

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

FLAVIO DIEGO MALHEIROS FERREIRA

**ÁREA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CAMPO HISTÓRICO POLÍTICO:
construção de um poder hegemônico.**

FLORIANÓPOLIS
2017

ÁREA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CAMPO HISTÓRICO POLÍTICO:
construção de um poder hegemônico.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Serviço Social da Universidade Federal
de Santa Catarina, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Cibele
Cipriano Vaz.

FLORIANÓPOLIS

2017

ÁREA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CAMPO HISTÓRICO POLÍTICO:
construção de um poder hegemônico.

Parte manuscrita do Projeto de Graduação do estudante **FLAVIO DIEGO MALHEIROS FERREIRA**, apresentado ao Departamento de Serviço Social do Centro Sócio Econômico da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Serviço Social.

Aprovada em 22, de novembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Eliete Cibele Cipriano Vaz
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Orientadora

Prof. Me. Robson de Oliveira
(Universidade Federal de Santa Catarina)

Examinador de banca

Me. Kátia Regina Madeira
(Colégio Marista)

Examinadora de banca

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso visa abordar o processo histórico da educação no Brasil, partindo do período colonial até a contemporaneidade, tendo como destaque o desenvolvimento do aspecto político e histórico que abarca as discussões da construção e das reformas da política de educação. O objetivo geral é refletir, de forma crítica e dialética, aspectos da função política, econômica, cultural e social de uma educação organizada historicamente por um modelo estrutural hierárquico e segmentado. Tal organização implica em uma educação dual, ou seja, de conhecimento, voltada aos ricos e de acolhimento social e preparatória ao mercado de trabalho, voltada para os pobres. A importância da abordagem do tema decorre na aproximação teórica entre Serviço Social e a política de educação brasileira, considerando na atual conjuntura, certa escassez da discussão sobre Serviço Social e Educação. O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica apoiada, especialmente, em autores como ALMEIDA (2007); AMARO (2011); PEREIRA (2016); AZEVEDO (2001); MARONEZE (2009). Todo o levantamento bibliográfico visa subsidiar a análise da conjuntura do processo histórico da política de educação nacional e o desenvolvimento social no Brasil, considerando o Serviço Social situado historicamente dentro dos espaços sócio-ocupacionais do Estado, tendo a política de educação como um desses espaços.

Palavras-chave: Política educacional. Serviço Social. Industrialização. Desenvolvimentismo. Neoliberalismo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM- Grupo Banco Mundial

CFESS- Conselho Federal de Serviço Social

CRESS- Conselho Regional de Serviço Social

CNAE- Campanha Nacional de Alimentação Escolar

CLT- Consolidação das Leis de Trabalho

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CEP de 1993- Código de Ética Profissional de 1993

DSSE- Divisão de Serviço Social Escolar

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FIES- Programa de Financiamento Estudantil

FENAME- Fundação de Material Escolar

FMI- Fundo Monetário Internacional

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

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

GTSSE- Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAM- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição

INAE- Instituto Nacional de Assistência Estudantil

LDN- Liga de Defesa Nacional

LBCA- Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS- Lei Orgânica de Assistência Social

MARE- Ministério da Administração e Reforma do Estado

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEB- Movimento de educação de base
MEC- Ministério da Educação
PAEG- Programa de Ação Econômica do Governo
ProUni- Programa Universidade para Todos
PNE- Plano Nacional de Educação
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnad- Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC- Serviço Social do Comércio
TPE- Todos pela Educação
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	11
2.1 Período Colonial (1500-1822).....	11
2.2 Período Imperial (1822-1889).....	13
2.3 Primeira República (1889-1930).....	14
2.4 A educação enquanto palco de disputa ideológica.....	19
2.5 Era Vargas (1930-1945).....	21
3. INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL.....	27
3.1 Características da atuação profissional na área da educação.....	27
3.2 Período Nacional Desenvolvimentista (1946-1964).....	33
3.3 Ditadura Militar (1964-1985).....	35
4. PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL (1988-2000).....	41
4.1 A constituição de 1988 e as mudanças políticas na área da educação.....	41
4.2 O Serviço Social pós-movimento de reconceituação na década de 1990.....	44
4.3 Impactos sociais na educação pós Consenso de Washington.....	48

5. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI.....	52
5.1 Serviço Social e educação na contemporaneidade.....	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64

1 INTRODUÇÃO

Exercer uma profissão ligada à defesa e à viabilização de direitos sociais dentro de um intenso campo político de lutas e desafios diante a ofensiva neoliberal e toda sua ideologia, significa estar inserido em múltiplos espaços públicos que são ocupados pela sociedade no exercício ao direito de moradia, educação, saúde, lazer, trabalho, etc. É inegável a necessidade de a profissão acompanhar a dinâmica social e a história das políticas sociais ao ponto de corresponder com competência às demandas oriundas da classe trabalhadora, e não somente, as estratégias de controle de ordem social que podem existir dentro do aparelho institucional do Estado.

Tendo como objetivo geral refletir, de forma crítica e dialética, aspectos da função política, econômica, cultural e social de uma educação organizada historicamente por um modelo estrutural hierárquico e segmentado. Definimos como objetivos específicos apresentar um recorte histórico sobre a política educacional no Brasil, abordar de que maneira a educação foi determinante para disseminar um tipo de cultura ligado aos interesses de desenvolvimento urbano e industrial-econômico em construção de um poder hegemônico capitalista, sendo a partir da industrialização do país: 1) o principal motor-gerador de mão de obra técnica especializada, 2) Reprodutora de um analfabetismo funcional em massa 3) de difícil permanência a política como direito, por meio dos condicionantes que envolvem os esforços de sobrevivência (condição inerente da classe trabalhadora que inviabilizam de algum modo à conclusão dos estudos), 4) cristalizadora da ideologia dominante relacionado à valorização do trabalho remunerado e os esforços da autopromoção do indivíduo.

O esforço em desenvolver a determinada pesquisa relacionando o tema da política de educação com a atuação do Serviço Social justifica-se primeiramente, pela aproximação teórica entre Serviço Social a essa área, considerando na atual conjuntura, certa escassez da discussão sobre Serviço Social e Educação no momento da graduação. Outro fator decisório é a atenção a Política de Educação como espaço político e cultural determinante nos processos de fundamentar, legitimar e reproduzir a viabilização de projetos societários, seja conservador ou alternativo em relação ao projeto capitalista vigente.

Para o alcance dos objetivos propostos, realizamos um estudo exploratório de caráter qualitativo, delineado como pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2009, p.20) “a pesquisa bibliográfica tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Na segunda seção, visando estabelecer uma relação histórica, elaboramos a abordagem a partir do entendimento que é necessário questionar que modelo de educação foi gestado no Brasil, herança a qual determina o tipo de educação que foi investida e aplicada nos anos subsequentes. A educação religiosa colonial, o ensino das práticas laborais durante o império, a educação eugênica na primeira república, características que marcam o primeiro período da educação em sua fase de construir um povo de nação brasileira. Os autores em destaque incluem Rosário, (2004), Barbosa, (2012), Azevedo, (2001), Paiva, (2003), Zanlorense e Santos, (2014).

Na terceira seção, destacamos a educação como impulso do trabalho técnico-industrial e de conhecimento acadêmico, relação a qual se insere na reprodução de classes dominante e trabalhadora durante o período de Vargas (1930-1945), salientando ainda nesse período, a inserção profissional do Serviço Social no meio da institucionalização dos serviços públicos voltados para a classe trabalhadora, tendo como ênfase, as características da atuação profissional na área da educação. Os autores evidenciados, nesse período envolvem Dallabrida, (2009), lamamoto, (2011), Pereira, (2016) e Amaro, (2011). Destacamos ainda, o repentino golpe civil-militar interrompe o desenvolvimento das ações e mobilizações populares em torno da educação, aplicando uma construção de política hierárquica e autoritária, imprimindo as concepções ideológica civil-militar e de educação doméstica baseada pelo recorte de gênero, valoriza o nacionalismo e deteriora o ensino público por meio de cortes significativos no orçamento, ao mesmo tempo em que obriga as escolas acolherem a grande massa da população sujeita ao analfabetismo funcional. Os autores que nos serviram de aporte teórico, Assis, (2012), Saviani, (2008), Zinet, (2016) e Netto, (1991).

