



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS CAMPINA GRANDE  
CENTRO CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**ANDRÉ MONTEIRO MORAES**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIA O TRABALHO PROFISSIONAL  
DE ASSISTENTES SOCIAIS DA REDE BÁSICA DE ENSINO DE CAMPINA  
GRANDE - PB**

**CAMPINA GRANDE  
2021**

ANDRÉ MONTEIRO MORAES

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIA O TRABALHO PROFISSIONAL  
DE ASSISTENTES SOCIAIS DA REDE BÁSICA DE ENSINO DE CAMPINA  
GRANDE - PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

**Área de concentração:** Humanidades.

**Orientador:** Prof. Dr. Moema Amélia Serpa Lopes

**CAMPINA GRANDE  
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M828c Moraes, Andre Monteiro.

A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da rede básica de ensino de Campina Grande -PB [manuscrito] / Andre Monteiro Moraes. - 2021.

122 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas , 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Moema Amélia Serpa Lopes , Coordenação do Curso de Serviço Social - CCSA."

1. Concepção de educação. 2. Assistentes sociais. 3. Educação básica. 4. Campina Grande - PB. I. Título

21. ed. CDD 361.3

ANDRÉ MONTEIRO MORAES

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIA O TRABALHO PROFISSIONAL  
DE ASSISTENTES SOCIAIS DA REDE BÁSICA DE ENSINO DE CAMPINA  
GRANDE - PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Humanidades.

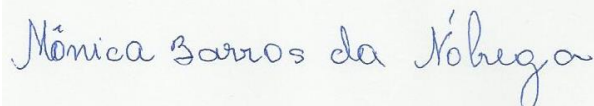
Aprovada em: 22/07/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Moema Amélia Serpa Lopes (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Barros da Nóbrega  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bárbara Rocha Figueiredo Chagas  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, por tudo, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha mãe, minhas irmãs e sobrinhas e sobrinhos por compreenderem minha ausência nos momentos de reunião familiar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela dinâmica e empenho nas condições de acesso e permanência dos discentes nele.

À Secretaria de Educação do Município de Campina Grande – PB pela liberação da pesquisa, na certeza da efetiva contribuição com a construção do conhecimento científico à educação e à categoria profissional.

Às Assistentes Sociais da SEDUC de Campina Grande – PB, pela enorme contribuição com o Plano de Ação, entrevistas e informações prestadas. Impossível não citar os nomes de Noalda, Carol, Graça, Luciana e Fátima, meu muito obrigado!

À Prof<sup>a</sup> Moema por ter contribuído, além da disciplina de Fundamentos, com suas orientações. Saiba que os memes, pelas redes sociais, reduziram o fardo que muitos alegavam ser a pós-graduação. Muito grato por tudo!

À Prof<sup>a</sup> Bárbara que me cedeu espaço no componente curricular de Pesquisa em Serviço Social com a turma do 6º período, para o meu estágio docência, certeza que aprendi muito com vocês.

Aos professores do Mestrado e Serviço Social da UEPB, um carinho especial para Sheyla, Jordeana, Mônica, Alessandra e Silvana que contribuíram nos primeiros 12 meses, com as aulas e debates.

À Seccional de Campina Grande/PB - CRESS/PB, nas pessoas de Bárbara, Paloma, Cida, Clara e Kécia, por compreenderem minhas ausências nesse período, saibam que a singularidade de cada uma tem fortalecido meus dias de luta neste trabalho.

Aos funcionários da UEPB, especialmente à pessoa de Keyne, que sempre torceu por mim desde a graduação e não hesitou em rir de minhas lamúrias na copiadora e à secretária Mayara pela presteza nos processos burocráticos que tanto aperreei.

À banca pelas contribuições valiosas para esta dissertação. E, especialmente, à Adriana Férriz que participou da banca de qualificação, deu enormes contribuições as quais estão aqui, ainda que com limitações, e que por questões de logística, com minha aprovação no doutorado, não deu para participar desse resultado final. Obrigado, Adriana!!!

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

Às/os amigas/os que me proporcionaram [re] encontros.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Enquanto aluno bolsista sei, mais do que nunca, da importância de recursos para educação e pesquisa. Por mais bolsas de estudo, já!

Agradecer a todos que puderam acompanhar esse processo de escrita e pesquisa que em meio às dificuldades enfrentadas durante a Pandemia do Covid-19 os resultados foram limitados e já reitero os pedidos de compreensão pelas fragilidades encontradas nesse processo teórico.

“Educar é colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.”

*Istiván Mészáros –  
A educação para além do capital.*



## RESUMO

A presente dissertação traz uma abordagem acerca do serviço social e educação, e teve por objetivos apreender a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da Educação Básica, da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB, identificando os limites e possibilidades em sua intervenção profissional. Para isso, propusemos capturar essa concepção expressa no Plano de Ação, documento organizado pela categoria profissional e por meio de entrevistas com as assistentes sociais. A partir daí, identificar, nas atividades realizadas pelas profissionais, as concepções teórico-metodológicas e/ou ideopolíticas incorporadas pelas diretrizes profissionais do conjunto CFESS/CRESS. A construção desse estudo e exposição do objeto está pautada na perspectiva crítica dialética, que tem no método de Marx o que melhor permite uma visão global da dinâmica societária vigente. Nossas categorias de análise estão expressas, tanto para o documento quanto para a entrevista, de acordo com: os projetos e ações que o Serviço Social desenvolve nas instituições formais; as demandas que emergem aos assistentes sociais; a referência às competências e atribuições profissionais expressas na Lei que Regulamenta a profissão (nº 8.662/93), no Código de Ética (1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996); e a concepção de educação na perspectiva crítica norteada pelos Subsídios para atuação do Assistente social na Política de Educação do conjunto CFESS/CRESS. O estudo permitiu reconhecer que as assistentes sociais conseguiram incorporar as diretrizes assumidas nos documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS no que diz respeito às concepções teóricas e ideopolíticas que estão no interior da profissão, baseadas na perspectiva crítica e em sintonia com o projeto ético-político profissional. Tais incorporações estão sinalizadas tanto nas ações expostas no plano de ação quanto nas falas no decorrer das entrevistas, sendo assim, há uma relação direta entre o que a categoria defende acerca da educação com a atuação das Assistentes Sociais do município de Campina Grande – PB.

**Palavras-Chave:** Concepção de Educação. Assistentes Sociais. Educação Básica. Campina Grande – PB.

## ABSTRACT

This dissertation brings an approach about social service and education, research aimed to apprehend the conception of education that guides the professional work of Social Workers of Basic Education, from the municipal education network of Campina Grande - PB, identifying the limits and possibilities in their professional intervention. For this, we proposed to capture this conception expressed in the Action Plan, a document organized by professional category and through interviews with social workers. From there, identify, in the activities carried out by the professionals, the theoretical-methodological and/or ideopolitical conceptions incorporated by the professional guidelines of the CFESS/CRESS set. The construction of this study and exposition of the object is based on a critical dialectical perspective, which has in Marx's method what best allows a global view of the current societal dynamics. Our analysis categories are expressed, both for the document and for the interview, according to: the projects and actions that the Social Service develops in formal institutions; the demands that emerge from social workers; the reference to professional competences and attributions expressed in the Law that Regulates the Profession (nº 8662/93), in the Code of Ethics (1993) and in the ABEPSS Curriculum Guidelines (1996); and the conception of education in the critical perspective guided by the Subsidies for the role of the Social Worker in the Education Policy of the CFESS/CRESS group. The study allowed us to recognize that the social workers were able to incorporate the guidelines assumed in the documents produced by the CFESS/CRESS group with regard to the theoretical and ideopolitical conceptions that are within the profession, based on a critical perspective and in line with the ethical-political project professional. Such incorporations are signaled both in the actions exposed in the action plan and in the speeches during the interviews, so there is a direct relationship between what the category defends about education with the work of Social Workers in the city of Campina Grande - PB.

**Keywords:** Conception of Education. Social Workers. Basic Education. Campina Grande – PB.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DO CAPITAL E SUA FUNÇÃO SOCIAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A concepção de educação que fomenta o processo de emancipação humana: um pensar a construção da ruptura com a lógica do capital.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>A Política de Educação como enfrentamento das contradições da sociedade de classes.....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>E O SERVIÇO SOCIAL CHEGOU ÀS ESCOLAS: BREVES CONSIDERAÇÕES À GÊNESE DO SERVIÇO SOCIAL E SUA INSERÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>A inserção de Assistentes Sociais na Política de Educação: elementos históricos para compreensão da profissão e de sua teoria-crítica.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>O trabalho dos/as Assistentes Sociais na Educação Básica: o desafio de consolidar uma intervenção teórico-crítica.....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>AS PARTICULARIDADES DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>4.1 As particularidades da rede de educação básica do município de Campina Grande-PB: a consolidação do espaço sócio ocupacional do/a assistente social.....</b>	<b>84</b>
<b>4.2</b>	<b>O trabalho profissional de assistentes sociais da rede básica de ensino: o Plano de Ação do Serviço Social como instrumento de delimitação das competências profissionais.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3</b>	<b>As concepções teórico-metodológicas e ideopolíticas acerca da educação que orientam o trabalho profissional da categoria.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>120</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O debate, no campo teórico, acerca da relação entre o Serviço Social e a educação básica, tem crescido de forma relevante nos últimos anos, seja no aspecto da inserção da/o profissional nessa política, da importância da profissão nesse espaço sócio-ocupacional ou das demandas sociais emergentes no âmbito da educação. Nesse sentido, a presença dos/as assistentes sociais na política educacional nos permite refletir sobre a necessidade da compreensão da educação como processo social, articuladora de diferentes formas de sociabilidade humana.

Para isso, é necessário contar com profissionais cuja formação possibilite uma intervenção crítica nesta política pública e seu saber, específico acerca do significado da educação no sistema vigente, contribuindo com seu conhecimento para a formação de sujeitos sociais críticos e para o exercício da cidadania (ALMEIDA, 2012).

Dentre os mais diversos debates que são possíveis nesse campo de reflexão elegemos uma preocupação que consideramos fundamental, ainda carente de aprofundamento no Serviço Social, que se tratou de identificar *a concepção de educação que norteia as intervenções profissionais de assistentes sociais na educação básica*.

A forma como se apreende a educação pode interferir na intervenção profissional de várias maneiras, uma vez que a compreensão acrítica da educação ou pautada no viés neoliberal reforça o processo de individuação gerando competição, individualismo, tornando a escola espaço de disputas, de marginalização de grupos específicos; fazendo com que a intervenção profissional seja imediatista e seletiva.

Interessou-nos, então, investigar e apreender a concepção de educação que possuem os/as assistentes sociais da rede básica de ensino de Campina Grande – PB por meio da análise de documento, Plano de Ação, e de entrevistas. Esse estudo é relevante, pois, se situa no bojo da construção do conhecimento crítico em curso no Serviço Social, no enfrentamento dos valores conservadores que hegemonomizam o consciente da classe trabalhadora, de forma geral, e, em especial, do/as assistentes sociais, no sentido de fazer uma conexão clara entre o trabalho profissional e a concepção de educação.

A pesquisa teve como objetivos apreender a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da Educação Básica, da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB, identificando os limites e possibilidades em sua intervenção profissional. Para isso, propusemos capturar essa concepção expressa no Plano de Ação, documento organizado pela categoria profissional e por meio de entrevistas com as assistentes sociais. A partir daí, identificar, nas atividades realizadas pelas profissionais, as concepções teórico-metodológicas e/ou ideopolíticas incorporadas pelas diretrizes profissionais do conjunto CFESS/CRESS.

A construção desse estudo e exposição do objeto está pautada na perspectiva crítica, que tem no método em Marx o que melhor permite uma visão global da dinâmica societária vigente. Adotamos como percurso metodológico, primeiramente, análise documental do Plano de Ação. Fizemos uma sondagem prévia com as profissionais participantes da subcomissão de educação da Seccional de Campina Grande – PB/CRESS – PB sobre como se davam as pesquisas realizadas no município. Após, contatamos a técnica responsável pela equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação/SEDUC para explicar a pesquisa e sua relevância. Após liberação no Comitê de Ética, solicitamos à técnica o Plano de Ação organizado pela categoria, fornecido por e-mail.

Após coleta do Plano de Ação, partimos para as entrevistas com as assistentes sociais. A educação municipal de Campina Grande- PB divide as escolas e creches municipais de acordo o seu posicionamento geográfico, logo, as instituições são divididas em 12 núcleos. Nossa proposta de entrevista preconizava-se com 12 assistentes sociais (1 por cada núcleo), porém, a dinâmica não favoreceu.

O município tem um total de 30 assistentes sociais atuando na educação básica, conseguimos falar, via aplicativo de comunicação, com 15 assistentes sociais. Mas, com a pandemia do Covid-19, por questões de saúde de profissionais e familiares, processo de aposentadorias, deslocamento de algumas profissionais para outras funções administrativas das escolas e falta de resposta por parte de outras, acabamos realizando a entrevista com 3 assistentes sociais.

As entrevistas foram realizadas por meio de conversa no *Whats App*, pois, foi o meio com que as profissionais alegaram sentirem-se mais à vontade (embora tenha sido informado que poderia ser, também, por vídeo conferência através de

outras plataformas – uma vez que, com a pandemia, não poderíamos nos encontrar presencialmente nos espaços sócio-ocupacionais).

Para as entrevistas, elaboramos um questionário semiestruturado a fim de guiar a conversa sem ir direto à questão principal do nosso objeto. O roteiro de entrevista priorizou dois temas específicos: A concepção de Educação, o papel da educação, da sua função social, de seus efeitos, de expectativas e do poder que ela exerce na sociedade em que vivemos; e o papel do Serviço Social na [Política de] Educação, buscando identificar como a categoria conseguiu formular sua concepção de educação. O formulário foi enviado para 4 assistentes sociais, mas só 3 profissionais nos deram retorno.

Nossas categorias de análise estão expressas, tanto para o documento quanto para a entrevista, de acordo com: os projetos e ações que o Serviço Social desenvolve nas instituições formais; as demandas que emergem aos assistentes sociais; a referência às competências e atribuições profissionais expressas na Lei que Regulamenta a profissão (nº 8.662/93), no Código de Ética (1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996); e a concepção de educação na perspectiva crítica norteadas pelos Subsídios para atuação do Assistente social na Política de Educação do conjunto CFESS/CRESS.

Nosso trabalho está organizado da seguinte maneira, após as introduções, no segundo capítulo abordamos considerações teóricas acerca da educação sob o prisma do capital, no que diz respeito à concepção de educação que fomenta o processo de emancipação humana e o enfrentamento das contradições da sociedade de classe por meio da Política de Educação.

No terceiro capítulo tratamos da contextualização histórica da inserção de assistentes sociais na esfera da educação básica no Brasil e como têm sido os desafios do trabalho desses/as profissionais na consolidação de uma intervenção pautada na perspectiva crítica.

O quarto, e último capítulo, aborda as particularidades do Serviço Social na Educação Básica do Município de Campina Grande – PB, iniciando com a contextualização histórica de sua inserção até a sua consolidação atual. Posteriormente, seguimos abordando as particularidades do trabalho profissional da categoria a partir do Plano de Ação, com respectiva sua análise. Em seguida, as concepções teórico-metodológicas e ideopolíticas da categoria acerca da concepção de educação foram analisadas.

Assim, nas considerações finais trazemos essa concepção, alegando que o conceito ampliado de educação perpassa os muros institucionais e abrange toda a esfera da vida social e que a educação é vista de maneira excludente. E o fato de representar uma das dimensões da vida social acaba possuindo um papel específico para a reprodução social do capital.

O estudo permitiu reconhecer que as assistentes sociais conseguiram incorporar as diretrizes assumidas nos documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS no que diz respeito às concepções teóricas e ideopolíticas que estão no interior da profissão, baseadas na perspectiva crítica e em sintonia com o projeto ético-político profissional. Tais incorporações estão sinalizadas tanto nas ações expostas no plano de ação quanto nas falas no decorrer das entrevistas, sendo assim, há uma relação direta entre o que a categoria defende acerca da educação com a atuação das Assistentes Sociais do município de Campina Grande – PB.



## **2 A EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DO CAPITAL E SUA FUNÇÃO SOCIAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE**

Neste capítulo abordaremos o tema da educação nos moldes do capitalismo e como se dá sua funcionalidade no sistema vigente. Para tanto, buscamos identificar que esta traz elementos fundamentais para a perpetuação no sistema e sua visão contra hegemônica é que defendemos no presente estudo. Ao compreender, em linhas gerais, que a educação deve ser vista para além do seu aspecto institucional, via processo de escolarização e que este é o que tem determinado a compreensão de grande parte da sociedade, alegamos, no entanto, que ela também faz parte do complexo da vida social e sofre influência da classe dominante. Pensá-la como aparato contra hegemônico é acreditar que ela pode ser fundamental para o processo de emancipação dos sujeitos, e assim alcançar um novo patamar de sociabilidade livre de opressão.

Nesse intercurso, utilizamos como estratégia neste capítulo buscar compreender o perfil em que a educação em vigência tem sido dinamizada e como essa forma de compreendê-la influencia diretamente na vida dos membros da sociedade. Dessa maneira, abordamos como a concepção de educação é atrelada à reprodução do capital e como ela pode ser vista a partir da perspectiva da emancipação, da ruptura com a lógica do capital.

E assim, foi feita uma abordagem teórico-metodológica embasada com autores que discutem a educação na perspectiva crítica, por compreendermos como o método que melhor nos apreende a realidade. É pela perspectiva crítica que norteáramos nossas discussões e nossa compreensão sobre educação. Para analisar a educação numa perspectiva de emancipação humana estabelecemos uma relação entre trabalho e educação, no decorrer do capítulo.

De um lado, temos a concepção atrelada à reprodução do capital –, que defende a perspectiva voltada à qualificação do trabalhador. Essa concepção apreende a educação como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho, que tem em sua lógica a desumanização, o individualismo, a competição, a segregação e o lucro em seus fundamentos. É nesse processo de compreensão da educação que estão alocadas a visão da educação apenas como espaço institucionalizado, via sala de aula, em forma de política pública.

Por outro lado, há a concepção de educação ligada à perspectiva da emancipação humana, de ruptura com a lógica do capital, a serviço da classe trabalhadora e da defesa da ampliação dos direitos sociais. Esta perspectiva tem a educação como uma criação e não um negócio, a educação é vista como uma forma de classificar os indivíduos para a vida e não para o mercado. Esta concepção de educação é a que fortalece e dá sustentabilidade a uma proposta de nova sociabilidade humana, ela é fruto de uma apreensão crítica da realidade e é raiz de proposições ético-políticas contra hegemônicas.

É nesta segunda concepção de educação que propomos debruçar nossas análises e reflexões. Entendemos que há fenômenos indispensáveis para compreensão/apreensão do nosso objeto, principalmente, para aproximar nossas explicações da realidade. Iniciaremos, então, nossas discussões acerca da concepção de educação via processo de emancipação humana, construindo um arcabouço teórico que possa dar visibilidade ao movimento do capital com as concepções de educação possível e vigente. Em seguida, abordaremos o processo de formação do homem trabalhador, como forma de enfrentamento das contradições da sociedade de classes por meio da política de educação.

É importante destacar que nossa discussão inicial é fundamental para nosso objeto de estudo para sabermos até que ponto a concepção de educação tida por profissionais da educação influencia no seu direcionamento técnico-operativo. Para tanto, compreender as duas formas de apreensão do mesmo fenômeno nos dará base para entender o trabalho profissional de assistentes sociais na educação básica.

## **2.1 A concepção de educação que fomenta o processo de emancipação humana: um pensar sobre a construção de ruptura com a lógica do capital**

Antes de discutirmos qualquer argumento sobre a concepção de educação é importante reforçar que, segundo a perspectiva crítica, o trabalho implica relação direta com a *sociabilidade* – por sua natureza ser sempre social; com a linguagem – uma vez que toda atividade social implica uma determinada comunicação/coordenação de atividades, por isso a *linguagem* está entrelaçada no processo do trabalho; e com a *educação* – enquanto processo de aprendizagem

para a vida em sociedade. Portanto, a educação está inteiramente ligada ao processo de formação da vida em sociedade, logo ela não pode ser compreendida de forma isolada da realidade e da dinâmica societária.

A educação, no processo de reprodução da vida social, é considerada, por Tonet (2009), como processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitem ao indivíduo tornar-se apto para participar conscientemente da vida social. É pelo processo de educação que se possibilita a mediação, enquanto forma de estabelecer uma solução para os desafios da vida em sociedade, entre os homens.

Tal mediação nos permite compreender o seguinte: nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas não nascemos como indivíduos, tornamo-nos a partir do patrimônio humano universal resultante das atividades dos indivíduos objetivado de muitas formas, a partir do conhecimento/aprendizagem. Daí a importância da educação na reprodução do ser social, por cumprir a função de permitir essa apropriação dos conhecimentos possíveis e necessários a inserção dos indivíduos no processo social (Idem).

Neste caso, afirmamos que é necessário compreender a educação no processo de inter-relação com o trabalho, a sociabilidade e a linguagem, uma vez que a educação, através da totalidade, compreende-se como parte integrante no processo de formação do ser social e isso impede que nos percamos no conhecimento de tratar as teorias relacionadas à educação de forma generalista e imediatista, sem compreender seus fundamentos e sua função.

No interior dos estudos acerca da educação duas teorias educativas, hegemônicas e progressistas, são abordadas por Ivo Tonet (2013) que melhor reforçam nossas análises. Para o autor, as teorias educativas hegemônicas defendem a sociedade capitalista como a melhor e única sociedade possível, e buscam adequar a educação ao momento atual. Em contrapartida, as teorias progressistas buscam orientar uma educação revolucionária capaz de transformar a sociedade, visando construir uma nova forma de educação no sistema vigente (TONET, 2013).

Estas teorias, em sua dualidade, ou reforçam o sistema vigente, ou dão indícios de como a educação pode, através de práticas progressistas, adquirir um caráter emancipatório. Logo, estas teorias educativas não podem ser pensadas para além do capital. Desta forma, acabamos evitando tanto a superestimação quanto a

subestimação da educação, logo, outras mediações passam a ser mais nítidas para nossa compreensão da realidade, como, a distinção entre trabalho e educação, pois a primeira é “categoria fundante do ser social e fundamento de qualquer sociabilidade e que é ela e não a educação que pertence à centralidade do processo de transformação da sociedade” (TONET, 2013, p.11). A segunda, por sua vez, compreendida enquanto complexo constitutivo da vida social não deve ser pensada “apartada” do trabalho, mas sim vista de forma interatuante no processo da vida social.

Sendo assim, pensar a [concepção de] educação, nos moldes revolucionários, é entender que o ato de educar não deve ser compreendido enquanto dualidade entre o homem que trabalha e o homem que pensa. E, que essa particularidade, ligada à sociedade, deve fomentar a ruptura com a lógica desumanizadora do capital. Por isso, acreditamos que não podemos pensar a educação sem a sua relação com o trabalho.

O trabalho permite o desenvolvimento de mediações, de capacidades humanas essenciais como a liberdade, a sociabilidade, a universalidade, o conhecimento e, reiteramos que, não é diferente, com a educação. Por isso, compreendemos que ela não pode ser estudada de forma isolada, mas articulada com a totalidade da realidade social. O fato de compreendermos o trabalho como o ato de um único indivíduo, sua natureza é sempre social e embora pareça que estamos tratando de questões semânticas, essas categorias fomentam o cenário da luta de classes apreendida historicamente dentro de uma concepção dialética no campo das contradições.

Na relação trabalho-educação, Ivo Tonet faz provocações pertinentes e embasadas no viés crítico as quais comungamos. Ao demonstrar que essa relação dá-se:

Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disso é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação [...] permitir ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente [mesmo que essa consciência seja limitada] da vida social (TONET, 2009, p. 9).

Desse modo, se por um lado o trabalho é essencial para produzir as condições necessárias à reprodução social, por outro, a educação acaba sendo uma

mediação entre os homens enquanto apropriação de outros elementos cognitivos e espirituais para sua inserção no processo social.

Pensar a relação entre trabalho e educação, na sociedade do capital, é acreditar que ambas as categorias se subordinem a essa dinâmica e possam reproduzir a estrutura de valores contribuintes à perpetuação de uma concepção de mundo pautada na sociedade do mercado. Portanto, essa relação trabalho-educação, traz implicações pertinentes sobre a influência do sistema capitalista<sup>1</sup> no processo de formação dos indivíduos.

Esta formação dos indivíduos, no capitalismo, é vista teoricamente como processo de formação integral, mas que não há universalidade dessa formação, pois nem todos os indivíduos são incluídos nesse processo. Diferente das sociedades anteriores ao capitalismo, em que a pobreza/desigualdade era normalizada, nesta sociedade há um falseamento e divergência entre discurso e realidade efetiva (TONET, 2006).

Essa formação integral é a transformação do ser humano em mercadoria para interesses do capital. No aspecto espiritual – moral, ética, cultura e intelectualidade – essa formação integral sofre modificações, pois a autoconstrução humana, mediada pela propriedade privada capitalista, faz com que essa formação espiritual caia na mesma lógica implicando na deformação de sua personalidade ao achar natural uma sociedade que exclua os indivíduos do acesso a bens, materiais e espiritual, necessários à sua autoconstrução como gênero humano (TONET, 2006).

A educação, então, trata-se como uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição hierárquica que lhe fora atribuída, juntamente com suas expectativas e formas de conduta, que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente. Para isso, é necessário ser consciente do processo de aprendizagem, pois esta é a forma proeminente de todos os momentos de nossa própria vida. Pensar a educação, no seu sentido mais amplo, é o que poderá nos

---

<sup>1</sup> Trazemos algumas considerações pertinentes, de Tonet (2006) sobre a questão da influência do capitalismo no processo de formação dos indivíduos. É importante esclarecer, que a educação, durante a história da humanidade, sempre esteve atrelada à condição da formação humana, formação esta ligada ao cultivo do espírito, deixando de lado a centralidade do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção de riqueza, a exemplo da Grécia antiga. Porém, é com o capitalismo que há uma profunda mudança/inversão entre trabalho e formação cultural. No capitalismo, o trabalho passa a ser visto como atividade principal/meio de produzir mercadorias e “a mercadoria das mercadorias, o dinheiro”. Surge aí uma nova concepção de “formação humana” e a lógica do “ter” passa como formação cultural.

ajudar a perseguir um objetivo mais radical, possibilitando instrumentos que favoreçam a ruptura com a lógica do sistema vigente (MÉSZAROS, 2008).

Neste caminho, entendemos que há possibilidades, de trabalhar o processo educativo do indivíduo no sistema vigente, projetando a ruptura com a manutenção do *status quo*. Levando em consideração a natureza da educação, vinculada ao destino do trabalho, e sua função social, com a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos necessários para tornarem-se membros do gênero humano, no capitalismo essa função, para Tonet (2006), foi “sequestrada” e o que deveria promover uma possível “formação integral” - universal - acaba intensificando a desigualdade real e formal.

É por isso, então, que devemos perceber que as nossas ações, para o processo de enriquecimento do gênero humano, no sistema vigente têm o caráter emancipatório, pois visa orientar atividades que possam favorecer na tentativa de construir sujeitos, efetivamente, críticos e políticos (jamais livres), seja pela luta coletiva, pela formação crítica, pela compreensão do “processo histórico humano e da realidade do mundo atual” (TONET, 2005, p. 12).

Por isso, é importante deixar explícito que nenhuma atividade educativa, nesse sistema, ainda que tenha caráter progressista, poderá de alguma forma, transformar a nossa realidade concreta. “Não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana” (Idem). Claro, compreendemos, também, que não há mudanças objetivas sem transformação do sujeito político, assim como não há mudança desse sujeito sem ação transformadora da realidade (BETTO, 2018).

Uma educação crítica é capaz de produzir bases materiais de uma sociedade solidária capaz de destronar uma racionalidade dominante para introduzir outra, essas bases materiais tendem a conquistar hegemonia por consenso, por práticas efetivas e não por uma ideologia coercitiva. Segundo Betto (2018), a educação crítica deve levar em conta três tempos: *o tempo das estruturas* – seria o objeto da educação escolar que nos remete à história da história, aos processos sociais com avanços e recuos; *o tempo das conjunturas* – das mutações cíclicas que produzem inflexões nas estruturas sem alterá-las substancialmente; e *o tempo do cotidiano* – movido por ideias altruístas, porém seduzidas por valores, cada vez mais, mesquinhos da vida em sociedade no mundo hegemônico pelo capitalismo.

