2%	5%
Falta de transporte escolar	54%	46%	30%	18%	3%	2%
Desrespeito aos seus costumes	27%	73%	6%	15%	2%	4%
Desrespeito a língua materna	19%	81%	3%	11%	3%	3%
Desrespeito as crenças e tradições	16%	84%	4%	8%	3%	3%
Dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas públicas	65%	35%	32%	18%	8%	7%
Violência de Gênero	40%	60%	16%	9%	7%	7%
LGBTfobia	19%	81%	6%	5%	4%	4%
Racismo	35%	65%	14%	10%	6%	6%

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Geralmente quando pensamos no trabalho com indígenas, atribuímos de imediato à Saúde Indígena, conforme foi mencionado por um(a) profissional: “*entendo que quem tem que trabalhar com indígenas é a assistente social da Secretaria Estadual de Atendimento Indígenas (SESAI), pois nem na Fundação Nacional de Atendimento ao Índio (FUNAI) aqui tem esse profissional*” (AS 24, pesquisa de campo, 2022). Mas, esquecemos que esse público também está presente no ambiente escolar, e que devemos desenvolver ações que combatam a expropriação da cultura, a educação desfocada da cultura, o desrespeito aos seus costumes, a desconsideração da língua materna e das crenças e tradições das comunidades tradicionais e povos originários.

Porém, esses grupos podem estar passando despercebidos nas salas de aulas, nos pátios e pelos(as) assistentes sociais desse espaço sócio-ocupacional, talvez por serem minorias ou por

não se reconhecerem e afirmarem como negro, indígena, ribeirinho, extrativista, varjeiro. Duas respostas dos(as) assistentes sociais merecem destaque em relação a essa “invisibilidade”:

Nunca perguntei sobre a raça ou etnias dos alunos e suas famílias, por isso, não sei dizer quais etnias existem em meu município. Não sei identificar exatamente quais demandas recebi desses grupos ou mensurar quantos atendimentos realizei. Na ficha de atendimento não há esse campo e nunca me atentei para isso, só agora percebi essa falha (AS 08, pesquisa de campo, 2022).

A cartilha Racismo e Serviço Social: Por um exercício profissional qualificado na direção de uma sociabilidade livre do racismo, é resultado de um projeto de extensão realizado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa Espaço e Raça (NEPER) da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o objetivo de favorecer aos(as) assistentes sociais a ampliação de suas possibilidades instrumentais e culturais no enfrentamento do racismo estrutural e institucional. Dentre as várias perguntas da cartilha, ressaltamos:

Como ser antirracista na minha atuação profissional? Leve em consideração o quesito raça/cor na hora do atendimento. Permita que o usuário se autodeclare no momento da entrevista e do preenchimento do formulário do atendimento. Não interfira nesse momento, pois sua atitude de decidir pelo usuário ou de achar que é uma ofensa perguntar sobre a sua identidade racial está sendo arbitrária e violando a “autonomia do sujeito em expressar sua identidade étnico-racial. (Costa 2017 apud UFF, 2020, p. 37).

Portanto, os(as) assistentes sociais necessitam desenvolver ações de combate ao racismo, que incentivem debates e ações da categoria no enfrentamento à discriminação étnico-racial no cotidiano profissional.

É imprescindível que os(as) profissionais se sintam preparados(as) para desenvolverem suas atividades com os diferentes grupos que habitam a Amazônia. É mister trabalhar com esses grupos na educação básica no Amazonas, o que marca um ineditismo “e [sinaliza] a apropriação de novos instrumentos de luta, de resistência e de interculturalidades críticas necessárias com esses sujeitos, e não por/para eles” (Amaral; Bilar, 2020, p. 193). Entretanto, identificamos que muitos profissionais ainda não se sentem habilitados para lidar com as demandas desses grupos, como vemos na Tabela 23.

Tabela 23 – Você se sente preparado(a) para trabalhar com os diferentes grupos

Grupo	Sim	Em parte	Não
Indígenas	19%	56%	25%
Ribeirinhos	53%	40%	7%
Quilombolas	11%	40%	49%
Migrantes	12%	43%	45%

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Depreende-se que os(as) profissionais sentem-se preparados para trabalharem com ribeirinhos e parcialmente preparados(as) para trabalhar com os indígenas. A discussão sobre a questão indígena é imperativa e inadiável, devido às inúmeras formas de violência enfrentadas pelos povos originários, que se intensificaram nos últimos anos. É importante notar que essa temática não possui uma produção teórica densa. No entanto, as organizações que representam a profissão têm destacado a urgência de desenvolver reflexões teórico-metodológicas que aprofundem os desafios e particularidades inerentes ao exercício profissional nessa área. Um dos desafios é fazer com que a categoria compreenda adequadamente a questão indígena. É necessário contemplar essa questão na formação profissional. Para Amaral e Bilar, (2020, p.5):

A questão étnico-racial se constitui como um elemento estruturante das relações sociais, sendo imprescindível que as propostas curriculares das unidades de ensino do Serviço Social incorporem conteúdos afetos a esta temática de maneira transversal, buscando superar a secundarização e a invisibilidade deste debate na formação e na atuação profissional.

A questão indígena representa, portanto, um desafio complexo que demanda uma análise mais profunda. Nesse sentido, o Conjunto CFESS-CRESS enfatiza a importância de aprofundar o debate sobre essa realidade multifacetada, que está inserida em um contexto de múltiplas e diversas influências. Isso inclui a discussão sobre os povos originários, a população quilombola e as comunidades tradicionais, assim como o arcabouço legal que as regulamenta, bem como a investigação do acesso desses grupos às políticas públicas (CFESS, 2014).

Assim, de acordo com Amaral e Bilar (2020), nota-se a incipiência da produção científica sobre a questão enquanto um grande desafio a ser superado pelo Serviço Social, o que reflete a invisibilidade da discussão das pautas dos povos originários no Serviço Social.

É fundamental reconhecer a relevância da formação continuada, especialmente sobre os povos originários e tradicionais para conseguir manter um diálogo constante com as lideranças desses povos, a fim de compreender suas principais demandas e quais formas de resolvê-las, respeitando a cultura e autonomia dos sujeitos sociais inseridos no ambiente educacional.

É necessário frisar um aspecto muito importante que precisa ser considerado para quem trabalha na Amazônia é que, segundo o IBGE, a classificação da escola como escola rural ou do campo independe se essas escolas têm sua sede no espaço geográfico classificado como rural ou como campo, pois, o que prevalece é como as comunidades onde as escolas estão presentes se consideram, mesmo a escola tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Se são vinculadas ao campo, devido sua produção econômica, social e cultural, estas passam a ser

escolas do campo ou rural (Henriques *et al.*, 2007).

Por isso, entendemos que os municípios do interior têm características rurais, como tratado anteriormente neste capítulo, à medida em que são “constituídas por indivíduos de diferentes grupos sociais, dentre eles estão os caboclos, indígenas, descendentes de imigrantes do Nordeste, agricultores sem-terra, ribeirinhos” (Chaves, 2016, p. 47).

Além da diversidade étnica e cultural, a própria geografia local traz particularidades à política de educação no Amazonas, dentre as quais merece destaque a utilização de transporte fluvial na execução do trabalho profissional, conforme a Tabela 24:

Tabela 24 – Transportes utilizados para o desenvolvimento do trabalho.

Tipos de transportes	Porcentagem
Carro	42,5%
Lancha	22%
Barco	16%
Bote	7%
Ônibus escolar	5,5%
Canoa	4%
Cataraia escolar	2%
Caminhonete escolar adaptada	1%

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Ao agruparmos todos os transportes fluviais correspondem a 51% dos transportes utilizados no exercício profissional, algo particular da região amazônica. A urbanização na Amazônia tem particularidades em relação ao resto do Brasil, por causa da grande diversidade regional marcada pela variedade de interesses e de agentes que fazem e produzem a diferenciação do espaço dentro da região, e uma dessas particularidades é o surgimento e o crescimento das cidades ribeirinhas a partir dos rios, que no início têm suas ruas desenhadas e orientadas pelo rio (Trindade Júnior *et al.*, 2011).

Assim, o rio é a sua principal fonte de trocas e tem nele um valor simbólico cultural de existência e sobrevivência. As relações sociais e o nível de autonomia dependem do uso dos rios, portanto, é salutar a relação direta e indispensável das populações tradicionais com os transportes fluviais.

Ao serem indagados(as) se a instituição disponibiliza os transportes para o desenvolvimento de seu trabalho, 46% informaram que não dispõem, 37% às vezes conseguem utilizar alguns dos transportes da Tabela 24 e 17% não dispõem de transporte. Os dados demonstram a dificuldade para materialização do trabalho profissional, sendo um dos desafios encontrados para efetivação da profissão no ambiente escolar, pois, a ausência ou pouca indisponibilidade de transportes inviabiliza as visitas técnicas as escolas, já que os profissionais são, em sua maioria, lotados nas coordenadorias ou secretarias, prejudicando as respostas

profissionais, o que traz fragilidade/distanciamento ou falta de um estreitamento da relação escola-alunos-famílias. Para Moreira (2019, p. 821):

A política de educação, em especial a educação básica, é um espaço sócio-ocupacional que permite formas de atuação diversas a assistentes sociais que nela se inserem. Pode-se trabalhar optando por fazer grupos periódicos com um determinado segmento (professor, aluno, direção etc.) de várias escolas ao mesmo tempo, priorizar atuar junto às demandas encaminhadas pelas escolas às suas coordenadorias superiores e intervir a partir daí, dentre mais possibilidades que já existem ou que ainda serão criadas. Um outro modo de atuação é o que chamaremos aqui de “chão-da-escola”.

O exercício profissional está gradativamente deixando de maneira acrítica a escola como o principal local de trabalho. A presença diária na escola está sendo substituída progressivamente por outras atividades, como: a participação em grupos de trabalho, que se reúnem fora das escolas para discutirem uma variedade de temáticas; a realização de tarefas típicas de Recursos Humanos em resposta às demandas das secretarias ou coordenadorias, e o direcionamento do trabalho encaminhado por diretores, coordenadores pedagógicos ou professores, de mais de uma escola, entre outras ações (Moreira, 2019).

O autor argumenta que o trabalho realizado no chão-da-escola, ao participar do seu dia a dia, possui um potencial significativamente maior para fortalecer tanto os trabalhadores quanto os usuários, com o alinhamento de atividades democráticas e progressistas. Pois, é que existem certos condicionantes na política de educação que limitam determinadas possibilidades de trabalho. Portanto, há desafios legais e burocráticos que dificultam a realização de atividades com alunos fora da escola. Assistentes sociais que não estão diretamente no chão da escola, acabam limitando as oportunidades de desenvolver uma ação mais sistemática em prol de uma educação efetivamente democrática.

Ao serem questionados(as) se trabalham com povos originários, 80% responderam que não trabalham, 8% sempre, 7% raramente e 5% frequentemente. Foi perguntado quais etnias têm em seus territórios; dos 20% que atendem a esse grupo, 73% souberam responder quais etnias fazem parte do seu território de trabalho; entre os 80% que não trabalham com esse público, apenas 27% souberam responder sobre as etnias. Em conversa informal com os(as) profissionais no anseio por um *feedback*, muitos reconheceram que não faziam ideia, e nunca tinham pesquisado ou procurado saber sobre essa informação; uns recorreram ao Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas (SIGEAM), que na maioria dos casos não foi de grande ajuda. Não se sabe se os secretários escolares não fazem essa identificação no sistema ou se as famílias não se identificam ou não se declaram indígenas. Esta é uma importante lacuna a ser investigada em futuras pesquisas. Vejamos as etnias presentes no Amazonas:

Quadro 8 – Povos originários no Amazonas

Povos indígenas no Amazonas				
01. Apurinã	14. Hi-Merimã	27. Katukina	40. Mayoruna	53. Tenharin
02. Arapasso	15. Hupdã	28. Katuwixi	41. Miranha	54. Tikuna
03. Arara	16. Jamamadi	29. axuyana	42. Miriti-Tapuia	55. Torá
04. BanawaYafi	17. Jarawara	30. Kokama	43. Munduruku	56. TsohomDjapá
05. Baniwa	18. Juma	31. Korubo	44. Mura	57. Tukano
06. Baré	19. Juriti-Tapuya	32. Kubeo	45. Parintintin	58. Tuyuka
07. Bará	20. Kaixana.	33. Kulina	46. Paumari	59. Waimiri-atroari
08. Barassana	21. Kambeba	34. Kuripaco	47. Pirahã	60. Wai-Wai
09. Deni	22. Kanamari	35. Maku	48. Piratapuya	61. Wanano
10. Dessana	23. Kanamanti	36. Makuna	49. Sateré-Mawé	62. Werekena
11. Diahui	24. Karafawyana	37. Maraguá	50. Siriano	63. Witota
12. Dow	25. Karapanã	38. Marubo	51. Siuci-apuia	64. Yanomami
13. Hixkariana	26. Katukuia	39. Matis	52. Tariana	65. Zuruwahã

Fonte: Amazonas; SEDUC-AM, (2015).