Na quarta seção, tratamos do período de redemocratização, no qual a educação nacional vivencia seu momento de abertura e subalternização às

orientações neoliberais prescritas pelos órgãos internacionais, sendo o Consenso de Washington (1989) e a Conferência Mundial de Jontiem (1990) principais eventos que marcam o modelo de Estado gerencial Neoliberal, a mercantilização da educação e a escola de acolhimento social que a educação nacional passa a aderir por meio da LDB de 1996. As referências teóricas, nessa etapa, envolvem Dentz e Silva, (2015), Maronese e Lara, (2009), Wertheim e Cunha, (2005), Linâneo, (2012), Chauí, (2003), Frigotto e Civatta, (2003).

Por fim, a quinta seção aborda uma reflexão geral sobre o conteúdo abordado neste trabalho em relação à política de educação no Brasil, destacando características da concepção do modelo de educação como um projeto de âmbito nacional relativamente tardio em relação ao período onde a política de educação foi gestada de maneira partilhada entre Estados e províncias. A seção ainda aborda os desafios estruturais da atual gestão da política de educação, combatendo a histórica necessidade da erradicação do analfabetismo e o modelo de financiamento do fundo público, dessa política, centrado nos Estados e municípios. Como principal referência teórica desta seção temos Saviani (2001).

Portanto, vale destacar nesse trabalho, o tipo de educação que se emprega atualmente, sem desconsiderar a histórica dualidade de ensino demarcada pela relação de diferença entre classes sociais e a relação subalterna às necessidades de desenvolvimento econômico nacional e a expansão mundial do capital. Para realizar essa análise, é inevitável falar sobre a educação em todos os seus níveis, das creches ao ensino superior. No entanto, tivemos como foco central do trabalho o ensino fundamental, por se tratar da base educacional incluindo as relações de classe e medidas de acolhimento social, empregadas pelo governo como estratégia de investimento educacional no país, além do reflexo que a educação de base transmite em relação ao ensino superior.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Como afirma AZEVEDO (2001, p.18) a questão educacional deve ser interpretada “como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação do Estado-Nação”. A forma singular como a história da política brasileira entrelaçada com o desenvolvimento econômico surtiu efeitos na cultura do país, enraizada por uma relação autoritária, segmentada, excludente e conservadora, influenciou diretamente no contexto da política educacional nos anos subsequentes, onde a lógica de subalternizar a educação pública segue um sentido mercadológico e produtivista, em forma de parâmetros e diretrizes curriculares construídas hierarquicamente.

2.1 Período Colonial (1500-1822)

No período de colonização (1530-1822), o Brasil iniciou uma fase de abertura à cultura europeia como base de sua formação social. Em 1500, com a chegada dos portugueses, a educação foi voltada para os índios, sobretudo, no âmbito religioso, organizada pelos Jesuítas, precursores de uma educação colonial no período de 1549 a 1759. As principais demandas que a educação jesuítica buscou suprir eram: criar escolas de primeiras letras, alfabetização dos índios¹, ensino religioso católico, fundação de colégios para sacerdotes. Sendo assim, logo de início, a presença dos Jesuítas e seus ensinamentos contribuíram na construção de uma educação religiosa no Brasil presente em toda a sua construção histórica cultural. (ROSÁRIO, 2004).

As primeiras escolas criadas pelos Jesuítas em 1550 tinham uma educação voltada para órfãos, visando, sobretudo a formação de novos sacerdotes capacitados pela escrita e leitura, habilidades necessárias para exercer a missão evangelizadora e elaborar escritos como registro religioso da atuação jesuítica. (ROSÁRIO, 2004)

Além de expandirem-se por todo o território brasileiro, as escolas de educação jesuítica são conhecidas também por dividir níveis de educação, sendo elas de nível elementar, médio e escolas especializadas na formação de

¹Em um processo de “aculturação” dos nativos pela conversão do catolicismo, aprendizagem da língua portuguesa e mudança de hábitos de acordo com a cultura ocidental, esse processo tornou favorável à exploração dos índios pelos colonos no início da expansão do domínio português. (ROSÁRIO, 2004, online).

sacerdotes; os seminários. A elite cursava a educação de “grau médio” voltado ao preparo para a educação nas Universidades de Portugal, retornando geralmente ao Brasil no exercício das primeiras profissões liberais (medicina, advocacia, etc.) áreas de maior atuação no espaço político dos anos subsequentes. Outra importante contribuição da educação jesuítica foi à expansão do idioma português pelo Brasil. (ROSÁRIO, 2004, online).