É importante deixar claro que acreditar na defesa de uma educação crítica pode parecer, aqui, que seja uma via para chegar à emancipação humana e não é assim, esse processo pode desdobrar-se na emancipação política (donde faz parte a democracia e a cidadania), ainda assim, é uma forma limitada, parcial e alienada de liberdade (TONET, 2005) que está totalmente ligada à sociabilidade do capital.

Em favor das atividades educativas de caráter emancipador e não de uma educação emancipadora há ainda o fato de que a educação não é o carro-chefe da revolução. A educação nunca foi e nunca será a locomotiva da transformação social. Ela pode contribuir para isso, mas não encabeçar o processo. E para agravar o quadro, na situação em que nos encontramos hoje, em que a classe trabalhadora não está se movendo, está cooptada, está profundamente alienada, não adianta querer uma educação de caráter revolucionário no sentido mais geral. Se a conjuntura mudar e a classe trabalhadora começar a se mexer no sentido de assumir esta tarefa revolucionária contra o capital, certamente a coisa vai se tensionar [...]. E aí sim, aí o processo vai se tornar mais intenso e mais dinâmico (TONET, 2008, p. 19).

Reiteramos, então, que esse processo de construção do conhecimento crítico não possibilita, em sua natureza, uma educação emancipadora. Esse tipo de educação que emancipa deve ser compreendido para além da transferência de conhecimentos, ou seja, por intermédio de conscientização e testemunho de vida. É forma de libertar das amarras do determinismo neoliberal reconhecendo a história como campo aberto de possibilidades para além do capital (MESZÁROS, 2008).

Percebe-se que uma educação que, de fato, emancipe deve ser pensada para além dos determinantes do sistema vigente, as atividades educativas de caráter emancipador contribuem para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, à cultura, à tecnologia que há de mais elevado na atualidade e esse acesso não pode ficar no âmbito da abstração. E isso pressupõe: a compreensão da realidade social; a origem e natureza do sistema vigente e a possibilidade real de uma nova forma de sociabilidade; a natureza e função social da educação, com seus limites e possibilidades; engajamento na luta por uma sociedade, tanto na esfera educativa quanto nas lutas mais gerais (TONET, 2013).

Para tanto, para se obter uma educação emancipadora que possibilite a compreensão da realidade, a origem do sistema vigente e a possibilidade de uma nova sociabilidade são retratadas por Tonet (2004, p. 134) da seguinte forma:

As condições acima mencionadas possibilitariam a esta dar um salto de qualidade. Isto significaria a eliminação da divisão do trabalho em manual e intelectual; a possibilidade do acesso de todos os indivíduos à riqueza material e espiritual da humanidade e conseqüentemente a realização ampla de suas potencialidades e a formação harmoniosa da personalidade humana.

Uma educação, como essa citada por Tonet, visa uma ordem social qualitativamente diferente do sistema do capital e possibilite mostrar que a liberdade humana é possível a partir da sua emancipação. Contudo, não podemos pensar em uma educação emancipadora dentro da sociedade vigente e qualquer mudança no aparato educacional, mesmo que formal, tende a remediar os requisitos mínimos para a satisfação humana, frente às gritantes desigualdades sociais.

A partir dessa reflexão, compreendemos que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução social estão ligados, portanto é impossível uma reformulação da educação sem a transformação efetiva da realidade social. Essa lógica exclui a possibilidade de legitimar as forças hegemônicas e a razão para o fracasso de qualquer reforma no âmbito cultural/educacional que consiste no fato de as determinações fundamentais do sistema capitalista ser irreformáveis (MÉSZAROS, 2008).

Essas determinações fundamentais intensificam a divisão social e sexual do trabalho, limitam o acesso à educação, fazem com que o processo educativo seja submetido às regras do mercado resultando em uma formação cada vez mais unilateral, com abrangência dual, focalizada no elitismo e empobrecida para a classe trabalhadora. No mais “progressivo” dos termos, prevalece o distanciamento entre discurso e realidade, pois as demandas emergentes não são atendidas e a marginalização do apelo a uma educação humanista, solidária, cidadã, integral, democrática, crítica e participativa é o que prevalece.

Compreende-se, então, que as atividades educativas contribuem para a construção do indivíduo humano, e, enquanto parte integrante da classe trabalhadora, tem no processo de educação formal/escolarizada (ainda que em menor escala) a maneira mais direta de reprodução e manutenção do sistema do capital. Nesse espaço prevalecem os conformismos e consensos com fornecimento de conhecimento por meio das instituições escolares, que vêm cada vez mais sofrendo grandes impactos com o projeto de educação que a classe dominante programa na sociedade.



Posto isso, compreendemos que a concepção de educação que norteia nossa pesquisa e dá seguimento ao nosso estudo está ligada à perspectiva crítica em que a educação se realiza em vários âmbitos da vida social, ela “é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social” (CFESS, 2013, p. 16). Essa educação que nos referimos está para além das instituições formais de ensino, está posta por meio de transferência de saber de uma geração para outra, num domínio de trocas em que não é apenas o fato de dar continuidade ao trabalho da vida.

Essa educação, para além de sua continuidade na transformação da natureza faz o processo de tornar o homem humano, sem amarras, sem oprimir nem ser oprimido. A concepção de educação que defendemos é a que permita com que as pessoas não sejam alheias à realidade, que consigam entender seus fundamentos, sua lógica e sua função na atualidade e no limiar das possibilidades compreenderem que uma nova sociedade é possível. Ela tem no seu âmago, enquanto caráter emancipador, o papel de romper com a lógica do capital (MESZÁROS, 2008) e rompa com os desafios do seu caráter dual na educação formal, a qual discutirá no item a seguir.

## **2.2 A Política de Educação como enfrentamento das contradições da sociedade de classes**

Ainda que se tenha noção da complexidade do caráter da educação, no sistema vigente, considerando a disputa do projeto de classes sociais antagônicas há que se entender que esta possui uma característica determinante, enquanto forma institucionalizada. A educação é constituinte do complexo de dominação e controle ideológico, do capital. Entretanto, para compreendermos como ela se encontra dinamizada na sociedade, achamos por uma questão de responsabilidade teórica, e tão importante quanto, considerarmos essa discussão antecipando o surgimento das políticas sociais, na fase capitalista dos monopólios.

A base de formação, consolidação e continuidade do capitalismo é a divisão da sociedade em classes sociais distintas. Na tradição marxista, a classe está associada ao poder econômico, sendo definida pela relação entre os indivíduos com os meios de produção. Nesta perspectiva, as divisões de classe estão ligadas ao

capital e trabalho, por sua vez, atrelados aos que detêm os bens produtivos, a burguesia; e aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, o proletariado.

A busca pela acumulação de capital, no capitalismo dos monopólios, atingiu patamares jamais alcançados na história da humanidade. São nessa fase que o capitalismo experimenta profundas modificações no que diz respeito ao seu ordenamento e dinâmica. Ele eleva o sistema de contradições conferindo, à burguesia, a base da exploração, tendo como objetivo principal o acréscimo de lucros por meio do controle dos mercados (NETTO, 2011).

Essa nova forma de produção de riqueza estava subjugada mediante acordos, controles de venda, de prazos de pagamento de dívidas, de consumo, de produtos a serem fabricados, de preços e repartição de lucros entre as empresas, fazendo com que o acréscimo de investimento no processo produtivo pudesse desfavorecer as pequenas empresas (LÊNIN, 2011). Com o favorecimento das grandes empresas, nesse processo produtivo, a fusão entre capital industrial e capital do sistema bancário gera o capital financeiro, e a participação desse redimensionamento do papel econômico e financeiro, do sistema bancário, resulta na economia do trabalho vivo, no estímulo à tecnologia, e acaba provocando o aumento do desemprego (NETTO, 2011), principalmente.

Segundo Netto (2011), o capitalismo monopolista conduz à máxima a contradição entre produção e apropriação privada, pois grupos de monopólios acabam mantendo-se no controle por cima de povos e Estados. Logo, para seu sucesso (de maximização de lucros), essa façanha demanda mecanismos de intervenção por meio da refuncionalização e redimensionamento do Estado.

Diferentemente do que, comumente, alegam alguns sociólogos, economistas ou cientistas políticos sobre a existência do Estado desde as sociedades primitivas, para Mandel (1977), o Estado nem sempre existiu, o seu nascimento dá-se como produto da divisão social do trabalho em sua forma desenvolvida que possibilita a divisão de classes. Há, também, uma intrínseca relação do seu surgimento com a propriedade privada, relacionada à separação das esferas privada e pública da sociedade (MANDEL, 1982).

Assim, a propriedade privada perpassa as fronteiras das classes sociais e o choque de interesses justifica a existência do Estado capitalista (MARX, 2017).

Em face das esferas do direito privado e do bem privado, da família e da sociedade civil, o Estado é, de um lado, uma necessidade externa e sua potência superior, a cuja natureza as leis daquelas esferas, bem como seus interesses, encontram-se subordinados e da qual são dependentes; porém, de outro lado, é o Estado seu fim imanente e tem sua força na unidade de seu fim último geral e no interesse particular dos indivíduos, na medida em que tais indivíduos têm deveres perante ele assim como, ao mesmo tempo, têm direitos (MARX, 2010, p. 28).

Percebe-se então que o Estado, nessa lógica, trata-se como a forma a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns (MARX; ENGELS, 2013) e sua natureza precípua aos membros da sociedade como um todo negando o exercício de certo número de funções; só uma pequena minoria toma o exercício dessas funções (MANDEL, 1977) hoje tidas como puramente superestruturais.

As principais funções do Estado são: 1) criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; 2) Reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário; 3) integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (porque aceitam que não é inevitável, ou que é “dos males o menor”, ou a “vontade suprema”, ou porque nem percebem a exploração) (MANDEL, 1982, p. 334-335).

Na fase dos monopólios, conforme Netto (2011), a intervenção estatal tem relação direta com a organização econômica na sociedade, isso imbrica nas funções políticas desse Estado, que tem como eixo interventivo a direção de garantia do superlucro dos monopólios.

A importância do aparelho estatal, nos países de capitalismo dependente, dá-se pela sua subordinação às decisões, acordos e órgãos multilaterais por onde boa parte das relações econômicas se efetiva. Neste caso, o Estado dependente entra nas relações internacionais como componente essencial da estrutura imperialista<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> É importante citar que a vinculação do imperialismo às decisões e atividades do aparelho estatal tem como singularidade a 2ª Guerra Mundial e a relação direta dos Estados Unidos com os países de capitalismo dependente, na América Latina, na tentativa de se obter estabilidade social, econômica e política por meio de acordos a fim de por em circulação a doutrina da interdependência das nações

O desenvolvimento dessas relações deu-se devido aos assuntos econômicos do processo de industrialização. A nova configuração do capitalismo mundial teve como mecanismo de controle econômico e político dos países dependentes os organismos multilaterais<sup>3</sup> como Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI. Neste caso, é verificada a importância do Estado na reprodução do capital, pois é nessa esfera que as estruturas de dominação política e apropriação econômica conjugam-se de modo mais completo (IANNI, 1974).

Essa relação configura a dependência dos países periféricos aos países de capitalismo central, cujo marco das relações de produção é modificado ou recriado para assegurar a ampliação da dependência. A participação da América Latina no mercado mundial contribui para o deslocamento da produção da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa. Neste cenário, o principal mecanismo para consagrar essa subordinação está na troca desigual das relações por meio do grau da superexploração da força de trabalho<sup>4</sup> (MARINI, 2011).

Em sintonia com a dinâmica reversa do capital, que traz no âmago do seu movimento anticíclico a diminuição do desenvolvimento, a regressão nos índices de produtividade e emprego para poder alcançar maior acumulação, acaba atingindo picos de recessão gerando grandes transformações no mundo do trabalho.

---

das Américas adeptas às empresas privadas e solidárias com qualquer modalidade de socialismo (IANNI, 1974).

<sup>3</sup> Depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. No campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países por meio da atuação de instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estado Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) [...]. Tais instituições financeiras (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global. A atuação nos primeiros anos do BM e do FMI foi complementada por uma série de negociações [...] conduzidas por rodadas periódicas de acordos [...]. A última rodada de negociação (a rodada do Uruguai, de 1995) criou a Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] cuja missão é dar continuidade aos acordos comerciais (HADDAD, 2008).

<sup>4</sup> São as relações de exploração e apropriação do trabalho na América Latina que, para Marini (2011), especifica como uma das formas que o capitalismo tem de compensar a perda de mais-valia. E aí, o aumento da intensidade do trabalho aparece como aumento da mais-valia através da exploração do trabalhador e do aumento da jornada de trabalho, além da redução de consumo do operário. A própria vinculação da América Latina ao mercado mundial já é um determinante para desatar o empenho por lucro ocasionando uma troca desigual aguçando os métodos de extração de trabalho excedente. Esses mecanismos configuram um modo de produção fundamentado na exploração do trabalhador e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva.

Essas características fazem com que a questão social<sup>5</sup> se internalize na ordem econômico-política. A preservação e o controle da força de trabalho são funções de primeira ordem do aparelho estatal (NETTO, 2011), neste mesmo percurso é encontrada a organização política e sindical da classe trabalhadora, dessa forma o Estado passa a intervir cooptando as rebeliões operárias por meio da dominação ideológica. Como resultado, o reformismo, a socialização de riquezas e a cooptação das lideranças operárias passam a ser elementos consistentes da consolidação das funções do Estado sob o comando do capitalismo monopolista.

Neste cenário, de enfrentamento aos conflitos sociais, o Estado passa a cumprir, por meio das políticas sociais, a sua função econômico-social. O Estado passa a administrar a questão social de maneira a atender às demandas da ordem monopólica expressas como problemas particulares – desemprego, fome, carência habitacional, acidente de trabalho, incapacidade física, falta de escolas, etc. (NETTO, 2011).

Conforma-se, neste caso, que o Estado passa a assumir um caráter, no decorrer dos tempos, ora de cooptação na consolidação da vontade da classe dominante por meio, principalmente, do controle da sociedade via regra de inserção das políticas sociais; ora de instrução por meio das categorias de pensamento como a cultura, a comunicação, a educação, etc.

Na esfera das políticas sociais, a educação institucionalizada ou educação formal, por exemplo, se constitui como espaço de dominação e controle ideológico do capital, ela é parte integrante fundamental que conformam saberes e valores que servem a reprodução e manutenção do *status quo*. Porquanto, é necessário considerar que a política de educação, através da escola, cumpre o papel de controle ideológico posto pelo sistema vigente. Contudo, ela não age na sociedade de maneira independente, articulada com uma série de instituições como família, religião, movimentos sociais, etc., contribuem para amplo e diversificado campo educacional.

Assim como a Educação, no sentido mais amplo, a política por sua vez, jamais pode ser pensada apartada do sistema vigente, uma vez regulada pelo Estado, atende às determinações da classe dominante, tornando-se, ao mesmo

---

<sup>5</sup> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e burguesia [...] (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 77).

tempo, campo de disputa das classes sociais (ALMEIDA, 2007) e vinculam-se às prerrogativas de sua funcionalidade para inserção ao mercado de trabalho.

As políticas educacionais intencionalmente direcionadas para o trabalho oferecem ao capital, recursos humanos (NETTO, 2011) e pautadas numa visão economicista acabam veiculando-se à teoria do capital humano<sup>6</sup>. Elas são produtos históricos determinados do modo de produção capitalista, em que o modo de produção da vida material condiciona o modo de vida social, política e intelectual (MARX, 1977).

Sua representação por meio de política pública apassiva a classe trabalhadora com o discurso de que o insucesso profissional está na desqualificação do indivíduo (BEHRING, 2003). Neste caso, a vinculação necessária entre educação, qualificação do trabalho e processo produtivo dá-se, para Frigotto (1984), como um dos mecanismos do Estado para o recrudescimento das crises do capital na sua fase monopolista. Esses mecanismos têm caráter político e ideológico, pois atuam no terreno hipotético de não levar em conta a necessidade de pessoas para a produção imediata e para a realização da mais-valia.

No cenário brasileiro, a natureza e os objetivos da formação educacional têm tomado palco de discussões e disputas principalmente por parte do setor produtivo, haja visto as grandes transformações no âmbito da base produtiva brasileira, que tem na década de 1980 principalmente, a introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do processo de trabalho. Essas transformações passam a ser pauta das discussões sobre a necessidade da formação profissional preparada para lidar com as inovações técnico-organizacionais (ANDRADE, 2000).

Entre as décadas de 1980 e 1990 o Estado intensifica a lógica liberal-corporativa para educação com reforço a proposta democrática das massas, atrelada à qualidade do ensino, em face das mudanças na organização do trabalho e da produção. A temática da qualidade do ensino tem abrangido diversos significados, sempre referenciados à relação entre educação e produção, cabendo à

---

<sup>6</sup> A teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica [...]. A educação, o treinamento, que aparecem na teoria como fatores determinantes do desenvolvimento econômico, da equalização social, passam a ser determinados pelo “fator econômico” quando as pesquisas discutem as variáveis explicativas do acesso e do sucesso escolar [...]. A relevância dos vínculos que a teoria busca estabelecer entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, vale ser explorada não pelo poder que tem de explicar, mas pelo poder de mascarar a natureza desses vínculos no interior das relações sociais de produção da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 1984, p. 18-19).

educação, muitas das vezes, o papel de resgate da dívida social, reforçando-a a serviço da reprodução ampliada do capital (NEVES, 2000).

Subordinando a melhoria da qualidade de vida às necessidades da acumulação do capital, o empresariado industrial brasileiro, na fase inicial dos anos de 1990, expressou sua preocupação com a elevação do patamar científico e tecnológico, apresentou ao governo e à sociedade uma nova política de formação dos quadros qualificados da indústria e uma nova política de formação da classe trabalhadora (NEVES, 2000).

A burguesia industrial – através de suas instâncias representativas/organizativas – vai procurar construir, tendo em vista a efetivação daquele movimento de mudança cultural, um projeto ideológico-político de conformação da sociedade às novas demandas postas pelas transformações do sistema produtivo, objetivando, em última instância, a formação da força de trabalho correspondente a tais transformações (ALMEIDA, 2007, p. 66).

Há, neste caso, uma necessidade de ver o processo educativo entrelaçado aos valores inerentes deste novo industrialismo com visibilidade à adequação da base humana às exigências do desenvolvimento capitalista no Brasil. Sendo assim, a preocupação não está baseada apenas na visibilidade dos indivíduos no mercado de trabalho, mas nas futuras gerações. Segundo Almeida (2007) a instância escolar deve ser mudada para se transformar, simultaneamente, no ponto de apoio e na alavanca do processo de estabelecimento da cultura na construção de um padrão de qualidade de vida brasileira.

Dessa maneira, tanto a educação formal quanto a educação profissional imediatamente interessada passam a adequar-se aos moldes característicos do Estado, que tem na dinâmica do capital, de forma cada vez mais intensa, a desestruturação das políticas sociais, o agravamento das desigualdades e o aumento da pobreza com o neoliberalismo.

Como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa a reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado [...]. Agora o mercado será a maior instância por excelência de regulação e legitimação social. É uma nova estratégia hegemônica [...] de reestruturação produtiva, de reforma do Estado, de “globalização” da produção e dos mercados, da financeirização do reinvestimento do capital, face à atual crise de superprodução e superacumulação, que envolve, dentre vários aspectos, um novo trato à “questão social” (MONTAÑO, 2002, p. 54).

As determinações neoliberais interferem crescentemente no Estado, com particularidades no campo social carregando uma privação ideológica típico de um profundo pessimismo, de cunho fundamentalista, que tem na naturalização das expressões da questão social a legitimação de sua segregação.

A adesão dos governos no Brasil ao ideário neoliberal, a partir dos anos 1990, significou uma nova forma de regulação social, no campo das políticas sociais, marcada com medidas econômicas justificadas como reformas essenciais para que o país saia das crises econômicas ou atinja o seu crescimento econômico. É pela intensiva política neoliberal que se restabelece níveis de lucratividade, a liberdade dos mercados, a interferência mínima do Estado na economia e a sua supervalorização em detrimento da área social.

O discurso de que as crises econômicas enfrentadas pelo capitalismo são resultado de gastos excessivos do Estado com políticas sociais, tem funcionado como um dos argumentos para justificar as medidas recessivas no campo social. Com efeito, na tentativa de dar respostas à “sacralização do mercado” (LÖWY, 1999) acaba mercantilizando a vida social e [re]funcionalizando a educação.

Segundo Senra (2000), as políticas educacionais acabam se afinando com os interesses do grande capital na medida em que começam a dar sentido à formação para execução de tarefas simples a partir da mão-de-obra adequada, visando atender às demandas empresariais da modernidade.

A ação do Estado, nesse momento, é de articulação com o setor privado para dar estímulo à integração entre empresa e escola. Diretriz esta estendida ao sistema educacional, no seu processo de universalização da escolaridade básica, à formação do ambiente de trabalho e na reciclagem do trabalhador (NEVES, 2000).

Neste cenário é estimulada, juntamente com os organismos multilaterais<sup>7</sup>, a lógica competitiva do mercado na área educacional; sua busca pela eficiência pedagógica; eficácia dos resultados de produtividade, a partir de mecanismo de flexibilização dos sistemas de ensino<sup>8</sup>; e estabelecimento de rankings entre as

---

<sup>7</sup> Banco Mundial (BC); Organização do Comércio para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

<sup>8</sup> Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990); Enem: Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e Provão: Exame Nacional de Cursos (1995), substituído pelo ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (2004).



escolas recaindo sobre a gestão escolar a adoção de programas gerenciais de qualidade estimulando a esfera privada na rede pública (LIBÂNEO, et. al. 2003).

Segundo Neves (2000) o neoliberalismo, no Brasil, sob a hegemonia da burguesia nacional passiva ao capital internacional, adquire a dimensão política como estratégia de soberania programando políticas educacionais de cunho formativo da força de trabalho, deixando de lado o processo de “capacitação” para a ciência e a tecnologia.

A privatização do aparato educacional, nessa lógica, aprofunda os objetivos da escola aos da empresa, isso faz com que acelere o processo de conformação da força de trabalho à concepção de mundo burguesa mantendo a dualidade histórica da formação em trabalho intelectual e trabalho manual<sup>9</sup>, ou seja, da educação da elite e das massas (Idem).

Com essas medidas de subordinação da escola aos requisitos da empresa e à concepção de mundo burguesa, o Estado neoliberal, no Brasil, preserva, no campo educacional, o autoritarismo histórico presente das nossas relações de poder, reduzindo a patamares mínimos, os limites da nossa democracia social [...] (NEVES, 2000, p. 31).

Segundo Frigotto (2010) a educação, no Brasil, foi reduzida, pelo economicismo, a um mero fator de produção. Sua abstração das relações de poder a define como uma técnica de preparar os recursos humanos para o processo de produção, constituindo numa espécie de fetiche capaz de operar o milagre da equidade social, econômica e política.

É assim que a educação se torna não apenas instrumento de controle ideológico, como passa, ela própria, por um processo de fetichização. Na medida em que se exacerba o individualismo, nos moldes neoliberais, exacerba-se também a compreensão de que, sendo responsabilidade do sujeito livrar-se da miséria e do desemprego, cabe a ele qualificar-se para tal enfrentamento. A educação seria, então, plataforma de transformação social.

Posto isso, tal afirmação não consegue explicar o porquê de atualmente, conforme dados mostrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), o aumento do desemprego, no país, que chegou a 14,4% em Agosto

---

<sup>9</sup> Temos no utilitarismo da educação fordista-taylorista a pragmática da especialização. Essa “educação é puramente formal, parcelar e hierarquizada, além de perpetuadora da nefasta divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” (ANTUNES & PINTO, 2017, p.81).

de 2020<sup>10</sup>, comparado ao mesmo período de 2019, com 11,6%. Da mesma forma, essa afirmação sobre a educação não consegue explicar o aumento de trabalhadores com nível superior (18 milhões) ultrapassar as ocupações (14 milhões). Além, de não conseguir explicar por que existem 4 milhões de ocupações que não condizem com a formação dos empregados. Ou seja, sobram trabalhadores, faltam ocupações e parte destas é “desqualificada”.

Na mesma esteira, encontramos enormes dificuldades para compreender como a educação pode ser considerada um meio de transformação social se não coaduna com a realidade objetiva e concreta da educação básica no Brasil que tem enfrentado grandes índices de evasão escolar, principalmente, dos jovens de famílias pobres.

Segundo o IBGE (2019), 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos de famílias pobres abandonaram a escola em 2018 – número oito vezes maior do que os jovens de famílias ricas. Em 2020, por exemplo, com a Pandemia do Covid-19 a necessidade de um modelo pedagógico para fazer com que os estudantes seguissem com seus estudos intensificou as disparidades ao acesso ao ensino remoto.

Conforme pesquisa da Undime (2020) pouco mais de 59% dos estudantes conseguiram realizar atividades remotas durante a pandemia, uma vez que em torno de 47% destes estudantes têm acesso à internet em casa, destes 18% a família tem entre 1 e 2 salários-mínimos. No ano passado, o número de pessoas entre 15 e 29 anos que estavam sem emprego e sem estudar  **aumentou sensivelmente**, assim como **caiu o número de jovens que estão trabalhando e estudando**.

Não obstante, o problema se agrava quando percebemos que os indicadores sociais reforçam o problema estrutural que temos, nessa sociabilidade, pois a regra se adequa as regiões Norte e Nordeste que concentram os maiores índices de evasão escolar (9,2%); e às raças em que o índice de jovens pretos e pardos chega a 8,4% de evasão escolar, 26,7% de atraso escolar e 64,9 % chegam a frequentar ou concluir o ensino médio. Em relação aos brancos, respectivamente, evasão 6,1%, atraso 17,4% e frequentam/concluíram 76,5%.

Lembrando que compreendemos esse problema como estrutural, próprio do modo de produção capitalista e essas desigualdades são afetadas pelas questões

---

<sup>10</sup> Desde 2012 não apresentava um índice tão alto.

históricas nas dimensões sociais, políticas e econômicas desse sistema. Seus reflexos resultam em procurar o eixo central desses problemas nos indivíduos, nas famílias, nos/as alunos/as, na gestão escolar e, na maioria das vezes, nos professores/as.

A nossa realidade imprime através do relatório *Education at a Glance*<sup>11</sup>, os dados do péssimo investimento nos profissionais da educação, mostrando que o Brasil é o país com o menor salário inicial anual pago aos/as professores/as o ensino fundamental e médio em comparação com todos os demais países da OCDE (IBGE, 2019).

Ainda, segundo o mesmo relatório, o Brasil, em 2017, pagava um salário inicial de US\$ 13.971 por ano aos seus professores de ensino fundamental e médio, enquanto o Chile, por exemplo, pagava um piso de US\$ 23.429 no ensino fundamental. Além disso, embora a maioria dos municípios aprovasse o plano de carreira para o magistério (95,7%), mais de um quarto destes não havia definido piso salarial do magistério público em lei municipal, apenas 38,8% dos municípios possuíam plano de carreira para os profissionais de serviços, de apoio escolar e funcionários administrativos (Idem).

Percebe-se, então, que as escolas não podem ser vistas como espaço para redução das desigualdades sociais, ela por si só pouco fará para a melhoria da qualidade de vida da população, ainda que, tenha a junção de outras políticas sociais e uma de distribuição de renda justa, pois sua intervenção serve a propósitos empresariais e industriais.

Essa intervenção tem atingido objetivos ora de preparação para o mercado, incentivando o fazer escolar para a competitividade, ora esforçando para alteração de currículo com fins últimos de preparação para o trabalho e aceitação dos ditames liberais (SILVA; AZZI; BOCK, 2008) estimulando a articulação do Estado com o setor privado reconfigurando o sistema educacional e adaptando a escolaridade básica à formação do ambiente de trabalho e capacitação o trabalhador (NEVES, 2000), recaindo para a educação um projeto ilusório de que a qualidade de ensino garanta a eficiência e produtividade.

---

<sup>11</sup> A *Education at a Glance* (EAG) é uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que reúne estatísticas educacionais do Brasil e mais de 40 países, no âmbito do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES). É divulgada anualmente, com objetivo de oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

A reprodução da lógica da competição e as regras do mercado educacional são buscadas de acordo com a “eficiência pedagógica” e com a eficácia dos resultados da produtividade. Pedagogia essa, que tem sido levada a efeito:

a) a adoção de mecanismos de flexibilização e de diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; b) a atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; c) a avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos [...]; d) o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificadas/desclassificadas; e) a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e escolher entre várias escolas; f) a ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total; g) a valorização de algumas disciplinas – Matemática e Ciências – por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las; h) o estabelecimento de formas inovadoras de treinamento de professores, tais como educação a distância; i) a descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação do desempenho; j) a valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado; l) o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 112).