Chaves, Barroso e Lira (2009), chama a atenção para a necessidade de ampliar os estudos que privilegiem a busca pelo conhecimento do *modus vivendi* dos povos originários e das comunidades tradicionais que vivem na Amazônia, no sentido de contribuir com interpretações que auxiliem na implementação de políticas públicas que visem à sustentabilidade, ou seja, o desenvolvimento ecologicamente viável, a partir de um desenvolvimento socialmente justo, que respeite o direito dos povos originários e comunidades tradicionais de permanecerem em seus territórios com autonomia sociocultural.

Por fim, compartilhamos da mesma ideia expressa pela AS 60 (pesquisa de campo, 2022):

Não tem como realizar o trabalho de Serviço Social na educação sem levar em conta a realidade em que atuamos, as particularidades socioculturais da região, pois os problemas existentes aqui, com certeza não serão os mesmos do restante do Brasil, daí a importância de conhecer a realidade em que vivemos.

E esta inquietação foi a mola propulsora para a execução dessa pesquisa, por entender que não podemos desenvolver um trabalho na Amazônia, de acordo com outra realidade, outra região, de modo a forçar os povos que vivem nela a padrões “de fora” ou “coloniais”. É hora de valorizarmos nossas particularidades socioculturais e ambientais, no desenvolvimento de respostas profissionais que respeitem a diversidade, a sustentabilidade e a multiculturalidade dos povos originários e tradicionais da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nessa pesquisa são parte do projeto de cooperação acadêmica desenvolvido por meio do Programa de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD Amazônia), intitulado “A formação e o trabalho profissional do assistente social: aproximações e particularidades entre Amazônia e sul do Brasil”. Navegando entre rios e florestas, buscou-se conhecer como se configura o trabalho dos(as) assistentes sociais que trabalham na política de educação nos municípios do interior do Amazonas.

Para atingir os objetivos estipulados nessa pesquisa, realizou-se inicialmente um estudo da arte nos periódicos da CAPES, o que revelou o ineditismo da pesquisa, e, portanto, a existência de uma lacuna teórica acerca do trabalho do(a) assistente social na educação no Amazonas e na região Norte. Além disso, destacamos o sucesso da ampla participação dos(as) profissionais na pesquisa, com 78% do universo, o que é um grande feito e não é comum em pesquisas na área.

Nesse sentido, a pesquisa avançou ao que se propôs, que foi analisar o trabalho dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas, considerando as particularidades da questão social na Região Amazônica. Assim, elegemos como hipótese inicial que os(as) assistentes sociais que trabalham na educação básica nos municípios do interior do estado têm dificuldade de perceber e/ou de enfrentar as particularidades socioambientais e culturais da região amazônica na apreensão das expressões da questão social, a qual foi explicitada com o decorrer da pesquisa.

Não se pretende culpabilizar esses profissionais, pelo contrário, depreende-se que esses desafios de entender ou enfrentar as particularidades socioambientais e culturais perpassam o campo da formação profissional e transitam para o campo do exercício profissional. Mas, sobretudo, a política de educação – por ser uma das estratégias de enfrentamento da questão social – reflete a forma como o Estado se organiza, ou seja, de modo fragmentado.

Portanto, essa dificuldade tem a ver tanto com elementos formativos dos(as) profissionais, como pela ausência de uma política de formação permanente no Serviço Social. Desse modo, é mister que haja um melhor trato dessas questões no processo formativo, de modo a subsidiar um trabalho profissional mais autônomo e com domínios dos conteúdos que particularizam e caracterizam o trabalho do(a) assistente social na educação.

Ao traçar o perfil dos profissionais, temos eminentemente mulheres, relativamente jovens entre 32 anos e 43 anos, 68% formados(as) em rede de ensino privada com 76% em modalidade de ensino presencial e cerca de 51% têm 10 anos de formação.

O trabalho dos (as) assistentes sociais mostrou-se precarizado, desde a forma de inserção em que cerca de 39% são contratos temporários, e por cumprirem uma carga horária semanal excedente a 30 horas. Os(as) profissionais, em sua maioria, não são exclusivos de um nível da educação básica, pois 56% atendem do ensino fundamental ao ensino médio, 35% dos(as) profissionais atendem mais de 16 escolas, e apenas 9% destes profissionais estão alocados de fato nas escolas. Assim, observou-se uma disparidade entre o número de profissionais disponíveis e o crescente número de alunos com demandas volumosas e cada vez mais complexas, resultantes das diversas formas de desigualdades sociais, o que sobrecarrega os profissionais.

Por ser uma pesquisa inédita, buscamos ser abrangentes (entendendo a necessidade de pesquisas posteriores), e isso nos impôs alguns limites, diante do recorte que elegemos, não possibilitando, portanto, aprofundar a discussão de alguns dados, bem como a explicação de categorias teóricas, como: condições de trabalho, relações de trabalho e questão social.

Os resultados indicam que os(as) profissionais têm dificuldade em reconhecer as particularidades regionais, especialmente os assistentes sociais na educação básica do interior do Amazonas. Isso sugere que ainda enfrentam desafios para compreender as especificidades socioambientais e culturais da região, o que afeta suas respostas profissionais no trabalho. Para os assistentes sociais na Amazônia, é crucial identificar as demandas regionais e compreender os elementos da questão social na região, incluindo o modo de vida dos ribeirinhos e suas características educacionais. É responsabilidade dos(as) assistentes sociais na região Norte contribuir para identificar as demandas específicas, reconhecendo a origem comum dos elementos centrais da questão social e ambiental na Amazônia: as práticas destrutivas do meio ambiente e da força de trabalho pelo capitalismo.

As particularidades regionais socioculturais e ambientais permeiam o cotidiano profissional dos(as) assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional e necessitam ser decifradas. Atualmente, é elementar entender essas particularidades para trabalhar com povos e comunidades tradicionais. Para compreender o papel do assistente social, é necessário compreender a questão social enfrentada por essas pessoas, especialmente porque suas culturas únicas são ameaçadas pela modernização, que perturba suas estruturas socioculturais. Esta incompatibilidade se evidencia no trabalho com ribeirinhos, pescadores, extrativistas e varzeiros, além dos povos originários presentes nas escolas. Esses grupos tradicionais têm uma compreensão específica que é frequentemente ignorada pelo sistema educacional e pelas políticas públicas, que historicamente desrespeitam seus conhecimentos.

O conflito complexo em que os profissionais estão inseridos é moldado por políticas

públicas que impõem limites, embora o(a) assistente social deva atuar dentro dessa perspectiva, conciliando os interesses do capital com as necessidades das populações tradicionais. A discriminação e os estereótipos enfrentados por esses grupos remontam à colonização e persistem até hoje, sendo apenas atualizados nos ciclos econômicos, refletindo-se na escola através de narrativas de preguiça e resistência à educação.

A questão social na Amazônia é resultado de uma economia de mercado que marginaliza a região, embora muitos vejam a Amazônia como uma fonte de recursos a ser explorada pelo capital nacional e internacional. Assim, é fundamental reconhecer a complexidade dessas dinâmicas ao buscar compreender e abordar a questão social na região amazônica. Portanto, o desvelamento das expressões da questão social presentes na educação básica no estado possibilitarão a apropriação e aprofundamento profissional através de uma intervenção crítica.

A discussão sobre a questão indígena é imperativa e inadiável para os(as) profissionais que trabalham na Amazônia, devido às inúmeras formas de violência enfrentadas pelos povos originários, que se intensificaram nos últimos anos.

Os resultados agora publicizados auxiliarão na construção de respostas às particularidades regionais dos povos originários e tradicionais, até então “invisíveis” para a categoria que trabalha na educação básica amazonense.

Deixamos como sugestão a necessidade de realização de formação continuada que aborde o trabalho do(a) assistente social na educação básica considerando as particularidades socioculturais e ambientais da Amazônia.

O presente estudo pretendeu contribuir com a categoria profissional inserida na política de educação, possibilitando entender a profissão nesse espaço sócio-ocupacional, além de proporcionar a reflexão do trabalho profissional, algo citado por vários profissionais quando na relação do *feedback* da pesquisa. Esses resultados auxiliarão na construção de respostas às particularidades regionais dos povos originários e tradicionais, até então “invisíveis” para a categoria que trabalha na educação básica amazonense.

No que pese as contribuições para estudos futuros, por ser uma pesquisa pioneira na área, buscamos trazer um panorama geral sobre o espaço sócio-ocupacional, que mostrou novas lacunas para serem investigadas em futuras pesquisas; apontamos a necessidade de profundidade para utilização do grupo focal para investigar a percepção dos assistentes sociais sobre as demandas e respostas profissionais e as particularidades socioambientais e culturais da região amazônica; e analisar a influência da decolonialidade no trabalho dos(as) assistentes sociais no contexto amazônico; e pesquisas que se dediquem a conhecer a política de educação no Amazonas pelo PPGSS/UFAM.

De tudo isso, entendemos a relevância para a categoria profissional no Amazonas desmistificando esse espaço sócio-ocupacional, pois a pesquisa buscou desvelar as expressões da questão social presentes na educação básica no estado, que possibilitarão apropriação e aprofundamento profissional através de uma intervenção crítica sobre as expressões da questão social na Amazônia, oriundas da expropriação do capital, que provocou o êxodo rural, a agudização da pobreza e a miséria, contrastando com a abundância dos recursos naturais. Tais particularidades regionais permeiam o cotidiano profissional dos(as) assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional e necessitam ser decifradas.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, A. N. **Os Domínios de Natureza no Brasil**: Potencialidades Paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ABEPSS. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. Vitória: ABEPSS, 2018.
- ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas**: Modernidade e Invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006.
- ALMEIDA, L. T. **O serviço social na Educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf . Acesso em: 06 jul. 2021.
- _____.; FÉRRIZ, A. F. P. O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 15-31.
- _____. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. (Org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social. 2014.
- _____.; RODRIGUES, Ma C P. O campo da educação na formação profissional em serviço social. in: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.) **Serviço Social e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- _____.; ALENCAR, M. Ma. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: Ensaio de Sociologia do Trabalho. 1ed. Bauru, SP: Projeto Editorial Práxis, 2013.
- AMARAL, W. R.; BILAR, J. A. B. A Questão Indígena no Brasil: um debate necessário na profissão. In: **Revista em Pauta**: Rio de Janeiro, n. 46, v.18, p.180-195, 2020.
- AMAZONAS. **Decreto nº 17.734**, de 20 de março de 1997. Institui os Conselhos Sub-Regionais de desenvolvimento do Estado do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial do Amazonas.
- _____. **Lei n. 4.925, de 17 de setembro de 2019**. Institui, no âmbito do Estado do Amazonas, o Programa de Prevenção e Enfrentamento à Discriminação Étnico-Racial. Diário Oficial do Amazonas, 2019.
- _____. **Emenda à Constituição do Estado nº 83 de 23 de maio de 2014**.
- _____.; SEDUC-AM. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM)**. Manaus, 2015.

_____. **Relatório de monitoramento do Plano Estadual De Educação Do Amazonas (PEE/AM) 2019**. Manaus, 2019.

_____. **Programa busca ativa do escolar**. Manaus, 2020.

_____.; SEPLANCTI, Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Amazonas em mapas**. Manaus: Governo do Amazonas, 2016.

AMORIM, T. A.; TEIXEIRA, S. Ma. Gestão social e em redes: uma estratégia de gestão na política de assistência social brasileira no contexto neoliberal. In: SILVA, M. R. F.; FERREIRA, M. A. M.; GUIMARÃES, S. J. (Orgs.). **Questão Social e Políticas Públicas na Atualidade**. Teresina: EDUFPI, 2017, p. 177-193.

ANDRADE, R. F. C. **A composição da vida no Beiradão do Rio Amazonas: memória e identidade ribeirinha**. Manaus: EDUA, 2015.

_____.; VALLINA, M. M.; GAMA, R. R. Da escola de serviço social de Manaus ao *boom* do mercado educacional no Amazonas. In: ANDRADE, R. F. C.; VALLINA, M. M (Org.). **Novos Contornos do Serviço Social no Amazonas**. Boa Vista: UFRR, 2020, 25-41.

_____.; MENEZES, S. V. T.; ARAÚJO, V. G. In: Andrade, R. F. C.; Nogueira, M. G. (Orgs.). **Direitos, trabalho e gestão social: elos indissociáveis para a proteção social brasileira**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022, p. 163-181.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, G. V. **Classe multisseriada na Comunidade Floresta do Acre em Boca do Acre/AM**. Arquivo pessoal, 2013. Figura.