As escolas e colégios jesuítas, subsidiados pelo Estado português, se obrigavam a formar gratuitamente sacerdotes para a catequese, instruir e educar os indígenas, os mamelucos e os filhos dos colonos brancos. O estudo é encarado como fundamental, um espaço para a guerra de ideias contra o protestantismo e na preservação dos valores morais e na difusão da cultura cristã europeia. (ROSÁRIO, 2004, online).

Em 1759 a educação jesuítica reduziu seu espaço na área da educação, mas seus indícios permaneceram através de um país católico, de língua portuguesa e com uma elite formada (ROSÁRIO, 2004, online). As reformas propostas pelo estadista Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), trouxeram novas configurações para a educação, visando um aprimoramento administrativo e econômico de Portugal, confrontou não somente o método de educação que os jesuítas empregavam, como o “formalismo pedagógico”², mas também envolvendo uma forte disputa política por meio do regalismo pombalino³. (ROSÁRIO, 2004).

Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual – então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada – ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar ‘as coisas do espírito’, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. (ROMANELLI, 1998 apud BARBOSA, 2012, p.82).

As mudanças na educação favoreceram ao controle da corte real portuguesa que passou a obter o livre poder de nomear professores e arrecadar impostos como subsídio literário financiador desse novo sistema educacional que durou até a independência do Brasil, em 1822.

² Consistia em princípios cristãos e humanistas europeus que negavam a cientificidade dos fatos, aquilo que era ensinado não necessariamente correspondia ao real ou possuía um caráter prático de aprendizagem, mas sim a uma crença religiosa voltada a desocupados sociais (ROSÁRIO, 2004).

³ Defendido pelo Marquês de Pombal, o regalismo pombalino baseia-se na “supremacia do poder civil sobre o poder eclesiástico”, essa restrição imposta pela coroa em relação ao poder autônomo da igreja, gerou uma série de conflitos sendo a expulsão dos jesuítas das terras de Portugal, parte desse episódio. (CASTRO, 2001).

2.2 Período Imperial (1822-1889)

O desenvolvimento industrial na Europa ocorreu no início do séc. XIX, em 1815, e alcançou seu auge na metade do século. A Europa tornou-se influência de cultura e modelo econômico ao mundo. O Brasil nesse contexto, no início do período Imperial, sofreu constantes influências culturais europeias devido à supremacia econômica da região, principalmente pelo ideário liberal⁴ que o Estado brasileiro se apropria “sob uma forte ambiguidade: entre o liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes” (BARBOSA, 2012, p 85), servindo ainda de apoio ao movimento republicano em favor de uma sociedade livre do Império sem questionar e alterar a natureza do trabalho escravo. Outro fator consistente de influência europeia é somado pelo crescente índice de imigrantes europeus em processo de povoamento e desenvolvimento de uma nação independente brasileira, dentre a mescla de culturas e um início de pressão em aderir ao novo modelo econômico industrial como meio de se alcançar o desenvolvimento, fez-se necessário em 1888, sancionar a libertação dos escravos.

O contexto social brasileiro, além de possuir uma população esmagadora de analfabetos, mais de um terço da população eram escravos a margem das leis Constitucionais⁵ voltadas aos cidadãos “brasileiros”. O acesso à educação primária correspondia dentre os direitos negados aos escravos, sendo que uma política ampla de educação não se fazia necessária diante o modo de produção econômica escravista, já que a condição de trabalhador manual apoiado ainda em uma cultura da desumanização dos escravos favorecia para que a educação possuísse a função de segregar enquanto veículo ideológico, um determinado tipo de padrão de vida o qual títulos de mestrado e doutorado incrementaram o status da burguesia brasileira, incumbindo a este segmento, cargos e responsabilidades no campo da política e de

⁴Em defesa da liberdade política e econômica, o liberalismo surge no seio da sociedade inglesa durante o séc. VIII com apoio de filósofos e economistas como John Locke e Adam Smith. Basicamente, o liberalismo inglês defendia uma relação econômica industrial baseada no mercado produtivo e de consumo auto-sustentável, onde a competitividade e a iniciativa privada possuem o potencial natural de induzir o desenvolvimento e a evolução da vida em sociedade, tendo como destaque nessa função o indivíduo e não o Estado. Em relação à centralidade no indivíduo, dois princípios são impostos: o respeito à propriedade privada e a liberdade individual. (BARROCO, 2008, p. 165).