Com efeito, o Estado cumprindo o receituário neoliberal passa a avaliar o desempenho da educação com um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras como a Organização Mundial do Comércio. Estas, propulsoras de impactos nas políticas educacionais, capazes de formular condicionalidade via programas de reformas das políticas públicas da chamada “assistência técnica” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008 apud FARO, 2005, p. 18-19).

Neste cenário incluímos as diretrizes estratégicas do Banco Mundial, que desde 1990 privilegiam a abertura comercial e as privatizações (iniciadas nos anos de 1980). E que vem insistindo na priorização do ensino primário. A saber:

a) prioridade na educação primária; b) melhoria da eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de capacitação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; e) a análise

econômica como critério dominante na definição das estratégias (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 24).

Sendo assim, o Brasil acaba se alinhando à concepção educacional do Banco Mundial desde o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1993, com as propostas de reforma da educação e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), de 1996<sup>12</sup> (Idem), focalizando o ensino fundamental, acompanhado do incentivo à municipalização deste nível de ensino, evidenciando o despreparo de alguns municípios com a nova feição da educação.

A descentralização administrativa também faz parte do receituário do Banco Mundial e da avaliação dos estabelecimentos de ensino através dos resultados de aprendizagem dos alunos a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (1990), Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (1998) e Provão: Exame Nacional de Cursos (1995), substituído pelo Exame Nacional de Avaliação e Desempenho dos Estudantes - ENADE (2004). Essa política de avaliação tem evidenciado grande potencial para se adequar a concretização do mercado educacional.

Segundo Afonso (2000), esse tipo de avaliação que possibilite alocar recursos às escolas, direta ou indiretamente, como base de seus desempenhos acadêmicos, só reforçam a desigualdade e a discriminação social, uma vez que a necessidade dos estudantes será posta em consonância às suas performances intensificando a competição entre as escolas em relação à cooperação transformando o mercado educacional num espaço disciplinador.

O campo da educação passa a se transformar em objeto de atenção da classe dominante. O que era visto como um processo de organização do trabalho e da produção passou a ser apontado como um suporte de baixa capacitação para a força de trabalho. Essa capacitação estaria ligada à formação escolar daquela força de trabalho. Agora as mudanças no campo da formação básica passam a ter outro “código”, o de adoção do perfil comportamental com requisitos técnicos e cognitivos a serem possuídos pelo novo/futuro trabalhador.

No que diz respeito as mudanças da base produtiva e da sociedade, principalmente no campo da informatização/tecnologia, a formação da classe

---

<sup>12</sup> Substituído pelo FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007).

trabalhadora passou a ser repensada, tirando o perfil de “futuros técnicos de fábrica” e centralizando o discurso ideológico dos “futuros cidadãos trabalhadores”.

Neste sentido, como produto dessa dinâmica, a educação não só não conseguiu atingir patamares de desenvolvimento social, como também não tem conseguido atingir, como já vimos, a empregabilidade, pelo contrário, passa-se a educar, também, para o desemprego. E assim, o desenho das políticas educacionais é orientado para garantir a transmissão de competências flexíveis em que os indivíduos precisem lutar para atender às exigências do mercado mediante poucos empregos disponíveis.

A garantia de emprego como direito social dissolveu-se diante da promessa de empregabilidade, nos marcos neoliberal, como capacidade individual para preenchimento das limitadas vagas fornecidas pelo mercado. Essa reestruturação da educação produziu a privatização da função econômica atribuída à escola desintegrando o direito à educação, pois, na era do fim dos empregos só a competência flexível do indivíduo pode garantir o sucesso no mundo do trabalho (GENTILI, 1998).

Compreendemos assim, que a educação básica, vista em sua relação ideológica e apologética com as exigências de qualificação para o trabalho, vinculada aos organismos internacionais, seria a forma indelével que através do conhecimento possa adotar o conceito de trabalhador polivalente, flexível e criativo. Essa capacidade de abstração, para Frigotto (2010), subordina tal política à lógica do mercado, do capital e da exclusão.

Desse modo, como já mencionado, acaba sendo inconcebível uma mudança estrutural da educação [aqui, nos moldes de política pública] sem a transformação do quadro social, em que a educação cumpra papel de mudança. Caso contrário, os ajustes feitos só servirão para tentar corrigir as mazelas provocadas pela ordem vigente. Toda e quaisquer reformas no aparelho educacional não possibilita nenhuma transformação social, pois as determinações da lógica do capital são irreformáveis (MÉSZÁROS, 2008).

As reformas no aparelho educacional dão visibilidade ao argumento de Mézáros (2008) ao reforçar que a concepção limitada de educação e vida intelectual tem como intuito maior a manutenção do proletariado no seu lugar. Neste caso, é imprescindível ver a educação para além de uma política pública e que os seus atores estão inseridos em um cenário de sociabilidade classista que fomenta a

sua divisão, se fortalece e permanece no poder através das suas próprias fissuras e contradições.

É por compreendermos que a educação não se restringe às especificidades desenvolvidas por meio de política social, através do processo de escolarização dos indivíduos, que ela deve ser pensada além. Deve ser compreendido, também, que na contemporaneidade ela se situa na dinâmica das relações sociais, apresentadas sob contradições diversas, já mencionadas que implicam no desenvolvimento de uma política justa, acessível, de qualidade e universal.

Por isso, vemos a importância de no espaço escolar termos profissionais críticos e conhecedores do caráter de classe, dos fundamentos e da função social que a educação exerce no sistema vigente. Dentre os diversos profissionais possíveis, presentes e necessários, nesse complexo da vida social, tem o/a Assistente Social, profissional com competências ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, consistentes, para contribuir à efetivação dos serviços inerentes à política garantidos pelo Estado. Posto isso, essas competências profissionais devem auxiliá-los a produzirem uma concepção de educação que esteja articulada com a totalidade, pois, a depender da concepção de educação, depende também a direção da ação profissional. Sobre este profissional e sua inserção na Política de Educação no Brasil, abordaremos no próximo capítulo.

### **3. E O SERVIÇO SOCIAL CHEGOU ÀS ESCOLAS: E SUA INSERÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO**

Discutir a relação do Serviço Social com as expressões da questão, interpretados sob a luz do materialismo histórico dialético – método marxiano – pode parecer mais comum atualmente, mas já foi um processo de constantes avanços, retrocessos, rupturas e progressões. Embora, hoje se tenha um posicionamento mais firme de como deu-se a gênese e institucionalização da profissão nem sempre foi assim. Por um tempo, o interior da categoria discutiu, refletiu e reorganizou-se internamente a fim de redefinir seu papel social, enquanto categoria com direção ética e política delimitada, com projeto profissional antagônico ao projeto societário vigente.

Vários foram os desafios que o Serviço Social enfrentou para construir um arcabouço teórico que pudesse esclarecer, minimamente, sua origem, seus desafios, sua perspectiva ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa contundente e em defesa da classe trabalhadora. É sobre esses desafios que o seu estudo será dirigido, perpassando da origem da profissão às particularidades da profissão na contemporaneidade.

Após o resgate histórico do Serviço Social, será detalhado no seu estudo dirigido a influência da corrente teórica crítica que hoje respalda as discussões da categoria no âmbito formal acadêmico, no trabalho profissional e nos demais espaços que necessitem de diálogo com a categoria. Essa corrente teórica, hoje tem maior visibilidade no interior da profissão, mas nunca foi uma máxima, passou por grandes mudanças, por várias compreensões acerca da sociedade, de sua relação nela e com os sujeitos envolvidos.

Mas, a chegada desse arcabouço teórico tem possibilitado à categoria ver com maiores detalhes, sem o véu da ignorância, compreender a realidade dos fatos, da dinâmica social, dos desafios da categoria com as demandas emergentes, das apreensões sobre a atuação, dos seus limites e desafios cotidianos, é sobre a importância dessa teoria para o Serviço Social que a primeira parte dessa discussão se aprofunda, ainda que com limitações.

E por fim, como fruto, inclusive, desse processo de apreensão do real, a partir da perspectiva crítica marxista, que a segunda parte do texto traz reflexões pertinentes, jamais acabadas, sobre a relação do Serviço Social com as expressões



da questão social na área da educação através de produções do conhecimento inerentes ao cotidiano profissional de diversos autores. No decorrer do texto, você irá se deparar com a mesma dinâmica da estrutura lógica de se conhecer um objeto em estudo levando em consideração seus determinantes, sua dinâmica, seu desenvolvimento na sociedade, seus resultados, seus desafios e possibilidades.

É um produto de múltiplas determinações que não se esgotam aqui, apenas fomentam discussões que não são, necessariamente, atuais. Mas, que se renovam de acordo com a dinâmica a qual é regida. Sendo assim, não há novo do que já tenha sido dito, assim como, há sempre algo novo a que se possa descobrir com o que já foi apresentado.

Durante algumas décadas, no Brasil, o Serviço Social foi conhecido, por alguns teóricos da área, como uma profissão que estava ligada à ajuda, à caridade e à evolução dos valores altruístas. Sua inserção na sociedade datava, inclusive, desde os primórdios da humanidade. Considerações como estas estavam relacionadas, também, à formação desses profissionais e as ligações com o referencial teórico-metodológico em que as abordagens da época eram difundidas.

Com o passar do tempo foi retirada do consenso teórico da categoria tais afirmações valendo assim uma nova perspectiva crítica para o surgimento e institucionalização do Serviço Social. Mas, é importante saber que essa ruptura deu-se por um processo dinâmico da sociedade, não foi uma ruptura abrupta e ainda tem-se no interior da categoria perspectivas de fragmentação com essa visão ainda conservadora da gênese da profissão.

E assim, Marilda Yamamoto inaugura a discussão do significado social da profissão na sociedade capitalista, situando-a como um dos elementos que participa da reprodução das relações de classes e de seu relacionamento contraditório. Para a autora, o Serviço Social, enquanto instituição, não pode fugir da realidade, frente às considerações do movimento de reprodução do capital – que recria e dá continuidade à organização da sociedade (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011).

Como fruto desse movimento estão os antagonismos das relações sociais que através de seus interesses objetivos efetivam a produção e assim, para atender, prioritariamente, uma demanda do capital ou do trabalho, situa-se a prática histórica do Serviço Social (Idem) respondendo às exigências da divisão social e técnica do trabalho. Essa particularidade histórico-social da gênese da profissão está no âmago da sociedade burguesa, ou seja, “as conexões genéticas do Serviço Social

profissional não se entretecem com a ‘questão social’, mas com suas peculiaridades da sociedade burguesa fundada na organização monopólica” (NETTO, 2011, p. 18).

Para tanto, estabelecer a função do Serviço Social no interior das relações sociais é fundamental para compreender sua institucionalização nos países emergentes. Como tal, a profissão só pode ser entendida no interior do desenvolvimento das relações de produção capitalistas, com especificidades em cada país latino-americano. O eixo central está na imposição da acumulação capitalista que articulam e organizam as funções do Estado e a luta de classes sociais (CASTRO, 2011).

A forma de organização da classe operária foi apresentando novas exigências sociais e na tentativa de direcionar as lutas populares ao enquadramento a classe dominante utiliza-se do âmbito da legislação burguesa, tendo como o Estado o propulsor desse controle. Essa organização operária dava-se pela combatividade às formas de exploração das condições de trabalho. Portanto, há por parte do capital a necessidade de articular mecanismos que possam facilitar a sua reprodução pelos campos da produção e ideologia.

A reprodução das relações sociais, para IAMAMOTO (2011, p. 72)

Refere-se à reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas [...], é a reprodução da totalidade do processo social, a reprodução de determinado modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade: modo de viver e trabalhar, de forma socialmente determinada, dos indivíduos em sociedade.

Para tanto, a compreensão da profissão, nesse cenário, parte de sua inserção no conjunto das relações sociais que acabam lhe atribuindo um significado possível e necessário para essa reprodução. Nessas palavras, o Serviço Social, “afirma-se como um tipo de especialização do trabalho coletivo ao ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais [...]” (IAMAMOTO, 2011, p. 76).

Não obstante, para a compreensão da profissão nesse processo, para além do viés de produção, como sinalizado, o ideológico tem marcas fundamentais, com isso os conteúdos e as doutrinas religiosas cristãs evidenciam a sua força juntamente com o Estado burguês nessa reprodução da força de trabalho como

mercadoria. Sob esta ótica que é importante visualizar a “relação Igreja-Serviço Social, pois os vínculos daquela com o assistencialismo profissional foram mudando de caráter conforme as transformações sociais” (CASTRO, 2011, p. 47) exigindo assim uma redefinição no assistencialismo e na doutrina social da Igreja.

É nela que se verifica que a emergência do Serviço Social, quanto protagonista de uma prática diferenciada da assistência pública e da caridade tradicional, conecta-se aos objetivos políticos-sociais da Igreja e das frações de classe vinculadas mais diretamente a ela. Os elementos que mais colaboram para o surgimento do Serviço Social têm origem na Ação Católica – intelectualmente laica, estritamente ligada à hierarquia católica -, que propugna, com visão messiânica, a recristinização da sociedade através de um projeto de reforma social (CASTRO, 2011, p. 47).

E assim, carece de formação “adequada” para lidar com esse projeto de reforma social. O surgimento das escolas de Serviço Social sofre com a influência da Igreja, como ocorreu no Chile, no Brasil a Igreja Católica revigorou sua ação a fim de responder aos efeitos hegemônicos na sociedade civil e no Estado. Em suas origens, o Serviço Social encontra-se vinculado a iniciativas da Igreja Católica, tendo especialmente no grupo de mulheres a estratégia de qualificação do laicato. De origem confessional, configura-se à profissão um “caráter missionário, face aos imperativos da justiça e da caridade dentro da profissionalização do apostolado social [...]” (IAMAMOTO, 2011, p. 83).

Esse período tem como marcas, no governo de Getúlio Vargas (1930-1934), a primazia por uma política econômica - marcada pela transição de um modelo socioeconômico agroexportador dependente para o modelo nacional desenvolvimentista baseado na industrialização - que já apontava mudanças sociais, trabalhistas e políticas [partidárias].

No cenário de crise do comércio internacional que leva a (re)organização da esfera estatal e econômica, no Brasil apressa-se o deslocamento da acumulação capitalista via atividades de agroexportação e reconfigura o cenário nacional. A população operária se constitui em uma minoria marginalizada social e ecologicamente dentro das cidades, vivendo em situação de penúria, insalubridade, insegurança e acidentes agudizando as expressões da questão social (IAMAMOTO, 2011).

A “questão social” passa a ser enfrentada, apenas em suas manifestações, com intuito de amenizá-las, constituindo-se como “fenômeno que origina o Serviço Social (e não só) devido às necessidades de implementação das medidas formuladas pelo Estado para respondê-la, de modo sistemático no capitalismo” (SANTOS, 2012, p. 13). Esta, por sua vez, passa a ser considerada como o “ pilar explicativo das políticas sociais no estágio capitalista dos monopólios [...] e passou a significar, entre nós, a superação de uma concepção tradicional acerca do objeto de trabalho dos assistentes sociais” (Idem, p. 18).

Considera-se, então, nesse cenário de enfrentamento das expressões da questão social, a necessidade de compreender não só esse objeto de trabalho, mas, também, o espaço de atuação dos assistentes sociais. Assim sendo, para Pastorini (2011), pensar os fundamentos da profissão é pensar a sua relação com os fundamentos das Políticas Sociais, tanto pela inserção dos profissionais ao mercado de trabalho quanto pela função que exercem.

Como já dito, mas é necessário reforçar, as políticas sociais se impõem através de seu caráter contraditório ao Serviço Social. Esse caráter se efetiva na medida em que elas atendem, também, aos interesses dos trabalhadores. Logo, o/a assistente social inserido/a, como categoria profissional da classe trabalhadora, nos mais diversos campos/espços sócio-ocupacionais nessas políticas sociais, enfrenta desafios próprios da dinâmica societária vigente seja pela condição de trabalhador ou pelo seu trabalho nas Políticas Sociais.

Destarte, pensar o trabalho do/a assistente social é estar atento à realidade, buscando alternativas capazes de efetivar direitos às demandas emergentes no seu cotidiano. Para Behring & Santos (2009), o grande desafio àqueles que lidam, cotidianamente, com as sequelas do processo de constituição da questão social é, justamente, conhecer as muitas faces desta no Brasil, particularmente, na desigualdade econômica, política, social e cultural a que estão submetidas milhões de pessoas.

Todos os campos de atuação profissional dos/as assistentes sociais são permeados pela complexidade das relações sociais, e na educação não é diferente. Embora se pense que este é um campo novo, a política de educação constitui-se espaço de trabalho para assistentes sociais desde a institucionalização da profissão: parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora por meio de um padrão

de escolarização necessário às condições de reprodução do capital (CFESS, 2013). Sobre a inserção do Serviço Social na Política de Educação e os desafios para consolidação de sua intervenção crítica, veremos nos itens a seguir.

### **3.1 A inserção de Assistentes Sociais na Política de Educação<sup>13</sup>: elementos históricos para compreensão da profissão e de sua teoria-crítica**

No Brasil, o Serviço Social surge no contexto de industrialização do país, no marco da consolidação do trabalho livre e do mercado de trabalho, que tem em sua particularidade o surgimento das latentes expressões da questão social. Tais expressões são fruto de um processo histórico secular escravocrata, de “superexploração” da força de trabalho e do processo de industrialização vivido no século XX. Assim, na década de 1930, “vinculado à Igreja Católica, parte das estratégias de qualificação do laicato [...], em sua missão de apostolado junto à família operária” registra-se as origens do Serviço Social (IAMAMOTO, 2019, p. 42).

Durante as primeiras décadas de inserção do Serviço Social no Brasil, no que diz respeito à teoria social<sup>14</sup>, a profissão teve como referência o posicionamento social da Igreja Católica e o pensamento conservador. A influência das encíclicas papais pela abordagem franco-belga, as análises funcionalistas norte-americanas como as metodologias de ação de caso, grupo e comunidade e o pensamento de

---

<sup>13</sup> Particularizamos a experiência do Serviço Social na Educação no Brasil sem desconsiderar as primeiras expressões desse trabalho no campo educacional, o Serviço Social surgiu em 1906, nos Estados Unidos, quando os Centros Sociais designaram visitadoras para estabelecer uma ligação com as escolas do bairro, a fim de averiguar porque as famílias não enviavam seus filhos à escola, as razões da evasão escolar ou a falta de aproveitamento das crianças e a adaptação destas à situação da escola. O mesmo trabalho ocorria na Europa junto ao campo assistencial que atendia a crianças abandonadas ou órfãs, mães solteiras, colocação em lares substitutos ou para adoção e serviços em instituições fechadas (VIEIRA, 1977, p. 67 apud PIANA, p. 123). Em vários países, ocorria o atendimento às crianças e suas famílias que não recebiam orientações necessárias para seu desenvolvimento e muitas eram vítimas de maus-tratos por parte dos pais ou responsáveis. Outros trabalhos na área escolar eram especializados no setor da saúde, resolvendo problemas de aprendizagem relacionados à saúde dos alunos (VIEIRA, 1977, p.67 apud PIANA, 200, p. 124).

<sup>14</sup> A busca pelo aprimoramento técnico aproximou o Serviço Social brasileiro ao norte-americano a fim de atender às novas configurações de desenvolvimento do capitalismo da época exigindo da profissão maior qualificação e sistematização de seu espaço sócio-ocupacional. Com influência da escola norte-americana, com as elaborações de Mary Richmond, é designado ao trabalho do assistente social a noção de uma ciência social aplicada imprimindo, sob a lógica empírica, o caráter de profissão interventiva com necessidade de dar respostas práticas aos *problemas da sociedade*. O Serviço Social, então, tem sua filiação teórica com as ciências sociais do século XX, que apresentavam um saber fragmentado da realidade social. A matriz positivista favoreceu a compreensão acrítica das relações sociais e do ser social, dando-lhes um cariz imediatista (LARA, 2009).

São Tomás de Aquino, imprimiram na profissão um caráter de apostolado implicando a análise da “questão social” como problema moral e religioso intervindo no comportamento da formação da família e do indivíduo a fim de integrá-los à sociedade vigente (LARA, 2009).

Esse período tem como marcas, no governo de Getúlio Vargas (1930-1934), a primazia por uma política econômica - marcada pela transição de um modelo socioeconômico agroexportador dependente para o modelo nacional desenvolvimentista baseado na industrialização - que já apontava mudanças sociais, trabalhistas e políticas [partidárias]. No que diz respeito à área educacional, essa época traz significativas transformações, quer pelos movimentos dos educadores, pelas contestações civilizatórias, quer pelas iniciativas governamentais e/ou pela expansão dos interesses da burguesia pelo acesso a uma educação própria [voltada à elite].

Reforça-se, assim, a educação dual, latente desde o período colonial, e reafirma-se a inferioridade de grande parcela da população com o analfabetismo. Além disso, a inserção populacional nos centros urbanos e a necessidade de mão-de-obra no mercado de trabalho impulsiona a busca por conhecimentos que favorecessem o acesso dessa população analfabeta às instituições escolares e, lança-se no país, a influência de movimentos sociais<sup>15</sup> em defesa de um novo cenário educacional nacional (SAVIANI, 2019).

Diante desse contexto de mudanças a Constituição Federal de 1934 passa a incorporar uma regulamentação da educação, pela primeira vez um capítulo

---

<sup>15</sup> Como exemplo do Movimento Escola Nova: neste movimento, por exemplo, temos as contribuições de Anísio Teixeira, entendendo que a democratização do país mais rapidamente através da escolarização da população, principalmente a de baixa renda, a fim de desenvolverem suas potencialidades. A “Educação Nova” se constituiu como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista. Essa concepção nova vem fundar-se no caráter biológico que permite cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, até onde permitem as suas aptidões, independente de razões econômica ou social. Ela assume sua feição social formando a hierarquia das capacidades, formando para a cooperação e solidariedade entre os homens (SAVIANI, 2019, p. 244). Sendo o principal idealizador e lutador pelas transformações na educação nacional, juntamente com Fernando de Azevedo, e um grupo de 24 educadores, Anísio Teixeira, em 1932, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil. Neste documento foram propostas e defendidas muitas soluções que, a partir de então, foram sendo aplicadas à educação brasileira. Era compreendido, pelos pioneiros, que o caminho para a modernização só seria viável pela reforma e reconstrução da educação pública, de modalidade gratuita, laica e obrigatória. Além disso, eram primados a construção e difusão do conhecimento científico e investigativo e pela criação de um sistema educacional integrado e articulado sob responsabilidade do Estado (PILETTI; PILETTI, 2000).

especial<sup>16</sup> que estabelecera “a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados” (PILETTI; PILETTI, 2000, p. 235).

Instaura-se, nesse bojo analítico, a demanda social da Política de Educação e a educação passa a ser uma das demandas de fomento da classe trabalhadora (BARBOSA, 2015), haja vista que, o cenário sociopolítico da classe trabalhadora, nessa época, apresenta um perfil de pessoas em situação de não alfabetização<sup>17</sup>, de evasão escolar, repetência, problemas de condições de vida, pauperização da classe trabalhadora.

Durante esse período era desafiador, para os/as filhos/as do/as trabalhadores/as, entrar e permanecer na escola, com isso a evasão escolar, o analfabetismo, o índice de reprovação, a baixa frequência toma grandes proporções e os/as alunos/as passavam a ser mensurados de acordo com o seu desempenho escolar. Nesse contexto, a escola é compreendida como espaço de ação social em que tem o dever de prestar informações sobre a vida dos alunos, traçando elementos positivos de caráter, personalidade da criança no seu meio familiar, a fim de educá-lo para o ajustamento social (SOUZA, 2008).

Para Souza (2008), a família era considerada responsável pelo “desajustamento” da sociedade, pela ineficiência da criação das crianças. Compreendendo a escola como espaço disciplinador, o Serviço Social passa a contribuir nessa relação entre criança, família, escola e sociedade criando um ambiente fiscalizatório. Pois, segundo Pinheiro (1985), o Assistente Social era o profissional ideal para dar o diagnóstico sociofamiliar e escolar dos alunos, uma vez que, aos professores já cabia o “cuidado” desses pais e desses alunos.

Na década de 1940 várias medidas na Política de Educação são feitas para tentar fazer com que o país pudesse avançar economicamente, no sentido da industrialização, fazendo com que não só as crianças, mas os adultos sejam “alvo” das novas façanhas políticas pedagógicas<sup>18</sup>. Ainda assim, as ações empreendidas

---

<sup>16</sup> Cf. Capítulo II, Art. 149. Disponível:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm).

<sup>17</sup> Não encontramos dados da situação de pessoas não alfabetizadas na década de 1930, mas temos uma base de como as décadas de 1920 e 1940 sinalizam esse perfil no cenário brasileiro – acima de 50% da população jovem e adulta. Conforme o IBGE (2010) essas décadas são sinalizadas com 65% e 56%, respectivamente.

<sup>18</sup> A regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; divulgação das realizações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP –, que incentivava e desenvolvia estudos voltados à educação de jovens e adultos; lançamento da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes

na educação brasileira não surtiram efeitos de erradicação do analfabetismo, pois o mesmo era visto como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país (ROMANELLI, 2010). Nesta mesma década, o Serviço Social modifica-se dentro do aparelho estatal, porém guarda suas características fundamentais educativas e doutrinárias de enquadramento da população, via atividade metódica e burocrática (IAMAMOTO & CARVALHO, 2008).

Conserva-se na profissão a ação voltada ao ajustamento dos indivíduos e assume na escola a função de observar as “deficiências de caráter”. Uma vez identificadas, a escola tinha a condição de facilitar o tratamento educativo para esse desajuste. Na tentativa de adequar os alunos a uma determinada “deficiência” (moral, de caráter, etc.) estes, por sua vez, acabavam sendo culpados por sua miserabilidade. Ao Serviço Social cabia selecionar as qualidades morais e capacidade de adaptação social dos indivíduos num processo de orientação de aptidões ou reajustes das mal adaptadas (PINHEIRO, 1985).

O final dos anos 1940 demarcam, nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, os primeiros debates acerca do Serviço Social Escolar (assim chamado na época) que sinalizavam “atividades voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno [...] e ações que permitissem a adaptação dos escolares a seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar” (PIANA, 2009, p. 124).

Algumas atividades, no interior da profissão, ganham outra dinâmica e assim visitas domiciliares; plantão para atendimentos aos interessados; reuniões educativas para adultos; curso de formação para famílias etc. são desenvolvidos (IAMAMOTO & CARVALHO 2008). O cenário educacional permanece com as mesmas demandas emergentes, desde a década de 1930, porém, o processo pedagógico da classe trabalhadora agora galga outros setores na realidade brasileira; o meio rural.

Na década de 1950, o Serviço Social, mantém uma visão acrítica influenciado pelas ciências sociais com influências teóricas conservadoras. Sua aproximação com os fundamentos da teoria da modernização, aventuradas no cenário de desenvolvimentismo no Brasil, torna seus profissionais agentes importantes no

---

– CEAA –, em 1947, que evidenciou uma preocupação com material didático destinado aos adultos e realizou o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947; e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949 (ROMANELLI, 2010).



enfrentamento da “questão social” ampliando seu campo de intervenção, principalmente nos setores populares (LARA, 2009).

Neste intercurso, aflora a discussão acerca do Desenvolvimento de Comunidade<sup>19</sup>, no Brasil, como “técnica de solução para os problemas das populações residentes nas cidades e no campo” (RATTNER, 1976, p. 23). Com perspectiva de criar progresso econômico e social, tem forte ênfase na educação rural. Dessa forma, no turno dos anos 1950, a Organização das Nações Unidas (ONU) se empenha em sistematizar e divulgar o Desenvolvimento de Comunidade como meio para solucionar o complexo problema de integrar<sup>20</sup> a população aos planos de desenvolvimento.

Para o Conselho Econômico e Social da ONU, em 1956, os ingredientes básicos para o Desenvolvimento de Comunidade estavam na participação do povo no esforço de melhorar suas condições de vida e o apoio técnico do governo para efetivar os programas de ajuda mútua. Dessa maneira, ao aderir às recomendações da ONU, a OEA define uma política de assistência técnica a programas de Desenvolvimento de Comunidade para as Américas. Nesse processo voltam-se as atenções para o Serviço Social atrelado, então, ao movimento internacional de expansão da ideologia e do modo de produção capitalista (AMMANN, 2003).