ARAÚJO, F. L. G. M. P. Notas introdutórias: a educação na Amazônia em números. In: ARAÚJO, F. L. G. (org.). **Direito Humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém: SDDH, 2013, p. 27-85.

BARBOSA, Ma. J. S.; SÁ, Ma. E. R. A questão social na Amazônia no capitalismo contemporâneo: o Estado do Pará em foco. In: SCHERER, E. (org.). **Questão social na Amazônia**. Manaus: Edua, 2009.

BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARROS, Martinho Correia. Da escola de aprendizes artífices ao IFAM: um breve histórico sobre o processo de ifetização no Amazonas. **Anais I CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2014.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento**. Manaus: Valer, 2007.

BAVARESCO, T. C. **As condições sócio-ocupacionais do assistente social na assistência estudantil: uma análise a partir da realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 203 f. 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda dos direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLINI, Ma. I. B. *et al.* Políticas Públicas e Intersetorialidade em debate. In: **Anais do SIPINF**, Porto Alegre: PUCRS, 2013.

BECKER, Bertha Koiffmann. Novas territorialidades na Amazônia: desafio às políticas públicas. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências. Humanas., Belém, v. 5, n. 1, p. 17-23, jan.- abr. 2010.

BERGER, William. Questão indígena como expressão da questão social: indígenas em contexto urbano na cidade do Rio de Janeiro em tempos de barbárie (2012-2017). In: BERGER, William (Org.). **No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e Serviço Social em tempos de barbárie**. Vitória: Editora Milfontes, 2019. p. 37-54.

BEZERRA, M. S. *et al.* **Insegurança alimentar e nutricional no Brasil e sua correlação com indicadores de vulnerabilidade**. Ciência e Saúde Coletiva, v. 25, 2020, p. 3833-3846.

BOURGUIGNON, J. A. A pesquisa sobre representações sociais no contexto do Serviço Social. In: **Revista emancipação**, v. 1, p. 77-88, 2001.

BRAGA, Ruy. A hegemonia Lulista. **A rebeldia do precariado: Trabalho e neoliberalismo no Sul global**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 55-99.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf . Acesso em: 01 jul.2021.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Projeto de Lei 3.688/2000**. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050> . Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. **Lei 11.196/2005**. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111196.htm . Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília. DF, 24 de abril de 2007.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 12.317 de 26 de agosto de 2010**. Ementa: Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. Presidência da República, 2010.

_____. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010.** Estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Portaria normativa nº 03 de 07 de maio 2010.** Estabelece orientações básicas sobre a Norma Operacional de Saúde do Servidor -NOSS aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal. Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Orientação Normativa SRH nº 1 de 01 de fevereiro de 2011.** Estabelece orientação aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal quanto à jornada de trabalho dos servidores públicos ocupantes do cargo efetivo de Assistente Social. Diário Oficial da União, 2011.

_____. **Portaria SEGEP nº 97 de 17 de fevereiro de 2012.** Altera a Portaria SRH nº 1.100 de 2006, que publica a relação dos cargos cuja jornada de trabalho é inferior a quarenta horas semanais, Diário Oficial da União, 2012.

_____. **Lei 8.662 de 7 de junho de 1993.** Regulamentação da profissão de assistente social. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014.

_____. **Lei nº 13.467/2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467 . Acesso em: 10 dez. 2021.

_____. 2019 BRASIL. **Lei Federal n. 13.935/2019.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 jul.2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica Brasília: INEP/MEC, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar 2020. Brasília: INEP/MEC, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar 2021. Brasília: INEP/MEC, 2021.

BRAVO, M. I. S. O trabalho do assistente social nas instâncias públicas de controle democrático no Brasil. **Anais do XX Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social**, Brasil, 2012.

CALDAS, R. C. **Verão e inverno amazônicos:** conceito científico de clima e a concepção popular de clima nas localidades ribeirinhas do município de Cametá – Pará. Cametá, 2018.

CAMPOS, Edval Bernardino. As sociedades Amazônicas e o SUAS. In: CRUS, José Ferreira da. et al. **20 Anos da Lei Orgânica de Assistência Social**. Brasília: MDS, 2013, p. 204-223.

CARMO, E. S. **A Nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – Arquipélago do Marajó:** Limites, Contradições E Possibilidades Na Garantia Do Direito À

Educação. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

CARMO, O. A. do; SANT'ANA, R. S. Questão social e o debate do urbano e do rural: os desafios dos tempos atuais. In: **Trabalho, Questão Social e Serviço Social: a autofagia do capital**. São Paulo: Cortez, 2019.

CASTRO, Edna. Política nacional de infraestrutura para a Amazônia: renovação de práticas coloniais e desenvolvimentistas. In: ARAGON, Luís E.; STAEVIE, Pedro M. (Org). **Desenvolvimento, Integração e Conservação da Pan-Amazônia**. Belém: UFPA, 2016.

CFESS. **Resolução CFESS n. 493/2006 de 21 de agosto de 2006**. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. CFESS, 2006.

_____. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Brasília: CFESS, 2011.

_____. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS. 2013.

_____. **CFESS Manifesta: Gestão Tempo de Luta e Resistência (2011-2014)**. Brasília, 2014.

_____. (CFP), Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. 1. ed. Brasília: CFP, 2021.

_____. **Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. Brasília, 2022.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: CFESS/ABESS (Orgs.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

COSTA, M. D. H. da. O trabalho nos serviços de saúde e a inserção dos (as) assistentes sociais. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 62, p. 35 – 72, 2000.

CPT; Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo: Brasil 2021**. Goiânia: CPT Nacional, 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

CHAVES, Ma. do P. Socorro Rodrigues. **Uma experiência de Pesquisa-ação para gestão de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. Tese. Doutorado UNICAM/CIREN. Campinas, 2001.

_____. **Políticas públicas e organização social em comunidades na Amazônia: acesso aos bens e serviços sociais e organização sociocultural em comunidades ribeirinhas no Amazonas**. Editora: Novas edições acadêmicas, 2016.

_____.; BARROSO, S. C.; LIRA, T. M. Populações tradicionais: manejo dos recursos naturais na Amazônia. In: **Revista Praia vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2009.

_____.; SANTOS, C. C. B.; DACILIEN, R. Questão social e serviço social na Amazônia: uma experiência de pesquisa e extensão universitária. In: ANDRADE, R. F. C.; PINHEIRO, H. A.; CHAVES, M. P. S. R.; FERNANDEZ, C. B. **Questão Social e Serviço Social na Amazônia**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022, p. 105-122.

CRUZ, T. S.; FREITAS, P. H. S.; OLIVEIRA, J. L. de. Assistentes Sociais na escola: Reflexões sobre as contribuições do Serviço Social para a Educação. **Revista Socializando**. Ano 3 nº 1 p. 69-77, 2016.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**: a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo. 2008.

DENTZ, M. V. R. SILVA, R. D. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. In: **Rev. Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/doutrinas_e_artigos/evasao_escolar_murilo.pdf . Acesso em: 28 mai. 2023.

DINIZ, T. **Serviço Social e Relações Internacionais**: sabe por que isso diz respeito à atuação profissional? CRESS-MA, 2021. Disponível em: <http://www.cressma.org.br/2021/08/27/servico-social-e-relacoes-internacionais-sabe-por-que-isso-diz-respeito-a-atuacao-profissional/> . Acesso em: 28 jul. 2023.

DRUCK, GRAÇA. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 01, p. 37-57, 2009.

FAZ, Fundação Amazonas Sustentável; UNICEF, Fundo das Nações Unidas para Infância. **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas**. Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

FIALHO NASCIMENTO, Nádia do Socorro. **Amazônia e desenvolvimento capitalista: elementos para uma compreensão da “questão social” na região**. 2006. Tese de Doutorado – Centro de Filosofia e Ciências, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Amazônia e desenvolvimento capitalista: a centralidade da região para a acumulação de capital e a produção de expressões da “questão social”. In: **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, p. 194–204, 2012.

_____. A questão agrária, urbana e ambiental na Amazônia brasileira: notas para o debate. **Revista Temporalis**, ano 12, n. 24 (jul./dez. 2012) Brasília, 2012, p. 171-189.

_____.; HAZEU, Marcel Theodoor. **Grandes empreendimentos e contradições sociais na Amazônia**: a degradação da vida no município de Barcarena, Pará: Argumentum, vol. 7, n. 2, julho-diciembre, 2015, pp. 288-301.

FERNANDES, L. N. **As condições de trabalho de assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na realidade brasileira**. 304 f., Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Franca, 2018.

FERREIRA, V. S. M. O fazer profissional do assistente social: um estudo em instituições escolares no município de Belém/PA. 2004. (Dissertação em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Pará. Belém, 2004.

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar**. 2013. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FONTES, V. Sociedade Civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Os amazônidas contam sua história: Territórios, Povos e Populações. In: SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir de. **Amazônia: Território, povos tradicionais e ambiente** (Orgs). Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009, p. 15-31.

FRIESS, Giselle Catarina; MARQUES, Silmara. A inserção e a atuação do serviço social no âmbito da educação: uma abordagem interdisciplinar da prática. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, 2016, p. 19-32.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003, p. 93-130.

G1 AM (Amazonas). **Manifestação dos aprovados em concurso da SEDUC-AM**. Site, 29 jul. 2020. Figura. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/07/29/aprovados-em-curso-da-secretaria-de-educacao-do-am-fecham-avenida-em-protesto-para-cobrar-convocacao.ghtml> . Acesso em: 13 fev. 2023.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão no município de Manacapuru/AM**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

GUERRA, Y. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: **Capacitação Em Serviço Social e Política Social**, v. 4, p. 53-63, 2000.

_____. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O projeto Profissional Crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporânea da prática profissional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ano XXVIII, São Paulo, Cortez, 2007.

_____. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas. In: Battini, O; Baptista, M. (Orgs.). **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção de conhecimento**. São Paulo: Editora Veras, 2009.

GUERRA, Y.; BACKX, S.; SANTOS, C. M. **A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

GUERRA, Y. *et al.* Atribuições, competências, demandas e requisições: o trabalho do assistente social em debate. In: **Anais XV ENPESS**, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A, 2006.

HARVEY, D. O capital vai ao trabalho. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 55-100.

HENRIQUES, R. *et al.* Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. In: BRASIL; MEC. **Cadernos SECAD**. Brasília, 2007.

IAMAMOTO, M. V. As Dimensões Ético-Políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: MOTA, A. E. *et al.* (Orgs) **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. 2. ed. – São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007.

_____. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: Conselho Federal de Serviço Social. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. V. 1. Brasília, 2019.

_____. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 136, p. 439-461, set./dez. 2019.

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

IFAM. **Portaria nº 1.000 GR/IFAM**. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM, 2011.

ILO. **Iniciativa mulheres no Trabalho: o impulso para a igualdade**. International Labour Office, Genebra, 29 mai. 2018. Disponível em https://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/previous-sessions/107/reports/reports-to-the-conference/WCMS_630702/lang--en/index.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, 2001, p. 102-110.

JULIO, E. **O trabalho da(o) assistente social no programa de assistência estudantil do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)**: um estudo. 177 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LADEIRA, M. R. A.; SANTOS, R. F. M. dos; DAVID, C. M. A inserção dos assistentes sociais na educação: um tema em debate. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**. Franca, v. 8, n. 1, 2016.

LEITE, S. C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. Cortez, São Paulo, 1999.

LE MOS, C. **A implementação da meta 4 do plano nacional de educação (2014/2024) em 18 planos municipais de educação no Estado do Amazonas**. 220f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2019.

LIRA, T. M.; CHAVES, Ma. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. In: **INTERAÇÕES**, v. 17, n. 1, jan./mar. Campo Grande, 2016, p. 66-76.

LOPES, I. S. A atuação do assistente social no cenário amazônico: um relato de experiência sobre o desafio da gestão da política de educação para o povo ribeirinho do município de Barreirinha (AM). In: **Anais 8º Encontro Internacional de Política Social e 15º Encontro Nacional de Política Social**, 2020.

LOPES, C. F. Competências e atribuições do assistente social: qual o Ponto de partida? In: **Anais XVI ENPESS ...**, 2018.

LOUREIRO, V. R. Educação Básica como direito humano e capital social: o caso amazônico como retrato da desigualdade. In: ARAÚJO, F. L. G. (org.). **Direito Humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém: SDDH, 2013, p. 136-181.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006)**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. O serviço social no âmbito da Política Educacional: Dilemas e Contribuições da Profissão na perspectiva do projeto ético-político. In: **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. 2ª ed. Campinas: Papel Social, 2014.