⁵ Constituição de 1824, Art. 179 “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.”, e Art. 6 “Dos Cidadãos Brasileiros”.

conhecimento voltado a uma forma conservadora de sociedade civil. (AZEVEDO, 2001).

O sistema educacional voltado para as elites baseava-se em ensino preparatório, secundário e superior. Os responsáveis em ofertar os serviços de educação eram o Império, Igrejas e principalmente iniciativas privadas. Os principais cargos almejados pela elite escolarizada eram voltados para os setores públicos e profissões liberais.

Por outro lado, o sistema educacional encarregado de atender as demandas dos demais cidadãos, ou seja, o povo livre e pobre, era gerido pelas províncias e posteriormente pelos Estados precursores do sistema de educação pública gratuita. De início, o sistema educacional dividido em magistério primário e secundário, ofertava uma educação caracterizada como aprendizado para o povo, e o conhecimento baseava-se em práticas manuais. Aos homens eram ofertados os ofícios laborais e às mulheres, as prendas domésticas. Esse ensino, em parte, obteve prestígio por corresponder a serviços que, de alguma forma, beneficiou uma classe média emergente, já outra parte, recebeu o estigma do trabalho servil e subalterno “desqualificado socialmente”. (AZEVEDO, 2001, p. 21).

A forma estratificada de desenvolvimento da política educacional no Brasil, somado ainda com todo o conservadorismo das relações hierárquicas e manutenção do regime escravocrata, gestou na cultura brasileira uma diferenciação da educação voltada para os ricos, aos pobres e aqueles que nem sequer possuem acesso a uma educação configurada sob a forma conservadora, heterogênea e excludente.

2.3 Primeira República (1889-1930)

A Primeira República no Brasil foi marcada pela consolidação do controle incontestado dos coronéis exportadores de produtos agrícolas, donos de escravos e proprietários das grandes terras, responsáveis em movimentar a economia da nação em seu tempo. O debate sobre direitos no campo da política era restrito à burguesia estruturada historicamente pelo controle econômico. Estavam consolidadas as grandes fazendas com suas próprias leis regidas pela burguesia brasileira e com isso, o poder de manuseio da política do país.

A educação voltada para uma cultura democrática baseada em exemplos liberais de igualdade, liberdade e fraternidade, esbarrou no autoritarismo e controle hierárquico social. A escravidão era uma realidade concreta, ainda que

formalmente superada, nesse contexto, a democracia surge como mecanismo de controle e exercício de poder regido exclusivamente pela burguesia. O voto de cabresto era prática comum voltado para o direcionamento rígido da política do país e a violência mortal das grandes fazendas superava qualquer grito de direito social. (FAORO, 1991, apud GTX-Direito e Desenvolvimento, 2016).

Nas capitais e áreas urbanas, o controle se dava de outra forma, o surgimento de reivindicações movidas geralmente por imigrantes trabalhadores, experientes da cultura europeia de direitos trabalhistas, eram reprimidas de forma violenta pelo Estado através do uso tradicional das forças militares.

Antes do início do séc. XX, a pressão dos países europeus, incluindo a Inglaterra como principal país industrial, aumentou ao ponto de forçar a burguesia brasileira fazer valer o que estava decretado na Lei Áurea em 1888, o trabalho livre foi gradualmente tornando-se realidade no contexto econômico e social brasileiro, os escravos foram sendo liberados a escolherem seu estilo de vida (como se houvesse direitos a eles) e agregados aos direitos constitucionais. O Brasil deixou de ser um país de mais de um terço de escravos e passou a ser um país de praticamente dois terços de uma população pobre dependente do trabalho assalariado considerado livre.