Com a criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR (1956), a fim de prestar assistência às famílias rurais, a extensão rural é

---

<sup>19</sup> É institucionalizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no período da Guerra-Fria (1947-1991) pela conquista da primazia econômica, política e social no mundo supostamente polarizado. Sob o argumento de que os países pobres são mais tendenciosos ao comunismo do que “as nações prósperas”, a ideia de ajudar o desenvolvimento produtivo, econômico e social com o fim dos ideais comunistas nesses países se tornam mais evidentes. Assim, essas ideias inspiram a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), sob o julgo de que o país mais poderoso do mundo apoiaria o Brasil nesse processo, imbuído dessas convicções os países latinos americanos recebem assistência técnica dos Estados Unidos. No caso do Brasil, em 1942, é celebrado esse convênio para incremento da produção de gêneros alimentícios. Posteriormente, em 1945, segue-se o acordo sobre a educação rural preparando a entrada para o Desenvolvimento de Comunidade no país. Como resultado entre o Ministério da Agricultura do país com a “*Inter-American Educational Foundation, Inc.*”, a fim de estabelecer melhor aproximação interamericana por meio da educação, métodos pedagógicos e ideias, cria-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR. A CBAR conta com o financiamento de US\$ 250.000,00 de fontes americanas e US\$ 750.000,00 de orçamentos da União, além de ser disponibilizado um corpo de especialistas americanos, em educação e extensão rural, para o “adestramento” de brasileiros. Simetricamente, a *Inter-American Educational Foundation* firma outro acordo com o Ministério da Educação, nos moldes do CBAR, visando à Educação Industrial – CBAI, preparando especialistas brasileiros nos Estados Unidos (AMMANN, 2003).

<sup>20</sup> Essa integração foi concebida de maneira acrítica e a classista, pois não era estabelecido o conhecimento da origem das desigualdades sociais, dissimulando a divisão social do trabalho cobrindo a realidade com o manto da identidade de valores, interesses e objetivos (AMMANN, 2003, p. 32).

conceituada como um processo de ação educacional com vistas a provocar mudanças no comportamento das pessoas (no que diz respeito aos conhecimentos, hábito e habilidades). A mudança de comportamentos dava-se pelo trabalho de técnicos que treinavam os usuários em educação, psicologia, comunicação, economia doméstica e desenvolvimento de comunidade. Na tentativa de recuperar e desenvolver comunidades rurais, nessa mesma década, cria-se o Serviço Social Rural com impactos inclusive na formação<sup>21</sup> desses profissionais (Idem).

Desse modo, ao Serviço Social, cabe a atuação educativa junto à família e o seu papel na comunidade estabelecendo o controle e a manutenção da ordem, de obediência e da autoridade da sociedade. Esse processo educativo, para Ammann (2003), assim como na perspectiva positivista, não nega, mas simula o antagonismo de classes.

Apesar do cenário hostil, da passagem da década de 1950 para 1960, vários acontecimentos deram uma nova visão ao cenário educativo brasileiro. Nestes termos, o adulto analfabeto era visto como incapaz e marginal, recebia o mesmo tratamento social, psicológico e pedagógico destinado às crianças. Assim, em 1962, a mobilização em favor da educação de adultos<sup>22</sup> e jovens se intensifica, junto à luta pelo seu direito ao voto (AMMANN, 2003).

Coube ao Serviço Social, nesse contexto, assumir um trabalho voltado às comunidades, aproximando-se com as pautas populares e engajamento político na assistência ao estudante carente para o seu acesso e permanência à escola, na insistente tentativa de diminuir o analfabetismo no país e na defesa de melhor qualidade de vida da classe trabalhadora (BARBOSA, 2015).

A década de 1960, apesar de alguns avanços trazidos na esfera educativa, como a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, caracterizada pelo estabelecimento de novas normas para a educação de jovens e adultos, a difusão de ideias acerca da educação popular, a busca pela

---

<sup>21</sup> O Seminário de Educação de Adultos para o Desenvolvimento de Comunidade, promovido pela União Católica Internacional de Serviço Social – em 1957, tem como conferencista a Assistente Social Aylda Reis que associa os termos Organização de Comunidade e Desenvolvimento de Comunidade e propõe a fusão das duas disciplinas em Organização e Desenvolvimento de Comunidade. Assim, vão surgindo os primeiros intelectuais brasileiros da disciplina, como exemplo de Balbina Vieira que incorpora sugestões metodológicas da Missão Rural de Itaperuna/RJ, adotando um viés positivista em sua estratégia de ação: indivíduo, família e comunidade (AMMANN, 2003).

<sup>22</sup> Desde 1958 a União Nacional dos Estudantes promovia debates acerca desse assunto. “A campanha é, entretanto, assumida primordialmente por marxistas e cristãos de esquerda sob o argumento que o analfabeto, enquanto homem e enquanto cidadão também assume tarefas tão complexas como a escolha consciente de dirigentes para a nação” (AMMANN, 2003, p. 62-63).

democratização da educação básica e demais movimentos<sup>23</sup> que “primavam pelo estabelecimento de um sistema de igualdade e oportunidades educacionais” (AMMANN, 2003, p. 64), sofre tensões e rupturas com a ditadura militar de 1964<sup>24</sup>.

O Plano Nacional de Alfabetização foi extinto pelo Decreto nº 53.886/64, assim como os núcleos de educação popular, os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos com lideranças cassadas e exiladas. “A educação de jovens e adultos foi reformulada e passa a assumir relevância na formação de recurso humano para o desenvolvimento econômico” (BARBOSA, 2015, p. 117). Assinala-se, então, uma época de estagnação e retrocesso em todos os segmentos da sociedade.

As atividades desenvolvidas pelos/as assistentes sociais no âmbito educacional, principalmente na segunda metade da década de 60, estavam voltadas diretamente aos/as alunos/as que apresentavam comportamentos que interferiam na aula ou estavam com um rendimento escolar insuficiente. Estavam presentes no processo de mediação entre os/as professores/as e demais envolvidos na escola acerca das dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as, num consenso de informações acerca das atividades que deveriam ser desenvolvidas com esse público ou na mudança de práticas pedagógicas no trato dos/as professores/as (SOUZA, 2008).

Havia uma espécie de consultoria para os professores, no trato às questões de aula ou referentes às mudanças na política de educação ou na escola; e na relação com as famílias e instituições a fim de solucionar problemas e mediar a

---

<sup>23</sup> Campanha de Educação de Adultos; Movimento de Educação de Base; Programa Nacional de Educação e Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

<sup>24</sup> O golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (esta nunca bem definida; mas com certa frequência, identificada como ameaça comunista, com o perigo soviético), em verdade, isto é, analisando os atos dos governos, militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista. Sob o argumento de que os “comunistas” ameaçavam tomar o poder no Brasil, são criados os Atos Institucionais, os quais “justificavam” todo tipo de repressão que o governo desejasse estabelecer. O Ato Institucional nº 01 (AI-1) que dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem necessidade de justificação, julgamento ou direito de defesa; o Ato Institucional nº 2, acabou com as eleições diretas para presidente e governador, dando fim aos partidos e impondo a formação de apenas dois partidos, ou seja, praticamente o voto serviria apenas para legitimar o poder dos militares, pois não havia muitas escolhas. O AI-3 estabelece normas para as eleições em todas as esferas; o AI -4 estabelece as condições em que seria votado pelo Congresso Nacional o projeto de Constituição elaborado pelo executivo; AI-5 instituiu um alto nível de controle sobre a imprensa, os partidos políticos de oposição, meios de comunicação, a educação, bem como o fechamento do congresso e o esvaziamento do poder judiciário. Pode-se assim dizer que o país chegava ao ápice do autoritarismo (RIBEIRO, 1995).

participação das famílias em programas que pudessem favorecer as crianças com dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2008).

Segundo Netto (2011, p. 128) “é inconteste que o Serviço Social no Brasil, até a primeira metade da década de sessenta<sup>25</sup>, não apresentava polêmicas de relevo, mostrava uma relativa homogeneidade nas suas projeções interventivas”. Para o autor, havia certa unidade nas propostas profissionais, uma barreira na participação político-partidária, carente elaboração teórica que, aparentava impregnar o consenso na intervenção profissional.

Durante esse período em questão, além do caráter autoritário do Estado algumas mudanças, mínimas, foram feitas no campo educacional. A Assistência ao Estudante é implementada pelos diversos órgãos que englobava educação, cultura e saúde: Fundação do Material Escolar – FAMENE; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição – INAN e o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante – INAE. Esses serviços direcionavam-se ao atendimento às necessidades da população em situação de extrema pobreza, para acesso e permanência na escola, uma vez que o analfabetismo permanecia como sendo um dos maiores problemas educacionais (BARBOSA, 2015).

Nota-se que o cenário apresentado, no final dos anos 1960, é distinto daquele em que se moveu a profissão desde a década de 1930. Porém, o Serviço Social, até meados dos anos 1970, apresentou “uma vinculação ideológica por subordinação ou opção ao projeto político do Estado legitimando a ordem vigente” (PIANA, 2009, p. 125) que, embora a marca da modernização autoritária do regime militar tenha proporcionado algumas mudanças no cenário da educação, não significou sua universalização. Isso também não alterou diretamente as formas de atuação dos/as assistentes sociais, atrelados à garantia dos serviços sociais necessários para a

---

<sup>25</sup> Gesta-se o processo de renovação da profissão, “erodida a base do Serviço Social tradicional”, a reflexão profissional desenvolveu-se, nesta década, com a *Perspectiva Modernizadora*. Nesta perspectiva o esforço estava em adequar o Serviço Social enquanto instrumento de intervenção inserida no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado nos marcos de estratégias de desenvolvimento capitalista. O núcleo central desta perspectiva é a tematização do Serviço Social como interveniente dinamizador e integrador no processo de desenvolvimento. O que caracteriza esta perspectiva se distancia de tendências contestadoras, constatam-se reiteraões da tradição, registram-se avanços inequívocos, com aporte pertinente ao estrutural-funcionalismo norte-americano. O caráter modernizador dessa perspectiva aceita como dado inquestionável a ordem sociopolítica derivada do golpe militar e procura dotar a profissão de referências e instrumentos capazes de responder às demandas que se apresentam nos seus limites. O cariz tecnocrático é a pretensão de atribuir à profissão reportando seus valores e concepções mais tradicionais para inseri-los numa moldura teórica e metodológica menos débil, sob inspiração neopositivista. (NETTO, 2011, p.154-156).

permanência de alunos/as na escola a fim de educar para o desenvolvimento do país.

A atuação dos/as assistentes sociais permanece voltada ao combate dos índices de analfabetismo, evasão, repetência, diretamente relacionada aos programas assistenciais voltados aos educandos/as e familiares (BARBOSA, 2015). Pautou-se a discussão do trabalho desses profissionais com as famílias, professores/as, alunos/as em situação de “desajuste”, “desordem”, com problemas de aprendizagem e dificuldades diversas. Demandas estas que requisitaram a intervenção do Serviço Social na superação desses “desajustamentos” (SOUZA, 2008).

Houve uma tendência ao crescimento da demanda por assistentes sociais, como agentes executores das políticas sociais, exigindo especialização em políticas sociais, planejamento e administração de serviço, o que significava uma formação técnica e metodológica rigorosa e adequada ao mercado de trabalho (BULLA, 2003 apud BARBOSA, 2015, p. 124).

A urgência no “combate” às mazelas da sociedade, na ditadura militar, por meio da educação tornou-se incisiva, porém a prestação de serviços sociais, através da assistência ao estudante e às famílias, não surtiu efeito na resolução dos problemas educacionais e sociais. Da ditadura militar à atualidade, o enfrentamento ao analfabetismo, no Brasil, tem regredido a passos lentos, pois a taxa, entre pessoas de 15 anos ou mais, em 1970 marcara 33,6%; em 1980, 25,4%; e na década de 1990 apresentou um índice de 20,1% (IBGE, 2007). Ou seja, o processo de modernização autoritária não conseguiu progressão nos índices educacionais repercutindo as mazelas do analfabetismo até o período democrático, impondo desafios para seus profissionais.

A perspectiva desenvolvimentista dos governos militares, na qual prevalece a visão tecnicista da educação<sup>26</sup>, que passa a ganhar força, junto ao cerceamento da liberdade de expressão abateu-se sobre o processo educacional brasileiro (da formação dos professores, ao currículo escolar, até chegar nos “custos” da educação para o país) a crítica com a formação do cidadão (SAVIANI, 2019).

O Serviço Social, sob a tutela da ditadura militar, estava impossibilitado de questionar problemas econômicos, sociais e políticos do cenário nacional e, assim,

---

<sup>26</sup> Discutidas no capítulo anterior.

inicia-se uma série de indagações sobre o objeto, os objetivos, os métodos e os processos metodológicos da profissão dando início ao *movimento de reconceituação*<sup>27</sup>. Permeada pela dinâmica social que vislumbrava anseios políticos progressistas, a categoria se aproxima de movimentos sociais, de grupos universitários de esquerda, de perspectivas teóricas críticas e questionaram o tradicionalismo na profissão<sup>28</sup> (LARA, 2009) logrando, posteriormente, suas críticas.

O processo de democratização<sup>29</sup> no Brasil, teve uma característica peculiar de caráter lento e gradual, além da época ser marcada por diversos problemas sociais como desemprego, miséria, analfabetismo, mortalidade infantil, aumento do combustível, etc. Tais expressões propiciaram o movimento de reivindicações populares.

Como trata-se de período em que ainda está instaurado o regime militar, alguns “eventos”, como o retorno dos exilados e a conquista “parcial” de liberdade de expressão, somaram-se à avalanche de ideias políticas e sociais de cunho progressista que acabaram afetando a história da Política de Educação brasileira, que sempre foi marcada pelo dualismo entre a tendência propedêutica e a formação

---

<sup>27</sup> O Serviço Social, sob os influxos dessa atmosfera de predisposição à mudança societária, desencadeia em toda a América Latina um amplo movimento de renovação profissional em diferentes níveis: teórico, metodológico, técnico/operativo e ídeo-político. O Movimento de Reconceituação impõe aos assistentes sociais a necessidade de construir um novo projeto profissional, comprometido com as demandas e interesses dos trabalhadores e das camadas populares usuárias das políticas públicas. É no bojo deste movimento e em seus desdobramentos históricos, que se definem e se confrontam diferentes tendências na profissão, que incidem nos seus fundamentos teóricos e metodológicos e na direção social de sua intervenção. (YAZBEK, MARTINELLI, RAICHELLIS, 2008, p. 16 apud RAICHELLIS, 2019, p. 68).

<sup>28</sup> A reflexão profissional, nesta época, que obtém a direção mais compatível com o segmento do Serviço Social impermeável às mudanças é a perspectiva de *Reatualização do Conservadorismo*. Esta vertente recupera os componentes da herança histórica e conservadora da profissão e os repõe sobre a base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando os padrões vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético. Essa perspectiva confere à profissão o traço da sua intervenção e a subordinando a uma visão de mundo derivada do pensamento católico tradicional – com um verniz de modernidade. Aqui se concede um relevo à dimensão da subjetividade, vinculado à inspiração fenomenológica, atendendo às requisições psicologistas. Esta perspectiva se beneficia de um acúmulo vigente respaldado no desempenho tradicional dos assistentes sociais, referentes ao exercício fundado no circuito da ajuda psicossocial. No campo da cientificidade esta perspectiva dissolve qualquer análise rigorosa da realidade e das intervenções profissionais. (NETTO, 2011, p. 157-158)

<sup>29</sup> Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores – civis – passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil (KINZO, 2001).

da mão-de-obra destinada as classes econômicas distintas reproduzindo o distanciamento entre abastados e trabalhadores.

No final da década de 1970 e início de 1980<sup>30</sup>, no âmbito educacional, destacam-se principalmente o protagonismo feminino na reivindicação do seu espaço no mercado de trabalho e assistência à criança pequena em idade pré-escolar. Nesse espaço, destinado à educação infantil, o/a assistente social foi requisitado/a a contribuir, na sua dimensão socioeducativa, com a inserção de temas que pudessem ampliar as vivências culturais das crianças (ANDRADE, ANDRADE, OLIVEIRA, 2008 apud BARBOSA, 2015).

Para as autoras esses profissionais, agora, eram requisitados para desenvolverem ações socioeducativas e que atuassem na perspectiva de acesso ao direito não de forma assistencialista, mas como forma de compreender a relação da creche com a política de educação infantil. Dessa forma, o Serviço Social deveria articular família, dinâmica societária, abordagens individuais e grupais, assim como organizar eventos culturais e contribuir com a disponibilização de espaços para diálogo e escuta (Idem). A categoria profissional passa a dar uma nova visibilidade à sua atuação no espaço escolar, haja vista, as contribuições do momento histórico que possibilitaram dedicar-se à sua crítica<sup>31</sup> interna.

---

<sup>30</sup> O cenário da década de 1970, militar e autocrático burguês, que situava o pensamento de renovação no Serviço Social não possibilitava que novas mudanças [críticas] fossem instauradas no âmbito de sua “prática”. A intenção em romper com o tradicionalismo/conservadorismo na profissão galga, então, o espaço acadêmico. Esse espaço, com a graduação e recente pós-graduação, proporcionava, ainda que minimamente, melhor segurança para questionamentos e trabalho teórico-metodológico. A perspectiva de *Intenção de Ruptura* faz com que o Serviço Social se insira no espaço acadêmico e dialogue com diversas áreas do saber, como historiadores, filósofos e sociólogos criando oportunidade para o campo investigativo do trabalho profissional. “Ela manifesta a pretensão de romper com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador e com os paradigmas de intervenção social, ela recorre progressivamente à tradição marxista”. A interação do Serviço Social com o rigor teórico de Marx e alguns pensadores [ainda que enviesados] possibilitou que, a partir da década de 1980, os estudos fossem mais aprofundados pelos assistentes sociais. (NETTO, 2011, p. 159)

<sup>31</sup> O posicionamento crítico – que passa a ser assumido nos últimos anos por uma parcela minoritária, embora crescente, de Assistentes Sociais – emerge não apenas de iniciativas individuais, mas como resposta às exigências apresentadas pelo momento histórico. Torna-se possível a medida que o contingente profissional se expande e sofre as consequências de uma política econômica amplamente desfavorável aos setores populares. Nessa conjuntura político-econômico em que já não se podem ignorar as manifestações populares, em que os movimentos sociais e o processo organizativo de diversas categorias profissionais se revigoram, a prática do Assistente Social passa a ser analisada a partir das implicações políticas do papel desse intelectual vinculado a um projeto de classe. Verificam-se tentativas de ruptura de parte do meio profissional com o papel tradicionalmente assumido, na procura de somar-se às forças propulsoras de um projeto de sociedade. A isso se alia a busca de fundamentos científicos mais sólidos que orientam a atuação, ultrapassando a mera atividade técnica. Questiona-se, inclusive, que tipo de orientação teórico-metodológica deve informar a prática e como esta pode ser repensada a serviço da produção do conhecimento voltado para os interesses dos “setores populares” e de sua organização autônoma. Essa nova qualidade de

A década de 1980<sup>32</sup>, para o Serviço Social, demarca o desafio de novas mudanças a ponto de “se exigir”:

[...] um profissional qualificado, que fornece e amplie a sua competência crítica; não só executivo, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade. Alimentado por uma atitude investigativa, o exercício profissional cotidiano tem ampliadas as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade. O novo perfil que busca construir é de um profissional afinado com a análise dos processos sociais, tanto em suas dimensões macroscópicas quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo, inventivo, capaz de entender o “tempo presente, os homens presentes, a vida presente” e nela atuar, contribuindo, também, para moldar os rumos da história. (IAMAMOTO, 2011, p. 49)

Essas mudanças inflexionam, também, no âmbito da formação profissional, uma vez que a categoria tem sido requisitada a dar respostas à realidade social. Assim sendo, o Serviço Social, dado influências e determinações históricas se aproximou à teoria social crítica passando a ser estudada com maior aprofundamento pelos/as assistentes sociais (LARA, 2009). Na segunda metade da década de 1980 os debates e lutas por direitos sociais e a aproximação da profissão com a teoria marxista proporcionou um maior questionamento sobre o trabalho profissional dos/as assistentes sociais.

Foi partir da Constituição Federal de 1988 – CF/88 que se tem um redimensionamento mais amplo no âmbito dos direitos sociais, na oferta da educação de forma ampla e na compreensão da ampliação de demais profissionais nesse espaço. Esta, por sua vez, apresenta um compromisso maior com a democracia, com as “questões sociais”, com a liberdade de expressão, direito ao voto e com direitos trabalhistas.

A Carta Magna, também, traz uma série de princípios no seu Artigo 3º, que expressa certa preocupação com a realidade social desigual do país, inclusive com a defesa e amparo da criança e do adolescente para o qual é assegurado o direito à Educação e à Assistência Social, ampliando o significado e o papel da escola.

---

preocupação com a prática profissional visa ainda resgatar, sistematizar e fortalecer o potencial inovador contido na vivência cotidiana dos trabalhadores, criação de alternativas concretas de resistência ao processo de dominação. (IAMAMOTO, 2000, p. 37)

<sup>32</sup> A partir daí, no trato da direção social da profissão, “o Serviço Social vai experimentar um amplo e profundo movimento de revisão e renovação críticas, que dá origem ao que denominamos *projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro*”. (RAICHELLIS, 2019, p 68-69)



Os princípios humanitários que são incorporados nos primeiros artigos da constituição serão transpostos para o capítulo III, que trata da educação, como um dever do Estado. O texto apresenta então, uma relação de prescrições que, a partir da obrigatoriedade de desenvolver um novo Projeto Educacional, deverá criar condições para que estes princípios sejam respeitados. Objetivamente, o texto do artigo 205, torna a educação uma obrigação da família e do Estado e um direito de todos e assegura a educação pública e gratuita para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos (BRASIL, 2016). A sua redação tende a recorrer à liberdade e a valorização da educação e dos/as profissionais ligados à ela, assim como preconiza a “inclusão social”.

Uma das grandes inovações que percebemos diz respeito à pré-escola e ao ensino médio. Depois de um século, finalmente o Estado se responsabiliza pela educação secundária, tornando-a obrigatória e, por consequência, assegura o direito a todos de chegar à Universidade. Este dispositivo dá indícios de tentativa de ruptura com a dualidade vista na educação, ao alijar a população empobrecida à continuidade de sua formação.

Quanto à pré-escola, pela primeira vez a idade de 0 a 6 anos será tratada como parte da educação básica. O direito à creche foi associado ao conceito de pré-escola, passando a ser entendido como um princípio do processo educacional (não só como uma garantia trabalhista) e a educação infantil, a partir daí, será concebida como condição para o desenvolvimento pleno da criança. Também é assegurada à alfabetização de pessoas que não tiveram condições para o feito em idade escolar, assim como institui a regularidade do ensino noturno para as pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho, o atendimento educacional especializado, acesso ao transporte, merenda, material didático, etc<sup>33</sup>.

O maior problema, agora, não estaria na organização do aparato legal aos dilemas enfrentados na educação, especialmente, mas a sua aplicabilidade. Estamos falando de um cenário sócio-político e econômico de presentes e marcantes disparidades. O alto grau de desigualdade na sociedade brasileira

---

<sup>33</sup> Até o momento nosso intuito não é hipervalorizar a CF/88, mas tentar ilustrar que ela trouxe apontamentos positivos para compreendermos a realidade posta no sistema educativo brasileiro. Sendo assim, divergência de concepções educativas que confluía com o estado de pobreza da realidade material, são fatores que devem ser levados em conta quando avaliamos as complicadas soluções que foram/são/serão dadas para estes problemas.

ocupava cada vez mais lugar de destaque, assim exigindo uma demanda por políticas públicas.

Compondo a equipe multidisciplinar das escolas, os/as assistentes sociais, passam a adotar posturas mais críticas e indagativas acerca da relação sociofamiliar que os/as alunos/as integram a fim de não atuarem apenas no campo ilustrativo dos aspectos quantitativos (SOUZA, 2008) de alunos/as frequentes e faltosos/as. Para a autora, dentre esses aspectos de prestação de serviços assistenciais (triagem, encaminhamentos) e materiais (acompanhamento do acesso a alimentos, transporte e saúde) esses profissionais passam a prestar serviços de caráter político (ora adotando uma postura de “conscientização” das famílias no trato aos direitos sociais, ora de “controle social e domínio ideológico”).

O Serviço Social passa a ser reconhecido, principalmente nas instituições escolares, como profissão de relevância no processo de execução da política educacional deixando de atuar nos serviços “paliativos” e “emergenciais”. Os/as profissionais passam a “identificar e propor alternativas de enfrentamento dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que interferem no sistema educacional”. (PIANA, 2009, p. 126)

Porém a dinâmica societária, pós CF/88, tem como elo de sustentabilidade para perpetuação do capitalismo o projeto neoliberal e assim um conjunto de mudanças macroestruturais passam a tomar corpo e moldar sua ofensiva às políticas sociais prescrevendo-as um caráter liberalizante esvaziando seus princípios democráticos. Na Educação, por exemplo, há uma disputa de interesses entre o ajuste dos sistemas educacionais à ordem do capital e o acesso do conhecimento em todos os níveis (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2003 apud BARBOSA, 2015).

Esse novo modelo econômico bate às portas do Brasil incentivando a especulação financeira. Com a dívida deixada pelo Governo Militar e a pressão do Fundo Monetário Internacional (FMI) para que as metas internacionais postas ao Brasil fossem atingidas, o país presencia um clima de instabilidade no setor econômico repercutindo na área social. Na esfera educacional, esse período marca grandes mudanças em sua política, inclusive na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, na mercantilização da educação provocando transformações nas relações entre o Estado, a sociedade e o mercado.

Para alguns estudiosos, era alegado que o processo de transição democrática careceria de um plano novo para a educação, pois a prioridade na educação pública

e gratuita já era carro chefe promovido pela CF/88. Sendo assim, alguns dos projetos propostos para mudança no quadro educacional nacional diversificava entre ser pública, gratuita e autônoma ou pública, integral e com centralização das decisões pelo governo. Diversas tentativas foram tomadas para implantar políticas educativas progressistas, por parte de governos estaduais e municipais, mas a década de 1990, com a ascensão dos governos neoliberais, promoveram, não só no Brasil, reformas educativas neoconservadoras (SAVIANI, 2019).

O ano de 1990 foi marcado pela “preocupação” com o analfabetismo - preocupação definida pelos organismos multilaterais com os países dependentes - declarado pela ONU como o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse período foi realizada uma Conferência Mundial patrocinada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial que resultou na Declaração Mundial sobre Educação<sup>34</sup> se comprometendo a erradicar o analfabetismo e estimular a educação básica no mundo (UNICEF, 1990).

A proposta para a educação nacional, de cunho neoliberal, amparada pela Carta de Jothien e pela CF/88, desenvolve-se de forma mais radical – agora voltada à cidadania, para o que o cidadão queira ser (numa dicotomia enviesada de potencialidade e concessão). Seguindo a lógica do mercado é sancionada a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB dispondo em sua redação, por exemplo, o destino de repasse público às escolas privadas<sup>35</sup> (BRASIL, 1996). Assim, a Nova LDB acaba por concretizar um projeto classista que fortalece os interesses do capital em sintonia com as necessidades do mercado para a formação da mão de obra, estabelecendo uma forte ligação entre Estado e iniciativa privada.

---

<sup>34</sup> Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990. Posteriormente, em abril do mesmo ano, foi criado, em Nova Iorque, o Plano de Ação com intuito de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Cf. [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf).

<sup>35</sup> Dentre as várias incongruências da LDB o Artigo 77 permite a destinação de recursos públicos para a aquisição de bolsas de estudo na educação básica em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas as quais constituem um universo restrito às escolas privadas, conforme estabelece o Artigo 20 da própria LDB e revogado, em 2019, pelo atual presidente Jair Bolsonaro incluindo disposições relativas às universidades comunitárias. Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art4).

Nesse jogo de mudanças no aparelho educacional “para atingir o progresso” em conformidade com a LDB/96, a CF/88 – em sua Emenda Constitucional nº 14/1996<sup>36</sup> o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança alguns programas/planos de apoio à descentralização e desconcentração do ensino. Em 1998 é aprovado o Plano Nacional de Educação com o intuito de elevar o nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais; e a democratização do ensino público (BRASIL, 1998).

É inegável que a descentralização das decisões permitiu que as escolas pudessem criar mecanismos de trabalhar a partir de seus próprios problemas, criando programas de resgate social ou de adequação do/a aluno/a, pertinentes à sua realidade. Mas, a democratização do ensino público acabou mascarando a dilatação da política neoliberal com a iniciativa de diminuir gastos públicos a fim de estreitar as políticas de acesso à educação à realidade local.

A descentralização – com respaldo na gestão dos níveis de educação e no financiamento dos recursos – “ao impulsionar a municipalização do ensino, abriu espaços para discussões acerca da política de educação e dos profissionais da educação” (BARBOSA, 2015, p. 141) além da adesão dos municípios à prestação de diversos programas<sup>37</sup> sociais, como os de assistência estudantil implantada pelo MEC em parceria com os ministérios da Saúde e da Assistência Social, da Criança e do Adolescente, etc.