_____. C. O serviço social na educação no estado de São Paulo e as experiências dos municípios de Diadema, Limeira e Presidente Prudente. In: FÉRRIZ, A. F. P., Martins, E. B. C., Almeida, N. L. T., (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 237-264.

MANFREDI, Ma. N. G. P. **Educação e contra hegemonia na década neoliberal: as tendências pedagógicas contra hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI**. 270 f. Tese (Doutora em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MATOS, M. C. Considerações sobre atribuições e competências profissionais e assistentes sociais na atualidade. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 124, p. 678-698, out/dez São Paulo: Cortez, 2015.

MARX, Karl. Capítulo V – Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro Primeiro. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 188-201.

MEDEIROS, Mônica de Melo; SANTANA, Joana Valente. A produção habitacional em pequenos municípios da Amazônia. In: **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.18, n.1, p. 01-26, jan. um julho, 2018.

MELLO, T. **Amazonas Pátria da Água**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MELLO, Ma. S. V. N. **De escolas de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: cem anos de história – Manaus: Editora, 2009.

MELO, J.J.M.; MACIEL, A.P.; FIGUEIREDO, S.J.L. Eventos Culturais como estratégia de fomento do turismo: análise do Festival Folclórico de Parintins (AM). In: **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 8, n.2, mai./ago. 2015, p.251-272.

MENEZES, S. V. T. **O trabalho das assistentes sociais entre labirintos e saídas**: trilhas da educação básica em Manaus. 169 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2022.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Nova edição ampliada. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. (Biblioteca Básica de Serviço Social) 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, C. F. N. Por que trabalhar no chão-da-escola? In: Martins, E. B. C.; Almeida, N. L. T. (Orgs). **Anais ... UNESP**: Franca, 2019, p. 821-826.

MORÁN, Emilio F. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. São Paulo: Vozes, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, S. S. **O trabalho do assistente social na educação**: ampliação do espaço ocupacional e precarização na assistência estudantil. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

NASCIMENTO, C. F. P. **Sustentabilidade da política nacional de atenção básica em comunidades tradicionais ribeirinhas no Amazonas**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2021.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 50. Abr. 1996. São Paulo: Cortez, 1996.

_____; BRAZ, M. O modo de produção capitalista: a exploração do trabalho. **Economia**

Política: Uma introdução crítica. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 95-123.

NOGUEIRA, M. G.; CHAVES, Ma. P. S. R. Desenvolvimento sustentável e ecodesenvolvimento: uma reflexão sobre as diferenças ideo-políticas conceituais. In: **Somanlu:** Revista de Estudos Amazônicos do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Ano 5, n. 1. 2005.

NOGUEIRA, W. **Assistente social indo trabalhar na alagação:** no município de Anamá/AM. Arquivo pessoal, [2017 e 2021]. Fotografia.

OIM; Organización Internacional para las Migraciones. **Informe sobre las migraciones en el mundo 2020.** Ginebra, 2019.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. Ocupação Humana. In: SALATI, Eneas *et al.* **Amazônia:** desenvolvimento, integração e ecologia. Editora Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia:** monopólio, expropriação e conflitos. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Integrar para não entregar:** políticas públicas e Amazônia. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, L. M. M. e HAGE, S. Socioterritorialidade da Amazônia e as Políticas de educação do campo. **Ver a Educação**, Belém, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, R. et al. Serviço Social no contexto indígena: as transformações societárias e os desafios da profissão. In: **O Social em Questão** - Ano XVIII - nº 33 - 2015.

OLIVEIRA, R. N. C.; ROSA, L. C. S.; Pompeu, J. R. A. Serviço Social no contexto indígena: as transformações societárias e os desafios da profissão. **Revista O Social em Questão** - Ano XVIII - nº 33, 2015, p. 371 - 392.

PANTOJA, Gleidson Alves. **O olhar de assistentes sociais da educação sobre a prática profissional:** estudo em uma perspectiva fenomenológica no distrito D'ÁGUA em Belém do Pará. 2014. 150 f. (Dissertação em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.** 223 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, Leone. **Pejotização:** O trabalhador como pessoa jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013.

PESSÔA, Elen Cristina da Silva; NASCIMENTO, Humberto Miranda do. A fronteira de commodities na Amazônia (2000-2019): as mudanças das relações rural-urbanas na região metropolitana de Santarém-Pará In: **Informe GEPEC**, Toledo, v. 26, n.1, p.146-164, jan./jun. 2022.

PEREIRA, Leone. **Pejotização: O trabalhador como pessoa jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PEREIRA, K. Y. de L.; TEIXEIRA, S. M. Redes e intersectorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 12 n. 1, p. 114-127, 2013.

PEREIRA, P. A. P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L. et al (Org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014, p. 23-39.

PEREIRA, A. C. S. **Custo-Aluno-Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade**. 252f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO, H. A.; ANDRADE, R. F. C.; CUNHA, M. G. N. A Pós-graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a sociedade. **Revista Serviço Sociedade e Sociedade**, São Paulo, n. 139, p. 488-499, set./dez. 2020.

PINHEIRO, H. P. **Vulnerabilidade e segurança hidroclimatológica no Alto Solimões: o caso das Vilas de Belém do Solimões e Campo Alegre/Amazonas**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) Universidade Federal do Amazonas. 2016.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

PRATES, J. C. O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social. **Revista Temporalis**, n.9, Brasília: ABEPSS, 2006.

_____. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Revista Textos & Contextos**, v.11, n.1, p.116-128. Porto Alegre: jan./jun. 2012.

RAICHELIS, R. O Trabalho do Assistente Social na esfera estatal. In: CFESS/ABEPSS. **Direitos sociais e competências profissionais**, Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. (Orgs.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____.; ARREGUI, C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021, p. 134-152.

REIS, Arthur César Ferreira. **História do Amazonas**. 2 ed. Belo Horizonte/ Manaus: Itatiaia/ Superintendência Cultural do Amazonas, 1989.

RIBEIRO, P. A.; CARNEIRO, K. K. C. A dinâmica da enchente e vazante no município de

Barreirinha/AM: impactos socioambientais e a intervenção das políticas públicas. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 17 nº 1, 2016, p. 114–127.

RIOS, T. L.; MATOS, J. A. **Eventos extremos na calha do rio Solimões**: um estudo de caso da ocorrência de cheias e vazantes na ilha do Careiro da Várzea-AM. **Anais ...** Campinas, 2017.

RODRIGUES, A. C. S. *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, abr./jun. Porto Alegre, 2017, p. 707-728.

RODRIGUES, Jéssica Daiane de Lemos; CHAVES, Ma. do P. Socorro Rodrigues. Políticas públicas de educação sob o prisma da Sustentabilidade: estudo nos marcos de uma escola ribeirinha na Amazônia. (Org.) PINHEIRO, Hamida Assunção, In: **Serviço Social: Trabalho e Sustentabilidade**, 221-238. Alexa Cultural: São Paulo/Edua: Manaus, 2019.

SACHS, I. **A Terceira Margem**: em busca do ecodesenvolvimento. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1993.

SANTOS, A. M. **A atuação do Serviço Social nas Secretarias Municipais de Educação**. Disponível em: www.servicosocialescolar.blospot.com. Acesso em 05 de agosto de 2011.

_____. **Gestão democrática e serviço social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública – Limeira/SP**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle. Canoas, 2012.

_____. **Serviço Social na educação**: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. 173 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

_____. **Serviço Social na Educação**: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SANTOS, C. B.; FARIA, I. F. Os desafios da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. In: **Anais do FIPEd ...** 2016.

SANTOS, Luciana Vieira dos. **Assistência Estudantil e Serviço Social**: a atuação dos assistentes sociais nos campi do IFAM em Manaus. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31 ed., Campinas: Autores Associados, 1997.

SERRA, R. **Crise de materialidade no Serviço Social**: repercussões no mercado profissional. São Paulo, Cortez, 2000.

SILVA, Márcia P. M.; VALLINA, K. A. L.; VALLINA, M. M.; PINHEIRO, N. O. O Serviço Social em Manaus: caracterização profissional e institucional. In: SILVA, M. P. M.; VALLINA, K. A. L. **O assistente social e as mudanças no mundo do trabalho**. Manaus: EDUA, 2005. p.21 – 46.

SILVA, Sandra Helena da; CANTO, Daniela Glória. Serviço Social e educação em Parintins: por uma prática interventiva e promotora de direitos. In: **Anais** Seminário de Serviço Social, Trabalho e Política Social. Florianópolis: UFSC, 2015.

SILVA, Cássia Rodrigues da. **Anais** do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS, Vitória, 2018.

SILVA, Thais Cybelle Araújo da. Racionalidade teológica medieval e as práticas educativas da Ordem de Nossa Senhora das Mercês no Grão-Pará. **História da Educação na Amazônia Colonial**: instituições e práticas educativas. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Z L. “**Verão e inverno amazônico**”: perspectiva meteorológica e a percepção dos moradores do município de Manaus/AM. 2022. 145 f.: Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Amazonas. 2022.

SILVA, L. C. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In: ALMEIDA, N. T.; PEREIRA, L. D. (Org.). **Serviço Social e educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SIMIONATTO, Ivete. Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social. **Temporalis**, Recife, ABEPSS, n. 9, 2005.

SOUZA, Norma Maria Bentes de. Condições de vida, trabalho e rendimento nas áreas rurais e urbanas do Estado do Amazonas. In: **Questão Social na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2009.

SOUSA, Isaque dos Santos. A produção de centralidades urbano-regionais no estado do Amazonas. In: **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 12, n. 38 jun./2011, p. 1 – 7.

SOUSA, E. M. **A reprovação, evasão e abandono escolar no ensino médio noturno de uma escola estadual do Amazonas**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SCHERER, Elenise. Vulnerabilidade social na cidade de Manaus: o avesso do progresso. In: Scherer, Elenise (Org.). **Questão social na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2009, p. 127-163.

STEIMBACH A. A. **Juventude, escola e trabalho**: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

STERNBERG, H. O. **A água e o homem na várzea do Careiro**. 2.ª ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. Meio ambiente, Amazônia e Serviço Social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 141-152, 2008.

TOCANTINS, Leandro. **O Rio Comanda a Vida**: uma interpretação da Amazônia. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Americana, 1988.

TORRES, M. M. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo. In: **Serviço Social em Revista**, v. 12, n. 1, p.

202–227, 2009.

TRINDADE, R. L. P. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre as demandas sociais e projetos profissionais. In: **Revista Temporalis**, 2. ed., Ano 2, n. 4 (jul./dez., 2001) Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisseia, 2004.

TRINDADE JR, S. C. *et al.* Espacialidades e Temporalidades Urbanas na Amazônia Ribeirinha. Mudanças e Permanências a Jusante do Rio Tocantins. In: **Revista Acta Geográfica** Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011, p. 117 -133.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para Infância. **Reprovação, Distorção Idade-Série e Abandono Escolar**: Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. 2018.

_____. **Busca ativa escolar e o trabalho em rede**. Brasília, 2022.

UFF, Universidade Federal Fluminense. **Serviço Social e a questão étnico-racial no Brasil**. UFF: 2020.

VASCONCELOS, I. A. **Serviço Social e Educação**: análise da práxis profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas- CEFET-AM. TCC. UFAM, 2003.

VASCONCELOS, A. M. de. Serviço Social e práticas democráticas na saúde. In: VASCONCELOS, A. M. *et al.* **Serviço Social e saúde**: formação e trabalho profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2015.

VICTÓRIA, C. G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM**. Manaus: UFAM, 2008.

ZART, P. E. **A dupla (ou múltipla) jornada de trabalho feminina e o princípio da igualdade**: reflexão sobre a submissão da mulher e a divisão desigual do trabalho doméstico. Lajeado, 2019.

WAGLEY, C. **Uma comunidade Amazônica**. Belo Horizonte MG: Itatiaia, 1988.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social na escola**. 2004. 377f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. São Paulo: Annablume, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

O projeto de pesquisa tem como o título: O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NAVEGANDO ENTRE RIOS E FLORESTAS NO AMAZONAS.

Tem como Objetivo Geral: Analisar o trabalho dos(as) assistentes sociais que atuam na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas, considerando as particularidades da questão social na Região Amazônica e por Objetivos Específicos: Desvendar as expressões da questão social que requisitam o trabalho das(os) assistentes sociais na Educação Básica do interior do estado; Caracterizar os espaços sócio-ocupacionais em que estão inseridas(os) as(os) assistentes sociais nos diferentes municípios do interior do Amazonas e Aprender as atribuições, competências, demandas e respostas das(os) assistente social no âmbito da Política de Educação Básica amazonense.

Gostariamos que você pudesse colaborar com esta pesquisa. O tempo estimado para responder às questões é em torno de 20 a 25 minutos. Os eixos que serão abordados no questionário *online*: I – Perfil dos(as) assistentes sociais; II – Caracterização institucional e da população; III – Trabalho Coletivo; IV – Trabalho profissional; V – Demandas e respostas profissionais; VI – Expressões da questão social.