Esse novo contexto acentuou uma questão extra a concepção da política educacional, o inevitável desenvolvimento econômico necessitaria da ampliação do sistema educacional brasileiro, pois a ociosidade era no momento, mais ameaçadora ao desenvolvimento que a pobreza em si. As futuras gerações pobres, em particular, preocupavam o Estado por serem geridas em meio a maus hábitos⁶, sujeitas aos vícios de uma vida improdutiva e desregrada.

O combate contra a ociosidade da grande massa considerada livre das correntes e das jurisdições dos coronéis organizou-se por meio de estímulos a um novo meio de vida caracterizado como honesto e civilizado, uma nova ideologia de moralidade era adequada à cultura conservadora brasileira e a educação demonstrou-se ser mais uma vez, instrumento poderoso e fundamental para legitimar uma nova aceitação da massa adestrada para o trabalho.

⁶ Maus hábitos, vícios, dentre outros substantivos e adjetivos utilizados na época que direcionam uma visão negativa a condição de pobreza, por ser interpretada como uma disfunção social que deve ser corrigida. Essa perspectiva ideológica positivista e funcionalista favoreceu na elaboração e aplicação de métodos higienistas embasados por produções teóricas das ciências aplicadas e na área da saúde (SIQUEIRA, 2014).

No caso da infância pobre, a melhor solução elaborada pelo Estado provém dos primeiros ensinos do trabalho moralizador, a “aplicação conveniente do tempo” deveria estar voltada em apoio aos serviços das fábricas, e com isso, aos poucos poderia estar consolidada uma cultura de trabalhadores úteis e civilizados, em extinção da categoria de pobres “atrasados” e indolentes. (ROUEN, 1878, apud AZEVEDO, 2001, p. 23). Por meio do decreto estadual Lei Nº 1.184⁷, foram criadas 50 escolas preliminares de ensino operário durante o período noturno voltado para crianças, as instituições eram localizadas próximas às fábricas por todo o estado de São Paulo.

Esta lei determinou a criação de escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação dessas escolas seria daquelas que tivessem acomodações oferecidas pelas empresas, e o professor seria sempre provido pelo governo estadual. A articulação com as fábricas deveria se dar, também, na definição do horário escolar (CUNHA, 2005, apud ZANLORENSE; SANTOS, 2014, p. 8).

A submissão da educação sobre a economia influencia no contexto da política educacional no Brasil nos anos subsequentes, como foi previsto pela Constituição Federal de 1934 em seu Art. 138, tratando sobre o “estímulo a educação eugênica”, ou seja, uma educação voltada aos pobres visando à correção de falhas biológicas para que exista um aprimoramento da genética humana apta para o trabalho.

Essa perspectiva foi defendida por intelectuais e doutores da época que se apoiavam em práticas higienistas⁸ e moralizantes dentro do plano da política educacional do país. Isso favoreceu para que as mudanças ocorressem não pela maneira biológica como era defendido, mas sim pelo plano cultural tendo a educação como importante veículo ideológico.

A concepção nacional de educação das massas, no entanto, ganhou forças no Brasil somente na virada do século, onde a industrialização das principais

⁷ Revogado pela Lei 12.243/06. "Revoga as leis e resoluções que especifica, relativas ao período compreendido entre os anos de 1901 e 1910".

⁸ Visão biologicista aos moldes de uma Solidariedade Orgânica defendida por Durkheim. A concepção higienista nasce por meio da medicina, que envolvida nas sociedades europeias de alto índice populacional somado com o urbanismo e a divisão social do trabalho, enfrentam desafios no controle das doenças. Os bons hábitos de higiene são defendidos como o modo mais eficaz de se evitar surtos e epidemias, sendo necessário sanar qualquer “agente de contágio” que ameace o bom funcionamento da sociedade, seja por meio da cura ou isolamento. (HURTEAGA, 1980 apud COSTA, 2013, p.56).

idades brasileiras se fortifica, o êxodo rural aumenta e a necessidade de reduzir a taxa de analfabetismo (em 80% de toda a população) (PAIVA, 2003 p.93) incrementa-se a cultura do trabalho. Diferente do trabalho realizado nas áreas rurais, a vida operária nas grandes cidades exigia dos trabalhadores aptidões básicas no exercício de funções mecânicas, operação de maquinaria, administração salarial e adequação ao consumo voltado para o sustento e manutenção das condições de vida. O analfabetismo torna-se um grande empecilho aos planos de modernização via expansão urbana e industrial no país, surgia assim à necessidade de o Estado sistematizar e regular a expansão visando uma afirmação da ordem capitalista mundial.