Esse processo desencadeou uma série de implicações para os municípios, pois não estavam preparados para assumir os encargos, nem a imensa demanda institucionalizada para matricular crianças e jovens, “pondo a necessidade da atuação de profissionais qualificados e competentes para respondê-las” (BARBOSA, 2015, p. 144) limitando o processo de ampliação da inserção de assistentes sociais na educação básica, sobretudo na execução de programas e projetos de acompanhamento da evasão escolar ligada ao aumento da pobreza; aos recursos

---

<sup>36</sup> Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias – criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental/Fundef visando acabar com responsabilidades entre os estados pela educação fundamental (BRASIL, 1996).

<sup>37</sup> Programa Saúde na Escola (PSE); Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso dos Benefícios do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social na Escola (Programa BPC na Escola) – Cartão Alimentação, Bolsa Escola, Vale gás, etc.

mínimos destinados à merenda e transporte escolar; e ao clientelismo, na intensiva troca de favores repercutindo na má administração da gestão escolar.

A década de 1990 marca, para o Serviço Social, grandes mudanças no interior da profissão que ligada à perspectiva crítica, “como referência para a análise da sociedade burguesa e da profissão”, imprimindo “uma nova direção social ao pensamento e ao trabalho profissional” (RAICHELIS, 2019, p. 79) passa a assumir uma nova dimensão do seu trabalho, da sua maneira de atuar, do respaldo ético e político que deve fomentar o seu exercício profissional.

Segundo Ricardo Lara (2009), a aproximação do Serviço Social com a tradição marxista, na década de 1990, proporcionou para a formação desse profissional avanço no quesito “investigativo” ultrapassando o caráter de mero executor de políticas, programas e projetos sociais a planejadores e gestores de políticas sociais fazendo crescer, inclusive, o material bibliográfico da profissão na área.

Procurou-se, então, instrumentalizar a categoria profissional frente aos impasses provocados na sociedade via processos de globalização e o projeto de via neoliberal, capazes de imprimir mudanças nas relações sociais e na organização da vida social. Neste contexto, foi aprovado em 13 de março de 1993 o novo Código de Ética<sup>38</sup> do Serviço Social com um amplo debate acerca da formação profissional desencadeando a Lei de Regulamentação da Profissão – Lei n. 8.662 de 7 de junho de 1993<sup>39</sup>, concretizando também as Diretrizes Curriculares de 1996<sup>40</sup>, compondo fundamento essencial à materialização do Projeto Ético-Político<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> A dinâmica societária brasileira, polarizada na luta democrática contra a ditadura e na consolidação das liberdades políticas, propiciou uma rica experiência para toda a sociedade. O Serviço Social brasileiro experimentou um processo de renovação teórica, prática, reflexão e normatização ética. A necessidade da revisão do Código de 1986 vinha sendo sentida nos organismos profissionais desde fins dos anos oitenta. Foi agendada na plataforma programática da gestão 1990/1993 do CFESS. Entrou na ordem do dia com o I Seminário Nacional de Ética (agosto de 1991), perpassou o VII CBAS (maio de 1992) e culminou no II Seminário Nacional de Ética (novembro de 1992), envolvendo, além do conjunto CFESS/CRESS, a ABESS, a ANAS e a SESSUNE. O grau de ativa participação de assistentes sociais de todo o país assegura que este novo Código, produzido no marco do mais abrangente debate da categoria, expressa as aspirações coletivas dos/as profissionais brasileiros/as (BRASIL, 2012).

<sup>39</sup> Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências (BRASIL, 1993).

<sup>40</sup> As atuais Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996) da antiga ABESS (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social) expressam inúmeros avanços, dentre eles: o amadurecimento da compreensão do significado social da profissão, a tradição teórica que permite a leitura da realidade em uma perspectiva sócio histórica, as respostas da profissão à conjuntura e apontam para a consolidação de um projeto de profissão vinculado às demandas da classe trabalhadora. A proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS aponta para a formação de um perfil profissional

Essa trajetória, juntamente com as transformações societárias desencadeadas nos pós 1990 colocam novas exigências ao Serviço Social, seja no que diz respeito à intervenção profissional como em relação ao seu campo de conhecimento (LARA, 2009). Logo, apreender a realidade sob a perspectiva de totalidade é o que tem contribuído à categoria buscar romper com a hegemonia pragmática e conservadora presente no interior da profissão, permitindo uma melhor apreensão do conhecimento dos espaços sócio-ocupacionais em que os/as assistentes sociais estão inseridos/as.

Também foi notável, ao Serviço Social, o interesse crescente em compreender como se dá o trabalho de assistentes sociais na Política de Educação, seja pelo aspecto teórico-metodológico; pela requisição desses profissionais para atuar na equipe multidisciplinar das escolas; pela possibilidade de campos de estágio; e/ou no âmbito de assessorias da política em níveis estadual e nacional. (PIANA, 2009).

Esse interesse tem possibilitado um maior debate da categoria na educação, como viabilizado lutas em prol da consolidação do seu trabalho na educação básica. Sobre o resultado do processo de revisão crítica dos/as profissionais, acerca da inserção da categoria no espaço escolar, discutiremos a seguir.

### **3.2 O trabalho dos/as Assistentes Sociais na Educação Básica: o desafio de consolidar uma intervenção teórico-crítica**

As reflexões que desenvolveremos aqui objetiva recuperar as discussões de como a categoria profissional tem contribuído na construção do conhecimento acerca de sua inserção na esfera escolar e quais as principais demandas que permeiam o seu trabalho.

---

com capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade (ABEPSS, 2020).

<sup>41</sup> Esses instrumentos normativos, construídos nos últimos trinta anos no seio da categoria, são a materialização do Projeto Ético-Político profissional, embora esse projeto não se restrinja a essa dimensão, que se refere ao marco regulatório em vigor, o qual dá sustentação legal ao exercício profissional dos(as) assistentes sociais. Pelo contrário, fortalecem e respaldam as ações profissionais na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora e que se articula com as lutas sociais por direitos na construção de outro projeto de sociedade, na qual não exista exploração do homem pelo homem, nem exploração da natureza até seu esgotamento (OLIVEIRA & CHAVES, 2017).

Obviamente, e não menos importante, traremos breves considerações acerca da Política de Educação na atualidade, para sinalizarmos o tempo presente em que se situa as atuais críticas do trabalho do/a assistente social na educação básica. A nossa aproximação com o método crítico apresentar as particularidades do espaço sócio educacional da educação, suas contradições e desafios para o Serviço Social.

A realidade da Educação, enquanto política, na atualidade é vista conforme o seu permanente processo dual em que a sua universalidade ainda é limitada, seu caráter permanece seletivo e tem passado por uma série de mudanças na sua estrutura, legalidade e funcionamento. Os “novos rumos” da educação – como ficou emblemático nos discursos políticos para o século XXI – continuam marcados pela “preocupação” dos organismos internacionais com os índices de analfabetismo, evasão escolar e falta de acesso à educação escolar.

As tentativas de mudanças nesses índices resultaram em “metas” em matricular todas as crianças em idade escolar e erradicar o analfabetismo; sensibilizar a sociedade, por meio da mídia, para se obter compromisso com a educação, adotando também medidas de controle com instrumentos de avaliação de desempenhos do nível fundamental ao superior. Embora tais medidas tenham aumentado o número de matrículas nas escolas públicas, não implicou uma política de qualidade na educação. Essas medidas, permeadas pelos ideais neoliberais, têm adotado diversos conceitos no trato da educação enquanto “mercado educacional” e do aluno enquanto “cliente” implicando polêmicas sobre o papel da escola.

Seguindo esses jargões o processo de democratização das escolas realoca a educação como bem público e como ação do Estado a favor da cidadania – para melhoria de qualidade de vida, de mão-de-obra e de comportamento cultural, mas com um investimento caro, de longo prazo. Com isso, o projeto de arregimentar a comunidade para o processo de administração da escola acaba por dar um viés de diminuição de gastos nesse setor passando as obrigações do Estado para a iniciativa privada fazendo com que as escolas criem mecanismos<sup>42</sup> de trabalhar a partir dos seus próprios problemas.

Nessa mesma perspectiva, de atingir metas no âmbito educacional, a nova roupagem das escolas está embasada na criação dos seus próprios Projetos

---

<sup>42</sup> Entende-se aqui como esses meios, principalmente, as atividades de cunho filantrópico muito comuns nas escolas: bingos, rifas, brechós, etc. como meios para adquirir recursos para despesas escolares e com brindes em atividades comemorativas.

Políticos Pedagógicos (PPP), além de criar mecanismos para trabalhar com os problemas locais, têm como intuito formar parcerias com membros e entidades das comunidades em campanhas ou projetos a serem desenvolvidos (MOREIRA; SILVA, 2008). Nesse jogo de “coparticipes” agora todos os membros da escola são considerados “educadores” e “corresponsáveis” no processo de escolarização do, agora, “aluno cliente”.

No anseio de “todos em prol da educação para construção de um mundo melhor”<sup>43</sup> os projetos devem ser desenvolvidos com a participação da comunidade, pois é dela que emanam as demandas e é a partir de decisões coletivas que os indivíduos podem se envolver com as metas estabelecidas. A elaboração do projeto deve ocorrer de forma representativa, por comissões de professores, coordenação pedagógica e conselho de pais. Pouco a pouco, as secretarias de educação criam mecanismos de participação que vão desde a representação de pais no conselho escolar até a participação, por meio de voto, na eleição da direção da escola (MOREIRA; SILVA, 2008).

Desse modo, para Moreira & Silva (2008), apesar da autonomia e da gestão participativa, as escolas tendem a reformular seus currículos e desenvolver estratégias para atingir as metas nacionais, o que caracteriza a centralização e reforça a autoridade estatal. Nesse intercurso, a inclusão de alunos/as com necessidades especiais passa a compor as estratégias de reformular currículos e democratizar a educação no país, apresentando ainda limites para o acesso na sua integralidade, haja vista o perfil competitivo que as práticas neoliberais estimulam nas escolas, àquelas que não possuem as mesmas condições.

Essa conjuntura sócio-política e econômica do Brasil via Política de Educação, favoreceram a requisição da categoria profissional para atuar no espaço escolar, bem como, a formação desses/as profissionais e a própria organização política, nesse período em específico, possibilitaram, no campo teórico e prático, que os/as assistentes sociais pudessem compreender melhor as demandas emergentes nesse espaço sócio-ocupacional, assim como rever métodos para sua atuação, nesse cenário cada vez mais desafiador.

---

<sup>43</sup> Trecho com base na organização da sociedade civil Todos pela Educação que tem como único objetivo: mudar para valer a qualidade da **Educação** Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).



O processo histórico de incidência política da categoria, por meio dos órgãos representativos de assistente sociais – Conselho Federal e Regional de Serviço Social – o Conjunto CFESS/CRESS, insere-se no debate do Serviço Social na Educação de forma mais sistemática através de lutas da categoria a partir do ano 2000. Como destaque dessa iniciativa, temos a produção do Parecer Jurídico 23/2000<sup>44</sup> que traz contribuições atinentes à implantação do Serviço Social nas escolas no Ensino Fundamental e Médio (CFESS, 2013).

Ao fazer análise de documentos e Projeto de Lei nº 3688-c/2000<sup>45</sup> (PL), que propõe a implantação do Serviço Social nas escolas, o parecer mostra-se favorável à magnitude do PL alegando que o Serviço Social, diante de suas funções, terá a atribuição para analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais “objetivando atuar nestas questões, preventivamente, de forma a saná-las ou atenuá-las” (CFESS, 2001, p. 22).

Essa articulação política, da categoria, possibilitou a criação do Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação – composto por conselheiras do CFESS, em 2001. A partir daí foi construída a brochura intitulada *Serviço Social na Educação*. A brochura visa contribuir com o processo de discussões feitas, desde a década de 1990, acerca do Serviço Social na Educação por intermédio de alguns estudiosos como Ney Luiz Teixeira de Almeida e dos relatos de experiências registrados na área educacional (CFESS, 2001).

Neste documento, documento preliminar ao Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Educação, são registradas as considerações de Ney Almeida acerca dos eixos fundamentais que possibilitaram identificar a contribuição da categoria no espaço escolar trazendo relevância para o papel que a educação tem ocupado no contexto de adaptação do Brasil à globalização, o movimento interno da categoria – de redefinição do campo educacional para estratégia de sua atuação profissional. Além de analisar as novas configurações da educação, enquanto Política Social, e suas respectivas alterações na década anterior.

A partir das reflexões contidas nesse documento sobre Serviço Social na Educação, podemos compreender, considerando os aspectos conjunturais dos anos 1980 e 1990 com as mobilizações sociais e populares e a avassaladora intensiva

---

<sup>44</sup> Elaborado pela Dr. Sylvania Terra, assessora jurídica do CFESS.

<sup>45</sup> Aprovado na Câmara dos Deputados em 07 de Agosto de 2007 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de “assistência social” nas escolas públicas de educação básica.

neoliberal, a função social da escola, enquanto espaço de “complexidade da realidade social” e de “concretização dos problemas sociais” (CFESS, 2001). O espaço educacional se depara com o grande desafio de enfrentamento das expressões da questão social e acaba confrontando a realidade posta e os desafios de enfrentá-la a partir das demandas que surgem, num cenário cada vez mais caótico de desresponsabilização do Estado naquilo que é seu dever constitucional – não só o acesso do aluno à escola, mas de sua permanência.

No espaço sócio-ocupacional da escola os/as assistentes sociais passam a desenvolver diversas atividades técnicas como pesquisa socioeconômica e familiar; elaboração e execução de programas de orientação sócio familiar; participação em equipe multidisciplinar; articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias; realização de visitas sociais; elaboração e desenvolvimento de programas específicos para classes especiais e demais atividades correlatas à lei que regulamenta a profissão. (CFESS, 2001)

Para além dessas atividades pertinentes aos profissionais do Serviço Social e de inúmeras possibilidades de atuação, a brochura do CFESS (2001) destaca três grandes dimensões de intervenção possíveis no âmbito educacional, em contexto escolar:

1) a escola e o espaço social a que pertence – centraliza aqui o desafio em articular o conhecimento passado pela escola, com a realidade social em que a escola se insere, com organizações ou conselhos para compreender e intervir;

2) a escola como espaço de inclusão social – nesta dimensão o maior desafio está na universalidade e qualidade do acesso permanência à educação. “Tornar” uma escola inclusiva é estarem atentas às diversas formas de exclusão que os/as alunos/as estão sujeitos/as (cor, credo, classe social, orientação sexual, gênero, necessidades especiais, etc.). Nesta instância o Serviço Social pode desenvolver projetos que atendam às necessidades específicas de cada região seja no trato à violência, discriminação, acessibilidade, etc. juntamente com outros órgãos, secretarias, etc.;

3) a escola como instância de gestão democrática – nesta dimensão a ênfase é dada às instâncias representativas (conselhos escolares, grêmios estudantis, etc.), o Serviço Social contribuirá no processo de articulação entre a escola e comunidade em parceria com as outras categorias inseridas no espaço escolar viabilizando o seu Projeto Político Pedagógico.

A relevância e contribuição do Serviço Social na garantia do direito à educação são incontestes, dessa forma uma série de produções e debates passou a ganhar forma no âmbito da categoria nessa esfera sociopolítica. As produções acadêmicas (em nível de graduação, mestrado e doutorado) também passaram a trazer uma perspectiva crítica no que diz respeito ao Serviço Social na Educação e novos documentos e pareceres começaram a dar visibilidade a essa pauta.

Ademais temos outras atividades<sup>46</sup> que contribuíram para a sensibilidade política da categoria na educação, como o parecer social elaborado, a pedido do CFESS, pelo professor Dr. Ney Luiz Almeida sobre os projetos de lei que discutiam a inserção do/a assistente social na área da educação; a instituição de comissão de trabalho formada por representantes dos CRESS; a constituição do Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, em 2006, aprovada no 35º Encontro Nacional; posteriormente deu-se as reuniões do GT Serviço Social na Educação; a sistematização das leis e projetos de lei acerca do Serviço Social na Educação no âmbito municipal, estadual e nacional; elaboração da metodologia para o levantamento de dados referente à inserção de assistentes sociais na Política de Educação e a sistematização dos dados coletados, além da produção e socialização do documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” (CFESS, 2013).

O documento, Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação, parte de um acúmulo teórico e político já organizado durante duas décadas sobre a inserção dos Assistentes Sociais na Educação, visando contribuir com a reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político da categoria (CFESS, 2011). O material traz uma abordagem robusta acerca dos impactos do Neoliberalismo, com o Banco Mundial, na Política de Educação e do levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação.

Na abordagem acerca do levantamento sobre o trabalho do assistente social na educação foi feito um questionário, aos assistentes sociais, que pudesse dar respostas sobre a concepção de educação que orienta as experiências de trabalho do/a assistente social. Alguns desses profissionais utilizaram das legislações sociais – LDB e ECA - como aportes para concepção de educação; outro grupo sinalizou alguns autores como referência para a concepção de educação revelando um

---

<sup>46</sup> Essas atividades demarcam, cronologicamente, o período de 2004 a 2012.

determinado acúmulo existente no debate; e uma terceira análise, de forma mais precisa, trouxe algumas reflexões acerca da educação como dimensão da vida social e relacionada aos processos sociais (CFESS, 2011).

Em linhas gerais

não se expressa na área da educação um consenso em torno da concepção de educação que orienta o trabalho do/a assistente social [...] Por outro lado, é possível observarmos que a tradição teórica, política e profissional no âmbito das políticas sociais contribui para um olhar particular no exame da educação e de seu entrelaçamento com as demais políticas públicas e com os direitos sociais e humanos. (CFESS, 2011, p. 38)

Ainda assim, as mediações “enviesadas”, acerca da concepção de educação por parte da categoria, estabelecem uma aproximação com o debate, com as lutas políticas e com a tentativa de compreender a inserção do/a profissional do Serviço Social na educação, mostrando um avanço do debate no interior da profissão. A função do Serviço Social antes compreendida por diversos estudiosos, como meio de ajustamento dos indivíduos, que as principais demandas estavam alicerçadas no combate ao analfabetismo, evasão escolar e indisciplina, já vem sendo superada.

As demandas como vulnerabilidade às drogas, atitudes e comportamentos agressivos e combate à violência passam a fazer da atuação do/a assistente social, podendo estar vinculada à execução de programas e projetos a fim de responder, por meio desses mecanismos, as causas do que compreendemos como expressões da questão social.

Seguindo essa tendência percebemos que as produções científicas começam a dar uma nova dimensão à concepção de educação no norte de suas análises. Para Martins (2012, p. 34) a

Educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social. Ela envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura e, dentre elas, a ‘escola’, no sentido amplo que este termo encerra. Educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos.

Sobretudo, no que diz respeito à perspectiva acerca da concepção de educação, Martins (2012) sinaliza, conforme uso de autores marxistas como Gramsci, que esta se faz como área de estratégia do Estado para o capitalismo se

manter no poder e controlar a sociedade, para além da esfera coercitiva e violência política e/ou econômica e utiliza-se da escola como última instância, através da transmissão de conhecimentos, para imprimir a coerção ideológica da cultura hegemônica burguesa.

Para a autora, o filósofo italiano afirma que a educação tem o cariz contraditório justamente para a elevação cultural das massas capazes de possibilitar conhecer e dominar os mecanismos de reprodução global da formação econômico-social, alegando que a cultura não deve ser vista apenas como aquisição de conhecimentos, mas de posicionamento crítico e consciente, por serem capazes de compreender o seu valor histórico, sua função na vida, seus direitos e deveres (Idem).

Percebe-se que a educação passa a ser vista sob novas perspectivas adquirindo uma função específica na sociedade de classes. Martins (2012) alega que a educação passa a ser prioridade, nos países dependentes, em decorrência da reestruturação produtiva do capital, que transita do modelo fordista para o toyotista incorporando as novas tecnologias, instituindo a flexibilização da produção e as relações de trabalho. Essas transformações, para a autora, trazem um novo paradigma de empregabilidade exigindo de profissionais capacitados para atuar na Política de Educação, por exemplo. E aos assistentes sociais recai atenção para “não realizar uma análise endógena, reducionista, fragmentada, individualista, do ambiente educacional, mas situá-lo no contexto mais amplo, da própria dinâmica societária, analisando as mediações presentes no tecido social” (MARTINS, 2012, p. 42).

Neste sentido, as discussões buscam ressignificar a inserção do/a assistente social “escolar” para “no campo da educação”, pois há uma dimensão maior de se compreender o espaço sócio-ocupacional desse profissional que não se limita ao espaço da escola, mas contemplando a “comunidade escolar” composta por todos os/as profissionais da escola, assim como as famílias dos alunos e a comunidade em torno da própria instituição (SILVA, 2012).

Compreender, também, que o Serviço Social ao acompanhar apenas o universo discente deve perceber a armadilha reducionista dos sujeitos envolvidos, sendo capaz de culpabilizá-los; reproduzindo o discurso das agências multilaterais que o problema da educação está no aluno, no professor, na metodologia de ensino, na gestão escolar, etc.; Ou no trato ideológico na compreensão dos direitos sociais,

que “todos somos sujeitos de direitos” no cenário que coaduna os direitos sociais ao controle da classe trabalhadora (SILVA, 2012).

O lugar do Serviço Social na Educação, para Silva (2012, p. 17) deve ser visto como uma “bandeira da categoria por se inscrever a educação no campo das políticas sociais” e não uma demanda da categoria que possibilita garantir mais espaços para atuação profissional. E, embora, as demandas nesse espaço tenham recebido novas configurações e surgidos outras novas demandas com o processo de “modernização” a escola ainda deve ser vista como “espaço de proteção social [...] como bem público para trabalhadores e suas famílias e não ‘para pobres’” (Idem, p. 23).

O trabalho profissional, do Serviço Social na Educação, não deve ser substituído/confundido sob a perspectiva da relação ensino-aprendizagem. Essa relação diz respeito ao saber profissional dos professores e pedagogos, para isso tem-se uma organização do fazer profissional desses profissionais delimitados pela LDB, pois aos assistentes sociais a Lei de Regulamentação da Profissão já nos estabelece competências e atribuições. Por isso, o desafio está na possibilidade de compreender o papel da interdisciplinaridade e “avançarmos na concepção de articulação em rede para superarmos a dimensão simples de coexistência” (SILVA, 2012, p. 25).

Por isso, o Serviço Social Na educação precisa compreender a sua inserção no trabalho coletivo da escola a fim de promover uma interdisciplinaridade, aglutinando esforços para consolidar a educação como direito social, pois é no trabalho coletivo desenvolvido na escola que o seu trabalho passa a ter uma contribuição mais significativa neste espaço sócio-ocupacional (MARTINS, 2012).

Frente aos desafios postos e o avanço das discussões e debates no âmbito da categoria, o Conjunto CFESS-CRESS disponibiliza, em 2013, o “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação<sup>47</sup>”. Este documento<sup>48</sup> está

---

<sup>47</sup>Documento é produto do Grupo de Trabalho Nacional Serviço Social na Educação, composto por representantes de um CRESS de cada região do país e conselheiros do CFESS que se reuniram regularmente a partir de 2008, passando por algumas alterações até ano de 2012. Desde 2010 tem recebido assessoria do professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (CFESS, 2013, p. 8).

<sup>48</sup>O objetivo é contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras (CFESS, 2013, p. 7). O documento foi produzido em consonância com o acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do Serviço Social, construído nas duas últimas décadas na Política de Educação fazendo menção, primeiramente à composição dessa política – enquanto níveis e modalidades de ensino, com

estruturado a partir da concepção de educação que deve orientar a atuação profissional, assim como as competências e atribuições do/a assistente social, além das dimensões, particularidades e estratégias para inserção, atuação e consolidação do exercício profissional no âmbito da educação (CFESS, 2013).

Depreendeu-se no documento que é necessário, antes de tudo, perceber que as demandas apresentadas aos/às assistentes sociais não são específicas da educação, nos seus mais diversos espaços institucionais, nem específicos das modalidades de ensino, tampouco limitadas aos estabelecimentos educacionais. Mas são demandas resultantes das contradições provocadas pelo sistema capitalista, sendo acionadas, também, por instituições diversas - poder judiciário, empresas, movimentos sociais, entre outras (CFESS, 2013).

Para tanto, é imprescindível, no que diz respeito à concepção de educação<sup>49</sup>, compreendê-la como

Um complexo constitutivo da vida social, que tem 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 daqueles 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 socialização do conhecimento científico que reponham contínua e amplamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante (CFESS, 2013, p. 16).

Esse complexo acaba integrando práticas sociais que possibilitam a continuidade de determinadas formas de ser [dos indivíduos], particularizando determinada sociabilidade. Neste caso, compreendendo sua inserção no sistema vigente, a sua função social “é marcada pelas contradições, pelos projetos e lutas

---

respectivas particularidades, enquanto dinâmica, espaços sócio-ocupacionais, legislações, prerrogativas governamentais. Posteriormente, faz um percurso cronológico (de 2000 até 2012) das lutas, embates, debates, discussões, problematizações, eventos organizados pela categoria, grupos de estudos e pesquisas que possibilitaram construir o material.

<sup>49</sup>Aqui não intencionamos particularizar essa categoria, pois entendemos que a dimensão da totalidade deve estar presente nas nossas análises, uma vez que ela implica na realização de um trabalho coerente e coeso com as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que regem o interior da categoria. Mas, por uma questão de fundamentar nossa discussão e aprofundar análises futuras optamos por deixar exposto, neste momento, a particularidade do que a categoria discute acerca da concepção de educação que deve orientar o trabalho profissional dos/as assistentes sociais na política de educação.

societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação” (Idem).

Tendo em vista que a educação é tida como “complexo constitutivo da vida social com função importante na reprodução do ser social” ela, vista de forma crítica dialética, não pode ser compreendida sem sua relação com o trabalho (CFESS, 2013). Tomando como ponto de partida, a teoria marxiana, que o trabalho é o que funda o ser social coaduna com a lógica de que não existe atividade humana da qual se possa excluir toda/qualquer atividade intelectual. Portanto, “para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva da totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica [...]” (CFESS, 2013, p. 17).

O documento sinaliza que a sociedade do capital se nutre por meio do processo de alienação que converte o trabalhador e o seu trabalho em coisa, por meio da venda de sua força de trabalho. Para isso, as instituições cumprem com o papel fundamental e decisivo nesse processo contribuindo para a internalização dos consensos, mas podem instaurar medidas contra hegemônicas, por meio da emancipação política (CFESS, 2013).

Mais adiante, o documento faz menção ao significado da educação escolarizada e da política de educação, esta por sua vez, resultante de “formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social” (CFESS, 2013, p. 19). A história da Política de Educação no Brasil é marcada pela forma de educação dual com finalidades distintas para classes distintas, isso “evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas e hoje buscam incluir na educação escolarizada contingentes da classe trabalhadora” (Idem).

A análise do documento acerca da Política de Educação dá-se por compreender que o seu significado estratégico não foi alterado, essencialmente, ainda cumpre com suas funções de produção de consensos, que numa lógica empreendedora capitaneada pelos organismos multilaterais inscreve a educação no processo de desumanização assumindo aparência modernizante. A Política de Educação, neste caso, “não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir” operacionalizando programas assistenciais sob a ideologia de uma educação ‘inclusiva e cidadã (CFESS, 2013).



Portanto, segundo o CFESS (2013) é um desafio para os assistentes sociais atuarem nesses espaços, mas a compreensão dessa dinâmica possibilita a reorientação da direção política de sua atuação, uma vez que é impossível obter uma educação emancipadora sob as condições atuais da [Política de] Educação, enquanto direito social. Como sinalizado, no capítulo anterior, minimamente conseguimos obter medidas educativas de cunho político no espaço educacional, e isso não se quer dizer/instigar para abandonar a defesa de cidadania, mas alertar que não é por meio dos direitos sociais que se pode avançar para uma nova sociabilidade.

Posto isso, ressignificar a defesa da cidadania é essencial, “como parte das estratégias de luta da classe trabalhadora” (CFESS, 2013, p. 21), pois nos dá projeção de que para atuar sem eles tendemos a fortalecer o assistencialismo recaindo o trabalho profissional ao conservadorismo. Para tanto, o “reconhecimento da Política de Educação como um direito social e ser universalizado deve ser visto como meio e não como finalidade de realização de uma nova ordem social” (CFESS, 2013, p. 22, grifo nosso).

As reflexões desse documento nos deixam claro que fundamentar a concepção de educação, nesse contexto de inserção de políticas públicas e direitos sociais, depende da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação dos direitos humanos, considerando a livre orientação sexual e identidade de gênero, do respeito às etnias e raças, pois todos esses indivíduos têm um papel específico na sociedade de classes. Não trata de um processo idílico, mas de “afirmação de uma clara direção política, a articulação de um conjunto de referências teóricas que subsidiem a atuação profissional na Política de Educação” (CFESS, 2013, p. 23).