Para participar da pesquisa, selecione a opção “Li e concordo”, logo abaixo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e responda o questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, disponível no link: <https://docs.google.com/forms/u/2/d/1cHRDLvAVBW7hd2g2F3IGh-psY2flj14dFoymyvzAiZ2IU/edit>

EIXO I – PERFIL DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Em qual município trabalha: _____

1.2. Gênero:
() Masculino () Feminino () Outro

1.2.1. Caso tenha marcado OUTRO, especifique: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



1.3. Idade:
() 20 a 25 anos () 26 a 31 anos () 32 a 37 anos
() 38 a 43 anos () 44 a 50 anos () 51 anos ou mais

2. FORMAÇÃO:

2.1. Em qual período concluiu a graduação?
() Antes de 2000 () 2001 a 2006 () 2007 a 2012 () 2013 a 2018 () 2019 a 2021

2.2. Em qual modalidade cursou a graduação?
() Presencial () Semipresencial () Educação a distância (EaD)

2.3. Qual o tipo de instituição cursou a graduação?
() Pública () Privada () Comunitária

2.4. Possui alguma pós-graduação?
() Não () Sim

2.4.1. Se a resposta for positiva, qual?
Especialização () _____ Mestrado () _____
Doutorado () _____ Pós-doutorado () _____

2.5. Fez cursos de atualização ou aperfeiçoamento voltados especificamente para a área do Serviço Social na educação nos últimos 5 anos?
() Não () Sim

2.5.1. Se a resposta for positiva, especifique: _____

3. SITUAÇÃO FUNCIONAL

3.1. Qual foi sua forma de seleção:
() Concurso público () Processo seletivo (CLT) () Indicação para cargo comissionado () Outro

3.1.1. Caso tenha marcado OUTRO, especifique: _____

3.2. Qual seu tipo de contrato de trabalho?
() CLT por tempo indeterminado () CLT por tempo determinado () Contrato temporário
() Pessoa Jurídica () Terceirizado () Estatutário () Efetivo () Integrado
() Microempreendedor Individual – MEI

3.3. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
() 20h () 30h () 40h



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



3.4. Você ultrapassa a sua jornada formal de trabalho?
() Sim, sempre () Sim, às vezes () Nunca

3.5. Qual a sua faixa salarial?
() de 1 a 2 salários mínimos () de 3 a 4 salários mínimos () de 4 a 5 salários mínimos
() acima de 5 salários mínimos

3.6. Qual seu grau de satisfação na realização do seu trabalho?
() Muito satisfeito () Satisfeito () Parcialmente satisfeito () Insatisfeito

EIXO II – CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL E DA POPULAÇÃO

4. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

4.1. Qual o nome da instituição em que trabalha? _____

4.2. A instituição de ensino é:
() Pública () Privada () Terceiro setor

4.3. Em que ano iniciou suas atividades na educação básica? _____

4.4. Local de lotação:
() Escolas () Núcleo de Atendimento Especializado
() Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos
() Coordenadoria Regional de Educação () Secretaria Municipal de Educação () Outro

4.4.1. Caso tenha marcado OUTRO, especifique: _____

4.5. Em quais níveis ou modalidades de ensino atua? Assinale quantas forem necessárias
() Ensino Fundamental I/Séries iniciais () Ensino Fundamental II/Séries finais
() Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos
() Educação Especial () Educação Indígena

4.6. Qual a faixa de alunos matriculados na instituição em que trabalha?
() De 100 a 500 alunos () 501 a 1.000 alunos () De 1.001 a 2.000 alunos
() De 2.001 a 3.000 alunos () De 3.001 a 4.000 alunos () De 4.001 a 5.000 alunos
() Mais de 5.000 alunos

4.7. Quantas escolas fazem parte do seu território de atuação?
() De 1 a 3 () 4 a 6 () 7 a 9 () 10 a 12 () 13 a 15 () Mais de 16

4.8. Especifique a localização das escolas de atuação: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



() Zona urbana () Zona Rural () Ambas

4.8.1. Se atua na zona rural, em quantas escolas ou anexos atua?
() 1 a 3 () 4 a 6 () 7 a 10 () Mais de 10

4.8.2. Se atua na zona rural, são classes multisseriadas:
() Sim () Não

4.8.3. Se atua nas escolas da zona rural, são escolas mediadas pelo Tecnológico?
() Sim () Não () Apenas as escolas de Ensino Médio

5. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

5.1. Em relação a população que você atende na instituição. Avalie a intensidade das demandas por público-alvo:

Público-alvo	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Crianças				
Adolescentes				
Famílias				
Professores				
Servidores				

5.2. Você trabalha com comunidades tradicionais (Ribeirinhos, Indígenas, Quilombolas)

Grupo	Não	Sim, raramente	Sim, frequentemente	Sim, sempre
Ribeirinhos				
Indígenas				
Quilombolas				
Outro				

5.3. Caso você trabalhe com Comunidades Tradicionais (Ribeirinhos, Indígenas, Quilombolas), quantas Comunidades você atende? Especifique por grupo. _____

5.4. Em relação os povos originários e/ou quilombolas, cite as Etnias que fazem parte do seu território: _____

EIXO III – TRABALHO COLETIVO

6. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

6.1. Existe equipe multidisciplinar na instituição?
() Sim () Não

6.1.1. Se positivo, assinale quais profissionais compõem a equipe multidisciplinar: _____



- () Assistente social () Psicólogo/a () Pedagogo/a () Psicopedagogo/a
() Educador físico () Nutricionista () Outro

6.1.2 Caso tenha marcado OUTRO, especifique:

6.1.3. Se positivo, essa equipe é suficiente para implementar as ações previstas na instituição?
() Sim () Não

6.2 Quantas/os assistentes sociais atuam na instituição/unidade incluindo você?
() 01 () 02 () 03 () 04 ou mais

6.3 Com que frequência a equipe multidisciplinar realiza o planejamento do trabalho coletivo?
() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

6.4 Possui profissionais indígenas na equipe pedagógica da sua unidade de trabalho?
() Sim () Não

EIXO IV - TRABALHO PROFISSIONAL

7 PLANEJAMENTO

7.1 Possui um plano de trabalho/projeto de intervenção próprio do Serviço Social?
() Sim () Não

7.1.1 Se negativo, possui um Plano de trabalho da instituição e/ou setor/programa/projeto na qual está inserido(a)?
() Sim () Não

7.1.2 Se positivo, qual a frequência realiza o planejamento exclusivamente do Serviço Social?
() Apenas quando surge uma demanda específica () Raramente
() Anual () Bimestral () Mensal () Semanal

7.1.3 Caso haja plano de trabalho, o que considera para sua elaboração?
() Opinião dos usuários () Solicitações da Gestão
() Demandas atendidas em maior número () Outro

7.1.3.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

7.1.4 Se positivo, o plano de trabalho é apresentado a quem? (Pode marcar mais de uma opção)
() Gestor da instituição () Secretária do Interior



- () Coordenação do Psicossocial () Coordenação da CRE
() Gestores escolares () Equipe multidisciplinar
() Aos profissionais da educação nas escolas () Outro

7.1.4.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

7.2 Caso haja plano de trabalho, pontue algumas propostas de trabalho nele contidas.

7.3 Quem organiza a rotina de trabalho do Serviço Social? (Escolha apenas a opção que melhor expressa sua realidade.)
() Por mim, individualmente sem interferência externa
() Por mim, mas antes apresentando às ideias à minha chefia imediata
() Por mim e pela equipe multidisciplinar da unidade de trabalho
() Outro

7.3.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

7.4 Dispõe de autonomia para o desenvolvimento de seu trabalho?
() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

7.4.1 Comente a resposta:

7.5. Você considera as particularidades socioculturais da região amazônica no desenvolvimento do seu plano trabalho?
() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

7.5.1. Comente sobre sua resposta.

EIXO V - DEMANDAS E RESPOSTAS PROFISSIONAIS

8 DEMANDAS E RESPOSTAS

8.1 Marque as atividades que realiza:

- () Realiza de oficinas temáticas com funcionários
() Realiza cadastro socioeconômico das famílias.
() Contribui para a elaboração do plano anual do trabalho da equipe técnica
() Trabalha com famílias de alunos visando a permanência nas unidades educacionais dos alunos
() Promove cursos e oficinas oferecidas aos pais ou responsáveis no espaço escolar



- () Faz encaminhamentos aos recursos da comunidade escolar visando atender às necessidades básicas dos alunos e suas famílias
() Faz atendimento individual aos alunos e às famílias encaminhadas pelo conselho tutelar
() Faz atendimento individual aos alunos e às famílias encaminhadas pela equipe pedagógica de alunos com alguma dificuldade de aprendizagem
() Faz acompanhamento de projetos, que tratem especificamente da (in)frequência escolar
() Faz triagem de vagas em creche
() Realiza plantão social fornecendo orientações gerais de acordo com as necessidades apresentadas pelos sujeitos sociais
() Realiza visitas domiciliares visando à concessão de benefícios
() Realiza pesquisa visando à elaboração do perfil da comunidade escolar
() Elabora e executa projetos e programas visando atender às demandas como violência doméstica, drogas, integração da equipe e das famílias nas unidades educacionais
() Busca a articulação da educação e com outras políticas sociais, até mesmo por meio de projetos sociais; efetivação de planejamento estratégico na rede municipal de ensino
() Realiza atividades socioeducativas com a comunidade escolar
() Realiza palestras sobre questões de saúde
() Orienta os Conselhos Escolares
() Orienta as Associações de Pais e Mestres – APMCs
() Realiza cursos de formação de educadores
() Outro

8.1.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

8.2 Realiza atividades com Educação Inclusiva e/ou Educação Especial?
() Sim () Não

8.2.1 Se sim, comente sua resposta:

8.3 De que forma os usuários chegam ao Serviço Social?

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Demanda Institucional				
Demanda espontânea				
Encaminhamentos externos				
Outro				



8.4 Das opções a seguir, quais são demandas postas a você pela instituição (Pode marcar várias opções)

- () Atendimento de educandos por indisciplina
() Atendimento de educandos com dificuldade na aprendizagem
() Encaminhamento por questões de saúde
() Busca ativa
() Acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais.
() Aplicar avaliações nacionais e estaduais da educação básica (SAEB, SADEAM, etc.).
() Realização palestras e oficinas sobre temas transversais.
() Participação na elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico da instituição.
() Elaboração, coordenação e execução de programas de orientação preventiva/educativa.
() Realização de diagnóstico socioeconômico.
() Intervenção junto ao aluno, família e comunidade.
() Implantação e desenvolvimento de políticas, programas, projetos e serviços vinculados a educação básica.
() Capacitação de Recursos Humanos.
() Visitas domiciliares.
() Articulação com instituições públicas/privadas.
() Outro

8.4.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

8.5 Como você lida com as demandas feitas pela instituição que são alheias às atribuições profissionais?

- () Atende () Não atende () Atende e posteriormente esclarece ao sujeito e à chefia imediata não ser sua atribuição

8.6 Comente sobre as demandas feitas pela instituição, que você entende estarem em desacordo com as atribuições privativas do assistente social?

8.7 Quais são as principais demandas dos usuários para o Serviço Social em seu espaço sócio-ocupacional?

- () Contato/intermediação com outras instituições na tentativa de assegurar-lhes direitos
() Informações a respeito de instituições onde possam ser atendidos para lidar com alguns problemas sociais
() Orientações de como inserir em tratamento membro da família que realiza uso abusivo de drogas
() Orientações/encaminhamentos de como agir diante de violência doméstica contra a criança e/ou adolescente.
() Orientações/encaminhamentos sobre definição de guarda, divórcio e alienação parental.
() Orientações/encaminhamentos para rede de proteção à criança e à mulher vítima de violência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



() Outros

8.7.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

9. RESPOSTAS PROFISSIONAIS

9.1. As atividades realizadas pelo Serviço Social são registradas e/ou documentadas?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

9.2. Quais são seus principais objetivos nos registros das atividades?

9.3. Você realiza o perfil socioeconômico e familiar dos usuários do serviço?
() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

9.4. Quais dos seguintes instrumentos/estratégias você utiliza em seu trabalho profissional? Assinale quantas forem necessárias

- () Visita domiciliar () Visita técnica () Visita Institucional () Entrevista
() Palestra () Parecer social () Estudo social () Relatório
() Diário de campo () Plano de intervenção
() Reuniões com a gestão da unidade () Reuniões com a equipe multidisciplinar
() Reunião com a Associação de Pais e Mestres () Reunião com os gestores das escolas/unidade () Reunião com o Grêmio estudantil () Registro das reuniões
() Registro das entrevistas () Registro das visitas domiciliares/técnicas/institucionais
() Atendimento individual () Atendimento coletivo
() Trabalhos com grupos () Estudo socioeconômico
() Ficha de cadastro () Ficha de encaminhamento
() Questionário Socioeconômico () Formulário de inscrição de beneficiários
() Livro de ocorrências da escola/unidade () Formação e Capacitação para professores
() Participação em conselhos de direitos
() Articulação com a rede socioassistencial e intersetorial de políticas sociais
() Mediação de conflitos

9.4.1 Existem outros instrumentos que utiliza e que não estão na lista acima?

9.5. Em relação aos instrumentos utilizados, são elaborados pelo Serviço Social ou se constituem um padrão da instituição?