Após a descrição do conteúdo dessa produção com o intuito de desvelar a concepção de educação sintonizada com o projeto ético-político do Serviço Social, procuramos ver como a categoria tem organizado seu aporte teórico e construído suas ideias refletidas a partir da socialização de experiências profissionais no âmbito da Educação Básica.

Na coletânea *Serviço Social e Educação*<sup>50</sup>, o trabalho de Carlos Moreira, *Serviço Social na Educação Básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca* buscou analisar os moldes contemporâneos da educação

---

<sup>50</sup> Organizada por Larissa Dahmer e Ney Luiz Almeida, em 2013, pela Papel Social.

formal nos países dependentes. Carlos Moreira (2013) faz uma análise crítica acerca da função social da escola conforme posicionamentos do próprio Gramsci, ao afirmar que a supremacia de uma classe sobre outra está relacionada à direção social. Assim como a Igreja e os meios de comunicação, a escola ocupa lugar estratégico no processo de difusão de ideologias no sistema vigente.

Para o autor “a escola pública não serve (e nunca serviu) para formar dirigentes, mas sim dirigidos” (MOREIRA, 2013, p. 98) e por isso, é importante pensar a escola, nos seus moldes tradicionais, como instituição social capaz de formar maneiras de pensar, hábitos, valores, comportamentos. Importante representação de sua análise está no convite, do autor, a compreender que através da ideologia dominante é urgente compreender o pensamento conservador no interior das escolas e da sociedade em geral. Não se deve desconectar a escola e os sujeitos envolvidos nela das determinações mais amplas ao qual estão inseridos, assim evitaremos que os/as alunos/as e suas famílias sejam as responsáveis pelo insucesso escolar e/ou que isso é resultado de um grupo familiar “desestruturado”.

Moreira (2013) alega a concepção simplista da educação formal como solução para qualquer mazela da sociedade é tão questionável quanto achar que essa mesma educação é “imprestável”. E refletindo as considerações do Gramsci, Moreira (2013) nos alerta para compreender esse dualismo de forma dialética, pois na medida em que a formação básica não estimula à criticidade, mas sim a (ir)racionalidade burguesa; também é por meio da educação institucionalizada e da luta pela educação pública e de qualidade que é possível vislumbrar outras alternativas de reforma intelectual e moral.

Assim, seguindo as reflexões da atuação do/a assistente social na educação básica recorreremos às considerações de Almeida (2007), quando sinaliza que o trabalho desse profissional se faz necessário, principalmente, por sua importância sociopolítica perpassando o acesso e a permanência dos/as alunos/as à educação formal, assim como trabalhar em prol da democratização das decisões institucionais e da qualidade do serviço prestado pelas escolas, sem desconsiderar os desafios da sua “relativa autonomia”.

Moreira (2013) relata que a requisição do/a assistente social na educação básica, no Rio de Janeiro/RJ, deu-se a partir das principais demandas apresentadas nas escolas como, baixa frequência e evasão escolar, violência, precarização das condições socioeconômicas e culturais das famílias. Sendo seus maiores limites

para atuar no acesso ao transporte escolar para os alunos; na baixa frequência associadas à violência urbana, venda e consumo de drogas; questões de ordem de saúde – dificuldade de acesso aos equipamentos públicos (hospitais, postos de saúde, etc.).

As ações de combate e prevenção da evasão escolar são limitadas, pois a secretaria de educação não fornece transporte para realização de visitas domiciliares; a limitação de ligações telefônicas nas escolas dificulta o contato com o aluno infrequente, passando a utilizar estratégias como o “bilhetinho” ou estratégia de advertência às famílias inseridas no Programa Bolsa Família limitando o acesso ao benefício por causa das faltas. Em contrapartida, algumas atividades têm fortalecido à gestão democrática nas escolas, seja na organização das novas gestões de grêmios estudantis e/ou no processo eleitoral (MOREIRA, 2013).

Seguindo a linha de análise acerca da educação e das demandas postas aos assistentes sociais na educação básica, temos as contribuições de Barbosa (2015), que aborda pertinentemente sobre a concepção de educação para compreender como se forma a demanda social pela educação escolar. Barbosa (2015) analisa a educação enquanto duas dimensões: *latu sensu* – relacionada ao conhecimento, transmissão de valores e saberes no processo de reprodução do ser social. Alegando que esta forma de educação está relacionada à categoria trabalho, recorrendo a Lukács para sinalizar que essa dimensão faz parte do que entendemos como processo pelo qual permite o ser social romper com as barreiras naturais por meio da educação, da fala e da linguagem.

Nesse entendimento, a educação se põe como um complexo social, com finalidade de produzir o novo e com o crescimento da sociedade, das forças produtivas, a educação passa a assumir outra dimensão, *stricto sensu*, a de formação dos indivíduos. “A educação escolar passa a ser uma exigência para o desenvolvimento da sociedade e a sua função como meio de acesso ao conteúdo cultural, científico e histórico produzido pela humanidade” (BARBOSA, 2015, p. 78, grifo nosso) e assim, é adequada à formação dos indivíduos para a produção e desenvolvimento do sistema vigente, como já discutimos em outro momento.

Em 2019, Ferriz e Barbosa trazem o *Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação*, a coletânea surge da aproximação das organizadoras no II Encontro Regional de Serviço Social em 2017 e traz um esforço coletivo sobre o trabalho de assistentes sociais na política de educação na região

nordeste, dentre as experiências em pesquisas, dissertações, teses, reflexões teóricas e relatos de experiências da educação básica, técnica e superior.

Optamos por trazer as contribuições teóricas produzidas no campo profissional dos/as profissionais da Educação Básica para compreender as principais demandas emergentes nesses espaços sócio-ocupacionais e se há alguma menção à concepção de educação por parte dos profissionais. Em “*A inserção do Serviço Social na educação básica de João Pessoa: memória e identidade de um processo de construção*”, Lima, Andrade, Oliveira e Ribeiro trazem que “a referência de atuação desses profissionais na Secretaria de Educação dá-se por meio dos Planos de Trabalhos realizados anualmente através de equipes de cada escola” (LIMA et. Al., 2019, p.193) e que os/as profissionais do Serviço Social não se apresentam enquanto profissionais da educação, mas se enquadra no provimento dos funcionários do magistério.

Apesar das autoras citarem o documento do CFESS de 2013 como referência para compreender a concepção de educação, elas pautaram uma informação bastante curiosa que carece atenção, ao afirmarem que “a concepção de educação que orienta a atuação do/a assistente social, na política de educação, se baseia no princípio emancipatório baseado nos ensinamentos de Paulo Freire” (LIMA, et. Al., 2019, p. 143). Mais adiante reforçam que o profissional é habilitado para fazer leitura crítica da realidade social a fim de promover atividades socioeducativas como todos os membros da comunidade escolar e que apesar da inserção de assistentes sociais assumirem lugar de destaque ainda enfrentam inúmeros desafios no seu trabalho.

No estudo de Cunha, Ramalho e Barros, é feito um percurso crítico acerca das repercussões da crise capitalista contemporânea na política de educação; a inserção do serviço social na educação, a partir da década de 1990 para sinalizar a atuação de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande. As autoras fazem um relato socioeconômico do/as profissionais, as condições de trabalho sinalizando para as principais demandas.

A requisição evidenciada para os/as profissionais pauta-se, principalmente, no controle da frequência escolar – demanda posta pela Secretaria de Educação -, além de requisições institucionais de “evasão escolar, indisciplina, defasagem na aprendizagem, questões familiares, violência no contexto escolar, violência doméstica, drogas, trabalho infantil, dificuldades no processo de inclusão, etc.” (CUNHA; RAMALHO; NÓBREGA, 2019, p. 161). As autoras culminam seu trabalho

alegando que as práticas profissionais são pontuais e fragmentadas e os principais desafios postos à categoria está na imposição de “realização de projetos nas escolas sem o necessário conhecimento da sua realidade” (Idem, p. 163).

Para Barbosa e Silva (2019) há uma necessidade de “clarificar” que a atuação de assistentes sociais ainda que sejam inseridos para atuarem na execução de projeto de intervenção, identificação e prevenção da evasão escolar sua ação não se limita a essa demanda institucional, pois no cotidiano desse profissional emerge diversas demandas que ultrapassam o espaço institucional requerendo articulação com outras políticas sociais.

Segundo Barbosa e Silva (2019) tanto as experiências na secretaria municipal de educação quanto no Instituto Federal têm minimizado os problemas sociais, os antagonismos e as contradições geradas pelo sistema vigente, mas a conjuntura atual põe desafios de luta e resistência ao direito à educação.

O universo dessa discussão permite que Souza e Souza (2019) façam a confluência dessas duas áreas profissionais e do saber no acesso aos direitos humanos e sociais. As autoras procuram tratar a educação básica como centro das discussões sobre o ensino público de qualidade, gratuito e laico, e como tem sido visto o trabalho do assistente social nessa esfera. Para isso, Souza & Souza (2019), fazem um recorte sobre os principais problemas sociais presentes nas escolas potiguares: falta de diálogo entre escola e família; uso de drogas por crianças e adolescentes; sexualidade ligada à pornografia; gravidez precoce; exploração sexual; crianças com dificuldades cognitivas; frequência escolar relacionada à garantia de receber programas sociais; carência afetiva, material e nutricional; polivalência dos professores.

Ao fazerem o panorama de realidade, as autoras relatam que há uma carência no aspecto da estrutura física das escolas, de profissionais e isso tem reverberado no baixo índice de desenvolvimento humano do Estado. Pautadas no posicionamento de Paulo Freire, elas chamam atenção para pensar a educação “para além do empoderamento, emancipação e protagonismo social e político, como instância possibilitadora de transformação social, deve ser pensada como possibilidade de se exercitar a prática da liberdade e de se pensar o amanhã” (SOUZA&SOUZA, 2019, p. 190, grifo nosso).

No que diz respeito às escolas públicas, a percepção acerca da atuação de assistentes sociais é daquele que intervém nos “males sociais”, nos “distúrbios

individuais e coletivos”, além de seu trabalho junto à família ser considerado “o núcleo de atenção” às escolas, já que existe o jogo de culpabilizar a família pelo “fracasso escolar” (SOUZA & SOUZA, 2019).

Seguindo a esteira da particularidade das escolas públicas Ferriz e Oliveira (2019) trazem considerações acerca da concepção de educação adotada na perspectiva capitalista, conversada com Almeida de que esta, por sua vez, adquire um papel de assegurar a reprodução do capital, conformando sentido, valores e comportamentos desumanizantes.

Ferriz & Oliveira (2019) fazem um percurso nos principais marcos legais – CF/88 e LDB/96 – sobre a compreensão da educação como um direito social da classe trabalhadora, dever do Estado e suas mudanças no decorrer da história do país até reverberar na inserção do Serviço Social na Política de Educação, compondo as equipes multidisciplinares. Os autores trazem como grande desafio para os assistentes sociais na educação básica a falta de interesse do poder público em integrar tanto esses quanto outros profissionais, como psicólogos.

Dos profissionais, no Estado, inseridos na educação básica, os autores puderam identificar que as principais demandas desses profissionais giram em torno do acompanhamento dos familiares dos estudantes, das demandas escolares apontadas pelos professores, da criação de projetos de integração, discussão e orientação e dos atendimentos individuais, além de exigências no controle da fiscalização da frequência escolar ou atendimentos de saúde para fins de controle dos pais aos programas e projetos sociais (FÉRRIZ & OLIVEIRA, 2019).

Na coletânea *O trabalho do assistente social na atualidade: espaços sócio-ocupacionais*<sup>51</sup> e *desafios ético-políticos*, Andrade, Oliveira e Ramalho contribuem com o artigo *Atuação do Serviço Social na Política de Educação: uma perspectiva cidadã em escola municipal de Campina Grande – PB*, propondo discutir, principalmente, a atuação do assistente social em escola municipal a partir da execução do Projeto Frequência em Dia, realizado pelo Serviço Social da instituição.

As autoras resgatam a inserção do Serviço Social nessa política contribuindo na garantia do direito à educação não só a respeito da inserção dos alunos à

---

<sup>51</sup> A coletânea organizada por André Moraes e Bárbara Chagas, em 2020, pela editora Mentis Abertas, é um esforço coletivo que reúne reflexões teóricas e experiências técnico-operativas acerca do trabalho do/a assistente social em suas múltiplas possibilidades e espaços sócio-ocupacionais.

política, mas à sua permanência. Assim, posteriormente, particularizando o trabalho profissional do Serviço Social em escola municipal de Campina Grande – PB.

Dentre os projetos contínuos desenvolvidos na escola, pelo Serviço Social, mesmo sendo um projeto de caráter permanente ele conta com a contribuição de estagiários do Serviço Social e apresenta uma proposta dinâmica de caráter coletivo articulado com a equipe pedagógica, a gestão escolar, os professores, os alunos e seus familiares a fim de contribuir para potencializar a frequência escolar (ANDRADE, OLIVEIRA, RAMALHO, 2020).

O Projeto contabiliza as faltas dos alunos, mediante instrumento de “acompanhamento da frequência escolar” organizado pela secretaria de educação, após registro das faltas é feito contato telefônico com a família para justificar ausência do aluno, em seguida é feita visita domiciliar solicitando, aos responsáveis, que assegurem a frequência dos filhos. Esgotadas as possibilidades são encaminhados os casos ao conselho tutelar. O controle do projeto dá-se também, com a organização de um gráfico, feito pelos próprios alunos, para acompanharem sua frequência a fim de estimular a conscientização para redução das faltas.

Segundo Andrade, Oliveira e Ramalho (2020) a atuação do Projeto Frequência em dia materializa tanto a atuação do Serviço Social no espaço escolar, como contribui para o exercício da cidadania por parte dos alunos, pois através do projeto a escola viabiliza a comunidade escolar o direito ao acesso e permanência à educação.

Outra experiência da atuação do Serviço Social na educação básica está documentada no artigo de Moraes e Chagas (2019) intitulado *Serviço Social e Educação: as nuances do trabalho profissional do Assistente Social em escola municipal de Campina Grande – PB*. Os/as autores/as, sem desmerecer o diálogo entre as dimensões teórico-metodológica e ético-política, dão ênfase à dimensão técnico-operativa do trabalho profissional do assistente social da escola municipal através do estudo socioeconômico realizado pelo Serviço Social.

Para os autores, a dinâmica da sociedade e da vida social implica em uma realidade cheia de contradições e possibilidades. No que diz respeito ao trabalho profissional, no espaço escolar, requer, também, o uso de instrumentais que potencialize a sua habilidade técnico-operativa (MORAES & CHAGAS, 2020). Tendo em vista as várias expressões da questão social inseridas no espaço da escola, pautados nas considerações de Graciano e Mito, os autores compreendem que o

estudo socioeconômico possibilita o conhecimento da realidade socioeconômica das famílias, como ela exerce a proteção social dos seus membros e como o Estado provê suas necessidades.

O Estudo Socioeconômico enquanto uma das técnicas adotadas pelo Serviço Social da escola, possibilitou conhecer com mais detalhes o perfil das famílias da comunidade escolar: famílias majoritariamente pobres, vivendo com menos de 1 salário mínimo; com até o ensino fundamental completo; com famílias que não tinham acesso ao Programa Bolsa Família, estando dentro dos critérios exigidos; famílias sem cadastro no SUS, nem no Centro de Referência da Assistência Social; famílias que viviam em casas com dois cômodos, em casas de taipa e sem saneamento básico (MORAES & CHAGAS, 2020).

Segundo Moraes & Chagas (2020) é urgente compreender a importância da inserção de assistentes sociais no âmbito escolar, pois esse espaço sócio-ocupacional apresenta demandas que requerem ações técnico-operativas e ético-políticas fundamentadas por seu saber teórico-metodológico capazes de identificar e atuar frente às expressões da questão social fazendo, assim, seus encaminhamentos devidos aos órgãos e instituições cabíveis. Para eles, o estudo permitiu compreender que a complexidade da vida das famílias perpassa o acesso à escolarização.

Percebe-se, nesse caso, que as considerações até aqui apresentadas acerca dos/as profissionais na educação básica, organizadas pela categoria, têm apresentado, em sua maioria, um viés com criticidade baseada na perspectiva marxista seja no que se refere à Política de Educação, à inserção do Serviço Social na Educação e, ainda que timidamente, à Concepção de Educação.

Essas considerações, fruto das discussões já apresentadas acerca da perspectiva crítica da categoria, têm se consolidado até os dias atuais e são contribuições necessárias para constituir uma concepção de educação sintonizada com o projeto profissional da categoria. É pensando nessa perspectiva crítica que nos debruçaremos no próximo capítulo, para compreender como a categoria de Assistentes Sociais, da rede básica de ensino do município de Campina Grande – PB tem apreendido à concepção de educação que norteia seu trabalho profissional.



#### **4 AS PARTICULARIDADES DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

Este capítulo tem como centralidade a apreensão da concepção de educação que norteia o trabalho das assistentes sociais no município de Campina Grande – PB. Assim como já mencionado, anteriormente, que esse debate não é novo na categoria, nem tampouco a categoria está inserida recentemente na Política de Educação, é imprescindível saber como o trabalho desses/as profissionais têm tomado forma para atuação na realidade.

A presença dos/as assistentes sociais na política educacional nos permite refletir sobre a necessidade da compreensão da educação como processo social, articuladora de diferentes formas de sociabilidade humana. Para isso, é necessário contar com profissionais cuja formação possibilite uma intervenção crítica nesta política pública e seu saber, específico acerca do significado da educação no sistema vigente, contribuindo com seu conhecimento para a formação de sujeitos sociais críticos e para o exercício da cidadania (ALMEIDA, 2012). Por isso, no que diz respeito à intervenção crítica, entende-se que todo trabalho profissional, numa sociedade de classes, tem um direcionamento político desenvolvido mediante contradições econômicas e políticas.

No âmbito da educação, por exemplo, a possibilidade de atuação de assistentes sociais requer [desses profissionais] a compreensão da dinâmica e complexidade desse campo de atuação e faz-se necessário que se pense a educação para além da política pública (ALMEIDA, 2007). Para tal, entre os mais diversos debates que são possíveis nesse campo de reflexão seja no âmbito da formação ou dos desafios e possibilidades do trabalho profissional na conjuntura neoliberal – como o (des) financiamento das políticas sociais.

A forma como se apreende a educação pode interferir na intervenção profissional de várias maneiras, uma vez que a compreensão acrítica da educação ou pautada no viés neoliberal reforça o processo de individuação gerando competição, individualismo, tornando a escola espaço de disputas, de marginalização de grupos específicos; fazendo com que a intervenção profissional seja imediatista e seletiva. Sabe-se que não é um processo idílico, que “traga resultados imediatos e/ou atenuie as tensões do cotidiano profissional”, mas, pensar criticamente é, também, uma direção política (CFESS, 2013, p. 23).

Para tanto, elegemos dois procedimentos metodológicos para apreensão dessa concepção de educação, partindo de documentos elaborados pela categoria, como o Plano de Ação e, posteriormente, através de entrevistas semiestruturadas. Com base nesse documento e em entrevistas que se pretendeu fundamentar o objeto de estudo acerca da concepção de educação dessas profissionais.

Sendo assim, a análise documental, apesar de pouco explorada nas pesquisas que envolvem educação ou outras áreas da ação social, é uma técnica valiosa tanto para abordagem de dados quanto no complemento de informações desvelando novos aspectos de um determinado tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Um documento qualquer pode ser considerado como fonte de informação de um determinado comportamento humano (PHILIPS, 1974) e o Plano de Ação dos assistentes sociais entra nessa abordagem, pois através dele foi possível identificar as ações realizadas por esses profissionais.

O documento, ao ser considerado como uma fonte natural de informação surge e fornece informações sobre um determinado contexto e essa é uma das suas vantagens, pois a fonte de informação da natureza do contexto nunca deve ser desprezada (CUBA; LINCOLN, 1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para tanto, a escolha pelo Plano de Ação não foi aleatória, pois este tem um propósito específico, de organização de ações, metas, avaliações, entre outros fatores, possibilitando a análise de conteúdo.

Essa metodologia permite fazer inferências dos dados para o seu contexto, ou seja, “pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 41). No caso da pesquisa em questão, a abordagem das mensagens do documento é sobre a estrutura lógica das temáticas, principalmente nos aspectos políticos da comunicação.

Posteriormente, a entrevista entra como segundo elemento contribuinte para obtenção dos dados concretos da pesquisa. A entrevista é um dos elementos básicos para a coleta de dados. Ela desempenha um papel importante nas atividades humanas e científicas, seu mau uso antecipa e força a resposta do informante sem deixar margem de resposta ao entrevistado, a não ser a própria confirmação. “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para Ludke; André (1986), a grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata da informação desejada. Sua exclusividade se dá pela permissão de correções, esclarecimentos e adaptações, além de ganhar vida na medida em que acontece o diálogo entre entrevistador e entrevistado. Sua liberdade acontece por meio da entrevista não estruturada ou não padronizada, mas é com a entrevista semiestruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Outro aspecto importante da entrevista é a forma como deve ser feito o registro dos dados obtidos. No caso da pesquisa em questão a gravação direta foi o melhor recurso utilizado para o momento, pois tem como vantagem registrar todas as expressões orais, pois nem todos se sentem confortáveis em ter sua imagem gravada (Idem).

Embora os registros sejam feitos por notas, que pode cobrir muitas informações, representam um trabalho preciso de seleção e interpretação das falas. Portanto, ao tratar das particularidades da educação básica e das particularidades do Serviço Social na educação municipal de Campina Grande, analisaremos o documento norteador do trabalho desses profissionais e, sem seguida, a concepção de educação que permeia o ideário da categoria registrada por meio da entrevista. Sobre esses percursos esmiuçaremos nos itens a seguir.

#### **4.1 As particularidades da rede de educação básica do município de Campina Grande-PB: a consolidação do espaço sócioocupacional do/a assistente social**

A relevância de apreender os aspectos históricos e sociais desse espaço profissional são imprescindíveis para compreendermos, com maior precisão, os posicionamentos das/os assistentes sociais na educação básica. Sendo assim, as particularidades do município de Campina Grande e a inserção do Serviço Social na esfera da educação municipal têm uma relação de interdependência, pois ambas constituem e são constituídas por diferentes dimensões (políticas, sociais, econômicas, etc.) que compõem a vida social.

O município de Campina Grande está localizado no agreste paraibano, foi elevado à condição de cidade em 1864, hoje constituído junto dos distritos de

Catolé, Galante e São José da Mata. Segundo o último censo, de 2020, a estimativa da população campinense é de 411.807 pessoas. No estado da Paraíba sua economia, em 2018, estava concentrada na 7ª posição e chega a marca de 99º lugar no quesito de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade. O município apresentou, em 2018, o montante de 286 estabelecimentos de ensino fundamental e 65 escolas de ensino médio (IBGE, 2021).

Em contrapartida, Campina Grande, foi considerado um dos principais polos industriais da Região Nordeste, bem como principal polo tecnológico da América Latina segundo a revista americana Newsweek. Além de ser um importante centro universitário, contando com vinte e uma universidades e faculdades, sendo três delas públicas. Nela, concentra-se o maior número de doutores do Brasil – 1 para cada 590 habitantes (CAMPINA GRANDE, 2021).

O município de Campina Grande – PB tem como marca histórica o processo de desenvolvimento industrial, educativo e tecnológico no interior do estado paraibano<sup>52</sup> e passou a ser palco de diversos acontecimentos políticos como o I Encontro dos Bispos do Nordeste, em 1956; a redefinição da política econômica regional, contando com a presença de intelectuais como Jorge Furtado, Ministros de Estado e de Juscelino Kubitschek, Presidente da República na época (SOUZA et. al, 2014).

É articulado, então, um amplo movimento para efetivação das políticas das deliberações tomadas nesses eventos, fazendo com que personalidades da época passassem a defender a educação e a industrialização como soluções para o desenvolvimento local e regional, num movimento sintonizado com o desenvolvimentismo (SOUZA et. al, 2014). Campina Grande, por se configurar como cidade mais importante no interior do Nordeste do país, impulsionou o crescimento econômico do município, mas “o discurso desenvolvimentista de crescimento econômico e social não foi suficiente para camuflar o aprofundamento das contradições” presentes, principalmente entre campo e cidade (FONSECA, NÓBREGA, SILVEIRA, 2014).

---

<sup>52</sup> A singularidade da conjuntura nacional, principalmente na década de 1950, destacada pela disseminação da ideologia desenvolvimentista, hegemonicamente estadunidense, estimula a política nacional-desenvolvimentista no país, com isso as principais cidades “economicamente mais ativas”, como Campina Grande, passam a se envolver nas relações entre capital estrangeiro, capital privado e Estado. Nesse período, Campina Grande já contava com um significativo mercado industrial beneficiados do sisal e algodão, denotando a sua importância no processo de industrialização, fazendo com que, inclusive, fosse instalada a Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (FIEP).

A intensificada urbanização, decorrente da expansão industrial, de Campina Grande trouxe o crescimento da população que passou a habitar a periferia da cidade, situada em condições precárias, acentuando as desigualdades sociais, expressivo número de desempregados, emergindo as tensões e conflitos sociais.

No que concerne ao Serviço Social essa tendência alavancou o seu processo de institucionalização e expansão do mercado de trabalho para os/as assistentes sociais e favoreceram, também, a emergência das Escolas de Serviço Social paraibanas<sup>53</sup>. E assim, surge a criação da Faculdade de Serviço Social de Campina Grande, constituindo a única faculdade de Serviço Social do Nordeste fora de uma capital (Idem). Embora tenha sido fundado em 1957, o curso de Serviço Social em Campina Grande é oficializado dois anos depois e na década de 1960, a Faculdade de Serviço Social inicia suas atividades didáticas, funcionando nas dependências do Instituto São Vicente de Paula e só na segunda metade dessa década que ela é incorporada ao âmbito universitário (SOUZA et. al, 2014).

Esse cenário possibilitou, na década de 1970, a inserção de assistentes sociais na área da educação, tornando-se Campina Grande o primeiro município no Estado da Paraíba com essa incorporação (ARAÚJO, 1995 apud AMORIM; RAMALHO, 2020). Mas, é na década de 1980 que teve o primeiro grupo de assistentes sociais na rede municipal de educação/ensino. Foram 13 profissionais transferidos da assistência social para a educação, a fim de realizar atividades junto às escolas municipais<sup>54</sup>.

O Serviço Social passa a adquirir uma relativa autonomia no espaço escolar tanto no desenvolvimento de suas atividades, traçando uma política de atuação da categoria, quanto na definição do campo de atuação, seus objetivos, competências e atribuições (Idem).

Foi a partir de 1986 que o Serviço Social passa a ter respaldo legal no município de Campina Grande enquanto profissão ligada à educação. A Lei nº 1.453 de 20 de agosto de 1986 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município

---

<sup>53</sup> No Estado da Paraíba, o Serviço Social teve seu processo de formação profissional na década de 1950, tendo como a primeira escola de Serviço Social fundada em João Pessoa no ano de 1952 (AMORIM; RAMALHO, 2020).

<sup>54</sup> Relato da Assistente Social Fátima Melo, uma das idealizadoras do Primeiro Plano de Ação do Serviço Social, em 2008, quando trabalhou pela Seduc. Esse relato foi informado no período de nossa coleta de dados, em Janeiro de 2020, na Estratégia da Saúde da Família do Bairro Velame em Campina Grande, onde ela atua como Assistente Social.

assegurando, inclusive a renumeração dos especialistas em educação<sup>55</sup> e das exigências mínimas como: graduação em Serviço Social, especialidade na área de educação ou afins e mestrado na área educacional ou afim, para compor.

Segundo esta legislação, a função do especialista em educação, para o cargo de Assistente Social Educacional, no Artigo 38: compete “promover a integração do educando à escola, à família e à comunidade” (CAMPINA GRANDE, 1986, p. 11). Essa normatização garante, então, o primeiro concurso para o cargo de assistente social na educação no município de Campina Grande, com ocupação de 45 vagas e só em 2000, 2003, 2007 e 2008 foram reabertos outros concursos (FÉRRIZ; ANDRADE, 2020), sem nenhuma outra reabertura até o presente momento.

Neste sentido, Campina Grande tem contribuído com uma visibilidade significativa de assistentes sociais na política de educação básica, trazendo em seu histórico uma série de acontecimentos importantes à sua política educacional. Para Amorim e Ramalho (2020), o ponto de partida para os eventos da educação municipal foi a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), pela Lei nº 495/1979, regulamentado posteriormente com o Decreto nº 1.946 de 22 de agosto de 1990.

No mesmo ano, pela Lei nº 3.771 foi instituído o Sistema Municipal de Ensino garantindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Educação Especial; além da regulamentação do sistema de ciclos, a fim de regularizar o fluxo de alunos sem interrupção de seus anos de estudos (Idem). Essa regulamentação responde ao movimento de garantia de acesso à educação com responsabilidade do Estado, municipalização e descentralização das políticas sociais.

Segundo Amorim; Ramalho (2020) foi necessário um longo tempo de experiência com o sistema de ciclos, para poder perceber que a expectativa de aproveitamento dos alunos, ao término de cada ciclo, passava por um mascaramento de seus índices, pois as escolas não passavam por mudanças pedagógicas para dar conta da proposta de regularização do fluxo de alunos sem interrupção dos estudos. E assim, no ano de 2015, como melhor estratégia para o

---

<sup>55</sup> Termo empregado pela lei ao qual estão inseridos os demais profissionais da educação como: “orientador educacional, supervisor educacional, administrador educacional, assistente social educacional e psicólogo educacional” (CAMPINA GRANDE, 1986, p. 2).

sistema municipal de ensino, o sistema de seriação anual entra em vigor até os dias atuais.

Com base no Plano Nacional de Educação, criado em 2014 (e aprovado pela Lei nº 13.005/2014), foi criado o Plano Municipal de Educação de Campina Grande, instituído pela Lei n. 6.050 de junho de 2015 definindo uma série de metas para a educação de nível infantil a superior e assim, condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o município implanta o Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) como mecanismo de avaliação de aprendizagem dos alunos, a fim de melhorar, também, os indicadores sociais das escolas (Idem).

Para Amorim e Ramalho (2020), em consonância com a tendência educacional brasileira, de medição dos índices quantitativos das escolas, o município por meio de uma consultoria técnica tem desenvolvido um trabalho com monitoria desses índices.

Com base na promulgação da Lei Complementar nº 036 de 08 de abril de 2008 acerca do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. O Serviço Social passa a ter uma maior visibilidade, no aparato legal, pois diferentemente do plano de 1986, no seu Artigo 50 estão descritas as atribuições para o cargo de assistente social (educacional) ao qual compete “atuar na dimensão socioeducacional, formulando e implementando propostas para o enfrentamento, de possíveis problemáticas por meio de políticas socioeducativas pública da educação” (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 25).

Nesta promulgação as competências do Assistente Social são mais específicas:

- I. encaminhar providências e prestar orientações sociais a indivíduos grupos e comunidades escolares, contribuindo para a defesa, ampliação e acesso aos direitos sociais;
- II. participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e Plano Municipal da Educação;
- III. participar da elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e planos de caráter sócio educativo que atendam as demandas da comunidade escolar e aos objetivos educacionais propostos pelo Projeto Político Pedagógico;
- IV. assessorar os grupos sociais organizados no âmbito da comunidade escolar na perspectiva de viabilizar o processo de mobilização, organização e controle social;
- V. realizar estudos investigativos no sentido de conhecer a realidade sócioeducacional, visando à proposição de respostas às demandas identificadas;
- VI. conhecer e socializar as informações referentes aos recursos institucionais

existentes na comunidade, programando ações intersetoriais que favoreçam o desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania; VII. contribuir para o desenvolvimento de ações que favorecem a formação permanente dos Conselheiros Escolares e de outros sujeitos sociais; VIII. acompanhar os estágios de Serviço Social desenvolvidos no ambiente escolar, desde que tenha a aceitação do supervisor de campo e acompanhamento de um supervisor acadêmico; IX. participar de eventos que contribuam para a permanente atualização profissional; X. sistematizar e divulgar experiências profissionais; XI. planejar, executar e avaliar eventos de cunho socioeducativos, em parceria com os demais profissionais da escola, contribuindo para a melhoria do ensino e a democratização da escola pública; XII. participar de outras atividades afins (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 25-26).

Neste processo, é requisitado ao Serviço Social das escolas municipais a realização do controle da frequência escolar. Esta tem sido a principal demanda posta na atualidade para os/as assistentes sociais que, inclusive, em suas estratégias postas pela categoria, a necessidade de elaboração um Plano de Ação, a fim de organizar/sistematizar o seu trabalho profissional, que veremos com mais detalhes no item a seguir.

#### **4.2 O trabalho profissional de assistentes sociais da rede básica de ensino: o Plano de Ação do Serviço Social como instrumento de delimitação das competências profissionais**

Diante das estratégias postas ao Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande, não apenas no que diz respeito ao controle da frequência escolar, mas as atividades desenvolvidas pela categoria estão expressas no Plano de Ação do Serviço Social.

Uma vez que essa estratégia de organização de suas ações é inerente às competências profissionais presentes no Art. 50. Parágrafo III da Lei Complementar nº 036 de 08 de abril, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal<sup>56</sup>:

participar da elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e planos de caráter sócio educativo que atendam as demandas da comunidade escolar e aos objetivos educacionais

---

<sup>56</sup>Cf. <https://sintab.org.br/wp-content/uploads/2018/05/PCCR-MGIST%C3%89RIO-C.-GRANDE.pdf>.



propostos pelo Projeto Político Pedagógico [...] (CAMPINA GRANDE, 2008, P. 25).

Em 2008 a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande passa a criar estratégias de intervenção para trabalhar com as principais demandas que surgiam nas escolas. O Serviço Social das escolas do município relatava ter dificuldades para trabalhar com temas específicos, tipo violência, família e sexualidade (advindos das demandas gritantes na época). A partir daí, a equipe técnica<sup>57</sup> passa a criar ações junto com esses profissionais.

Começa-se a pensar, como estratégia de enfrentamento às principais demandas da escola, a criação de um Plano de Intervenção, de caráter coletivo. Esse plano seguia uma estrutura única para todas as escolas, mas com possibilidade de adaptação na metodologia e periodicidade por cada profissional, levando em consideração a dinâmica escolar e suas demandas emergentes.

A equipe técnica ao reunir-se com os/as assistentes sociais, mensalmente, recebia *feedback* desse, até então, *Plano de Intervenção*. Observando a necessidade e importância desses encontros de formação e planejamento, posteriormente, formulam o primeiro Plano de Ação do Serviço Social, em 2010, com a contribuição da Psicologia (no que diz respeito apenas a estrutura/corpo do projeto). A partir dessa primeira experiência a categoria dá seguimento criando um Plano de Ação específico para o Serviço Social com discussões acerca das demandas, das atribuições e competências revelando um processo de discussão e produção coletiva que foi socializada com o conjunto dos/as assistentes sociais lotadas na secretaria de educação.

Seu processo de elaboração deu-se de forma conjunta. Este, por sua vez, foi pensado de forma sintética composto apenas com informações básicas, elaboradas numa tabela composta de duas linhas e sete colunas, que buscava responder as indagações: ‘o quê?’, ‘quem?’, ‘onde?’, ‘por quê?’, ‘quando?’, ‘como?’, ‘quanto?’. As respostas explicitadas as indagações eram norteadoras das ações a serem planejadas.

Este Plano de Ação piloto foi elaborado como estratégia interna pela categoria, ele teve como parâmetro o Plano de Ação da Psicologia Escolar, que já organizava suas dinâmicas dessa maneira. A princípio o Plano do Serviço Social

---

<sup>57</sup> Na época havia uma representação de cada categoria: serviço social, psicologia e pedagogia. Hoje as equipes são coordenadas por Vera Passos.

contava com uma proposta coletiva da equipe multidisciplinar da escola e servia apenas como um documento norteador de suas ações, descritos a partir das demandas presentes nas escolas.

No ano 2012 a Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, após questionamentos do Serviço Social acerca das competências de cada profissional, concordou com a criação de um Plano próprio para cada categoria profissional (pedagogia, psicologia e serviço social) e assim um conjunto de atividades foi programada como forma de fortalecer a criação desse Plano de Ação a ser desenvolvido por cada membro da equipe profissional que atuava no âmbito das escolas. No âmbito do Serviço Social, por exemplo, foram realizadas oficinas para discutir a realidade do Serviço Social e as atribuições e competências dos/as profissionais no espaço escolar; realizados estudos sobre os principais instrumentos de investigação e as condições técnicas e éticas para o exercício profissional.

A partir das discussões coletivas a categoria profissional reivindicou algumas mudanças que pleiteadas nos encontros promovidos pela SEDUC, como: a reestruturação da equipe profissional; a promoção de capacitações nas diversas áreas das políticas públicas; o acompanhamento e fortalecimento das ações do Serviço Social tendo como eixo norteador do Plano de Ação o projeto de combate a infrequência escolar.

Aos assistentes sociais caberia, como fundamentação do Plano de Ação, promover o fortalecimento da gestão democrática escolar; reduzir a infrequência escolar e facilitar a articulação para viabilizar acessos, recursos, benefícios e programas sociais aos educandos. E assim, em 2015, a SEDUC estrutura uma equipe técnica formada por psicólogo, pedagogo, orientador educacional e assistente social para dar um suporte a essas equipes agora instauradas.

Como sinalizado, o Plano de Ação passa então a compor uma das estratégias de organização das atividades do/a assistente social no âmbito escolar. Ele passa a ser organizado coletivamente apenas pelos/as profissionais assistentes sociais a fim de serem adaptados às suas realidades sócio-ocupacionais. Este plano assume relevância por se tornar um instrumento técnico operativo fundamental na organização, implementação e avaliação do trabalho profissional nesta realidade.

O Plano de Ação é uma espécie de *checklist* de determinadas atividades que serão desenvolvidas, pressupõe uma técnica/ação que objetiva dar respostas a

determinados problemas a serem resolvidos e/ou organizar ideias na resolução dos problemas (STADLER, 2008).

Ele não é uma previsão, mas uma relação entre atividades e tempo. Esse documento deve apresentar técnica, viabilidade, conveniência social e aceitação política. Por isso ele é considerado um instrumento de referência (CONSALTER, 2007).

Segundo Campomar & Ikeda (2006, p. 123) o plano de ação é um documento escrito que consubstancia formalmente um determinado exercício. Ele fornece detalhes da análise da situação, do pensamento, das atividades a serem realizadas e dos sujeitos envolvidos contendo “sua filosofia, missão, visão e ideais”, podendo ser “adaptado para qualquer tipo de organização” (CAMPOMAR; IKEDA, 2006, p. 136).

Os dados da nossa pesquisa identificaram que o último Plano de Ação das assistentes sociais da SEDUC foi elaborado em 2019, mas com alguns eventos e instauração da pandemia do COVID-19 não havia sido concluído – uma nova adaptação à realidade escolar do ano de 2020 estava sendo feita, porém, não tivemos acesso.

Tivemos acesso, unicamente ao Plano de Ação elaborado pelas assistentes sociais em conjunto, sem adaptação da realidade de cada escola. Ele está composto com o item 1, *APRESENTAÇÃO*; item 2, *AÇÕES PARA OS ASSISTENTES SOCIAIS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE (PB) GARANTIDAS NO PLANO DE CARGOS E CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (Lei Complementar Nº 036, de 08 de abril de 2008. Campina Grande, 2008, ART 50)*; item 3, *INSTRUMENTOS E TÉCNICAS*; *CRONOGRAMA ANUAL DE ATIVIDADES*; e item 4, *REFERÊNCIAS*.

Nele, estão expressas, em sua apresentação, as propostas de atividades de cunho geral do trabalho dos/as assistentes sociais norteadas pela Lei Complementar nº 036 de 08 de abril de 2008. Assim como faz menção ao Artigo 50, da mesma lei, acerca da competência do Serviço Social na esfera educacional da rede municipal de ensino de Campina Grande.

Identificamos, durante a coleta de dados, que na *Apresentação* do Plano de Ação há o cuidado na sua elaboração em sintonia com o que a categoria vem produzindo, pois é embasado com os referenciais teóricos abordados pelo conjunto

CFESS/CRESS, a exemplo dos Subsídios para atuação profissional de assistentes sociais na Política de Educação. É relevante destacar que, apesar desse Plano de Ação do Serviço Social sinalizar a sintonia com esse documento identificamos que, no que se refere “a concepção de uma educação emancipadora, que possibilita aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 02), não existe, de forma clara, qual é a concepção de educação que norteia o trabalho profissional.

Em contrapartida, o plano analisado abrange a aparato legal da categoria presentes no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da profissão (Lei 8.662/93) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, afirmando a hegemonia do Projeto Ético-Político profissional e o respaldo de que as ações profissionais, nesse âmbito, dizem respeito a contribuir na ampliação das condições de acesso e permanência da população à educação, via aportes jurídicos como a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996).

Contudo, sentimos a necessidade de uma melhor abordagem das competências profissionais para além da Lei Complementar Nº 036, de 08 de abril de 2008. No Plano de Ação há apenas a sinalização do seu Artigo 50, mas não faz quaisquer outras abordagens ou contextualizações históricas, seja da inserção da categoria no espaço socioeducacional, dos desafios, das principais demandas emergentes ou até mesmo do por que da criação do Plano de Ação, percebe-se certa “timidez” ao estruturar algum problema alvo da intervenção. Essa falta de clareza na justificativa, na fundamentação teórica e marcos históricos que são importantes (CAMPOS, et al, 2002, p. 15), por exemplo, nos limitou aprofundar nossas análises.

Na sequência da estrutura do Plano de Ação, há o cuidado na sinalização dos instrumentos e técnicas das profissionais, mas não há sinalização de uma referência teórica que pudesse solidificar o trabalho profissional e/ou justificar o uso dos instrumentos e técnicas. São sinalizadas as técnicas e os instrumentos quanto a:

observação, escuta social, encaminhamentos, preenchimento de questionários, reuniões, oficinas, palestras, relatórios, pareceres sociais, dinâmica de grupo, visitas institucionais, visitas domiciliares,

estudos de caso, diários de campo para registro diário do exercício profissional, dentre outros (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 04).

No cronograma está descrito as ações realizadas pelas profissionais, as metas atingidas, o período de realização dessas ações, quais os responsáveis por cada ação e avaliação do que pode ser vivenciado. As ações do planejamento, por exemplo, perpassam a prestação de orientações sociais a grupos e comunidades escolares; participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas e do Plano Municipal da Educação; ações envolvendo assessorias, estudos investigativos, contribuir na formação permanentes dos diversos sujeitos sociais; ações voltadas para o acompanhamento de estágio em Serviço Social, participação e organização de eventos com a equipe escolar, além da sistematização e socialização das experiências profissionais.

O Plano de Ação conta com a participação dos responsáveis pelas ações distribuídas entre os Assistentes Sociais, demais membros da equipe técnica, membros da equipe escolar, equipe gestora e comunidade escolar, pois quanto maior for a participação dos atores sociais no desenvolvimento do projeto, maior será a possibilidade de sucesso. Logo, intrinsecamente, há uma expressividade da compreensão da realidade e de ação estratégica para construir um plano coletivo em função de uma atividade laborativa implementada na Política de Educação, configurando uma conexão com a visão de educação de caráter emancipador, já que, segundo o CFESS (2013, p. 20) “a Política de Educação não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir”.

No Plano de Ação disponibilizado ficou claro que a categoria desenvolve projetos e ações na escola, desde específicos do Serviço Social a projetos que envolvem toda a comunidade escolar conforme as metas, principalmente:

2. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e Plano Municipal da Educação; 3. Participar da elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e planos de caráter sócio educativo que atendam as demandas da comunidade escolar e aos objetivos educacionais propostos pelo Projeto Político Pedagógico; 5. Realizar estudos investigativos no sentido de conhecer a realidade socioeducacional, visando à proposição de respostas às demandas identificadas (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 5).

O processo de avaliação proposto no plano tem o caráter semanal, mensal e anual, assim como suas metas. Mas, o essencial numa proposta técnica “é a clareza na apresentação do problema em foco e das alternativas escolhidas para enfrentá-lo” (CAMPOS et al, 2002, p. 14). No caso do Plano de Ação analisado, identificamos que seu eixo central é a “realização de ações que contribuam para a ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação” (CAMPINA GRANDE, 2019, p. 02).

As referências que o Plano de Ação faz acerca das competências e atribuições do Assistente Social norteada pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (nº 8.662/1993) e Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) – afirmando o Projeto Ético Político Profissional são apenas pontuais, de caráter introdutório, sem uma contextualização específica:

[...] Além disso, tal proposta também foi pensada à luz das reflexões teóricas dos “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2012), elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), o qual, sintonizado com a concepção de uma educação emancipadora, que possibilita aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano, coloca que as atribuições e as competências do/a assistente social devem ser norteados pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da profissão (Lei 8.662/93) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996; instrumentos esses que afirmam o Projeto Ético-Político hegemônico no serviço social brasileiro (PLANO DE AÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL, 2019, p. 1).

No Plano de Ação foi possível identificar a utilização de referências bibliográficas e/ou publicações que tematizassem o Serviço Social na Educação, como uma dissertação de mestrado, *Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: a realidade nas escolas do sistema municipal de ensino de campina grande – PB*; assim como a utilização de documentos que legitimem o trabalho profissional na política de educação, como a brochura feita pelo conjunto CFESS/CRESS, *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*.

Esse respaldo teórico é de grande importância, pois ele permite verificar o estado do problema pesquisado. Ele possibilita fundamentar, dar respaldo teórico e

consistência a qualquer estudo. No Plano de Ação, ele tem função norteadora sendo capaz de demonstrar o conhecimento do que já foi publicado sobre o tema.

Em análise do plano, as competências dos assistentes sociais são citadas, mas com referência apenas na Lei Complementar Nº 036, de 08 de abril de 2008, sinalizada anteriormente, que trata dos Planos de Cargos e Carreira da Educação Municipal de Campina Grande/PB. Não é feita nenhuma ligação com a Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão, a fim de saber se as competências são afins, se há divergências entre o que a categoria propõe com o que é indicado pela Lei Complementar. Em suma, não foi perceptível uma construção dialógica entre o marco legal – requerendo maior trato na questão.

O processo de avaliação descrito no Plano não explicita quais são os desafios que implicam para realização das ações seja no aspecto da demanda, da temática, das condições de trabalho, entre outros limites, nem as possibilidades de execução do Plano de Ação.

Entende-se que o Plano de Ação não é uma proposta que deve ser tratada com rigorosidade metodológica, mas é necessário que sua elaboração tenha uma ligação coesa e coerente com a proposta interventiva profissional respaldada nas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Estas, por sua vez, dão subsídios satisfatórios para compreender a educação, o espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais – na esfera educativa e a sua dinâmica no sistema vigente.

Ainda assim, é importante ressaltar que a categoria profissional tem ocupado um lugar de relevância na Política de Educação do município e seu contributo para o acesso e a permanência de estudantes na escola tem sido a sua luta constante. Sendo assim, a construção do Plano é uma iniciativa satisfatória por compreender que a categoria tem buscado fundamentar seu trabalho profissional, sistematizando suas ações, intervenções, na construção de um espaço plural e democrático. Essa contribuição sistemática, tratada de forma coletiva, num cenário em que os valores emancipatórios tendem a ruir, com a intensiva neoconservadora, traz notoriedade à categoria, ao espaço sócio-ocupacional e aos usuários da Política de Educação.

#### **4.3 As concepções teórico-metodológicas e ideopolíticas acerca da educação que orientam o trabalho profissional da categoria**

É inconteste que a contribuição do Serviço Social nas escolas municipais de Campina Grande – PB se faz relevante e a presença desses profissionais torna o espaço escolar um lugar de promoção no acesso aos direitos das crianças e adolescentes.

Esse avanço dá-se, inclusive, com as atividades profissionais desenvolvidas pelas assistentes sociais seja, atualmente, na elaboração e execução de projetos junto à equipe técnica multiprofissional; na participação em seminários, planejamento, conselho e eventos escolares; nas reuniões com famílias e órgãos parceiros da educação; com as visitas domiciliares; acompanhamento da frequência escolar. Ou até mesmo, nas orientações sociais; na elaboração do plano de ação; na realização de estudos socioeconômicos; na articulação com instituições públicas e assistenciais (BRITO et. al. 2020).

Ainda que, com a precarização existente no âmbito institucional, seja pelas condições de trabalho, pelas relações contratuais, pela própria dinâmica societária e com os desafios próprios do neoliberalismo atingindo a vida pessoal, profissional e a subjetividade do exercício profissional, exigindo dos profissionais a reprodução do projeto societário vigente. As experiências profissionais revelam a importância da inserção do Serviço Social na política de educação que permeia no contributo à garantia do acesso, permanência e sucesso escolar de crianças e adolescentes (Idem).

Para tanto, acreditamos ser imprescindível recuperar o debate sobre a concepção de educação das assistentes sociais da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB, pois se a categoria tem informado em seus documentos norteadores que seu trabalho profissional está ancorado no projeto ético-político do Serviço Social, é necessário optar por uma abordagem com a categoria que facilite a relação teoria-prática propiciando que o trabalho profissional esteja direcionado à razão crítica-dialética.

Para analisar e compreender essa complexidade, as mediações que interpretam o trabalho profissional do assistente social são peculiares a cada instituição, mas esse trabalho exige do profissional o reconhecimento das dimensões interventiva, investigativa e educativa, fundamentadas no materialismo histórico-dialético. E para capturar a concepção de educação desses profissionais,



além da formação e atuação na política de educação, a sua subjetividade não pode ser desprezada.

Por isso, também, acreditamos na importância do nosso objeto, pois “é praticamente impossível nos propormos a uma reflexão sobre a atividade profissional sem mobilizarmos certa referência compreensiva acerca da mesma” (ALMEIDA, 1997, p. 7), até porque, uma dada concepção tida pela profissão indica a sua direção política, ética e teórica (Idem). Portanto, o profissional tendo consciência ou não dessa direção política, expressa ou não sua concepção de educação nos projetos, a sua compreensão acerca do objeto faz emergir a sua relação com perspectiva crítica.

Diante dos desafios postos para o serviço social, em tempos de avanço do conservadorismo, fortalecer o debate crítico da categoria, com a defesa do projeto ético-político profissional é de suma importância. Logo, esse debate crítico deve permear, principalmente, seu espaço sócio-ocupacional, pois, é a partir dele que estão inseridas as contradições emergentes do capitalismo no seu trabalho profissional.

Sendo assim, resolvemos fazer uma entrevista com alguns assistentes sociais que compõem as equipes multiprofissionais da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB, a fim de apreendermos a concepção de educação que norteia o trabalho dessas profissionais.

Atualmente<sup>58</sup> o município possui 108 escolas e 42 creches, mas não há presença de equipe multidisciplinar em todas as escolas, nem um número específico de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos por escola, pois alguns desses profissionais dividem sua carga horária em mais de uma instituição. A rede municipal de ensino é dividida em 12 núcleos de acordo com a área geográfica do município. A proposta de pesquisa com as entrevistas limitava-se ao contato de um profissional por núcleo, mas como a divisão de profissionais diverge do número de escolas e creches não foi possível.

O quadro de assistentes sociais que compõe a rede básica de ensino, conforme informado pela técnica responsável, são de 25 efetivos e 5 contratados. Porém, só conseguimos contato telefônico com 26 assistentes sociais, pois estas estão inseridas em grupo de aplicativo de comunicação. Ao contarmos essas 26

---

<sup>58</sup> Informações obtidas com a técnica, Vera Passos, responsável pelas equipes multiprofissionais do Município, em conversa no mês outubro de 2020.

profissionais, para informar da pesquisa e fazer a sondagem de qual núcleo pertenciam, apenas 15 assistentes sociais responderam nossas mensagens.

Destas 15 assistentes sociais que nos responderam, se comprometendo em participar das entrevistas, 3 assistentes sociais estão assumindo a função de gestor escolar, o que não entraram para entrevista; 1 profissional estava de licença médica; e outras 2 assistentes sociais que haviam dado entrada na aposentadoria. Durante o decorrer da pesquisa, das 9 assistentes sociais disponíveis para as entrevistas, 6 enfrentaram problemas de saúde ou perda de familiares com o Covid-19 e assim achamos melhor resguardar o momento delicado que passavam. Sendo assim, nosso universo de pesquisa limitou-se a 3 profissionais.

O processo de deslocamento das assistentes sociais de suas atividades de contato direto com a população para a gestão da política tem sido comum, inclusive com pouca amplitude em contratação de assistentes sociais (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019) dificultando o trabalho profissional no espaço sócio ocupacional, que nem sempre é realocado por outro assistente social. Na nossa pesquisa, por exemplo, implicou em um número menor de participantes, pois, no nosso universo estavam categorizados apenas os profissionais em exercício no serviço social.

Algumas dessas profissionais (inclusive as 3 entrevistadas) são atuantes na Subcomissão de Educação<sup>59</sup> – grupo organizado pelo CRESS-PB/Seccional de Campina Grande – PB. Neste grupo é feito estudos sobre as temáticas que envolvem o serviço social e a educação; formação profissional; condições de trabalho; legislações; socializações de experiências profissionais, etc.

A intenção de realizar a entrevista parte do pressuposto de ter uma definição mais objetiva do nosso objeto de estudo, complementando as apreensões tidas com o Plano de Ação. Portanto, a interação entre entrevistado e entrevistador é necessária e para isso não foi preciso elaborar um questionário totalmente

---

<sup>59</sup> A subcomissão foi reativada em 2019 com a presença de assistentes sociais da rede municipal de ensino, na rede privada de ensino, da rede federal de ensino, de professores universitários que simpatizam com a temática, de alunos de graduação estagiários na Política de Educação e alunos de pós-graduação que desenvolvem pesquisa na área do Serviço Social e Educação. Como parte das atividades desenvolvidas pela Subcomissão de Educação está o estudo do material, já sinalizado no decorrer deste trabalho, acerca da brochura organizada pelo conjunto CFESS/CRESS – “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação”. Com base nessa brochura, em que se debate a “concepção de educação que deve orientar a atuação de assistentes sociais na Política de Educação”, que foi realizada a entrevista com alguns desses profissionais.

estruturado, pois na entrevista é importante que a interação permeie outros questionamentos para se chegar ao desejado (LUDKE. ANDRÉ, 1986).

No caso da pesquisa em questão a finalidade está em saber qual é a concepção de educação que norteia o trabalho profissional dos assistentes sociais de rede básica de ensino do município de Campina Grande – PB. Nossa liberdade do percurso (LUDKE; ANDRÉ, 1986) se deu com outras perguntas para se chegar ao fenômeno em questão.

Nosso processo de articulação entre a análise documental e a entrevista teve como referências de análise a compreensão da assistente social acerca do papel da educação, da função social da escola, dos desafios e efeitos enfrentados pela educação e o poder que ela exerce na sociedade; assim como tem se dado o papel do serviço social na política de educação.

Ao serem questionados, os depoimentos revelam que a compreensão de educação:

*A Política de Educação, ela não trabalha de forma isolada, né? Ela perpassa por todas as outras políticas, como a política da Assistência, da Saúde e da Justiça também, porque não se atua na educação de forma isolada. Nós precisamos de uma boa articulação e de parceria com as outras políticas para que os direitos dos alunos, que são as crianças e adolescentes, eles sejam garantidos e sejam respeitados [...] (ENTREVISTADA 1).*

*Infelizmente a educação que temos é excludente e reprodutora das desigualdades sociais. Sendo assim, ela serve ao capital embasado no processo de alienação do ser humano, tratando como mercadoria, e/ou valor de troca (ENTREVISTADA 2).*

*Essa pergunta é muito importante, porque a compreensão do papel da educação é algo que é de fundamental importância para o norte, para a direção da nossa atuação profissional na Política social de Educação. Bem, quando a gente reflete sobre qual seria o papel da educação na sociedade é preciso entender, antes de tudo, que a função social da educação não se limita aos estabelecimentos de ensino formal, porque assim, as demandas relacionadas à educação postas ao assistente social, transcendem os muros das instituições educacionais, assim a educação não se realiza apenas na escola, mas ela ocorre em vários outros espaços da vida social e da nossa vida privada. Como você bem sabe, André, esse é o conceito ampliado de educação, o qual defende que não temos apenas uma educação institucionalizada ou a educação escolarizada. Enfim, nesse sentido, o CFESS diz que a educação é um complexo constitutivo da vida social, ou seja, ela representa uma das dimensões da vida social possuindo uma função significativa na questão da reprodução social (ENTREVISTADA 3).*

Há uma organização de ideias entre as entrevistadas que dão visibilidade à educação enquanto Política Pública, que não deve ser vista e trabalhada de maneira isolada, assim como a educação é classificada num sentido mais amplo, para além das instituições formais de ensino. Em linhas gerais a educação, para as entrevistadas, corrobora com a visão de que o acesso à escola é não suficiente para o esquecimento social de milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos, pois o processo de exclusão se dá dentro dela (MÉSZÁROS, 2008).