() Pelo Serviço Social () Padronizados pela instituição

9



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



9.6. Em caso elaborado pelo Serviço Social, quais são os parâmetros utilizados para a sua elaboração?

9.7. Em caso serem padronizados pela instituição, você enquanto profissional que trabalha com o respectivo instrumento tem a autonomia de modificá-lo?

() Sim () Não

9.8. Você realiza algum tipo de estudo ou pesquisa na construção de suas respostas profissionais?

() Sim () Não

9.8.1. Caso positivo, especifique qual ou quais?

9.9. Quais os encaminhamentos dados às demandas das expressões da questão social recebidas?

- () Interno (Escolas e Setores específicos)
() Centro de Atendimento Psicossocial - CAPS;
() Hospitais
() Policlínica
() Unidades Básica de Saúde- UBS (Postos de Saúde)
() Serviço de Atendimento a Vítimas de Violência Sexual (SAVVIS)
() Centro de Referência em Assistência Social – CRAS
() Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS
() Delegacia Especializada de Proteção à Criança e Adolescente – DPCA;
() Conselho Tutelar
() Ministério Público
() Outro

9.9.1. Se assinalou OUTRO. Especifique:

9.10. Com quais políticas sociais setoriais se articula formal/institucionalmente?

- () Não possui articulação formal () Saúde () Assistência Social
() Cultura, esporte e Lazer () Previdência Social () Outra

9.10.1 Caso tenha marcado OUTRA, especifique:

9.12. Que conhecimentos/ferramentas você utiliza para realizar o trabalho profissional neste espaço sócio-ocupacional? Assinale quantas forem necessárias



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



- () Análise de conjuntura () Fundamentos teórico-metodológicos () Pesquisa social
() Ética profissional () Análise institucional () Gestão e planejamento social
() Conhecimento da realidade social dos usuários () Conhecimento de outras políticas sociais () Lei nº 8.662/1993 () Subsídios para a atuação do(a)s assistentes sociais na educação
() Conhecimentos oriundos da experiência profissional acumulada
() Outro

9.12.1. Se assinalou OUTRO. Especifique:

9.13. Você faz o acompanhamento das demandas encaminhadas:

Encaminhamentos internos: () Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca
Encaminhamentos externos: () Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

9.14. Você faz a devolutiva das demandas?

() Sempre () Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

9.14. Pontue as dificuldades que se impõem para a materialização do trabalho profissional:

- () Dificuldade de articulação do trabalho profissional com o de outros profissionais
() Realização de trabalhos fora das atribuições privativas e das competências profissionais
Exemplifique:
() Espaço físico inadequado
() Necessidade de cursos e capacitações
() Concentração de grande parte do tempo em ações burocráticas
() Outro

9.14.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

9.15. Quais estratégias você tem adotado ou proposto para a superação dessas dificuldades?

9.16. Você necessita quais destes transportes para desenvolver seu trabalho?

- () Carro () Barco () Canoa () Bote () Lancha
() Ônibus escolar () Catraia escolar () Caminhonete escolar adaptada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



9.17. A sua instituição lhe oferece esse(s) transporte(s) para o desenvolvimento do seu trabalho?

() Sim () Não () Às vezes

EXIXO VI - EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

10 EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO INTERIOR DO AMAZONAS

10.1 Marque as expressões da questão social presentes na sua unidade. Assinale quantas forem necessárias

Expressões	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Violência doméstica			
2. Violação de direitos de crianças e adolescentes			
3. Violência na escola			
4. Homofobia			
5. Xenofobia			
6. Bullying ou Ciberbullying			
7. Desemprego			
8. Trabalho precário e informal			
9. Insegurança alimentar (Fome)			
10. Alienação Parental			
11. Aut mutilação			
12. Infrequência escolar			
13. Evasão escolar			
14. Drogadição			
15. Gravidez na adolescência			
16. Moradia precária ou falta de moradia			
17. Exclusão de crianças e adolescentes do núcleo familiar em razão de orientação sexual ou conflitos familiares			
18. Prática de atos infracionais			
19. Falta de transporte escolar			
20. Dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas			



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



Demandas	Ribeirinhos	Indígenas	Quilombolas	Migrantes
1. Violência sexual				
2. Conflitos territoriais				
3. Falta de documentação				
4. Insegurança alimentar				
5. Preconceito				
6. Moradia precária ou falta de moradia				
7. Evasão escolar				
8. Infrequência escolar				
9. Drogadição				
10. Conflito étnico-racial				
11. Expropriação da cultura				
12. Analfabetismo				
13. Discriminação				
14. Desemprego				
15. Educação desvinculada da cultura				
16. Depressão				
17. Suicídio				
18. Prostituição				
19. Falta de transporte escolar				
20. Desrespeito aos seus costumes				
21. Desrespeito à língua materna				
22. Desrespeito às crenças e tradições				
23. Dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas públicas				
24. Violência de Gênero				
25. LGBTfobia				
26. Racismo				



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



públicas				
21. Conflitos rurais				
22. Intolerância religiosa				
23. Questões ambientais – enchentes e desmoronamento ou assoreamento dos rios				
24. Trabalho infantil				
25. Conflitos migratórios				
26. Discriminação racial				
27. Outro				

10.1.1 Se assinalou OUTRO. Especifique:

10.2 Sua instituição notifica a infrequência por causas sazonais, tais como: Quebra-de-castanha; Farinhada; Piracema; Colheita de Açaí, Buriti e outros; Festivais culturais e de praia; Festejos ou eventos religiosos?
() Sim () Não () Não sei responder

10.2.1 Em caso positivo, assinale quais as causas sazonais são notificadas:

- () Quebra-de-castanha
() Farinhada
() Piracema
() Colheita de Açaí, Buriti e outros
() Festivais culturais e de praia
() Festejos e eventos religiosos

10.3 Você já foi requisitada para trabalhar em demandas relacionadas às particularidades regionais da Amazônia?
() Sim () Não

10.3.1 Em caso positivo, especifique:

10.4 Você já recebeu demandas relacionadas aos:

- Ribeirinhos () Sim () Não
Indígenas () Sim () Não
Quilombolas () Sim () Não
Migrantes () Sim () Não

10.4.1 Se assinalou positivo em algum dos grupos, marque quais foram essas demandas:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



10.4.2 Caso queira acrescentar outras demandas não elencadas na pergunta 10.4.1, fique à vontade para registrar:

10.4.3 Quais foram as estratégias ou respostas profissionais? Assinale quantas forem necessárias

- () Ações de resgate e valorização de suas culturas
() Ações que fortaleçam os vínculos comunitários entre indígenas e não indígenas
() Orientações às famílias ribeirinhas, indígenas, quilombolas e migrantes para assegurar direitos
() Medidas preventivas através do enfrentamento da discriminação étnico-racial e preconceito
() Medidas protetivas através do encaminhamento as políticas, programas de transferência de renda, benefícios
() Medidas proativas quando a equipe multidisciplinar se desloca as comunidades em que vivem esses povos
() Oficinas sobre direito à alimentação adequada
() Oficinas sobre direitos territoriais (permanência, demarcação e titulação de territórios desses povos)
() Fóruns de discussão
() Intercâmbios culturais
() Orientação a respeito da emissão dos documentos pessoais.
() Incentiva a atuação desses povos em conselhos de direitos, movimentos sociais e organizações
() Oficinas em combate ao racismo estrutural e institucional
() Ações de combate a intolerância religiosa
() Ações preventivas ao combate à LGBTfobia
() Ações preventivas a violência de gênero
() Ações que reforcem a permanência dos modos de vida dessas comunidades
() Outro

10.4.4 Se assinalou OUTRO. Especifique:

10.5 Em relação ao conhecimento quanto aos principais documentos que orientam o trabalho com os povos tradicionais (Ribeirinhos, Indígenas, Quilombolas) e população migrante:

Documentos	Conheço	Conheço parcialmente	Desconheço
Lei nº 13.445 de 2017 sobre direitos e deveres do migrante			
Resolução nº 1 sobre o direito de criança e adolescentes migrantes			
Protocolo de assistência a migrantes em situação de vulnerabilidade			
Lei nº 6.001 de 1973 sobre o Estatuto do Índio			
Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas			



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ou Agenda 2030			
OIT 169 sobre Povos Indígenas e Tribais			
Decreto nº 6.040 Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais			
Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001)			
Guia prático Alimentação Escolar indígena e de comunidades tradicionais			
Estatuto da Igualdade Racial			
Lei 10.639 Diretrizes e Bases da Educação Nacional da obrigatoriedade do ensino da Temática "História E Cultura Afro-Brasileira"			
Decreto nº 4.887 sobre o processo referente à identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos			

10.6 Em relação aos povos originários, você conhece o seu território (potencialidades, recursos, vulnerabilidades) e sua cultura (tradições, organização social e visão de mundo)?
() Suficiente () Parcialmente suficiente () Insuficiente

10.7 Em relação aos povos originários, você tem acesso a esse grupo?
() Sim, sempre () Sim, às vezes () Não, nunca

10.7.1 Comente sua resposta.

10.8 Você se sente preparado(a) para trabalhar com:

Grupo	Sim	Em parte	Não
Indígenas			
Ribeirinhos			
Quilombolas			
Migrantes			

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da pesquisa intitulada **O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: navegando entre rios e florestas no Amazonas**, de responsabilidade da pesquisadora Viviane Gonçalves de Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, localizado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Amazonas – PPGSS/UFAM, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, pelo telefone (92) 3305-4579 / 991289265, e-mail: ppgss@ufam.edu.br, sob orientação da Profa. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, professora do PPGSS/UFAM.

A pesquisa tem por objetivo geral: Analisar o trabalho dos(as) assistentes sociais que atuam na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas, considerando as particularidades da questão social na Região Amazônica e por objetivos específicos: Desvendar as expressões da questão social que requisitam o trabalho dos(as) assistentes sociais na Educação Básica do interior do estado; Caracterizar os espaços sócio-ocupacionais em que estão inseridas(os) as(os) assistentes sociais nos diferentes municípios do interior do Amazonas, e Aprender as atribuições, competências, demandas e respostas dos(as) assistentes sociais no âmbito da Política de Educação Básica amazônica. O questionário online está dividido em eixos temáticos: I – Perfil dos(as) assistentes sociais; II – Caracterização institucional e da população; III – Trabalho Coletivo; IV – Trabalho profissional; V – Demandas e respostas profissionais; VI – Expressões da questão social.

Considerando que ainda temos um elevado índice de contágio pela pandemia da COVID-19, mesmo com o avanço da vacinação, faz-se necessário manter os cuidados de prevenção contra o vírus tanto para a equipe da pesquisa quanto para os sujeitos da pesquisa. Assim, como uma estratégia de prevenção para evitar o contágio da Covid-19, a equipe de pesquisa adotará medidas de segurança seguindo os protocolos e orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS e da Comissão Nacional de pesquisa – (CONEP, 2020) ligada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde – (CNS) em virtude da emergência sanitária mundial com a pandemia do SARS-COV-2 (COVID-19) e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19). Em relação aos participantes da pesquisa de campo optamos pela adoção de instrumento de coleta de dados virtuais - o questionário *on-line*.

Com o objetivo de proteger os sujeitos envolvidos na pesquisa, recorremos às orientações da Resolução nº 466 de 2012 que aborda sobre a pesquisa com seres humanos, a Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que visa orientar pesquisas em ciências humanas e sociais, como também do Ofício Curricular de nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, que observa os riscos da pesquisa em modalidade virtual, e atende ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROPEP/2020/2020/PROPEP/UFAM.

Vale destacar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, ao indivíduo ou à coletividade, danos de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Os possíveis desconfortos nesta



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento, em algum momento do preenchimento do questionário. Caso isso venha ocorrer, o participante poderá solicitar sua saída da pesquisa sem qualquer abordagem invasiva à sua intimidade.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, como o anonimato, a confidencialidade, o sigilo e a privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Na intenção de garantir e preservar a identificação dos participantes, a mesma ocorrerá através de nomes de rios da Amazônia. O questionário não requisitará o nome do entrevistado e o conteúdo será apenas referente ao trabalho profissional.