As instituições de educação formal têm contribuído no processo de exclusão social, pois a estrutura da reprodução de valores contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade do mercado (Idem). Por isso, torna-se necessário o conhecimento do que vem sendo discutido sobre a educação no interior da categoria para que se evite uma análise divergente da realidade, e sobre quais as concepções de educação que fecundam o nosso espaço sócio-ocupacional.

*Na discussão sobre o papel da educação, Mézszáros né, a partir de uma visão apoiada na teoria social de Marx, ele destaca o papel dúbio que a educação pode assumir na sociedade (ENTREVISTADA 3).*

*Na primeira concepção de educação, trazida por Mézszáros, a mesma tem como papel contribuir para a reprodução do capital, é a perspectiva de educação sob o prisma do capital que ajuda a qualificar os trabalhadores para servir ao mercado de trabalho e a reproduzir o sistema capitalista. Esse modelo de educação, ele é assim, bem presente na nossa educação formal e institucionalizada, pois ele é organizado sob a forma de política pública. A segunda, é a concepção de educação de caráter emancipador que, de maneira contrária à concepção que eu apresentei anteriormente, tem o papel de romper com a lógica do capital (ENTREVISTADA 3).*

E complementa dizendo:

*Então assim, André, enquanto eu, trabalhadora da educação, mesmo estando inserida no campo da educação formal eu compreendo que a educação deve seguir pela via dessa concepção emancipadora, que é a perspectiva que está em consonância total com o Projeto Ético-Político hegemônico no Serviço Social e assumir um papel histórico e uma função social primordial e essencial na sociedade,*

*que é apoiar a classe trabalhadora que é na conquista de superação das desigualdades sociais e a sua emancipação humana (ENTREVISTADA 3).*

Há uma relação de interdependência entre o que as profissionais falam com o que a categoria, por meio do conjunto CFESS/CRESS defende acerca da educação. Que esta, como dimensão da vida social, é capaz de encerrar as contradições que particularizam a vida social, pois, enquanto for prisma do capital permanecem convertidas em um conjunto de práticas sociais contribuintes para a internalização de consensos necessários à reprodução deste sistema. Sua dinâmica, enquanto Política de Educação constitui uma forma de estratégia de intervenção do Estado a qual tende a assegurar as condições necessárias à sua reprodução, sem desmerecer a luta política da classe trabalhadora convertendo-se em campo de embates no reconhecimento de direitos sociais (CRESS, 2013).

Segundo Almeida (2011), a educação organizada em forma de política pública se constitui como práticas sociais amplas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista, mas tornou-se importante no processo de produção de uma consciência própria e autônoma por parte da classe trabalhadora e suas refrações.

Para o CFESS (2013), o significado estratégico da política educacional, enquanto requisição do capital, não alterou sua essência, pois ainda é importante no processo de produção de consensos, principalmente na recomposição de taxas de acumulação capitaneados pelos organismos multilaterais, pelas conferências mundiais sobre educação e pela transposição da pedagogia empresarial no campo educacional.

Participar do estabelecimento desses consensos está no âmago do serviço social na sociedade de classes, visto que este depende das condições institucionalizadas pelas políticas sociais para exercer seu trabalho profissional (Idem). Ainda assim, o papel do serviço social na política de educação, para as entrevistadas, apesar dos desafios inerentes à política, como desvalorização de profissionais, tem conseguido cumprir seu papel.

Segundo elas:

*Eu acho que ela não tá cumprindo com papel dela, não, porque vai depender muito de cada profissional. Eu acho que o profissional da base deveria ser mais valorizado, eu acho que ele não é tão*

*valorizado. Eu não que ele não é valorizado. O profissional da base precisava ser valorizado, ele precisava ser bem pago, pra ele se capacitar, não trabalhar dois ou três horários como a gente vê que tem profissional que trabalha, ele precisava dessa capacitação, não dessa capacitação, desse tempo para se dedicar. Ele precisava se valorizado, que não é valorizado (ENTREVISTADA 1).*

*O papel do Serviço Social é reconhecer que existe a questão social e, conseqüentemente às expressões da questão social que estão presentes no nosso cotidiano profissional para poder intervir. O serviço Social tem conseguido cumprir o seu papel quando realizamos os atendimentos individuais e grupais para reenfatar o papel da escola e da família. Em tempos de pandemia, encaminhamos para o acesso aos direitos sociais, estudos socioeconômicos, acesso e permanência dos alunos a educação. Infelizmente não conseguimos cumprir quando depende de outras políticas, e de uma educação pública de qualidade que investem na efetivação de direitos dos alunos, especialmente, os que estão em situações de vulnerabilidade (ENTREVISTADA 2).*

*Eu penso que o principal papel do Serviço Social na Política de Educação é contribuir para a efetivação dos serviços de educação para a população garantidos pelo Estado, através de vários aportes jurídicos, a exemplo da Constituição Federal de 1988, do ECA, da LDB de 1996, dentre outras legislações. Assim, André, eu acredito que o nosso exercício profissional, ele tem uma função singular que faz toda a diferença na Política de Educação, pois a partir de nossas atribuições e competências orientadas pela Lei que regulamenta a profissão, pelo nosso código de ética e pelas diretrizes curriculares da ABEPSS damos uma importante contribuição para facilitar o acesso dos cidadãos aos serviços educacionais assim como para facilitar a permanência dos mesmos em tais serviços através do apoio às demandas dessas pessoas trazidas pelas expressões da questão social. Além disso, a concepção emancipadora, de maneira bem desafiadora, também demanda de nós uma clara direção política no sentido de apoiarmos os usuários da política de educação nas suas estratégias de luta pela conquista de seus direitos sociais e de superação das amarras da sociedade capitalista. Então, para concluir, André, eu digo que o papel do Serviço Social na educação é de importância ímpar para a população usuária dessa política (ENTREVISTADA 3).*

Percebe-se que há uma visão ampla acerca do papel do serviço social e de sua função na política de educação quando as entrevistadas recorrem na descrição dos desafios que a categoria enfrenta nesse espaço sócio ocupacional, seja pela jornada de trabalho que dificulta a realização de outras atividades, como formação continuada; seja nas relações de trabalho, quando alegam ter colegas que recorrem

a mais de um vínculo empregatício; ou quando seu trabalho acaba sofrendo influência de outras instituições dificultando o acesso a outros serviços e benefícios sociais que facilitam o processo de permanência do aluno na escola.

Esses relatos encontram-se sintonizados com o que o CFESS (2013) afirma acerca do espaço sócio-ocupacional, cada vez mais precarizados tanto na infraestrutura, quanto em recursos humanos e nas condições objetivas para materializar as políticas sociais a que as assistentes sociais estão vinculadas. Neste caso, tem implicado, pelas entrevistadas, o reconhecimento das condições objetivas das quais se desenvolve seu trabalho profissional. Por isso, “é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na Política de Educação e os embates presentes” (CFESS, 2013, p. 36).

Há o reconhecimento, por parte das profissionais, da questão social como objeto de intervenção profissional o que “pressupõe como as expressões da questão social se expressam no cotidiano profissional” (CFESS, 2013, p. 26) e que seu enfrentamento envolve uma luta constante pelo acesso aos direitos sociais em que os instrumentos legais, sinalizados, assumem tanto um papel jurídico como uma dimensão política capaz de orientar “a defesa da profissão, a qualidade dos serviços prestados à população usuária e a aliança com a classe trabalhadora” (CFESS, 2013, p. 29).

Diante do exposto, para o CFESS (2013), não há um consenso com a garantia do acesso à educação escolarizada no seu sentido político, ideológico e estratégico. Logo, é imposto aos assistentes sociais o desafio de sua elucidação acerca do seu papel e da própria política educacional. Essa elucidação deve estar pautada na perspectiva da totalidade a fim de não reduzir seu trabalho apenas a procedimentos técnicos e operacionais comumente marcados pelo seu cotidiano institucional.

Por isso, também, recorrer à entrevista para apreender a concepção de educação que permeia o trabalho dessas profissionais a fim de não buscar compreender seu posicionamento dialogando apenas com a representação do seu trabalho via documentos norteadores, como o plano de ação. Esse recurso metodológico, a nosso ver, contribui na justificativa de que a ação profissional não deve ser conduzida sem a articulação ética, política e teórica, nem tampouco técnica conforme foi possível perceber no decorrer de nossas análises.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o sentido mais amplo do significado da educação, que inclui todos os momentos de nossa vida ativa, a aprendizagem é parte inerente a ela, pois ninguém passa a vida sem aprender – independentemente de que se trate essa aprendizagem. O êxito dessa aprendizagem dá-se com a forma de como se torna *consciente* esse processo. É através dessa concepção mais ampla de educação que se pode galgar uma mudança verticalmente radical de ruptura com a lógica do capital. Contudo, cair nas armadilhas dos reparos institucionais formais é permanecer preso dentro de um círculo vicioso institucionalmente articulado (MÉSZÁROS, 2008).

Portanto, as determinações gerais do capital influenciam diretamente na educação (Idem) de um povo, não apenas nas instituições formais, mas qualquer âmbito particular que possibilite a apreensão de valores, costumes, ideias, crenças, etc. A escola, neste caso, reflete o conjunto de expressões ideológicas de determinada sociedade.

É por isso, que Mézszáros (2008) afirma que, nesta perspectiva, a educação formal não é força ideológica primária do sistema do capital, tampouco é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Pois, uma de suas funções principais é de produzir o maior nível de conformismo e consenso que puder.

Neste sentido, a educação não pode ser vista como finalidade, mas como meio possível de realização de uma nova ordem social, pois a educação emancipadora não é capaz de se realizar sob as condições institucionais presentes na Política de Educação. Mas, “a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos” (CFESS, 2013, p. 22), uma vez que é nesse espaço de propagação de conformidade e consenso que se situa o serviço social.

Eis o desafio colocado aos assistentes sociais, de compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sobre a hegemonia do capital a fim de reorientar a direção política de sua atuação profissional. Não se trata de uma tarefa idílica, nem que traga resultados imediatos ou atenuie as tensões do seu cotidiano, mas, como já mencionado em nossas análises, tem um significado claro e conciso de sua direção política.

Para tanto, a articulação do conjunto de referências teóricas que dão ênfase em subsidiar o trabalho profissional de assistentes sociais na política de educação contribuem para desvelar suas particularidades profissionais numa constante sintonia com uma concepção de educação crítica sintonizada com seu projeto ético-político. E isso, exige da/o profissional de serviço social “uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis” (CFESS, 2013, p. 41) para identificar as contradições da política educacional.

Segundo o CFESS (2013), no que diz respeito à atuação profissional voltada para a garantia da permanência na educação escolarizada, muitas requisições aos assistentes sociais acabam se configurando em extensões de atividades decorrentes de programas e projetos revelando práticas nem sempre integradas ou articuladas.

Entretanto, por termos ciência do engajamento político da categoria profissional no município de Campina Grande/PB, além de sua referência na inserção de assistentes sociais na educação básica a nível nacional, a nossa pesquisa pode identificar uma articulação coesa da categoria, com seu projeto profissional e com as necessidades precípuas que exigem esse profissional no espaço escolar.

Sobre essa articulação, elencamos alguns fatores determinantes para a concretude de nossa pesquisa:

1. *A potencialidade da organização política da categoria* – o Serviço Social da Educação Municipal da cidade paraibana tem um histórico de lutas e engajamentos políticos marcantes, pois é a primeira cidade do Estado da Paraíba a inserir assistentes sociais nas escolas municipais (FÉRRIZ; ANDRADE, 2020); além disso, há uma permanente articulação da categoria em eventos do CRESS/PB, em formações com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e, principalmente, na organização da Subcomissão de Educação da Seccional de Campina Grande/PB.

Essa organização política da categoria surtiu efeito positivo à nossa pesquisa, pois mostrou o interesse das profissionais em participar seja na prestação de informação, na socialização de dados e documentos, quanto nas entrevistas realizadas deu-se em sua maioria pelas profissionais que estão envolvidas nos eventos político e formações organizadas pelas instituições citadas anteriormente;

2. *A visibilidade do corpo efetivo de profissionais para prestar informações sobre seu trabalho* - de todas as profissionais contatadas para realização da

pesquisa, apenas as profissionais que exercem seu trabalho sob o regime de trabalho por meio de concurso público mostraram-se dispostas a participar da pesquisa. As demais profissionais, que estão no regime de contrato temporário, educadamente, informaram dar um retorno de resposta, mas não houve êxito, não responderam.

3. *A baixa participação da categoria na pesquisa.* Embora se compreenda que algumas profissionais enfrentaram problemas de saúde pessoais e entre os familiares, com o Covid-19, o cenário atual interferiu decisivamente para a baixa participação na coleta de dados empíricos.

Compreendendo que o Plano de Ação, apresentado pelas profissionais, possibilitaria apreender a concepção de educação que norteia seu trabalho profissional na rede municipal, entendeu-se que este, por si só, não foi suficiente para essa apreensão numa perspectiva totalizante. Porém, ele foi um instrumento que pode nos dar respaldo de como está sendo organizado o trabalho profissional no âmbito da instituição escolar, reconhecendo os seus limites na estrutura do plano, mas identificando as possibilidades de atuação profissional.

4. *A concepção de educação que norteia o trabalho profissional das assistentes sociais* – apreendeu-se que o conceito ampliado de educação perpassa os muros institucionais e abrange toda a esfera da vida social. Ela é vista de maneira excludente, e o fato de representar uma das dimensões da vida social acaba possuindo um papel específico para a reprodução social do capital. Sendo assim, a educação enquanto política não pode ser vista de forma isolada, deve ser trabalhada em sintonia com as demais políticas. Uma vez que, para além dessa concepção unilateral de educação há, também, a concepção de educação de caráter emancipador, que tem como função primordial a ruptura social, moral e política com a lógica do capital.

Nessa direção evidencia-se Guerra (1999) ao salientar que para intervir é preciso conhecer e investigar a realidade social, ou seja, é conhecer para além do senso comum, das informações empíricas, da imediatez e da aparência dos fenômenos sociais. Esse conhecimento é resultante da razão dialética e busca captar a processualidade contraditória de seu objeto fazendo com que a sistematização da experiência profissional permita compilar as informações do material empírico, do cotidiano institucional, das condições do exercício profissional e dos fenômenos presentes.

Ao optar por uma metodologia que facilitasse a relação teoria-prática, acreditamos que o nosso trabalho conseguiu propiciar “a transição do trabalho profissional sedimentado na razão formal em direção à razão crítica-dialética” (FÉRRIZ; MARTINS, 2020, p. 27). Pois, a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais na Política de Educação da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB mostrou-se *afinidade com a perspectiva crítica norteada pelos Subsídios para atuação do Assistente Social na Política de Educação, com a perspectiva crítica da categoria, logo, está sintonizada com o projeto ético-político do Serviço Social*.

Ao propormos uma reflexão sobre o que a categoria compreende acerca do que é educação nos deparamos com um processo metodológico árduo, por seu caráter desafiador, em propor analisar tanto documentos quanto pela utilização de entrevistas, a fim de conhecer a subjetividade das profissionais. Alegamos êxito em nossa pesquisa por conseguirmos apreender a concepção de educação que norteia o trabalho profissional das assistentes sociais da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB.

Foi possível identificar que os limites profissionais da categoria perpassam o cotidiano profissional, com a reivindicação de maior visibilidade no trato aos profissionais de base e na necessidade de uma formação continuada que pudessem dar um maior respaldo acerca da construção de projetos e planos de ação, pois ainda que tenha sido possível identificar as ações profissionais requer maior atenção no trato à estrutura do trabalho elaborado pela categoria. Assim, como nossa pesquisa também possibilitou identificar as possibilidades de atuação no espaço sócio-ocupacional escolar com a variedade de ações necessárias para atender às demandas emergentes seja no trato direto às crianças e adolescentes, aos familiares, à escola e à comunidade em torno, implicando uma série de desafios também, configurando a importância da categoria nas instituições.

É necessário reforçar que a entrevista foi essencial para complementar a pesquisa, pois o plano de ação não foi suficiente para compreender a concepção de educação da categoria, pela ausência de registro. Porém, através do plano conseguimos identificar quais as ações realizadas pelas profissionais, que vai da elaboração de projetos sociais para o controle da frequência escolar, à participação conjunta para elaboração, execução e avaliação de projetos escolares, como o projeto político pedagógico das instituições. Assim como ficou claro que o trabalho

das assistentes sociais dá-se em sua maioria de ações pela coletividade, em parceria com outras profissões, instituições e políticas públicas.

O estudo permitiu reconhecer que as assistentes sociais conseguiram incorporar as diretrizes assumidas nos documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS no que diz respeito às concepções teóricas e ideopolíticas que estão no interior da profissão, baseadas na perspectiva crítica e em sintonia com o projeto ético-político profissional. Tais incorporações estão sinalizadas tanto nas ações expostas no plano de ação quanto nas falas no decorrer das entrevistas, sendo assim, há uma relação direta entre o que a categoria defende acerca da educação com a atuação das Assistentes Sociais do município de Campina Grande – PB. Por fim, acreditamos que, apesar das conquistas alcançadas com a pesquisa o desafio persiste, tanto no fortalecimento do debate crítico quanto na defesa do projeto ético-político profissional, principalmente em tempos de avanço do conservadorismo.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>. Acesso em: dez. 2020.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, N. L. T. de. **O serviço social na educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Belo Horizonte, 2007 Disponível em: <<[http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_ocupacionais1.pdf](http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf)>> Acesso em: 21/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social**. Revista Em Pauta, v. XVII, n. 50, p. 143-171, abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

AMORIM, M.; RAMALHO, N. Elementos históricos da inserção de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB). In: FÉRRIZ, A.; MARTINS, E.; ALMEIDA, N. **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. P. 91-106.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia de Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, R. F. C.; OLIVEIRA, L. B.; RAMALHO, M. N. Atuação do serviço social na política de educação: uma perspectiva cidadã junto ao projeto Frequência em Dia em escola municipal de Campina Grande – PB. MORAES, A. M.; CHAGAS, B. R. F. **O trabalho do assistente social na atualidade**: espaços sócio-ocupacionais e desafios ético-políticos. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 133-148.

ANDRADE, Flávio A. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, L. M. W. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 59-78.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBOSA, M. Q. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARBOSA, M. Q.; SILVA, J. L. A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. [orgs.]. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, p.167-185.

BEHRING, Elaine; SANTOS, Silvana, M. M. dos. Questão social e direitos. In: CFESS. (Org.) **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BETTO, F. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: dez. de 2020.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Senado Federal: Brasília/DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 4.024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 53.886, DE 14 DE ABRIL DE 1964**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-norma-pe.html> . Acesso em: dez. de 2020.

\_\_\_\_\_. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) . Acesso em: dez. de 2020.

\_\_\_\_\_. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **EMENDA CONSTITUCIONAL N. 14 de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL. LEI 8.662/93 DE REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: , [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm). Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **AUTÓGRAFOS DO PROJETO DE LEI Nº 3688-C/2000, APROVADO NA CÂMARA DOS DEPUTADOS EM 07/08/2007**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1359998&filename=Avulso+-](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1359998&filename=Avulso+-). Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL. 12 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1359998&filename=Avulso+-](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1359998&filename=Avulso+-). Acesso em: dez. 2020.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Brasília/DF: CFESS, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: dez. 2020.



\_\_\_\_\_. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília/DF: CFESS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação.** Brasília/DF: CFESS, 2011.

CAMPINA GRANDE. Prefeitura Municipal de Campina Grande. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/>. Acesso em: fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar nº. 036 de 08 de abril de 2008.** Disponível em: [https://cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmcampinagrande/Edital/Lei\\_Complementar\\_036\\_pccr\\_magisterio.pdf](https://cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmcampinagrande/Edital/Lei_Complementar_036_pccr_magisterio.pdf). Acesso em: abril de 2021.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação dos/as assistentes sociais do sistema municipal de ensino de Campina Grande – PB.** Secretaria de Educação. Campina Grande/PB: Diretoria Técnica Pedagógica, 2019.

CAMPOMAR, Marcos C.; IKEDA, Ana A. **O planejamento de marketing e a confecção de planos: dos conceitos a um novo modelo.** São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPOS, A. E. M.; ABEGÃO, L. H.; DELAMARO, M. C. **O Planejamento de Projetos Sociais: dicas, técnicas e metodologias.** Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/OK%20Campos%20et%20al.pdf>. Acesso em: abril de 2021.

CONSALTER, Maria A. S. **Elaboração de projetos: da introdução à conclusão.** Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, K. K. A.; RAMALHO, M. N.; NÓBREGA, M. B. O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande – PB. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. [orgs.]. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019, p. 149-166.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional.** 11, ed, São Paulo: Cortez, 2015.

FÉRRIZ, A. F. P.; GUETEMBERG, M. O. O trabalho do assistente social na educação básica da Bahia. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. [orgs.].

**Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019, p. 203-220.

FÉRRIZ, A.; MARTINS, E. Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do serviço social na área da Educação Básica. In: FÉRRIZ, A.; MARTINS, E.; ALMEIDA, N. A [orgs.]. **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica.** Salvador: EDUFBA, 2020. p. 19-44.

FÉRRIZ, A.; ALMEIDA, N. O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo. In: FÉRRIZ, A.; BARBOSA, M. [orgs.]. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019. p. 15-32.

FÉRRIZ, A.; ANDRADE, A. A inserção de assistentes sociais na Educação Básica da Paraíba. In: FÉRRIZ, A.; MARTINS, E.; ALMEIDA, N. **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica.** Salvador: EDUFBA, 2020. P. 79-90

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, autores associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, C. C.; NÓBREGA, M. B. da; SILVEIRA, S. A. S. A formação acadêmica em Serviço Social no município de Campina Grande: gênese e desenvolvimento sócio-histórico. In: FÉRRIZ, A. F. P.; PATRIOTA, L. M.; SILVEIRA, S. A. S. [orgs.]. **O curso de serviço social da UEPB.** Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 71-112.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo, Cortez, 1999.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In: YAZBEK, M. C.; IAMAMOTO, M. V. [orgs.]. **Serviço Social na histórica:** América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019. p. 34-61.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. PNAD Contínua. **Desemprego chega a 14,4% no trimestre encerrado em agosto**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29321-desemprego-chega-a-14-4-no-trimestre-encerrado-em-agosto>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

IBGE. Campina Grande. Brasil. Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama>. Acesso em: fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=desemprego+e+curso+superior>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Abandono escolar é 8 vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 09 de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf). Acesso em: dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2007**. Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupo de idade. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>. Acesso em: dez. 2020.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90**: evolução e principais determinantes. IPEA: Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1979/1/TD\\_0803.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1979/1/TD_0803.pdf). Acesso em: dez. 2020.

KINZO, M. D. G. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo em Perspectiva. Vol. 15. N. 04. São Paulo, out/dez., 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000400002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002). Acesso em: dez. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LARA, Ricardo. **A incidência da teórica social crítica no Serviço Social**. Serviço Social e Realidade. Franca. v. 18, v. 1, p. 43-59, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/116-436-1-PB.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas, SP: FE/INICAMP, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. R. M.; ANDRADE, A. C.; OLIVEIRA, C. C.; RIBEIRO, G. A. R. A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. [orgs.]. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 131-148.]

LÖWY, Michel. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili, Luis Fernandes e Emilio Taddei. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo [orgs.]. **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 143-161.

MANDEL, Ernest. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mandel/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em: set. 2019.

\_\_\_\_\_. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril, 1982.

MARINI, Ruy M. **Dialética da dependência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, Eliana. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M.

M. J. da. **Serviço Social na Educação**: teoria e prática. Campinas/SP: Papel Social, 2012. p. 33-54.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo. Expressão popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo, Martins Fontes: 1977.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Education at a glance**. Disponível em: <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em: julho de 2021.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do 'terceiro Setor'. **Revista Lutas Sociais**, NEILS/PUC-SP, São Paulo: Ed. Pulsar, n. 8, p. 53-64, 1. sem. 2002.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social**: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, A. M.; CHAGAS, B. R. F. Serviço Social: as nuances do trabalho profissional do assistente social em escola municipal de Campina Grande – PB. In: MORAES, A. M.; CHAGAS, B. R. F. **O trabalho do assistente social na atualidade**: espaços sócio-ocupacionais e desafios ético-políticos. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 33-48.

MOREIRA, Antonio. F. B.; SILVA, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Carlos F. N. Serviço Social na educação básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. [orgs.] **Serviço Social e Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 149-165.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao método da teoria social**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NEVES, Lúcia M. W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. *In*: NEVES, L. M. W. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-58.

\_\_\_\_\_. **Brasil 2000**: nova visão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, Edistia M. A. P. de.; CHAVES, Helena. L. A. **80 anos do Serviço Social no Brasil**: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. *Serv. Soc. Soc.* n.128 São Paulo Jan./Apr. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282017000100143](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000100143). Acesso em: dez. 2020.

PASTORINI, Alejandra. As políticas sociais e o Serviço Social. Instrumento de reversão ou manutenção das desigualdades? *In*: MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social**: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2011. p. 69-92.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional**. São Paulo: cultura acadêmica, 2009.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço Social**: infância e juventude desvalidas. São Paulo: Cortez, 1985.

PONTES, R. N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. *In*: Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 04: **O trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Brasília: Cead, 2000.

RAICHELLIS, Raquel. O Serviço Social no Brasil: trabalho, formação profissional e projeto ético-político. In: YAZBEK, M. C.; IAMAMOTO, M. V. [orgs.]. **Serviço Social na histórica**: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019. p. 62-84.

RATTNER, Henrique. **Desenvolvimento de comunidade no processo de urbanização**: notas para uma crítica das teorias sociológicas do planejamento. Rev. adm. empres. vol.16 no.3 São Paulo May/June 1976. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901976000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901976000300002). Acesso em: dez. de 2020.

RIBEIRO, Maria Luísa dos Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 14 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2019.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo, Cortez: 2012.

SENRA, Alvaro de O. Propostas educacionais da Igreja Católica sob o neoliberalismo. In: NEVES, L. M. W. **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.p. 36-51.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-86.

SILVA, Marcela. M. J. da. O lugar do serviço social na educação. In: SILVA, M. M. J. da. **Serviço Social na Educação**: teoria e prática. Campinas/SP: Papel Social, 2012. p. 15-32.

SOUZA, Íris Lima. **Serviço Social na educação**: saberes e competências necessárias no saber profissional. 2008. 238f. Tese (doutorado em Educação) –

Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

\_\_\_\_\_ ; SOUZA, I. L. A educação básica no Rio Grande do Norte e o trabalho do assistente social na educação escolar. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. Q. [orgs.]. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 185-202.

SOUZA, L. M. L. de; FREITAS, P. R.; SILVEIRA, S. A. S.; SOUSA, S. C. de. Resgate histórico do curso de serviço social no município de Campina Grande: surgimento e desenvolvimento até sua inserção no âmbito universitário. In: FÉRRIZ, A. F. P.; PATRIOTA, L. M.; SILVEIRA, S. A. S. [orgs.]. **O curso de serviço social da UEPB**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p.197-260.

STADLER, H. M. **Sistemas de avaliação e qualidade**. Curitiba: Fotelaser, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **TODOS QUEM**: independente, plural e decisivo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: jul. de 2021.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. Maceió, 2009. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 20/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Lukacs, Marx e Educação**. Maceió, 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 10/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e Formação Humana**. Maceió, 2006. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 10/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** Maceió, 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 11/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Um novo horizonte para a educação**. Maceió, 2008. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 13/09/2020.

\_\_\_\_\_. **Atividades educativas emancipadoras**. Maceió, 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 14/09/2020.



\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió, 2004.  
Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/> Acesso em: 15/09/2020.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas**. 2021. Disponível em:  
[http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP\\_6048f0cf083f8.pdf](http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf) . Acesso  
em: jul. 2021.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial  
para Educação para todos de 1990**. Disponível em:  
[https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-  
conferencia-de-jomtien-1990](https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990). Acesso em: dez 2020.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/QUESTIONÁRIO



### CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

**TÍTULO DA PESQUISA:** A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIA O TRABALHO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS DA REDE BÁSICA DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE – PB

#### QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

1. *Enquanto trabalhador(a) da educação o que você compreende acerca do papel da educação, da sua função social, de seus efeitos, de expectativas e do poder que ela exerce na sociedade em que vivemos?*
2. *Dentro do que é compreendido por educação qual é o papel do Serviço Social na [Política de] Educação?*

**CAMPINA GRANDE – PB, 20 DE AGOSTO DE 2020.**

A handwritten signature in blue ink on a light blue rectangular background. The signature reads 'André Montenegro Moraes'.

**Assinatura do Pesquisador**