Se houver necessidade, em razão de algum dano ou sofrimento psíquico decorrente da participação na pesquisa, o participante poderá ser encaminhado para o Centro de Serviço de Psicologia aplicada (CSPA) da UFAM, o qual fornece amparo e apoio à referida pesquisa, irá recebê-la, proporcionando-lhe adequado atendimento psicológico no endereço: Av. General Rodrigo Otávio, 6200, Bloco X, Coroado I, Fone: (92) 3305-1181/ (92) 99222-2275. Portanto, lhe será garantido o acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação a pesquisadora responsável. Se necessário, será assegurado o direito a indenizações e a cobertura material para reparação de dano causado pela pesquisa ao participante (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Destacamos, que sua identidade será mantida em sigilo e que não há despesas, compensações ou benefícios diretos pela sua participação, que deve ser livre e voluntária, inclusive podendo desistir a qualquer momento do estudo sem qualquer dano ou prejuízo. Como o (a) senhor (a) tem envolvimento direto com o trabalho profissional da/o assistente social, entendemos que esta pesquisa o beneficia porque traz contribuições para o entendimento da configuração do trabalho profissional na educação básica no Amazonas e, por conseguinte, pode favorecer a análise das demandas e das respostas profissionais. Quando os resultados da pesquisa forem apresentados e publicados em qualquer forma, sua identidade não será divulgada, permanecerá sob sigilo.

Enfatiza-se que os benefícios da pesquisa consistem em trazer contribuições a respeito do trabalho dos(as) assistentes sociais na Política de Educação na Amazônia, com o intuito de subsidiar o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS/UFAM, servindo para novas pesquisas na área do Serviço Social. Com isso, a categoria profissional e suas diferentes instituições representativas têm a possibilidade de debater e fortalecer as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que orientam a atuação profissional, possibilitando ainda que os resultados advindos desta pesquisa sirvam de parâmetro para outros estudos, pois os resultados produzidos com a pesquisa serão analisados e publicados.

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será online, podendo o participante realizar o download ao marcar a opção de aceitar a participar da pesquisa. Caso sujeito se recuse, pode fechar o questionário virtual a qualquer momento. Pois, tem a plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza e de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA



participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário.

Este TCLE está sendo disponibilizado na forma *on line* e o (a) Sr. (a) deve responder ao item abaixo de aceite, para em seguida ser direcionado ao questionário. Ao final será gerado um documento em PDF que será disponibilizado por meio do *Google Forms* para seu e-mail. Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que: 1 - O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa; 2 - Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas; 3 - O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões no questionário virtual, contendo o título, objetivo, o conteúdo abordado, riscos e benefícios, o que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa; 4 - Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa; 5 - Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail da pesquisadora responsável. Nesse caso, a pesquisadora responsável afixa que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail; 6 - A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal quando a coleta de dados for finalizada, e apagará todo e qualquer registro do questionário virtual e suas respostas na Plataforma *Google Forms*.

Para obter qualquer informação ou em caso de dúvida, o sujeito da pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa através e-mail vivianyaraujo@hotmail.com ou pelo telefone (97) 98114-9403.

Fica disponibilizado, para eventuais informações, reclamações ou denúncias, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (órgão responsável pela avaliação ética dos projetos de pesquisa) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM à Rua Teresina, 495 – Escola de Enfermagem de Manaus, sala 07 – Adrianópolis, CEP: 69.057-070 – Manaus/AM, fone: (92) 3305- 1181/Ramal 2004 e e-mail: cep@ufam.edu.br.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que escolha a opção “Li e Concordo em participar da pesquisa” ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

☐ “Li e Concordo em participar da pesquisa”, que recebi todas as informações necessárias para participação nesta pesquisa, pelo que declaro estar de acordo em participar voluntariamente. E, que tenho todo o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento. No caso de não concordância, o participante pode fechar este questionário virtual a qualquer momento.

APÊNDICE C - MODELO DO CONVITE DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) colega,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: navegando entre rios e florestas no Amazonas. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética – UFAM e possui a anuência do Conselho Regional de Serviço Social no Amazonas – CRESS-AM, ocorrerá de forma virtual através de questionário online via Google Forms, as informações obtidas são confidenciais, respeitarão às orientações da Resolução nº 466 de 2012, a Resolução nº 510 de 2016, como ao Ofício Curricular de nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, e Ofício Circular Nº 009/PROESP/2020/2020/PROESP/UFAM.

Os participantes serão esclarecidos sobre a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexado no questionário. O questionário leva em média 40 minutos.

Dessa maneira, solicito, por gentileza, a sua colaboração no preenchimento e envio do questionário virtual, pois contribuirá para o debate e fortalecimento nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que orientam a atuação profissional, possibilitando ainda que os resultados advindos desta pesquisa sirvam de parâmetro para outros estudos sobre o trabalho profissional do/a assistente social na Educação Básica na Amazônia.

Enfatizo a importância da sua colaboração, para que o maior número de participantes seja alcançado. Sua participação é muito importante para o sucesso da pesquisa. Por ser um número muito baixo de profissionais atuando na educação básica nos municípios do interior do Amazonas, TODA PARTICIPAÇÃO É IMPRESCINDÍVEL PARA A PESQUISA.

O Link do Questionário Eletrônico:
<https://docs.google.com/forms/d/1eHRDLvAVBWhd2g2F3IGh-psY2fLj14dFoymvzAiZ2iU/edit>

Para mais informações ou dúvida é só entrar em contato 97 98114-9403.

Atenciosamente,

Viviane Gonçalves de Araújo
Assistente social CRESS 9115
Mestranda no PPGSS/UFAM

ANEXOS

ANEXO A - TERMOS DE ANUÊNCIA**CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL****CRESS/15ª REGIÃO-AM**

Folha 1/1

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**O Serviço Social na educação básica: navegando entre rios e florestas no Amazonas**”, sob a orientação da **Profa. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade**, e desenvolvida pela pesquisadora **Viviane Gonçalves de Araújo**, do Curso de Mestrado em Serviço Social, da **Universidade Federal do Amazonas – UFAM**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 18 de agosto de 2022

Rua Theomário Pinto da Costa, nº. 811 - Chapada - Edifício Skye Platinum Office - Loja 4 B,
Manaus/AM - CEP: 69050-055

Fone: (092) 3622-1436/3346-9968 – 92-9191-2942 -CGC: 04.808.952/0001-97
cress-am@cress-am.org.br www.cress-am.org.br



Documento assinado eletronicamente por LAURISANA MARIA BRANCO CAMARGO, PRESIDENTE, PRESIDENCIA, IP de acesso 177.208.24.66, em 18/08/2022, às 15:56:47, conforme horário oficial de Brasília. Com fundamento na Lei nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.

ANEXO B - TERMO DE CIÊNCIA INSTITUTO DE (CO) PARTICIPANTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
GABINETE DA REITORIA

TERMO DE CIÊNCIA INSTITUCIONAL DE (CO) PARTICIPANTE

DECLARO, na qualidade de dirigente máximo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, com sede à Av. Ferreira Pena, nº 1109, Centro - CEP: 69025-010 – Manaus/AM, estar ciente do interesse de execução da Pesquisa abaixo identificada:

Título:

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NAVEGANDO ENTRE RIOS E FLORESTAS NO AMAZONAS

Responsável (eis):

Profª Drª Roberta Ferreira Coelho de Andrade e Mestranda Viviane Gonçalves de Araújo

Instituição:

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

O IFAM está ciente de sua (cor)responsabilidade(s) como (co)participante do presente projeto de pesquisa, e requer, por parte dos pesquisadores envolvidos, o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes que aceitarem participar de forma **voluntária** (ver Anexo 1), em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Assim, venho por meio deste autorizar o acesso à busca de voluntários para a execução deste projeto no Instituto Federal do Amazonas (por meio de contatos institucionais disponíveis na página <http://www2.ifam.edu.br/contato-ifam/campis>).

GABINETE DO REITOR do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, em 30 de outubro de 2022.

JAIME
CAVALCANTE
ALVES



Assinado digitalmente por INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA
E TECNOLOGIA:10792928000100
Razão: Eu estou aprovando este
documento
Localização: sua localização de
assinatura aqui
Data: 2022-11-01 13:56:11

Reitor pro tempore do IFAM

Decreto de 08/06/2021

DOU de 09/06/2021, Seção 2, pág. 1

ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO****SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“O serviço social na educação básica: navegando entre rios e florestas na Amazônia”** da aluna VIVIANE GONÇALVES ARAÚJO Mestranda do Programa de pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, sob a orientação da tutora: Profa. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 12 de DEZEMBRO de 2022.

HELLEN CRISTINA SILVA MATUTE
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
DOE de 16/11/2021

Avenida Waldomiro Lustoza, 250. Japiim II
Manaus-AM - CEP 69075-830

Folha: 23

Secretaria de
**Educação e
Desporto**

Document: C:\Arquivos\728B-58BD C182 assinado por: HELDER MARCOS SOUZA ARCE:47576529253 em 13/12/2022 às 08:49 utilizando assinatura por login/senha.
Document: C:\Arquivos\728B-58BD C182 assinado por: CRISTINA DO DESTTERO PENA FERREIRA:45660697291 em 12/12/2022 às 16:52 utilizando assinatura por login/senha.

ANEXO D - DECLARAÇÃO CENTRO DE SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA

Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Centro de Serviço de Psicologia Aplicada - FAPSI

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que prestaremos apoio, se necessário, aos participantes da pesquisa "O Serviço Social na educação básica: navegando entre rios e florestas no Amazonas", da discente **Viviane Gonçalves de Araújo**, sob a orientação da **Prof. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade**. O referido estudo está vinculado ao Grupo de Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS), e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em nível de Mestrado.

Atenciosamente,
Prof. Dr. Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira
Coordenador do CSPA/FAPSI/UFAM

Manaus, 02 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 02/08/2022, às 18:54, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1108760** e o código CRC **2F997D33**.

Av. General Rodrigo Otávio, 6200 - Bairro Coroado | Campus Universitário, Setor Sul, Bloco X - Telefone:
(92) (92) 3305-1181 / Ramal 2583
CEP 69080-900 Manaus/AM - cspa.fapsi@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.030139/2022-29

SEI nº 1108760

ANEXO E – PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NAVEGANDO ENTRE RIOS E FLORESTAS NO AMAZONAS

Pesquisador: VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63146022.5.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.684.719

Apresentação do Projeto:

Resumo:

ste (SIC) projeto versará sobre o trabalho profissional dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do interior do estado do Amazonas. Para isso, necessitará primeiramente desvendar as principais expressões da questão social presentes nas escolas amazonenses, que afetam a vida de homens e mulheres que buscam o acesso a essa política na Região Amazônica, já que a Educação tem se configurado como um dos espaços emergentes para o trabalho dos(as) assistentes sociais, chamados para intervir nas expressões da questão social, por ser esta sua matéria-prima de trabalho. Em pesquisa exploratória feita nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos 36 bancos de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no mês de maio de 2021, observou-se a incidência de pesquisas científicas que abordassem o trabalho do(a) assistente social na Educação no Amazonas. Diante disso, entendemos ser relevante para a categoria profissional no Amazonas desmistificar esse espaço sócio-ocupacional, pois a produção de conhecimentos sobre a temática, no sentido de desvelar as expressões da questão social presentes na Educação na Região Amazônica, certamente pode promover a categoria profissional uma apropriação e aprofundamento que levem a uma

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 01 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

intervenção crítica na realidade social nessa região do país, onde as expressões da questão social desencadearam particularidades regionais que invadem o cotidiano de atuação do assistente social nesse campo, e necessitam ser decifradas. Portanto, o presente estudo pretende contribuir, ainda, com a comunidade acadêmica através da construção de conhecimento sobre o trabalho dos(as) assistentes sociais inseridos na Política de Educação, possibilitando entender a profissão e construir respostas às particularidades regionais dos povos amazônicos. Para caminho metodológico deste estudo utilizaremos como método o materialismo histórico-dialético, a natureza da pesquisa será explicativa, e terá uma abordagem mista, ou seja, será uma pesquisa quanti-qualitativa. A pesquisa terá como recurso para a sua realização a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica compreenderá um levantamento e um estudo da bibliografia existente. A pesquisa documental, que consiste na coleta de dados de documentos oficiais e de legislações afins ao tema. A pesquisa de "campo" ou virtual, que terá duas fases: na primeira fase, utilizaremos um questionário por meio virtual com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta Google Forms, de forma assíncrona, com a disponibilização de um link válido com acesso livre a 100% dos sujeitos da pesquisa. Na segunda fase, realizaremos a técnica do Grupo Focal por meio de entrevistas online com três pequenos grupos divididos por níveis de atuação: federal, estadual e municipal por meio da plataforma Google Meet, de forma síncrona, e com um profissional de cada uma das sub-regiões do estado do Amazonas, totalizando nove sujeitos, com o intuito de coleta de dados qualitativos online. A pesquisa de "campo" ou virtual, que terá duas fases: na primeira fase, utilizaremos um questionário por meio virtual com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta Google Forms, de forma assíncrona, com a disponibilização de um link válido com acesso livre a 100% dos sujeitos da pesquisa. Na segunda fase, realizaremos a técnica do Grupo Focal por meio de entrevistas online por meio da plataforma Google Meet, de forma síncrona, e com um profissional de cada uma das sub-regiões do estado do Amazonas, totalizando nove sujeitos, com o intuito de coleta de dados qualitativos online.

Hipótese:

Os/as assistentes sociais não consideram as particularidades socioculturais da região amazônica na apreensão das expressões da questão social para a construção de respostas profissionais no desenvolvimento de seu trabalho.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 02 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

Metodologia Proposta

Para caminho metodológico deste estudo utilizaremos como método o materialismo histórico-dialético, a natureza da pesquisa será explicativa, e terá uma abordagem mista, ou seja, será uma pesquisa quantitativa. A pesquisa terá como recurso para a sua realização a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica compreenderá um levantamento e um estudo da bibliografia existente. A pesquisa documental, que consiste na coleta de dados de documentos oficiais, tais como: os relatórios mensais e anuais das(os) assistentes sociais; manuais e/ou cartilhas institucionais que tratam das atribuições do Serviço Social nas instituições; o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e os Procedimentos Operacionais Padrão (POPs) utilizados pelas instituições. Além, de legislações afins ao tema, como a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei 9.394/1996 sobre a Lei e Diretrizes e Bases – LDB; a Emenda Constitucional nº 83/2014 da Constituição do Estado do Amazonas – CEAM, que assegura a atuação profissional de Assistentes Sociais e Psicólogos no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas do Amazonas; a Lei Ordinária nº 4.484/2017, que institui o Serviço Social escolar na rede privada de ensino no estado do Amazonas; a Lei Federal 13.935/2019 que dispõe dos serviços de psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica; e a Lei Federal nº 8662/1993 que dispõe da regulamentação da profissão de Assistente Social. A pesquisa de "campo" ou virtual, que terá duas fases: na primeira fase, utilizaremos um questionário por meio virtual com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta Google Forms, de forma assíncrona, com a disponibilização de um link válido com acesso livre a 100% dos sujeitos da pesquisa. Na segunda fase, realizaremos a técnica do Grupo Focal por meio de entrevistas online com três pequenos grupos divididos por níveis de atuação: federal, estadual e municipal por meio da plataforma Google Meet, de forma síncrona, e com um profissional de cada uma das sub-regiões do estado do Amazonas, totalizando nove sujeitos, com o intuito de coleta de dados qualitativos online. A pesquisa de "campo" ou virtual, que terá duas fases: na primeira fase, utilizaremos um questionário por meio virtual com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta Google Forms, de forma assíncrona, com a disponibilização de um link válido com acesso livre a 100% dos sujeitos da pesquisa. Na segunda fase, realizaremos a técnica do Grupo Focal por meio de entrevistas online por meio da plataforma Google Meet, de forma síncrona, e com um profissional de cada uma das

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 03 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

sub-regiões do estado do Amazonas, totalizando nove sujeitos por grupo, com o intuito de coleta de dados qualitativos online. Os locais da pesquisa serão nos Campus do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, nas Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), nas Secretarias Municipais de Educação dos municípios do interior do Amazonas, além das escolas privadas que tenham o profissional assistente social em seu quadro de funcionários. A forma de contato com os sujeitos da pesquisa ocorrerá por meio do Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região – CRESS, conforme Termo de Anuência em anexo. Será enviado ao e-mail do CRESS os seguintes documentos: carta convite, link de acesso ao instrumento de coleta de dados, o TCLE e parecer do CEP, que providenciará o envio aos profissionais assistentes sociais que atuam na Educação Básica, através da base de dados da Comissão de Orientação e Fiscalização – COFI. Portanto, será solicitado ao próprio CRESS que envie o e-mail com link do questionário virtual para os profissionais que atuam na Educação Básica, conforme, as orientações (SIC) da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, cumprindo, assim, todos os procedimentos que envolvem contato através de meio virtual ou telefônicos com os possíveis participantes de pesquisa.

Metodologia de Análise de Dados:

A sistematização e análise dos dados, que ocorrerão por meio da triangulação de dados, contribuindo na organização e análise das categorias empíricas, estabelecendo as mediações com as bases teórico metodológicas que orientam este estudo. Neste processo, será adotada a análise de conteúdo que permitirá uma análise aprofundada das falas dos entrevistados, de modo a tornar conhecidos os significados e determinações que carregam.

Critério de Inclusão:

Ser assistente social na Política de Educação há, pelo menos seis meses; estar atuando em algum espaço sócio-ocupacional da Política de Educação no interior do Amazonas; e aceitar participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 04 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

Servidor(a) afastado(a), seja por motivos de saúde ou por interesses particulares; servidor(a) cedido(a) a outro órgão no momento da pesquisa de campo; servidor(a) em desvio de função no momento da pesquisa de campo; e a pesquisadora do estudo.

Tamanho da Amostra no Brasil: 55 participantes;

O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de Aplicação do pré-teste entre 01/10/2022 e 07/10/2022;

O Orçamento Financeiro está detalhado e prevê um custo de R\$ 2.151,80 e é indicado Financiamento Próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o trabalho dos(as) assistentes sociais na Política de Educação nos municípios do interior do Amazonas, considerando as particularidades da questão social na Região Amazônica.

Objetivo Secundário:

Desvendar as expressões da questão social que requeiram o trabalho das(os) assistentes sociais na Educação Básica do interior do estado. Caracterizar os espaços sócio-ocupacionais em que estão inseridas(os) as(os) assistentes sociais nos diferentes municípios do interior do Amazonas. Apreender as atribuições, competências, demandas das(os) assistentes sociais no âmbito da Política de Educação Básica amazônica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora responsável:

Riscos:

A dependência de acesso à internet; a possibilidade da(o) participante da pesquisa desistir da

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

entrevista online ao desconectar o dispositivo; a necessidade de ter menor duração em relação à entrevista face a face para não fatigar os participantes; deve-se considerar o grau de dificuldade para acesso e familiarização com o aplicativo tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes; deve-se garantir a qualidade, efetividade e privacidade nas entrevistas online, e, para isso, serão necessários alguns pré-requisitos, como: confiabilidade e segurança da rede de internet e dos equipamentos, além de ambiente privativo e silencioso para assegurar o mínimo de interrupções.

Benefícios:

Maior abrangência geográfica; economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos; e a participação de um número maior de pessoas, pois poderão participar do estudo pela conveniência de estar em sua própria casa. Entende-se que as entrevistas online apresentam maiores potencialidades, devido às dificuldades geográficas e logísticas, bem características da Região Norte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de terceira versão do projeto "O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NAVEGANDO ENTRE RIOS E FLORESTAS NO AMAZONAS", em resposta ao parecer nº 5.678.338;

Pesquisador Responsável:

VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS/UFAM. Membro do Grupo (SIC) de Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia - ESTRADAS/UFAM. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Serviço Social e Educação - GEPESE/UNESP FRANCA. Membro do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação - GTSS/UFPA. Graduação em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior do Acre (2009). Assistente Social na SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E ESPORTE DO AMAZONAS/SEDUCAM, lotada na Coordenadoria Regional de Educação de Boca do Acre/CRE desde 2017. Tem experiência na área de Serviço Social na

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

Educação, com ênfase na Educação Inclusiva e Especial; Experiência em Serviço Social em empresas devido Estágio Supervisionado na ELETROACRE (2007-2008); Coordenadora da Associação Ribeirinhos do Purus de cunho social, ambiental e educacional em Comunidades Ribeirinhas nos Rios Purus e Acre desde 2017 (Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4218748465060812>);

Equipe de pesquisa. Estão indicados no PB:

Roberta Ferreira Coelho de Andrade - Doutora e Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com graduação em Serviço Social pela mesma universidade. Pós-Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Associada do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Desde 2021, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS). Fellow 2014 do Programa de Desenvolvimento Docente do Instituto Regional FAIMER Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia - ESTRADAS. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Estudos sobre Teoria Marxiana, Ensino e Políticas Públicas - GTEMP e do Núcleo de Estudos em Políticas e Economia Social (NEPES), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro da Rede de Pesquisa sobre o Trabalho do Assistente Social (RETAS). Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação e Trabalho Profissional do Assistente Social, Puraquequara, Beiradão do Rio Amazonas, política de saúde e Amazônia (Fonte: <http://lattes.cnpq.br/6518749034599659>);

Natureza do projeto:

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)
Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas;

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Res. 466/2012-CNS, Resolução nº 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais & NORMA OPERACIONAL Nº 001/2013.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 07 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo Folhaderostoeportaria.pdf, 25/08/2022 00:20:40, com a assinatura do pesquisador e da Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves, como instituição proponente;

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TERMODEANUENCIA.pdf, 25/08/2022 00:13:57, a anuência assinada por LAURISANA MARIA BRANCO CAMARGO, CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL CRESS/15ª REGIÃO-AM;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO. Apresentados como anexos no arquivo QUESTIONARIOELETRONICOVersaoFinal.pdf, 25/08/2022 00:15:33;

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TCLE_3.pdf, 02/10/2022 15:57:08;

Recomendações:

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

E-mail: cep@ufam.edu.br

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 08 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1993254.pdf	02/10/2022 15:59:54		Aceito
Outros	Carta_resposta_2.pdf	02/10/2022 15:58:20	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	Cronograma_3.pdf	02/10/2022 15:57:36	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3.pdf	02/10/2022 15:57:08	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_3.pdf	02/10/2022 15:56:46	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoportaria.pdf	25/08/2022 00:20:40	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Outros	CurriculoLattesRoberta.pdf	25/08/2022 00:19:18	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Outros	CurriculoLattesViviane.pdf	25/08/2022 00:17:25	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Outros	QUESTIONARIOELETRONICOVersaoFinal.pdf	25/08/2022 00:15:33	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIA.pdf	25/08/2022 00:13:57	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Outros	DeclaracaoCSPA.pdf	25/08/2022 00:12:51	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/08/2022 00:06:46	VIVIANE GONCALVES DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM
Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69 057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 09 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.684.719

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Outubro de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM
Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181
CEP: 69 057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 10 de 10



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos 29 (vinte e nove) dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três (2023), às 14 horas, em observância ao que versam os artigos 54 a 57 do Regimento Interno do Programa reuniu-se a Banca designada pela Coordenação do Mestrado para examinar, em sessão pública, a dissertação de Mestrado sob o título: ***“O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: navegando entre rios e florestas no Amazonas.”*** de autoria da mestranda **VIVIANE GONÇALVES DE ARAÚJO**, matrícula nº 2210263. A sessão aconteceu por videoconferência pela Plataforma Google Meet, no link <https://meet.google.com/ngx-xnsf-dxw> e contou com a participação da mestranda e da banca examinadora composta pelos professores: Dr^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM), presidente e orientadora; Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves (UFAM), membro interno e Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ), membro externo. A presidente deu por aberta a sessão e, em seguida, passou a palavra a mestranda, para que, no prazo máximo de 40 (quarenta) minutos, expusesse o trabalho de pesquisa que resultou na Dissertação sob defesa. Terminada a exposição, a presidente autorizou a arguição pela Banca Examinadora. Finalizada a arguição, a presidente suspendeu a sessão para que fosse efetivado o julgamento do Trabalho apresentado. Recolhidos os resultados, a presidente retomou os trabalhos públicos da sessão e anunciou o resultado final do julgamento da Dissertação apresentada: a banca aprovou a Dissertação. A banca, às ____h, encerra a sessão, cuja ata vai assinada pela Banca Examinadora.

Área de Concentração: Serviço Social, Políticas Públicas, Trabalho e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional.

AValiação:

☒ **Aprovada**

☐ **Reprovada**

Observações da Banca Examinadora:

A banca ressaltou o mérito acadêmico e social, o ineditismo e a qualidade do trabalho e destacou a necessidade de socialização com a comunidade acadêmica e profissional. Nas considerações finais, dar mais ênfase à sua análise como pesquisadora em relação aos achados da pesquisa.

BANCA EXAMINADORA:

1. Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM) (Presidente)
C.P.F.: 657.523.172-15

Roberta Ferreira Coelho de Andrade

2. Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves (UFAM) (membro interno)
C.P.F.: 049.766.062-87

Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

3. Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ) (membro externo)
C.P.F.: 759.579.577-04

Ney Luiz Teixeira de Almeida