Uma das primeiras medidas que o Estado assume diante esse controle do desenvolvimento industrial, é o financiamento da agricultura cafeeira, carro-chefe da economia de exportação do país, os demais setores agrários tentavam sobreviver a uma nova fase de investimentos buscando apoio do governo, com isso, uma nova relação diplomática é destacada; o apadrinhamento e as práticas clientelistas⁹ entre coronéis e funcionários públicos.

Já no novo setor industrial uma nova classe social é difundida; a classe operária com inclusão de imigrantes europeus organiza-se dentro de suas empresas iniciando uma experiência de sindicato, formando alianças entre os próprios operários a fim de lutar pelos interesses em comum, trazendo uma concepção de ampliação de direitos trabalhistas baseado na vivência do chão de fábrica e as conquistas da classe operária europeia.

A classe média brasileira¹⁰, como em toda sua composição histórica, assumiu um papel coadjuvante nessa relação social, apoiou-se no ideário liberal, filiou-se aos movimentos de reforma da ordem política vigente para uma política nacionalista, com brechas para que a classe média conquiste seu espaço de poder, realizou alianças com o empresariado urbano e a classe média militar, defendendo o ideário moralizante de trabalho civilizado e honesto.

⁹ Prática política de troca de favores, onde o candidato político estabelece uma relação de clientela com o eleitor na “concessão de benefícios públicos” (CARVALHO, 1998, p.134).

¹⁰ “Imigrantes e indivíduos que não pertenciam à classe rural dão começo a pequenos estabelecimentos industriais e comerciais e, dos lucros obtidos em seus negócios, ampliam sua ação, dando origem a uma classe que contrapõe sua mentalidade pequeno-burguesa, seu espírito de precavida iniciativa, à mentalidade feudalista própria da classe agrária” (CRUZ COSTA, 1968, apud, PATTO, 1999, online).

O nacionalismo surge como uma nova concepção de povo brasileiro, o país que em seu passado era segregado em províncias e que agora permanece dividido em grandes territórios das fazendas, cada qual com sua lei, busca atingir um patamar de nação, onde a vida social e o desenvolvimento econômico passam a se concentrar nos pólos industriais e nas grandes cidades, a união entre proletários e a classe média visa uma luta de superação a ordem política oligárquica vigente e um desses mecanismos de mudança é a universalização das políticas, sendo uma das primeiras delas a de educação nacional. Essa sobreposição a política tradicional vigente, se faz necessário na medida em que ganhar espaço na área da política, significa ter condições favoráveis para negociar direitos ao estilo de vida urbana ou rural.

Em apoio ao movimento nacionalista encontravam-se os militares, que em contribuição à industrialização, visavam construir o país e manter a ordem social ameaçada pelos movimentos anarquistas de operários militantes da época. A influência do poder militar foi determinante, tanto na concepção de segurança nacional como também para fomentar o desenvolvimento da nação. Dois grandes exemplos foram à criação em conjunto com intelectuais da época as Ligas Nacionais, uma visando o controle da ordem através de uma consciência militar-cívica e de capacitação para o trabalho; a Liga de Defesa Nacional (LDN) e outra, visando o desenvolvimento educacional como força tarefa contra o analfabetismo; a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), ambas fundadas em 1915. (AZEVEDO, 2001).

A opção de institucionalizar meios de combate ao analfabetismo e investir em geração de mão de obra, foi parte de uma estratégia governamental com forte presença da instituição militar, em luta por um nacionalismo que futuramente foi desenvolvido sob a forma de partido político, isso significa que logo no início da urbanização do país, já existia a concepção de utilizar a educação como ferramenta ideológica para o ganho de votos, uma forma velada de adaptar uma cultura recém-liberta do voto de cabresto em apoio à burguesia através do direito ao voto secreto aos moldes conservadores (AZEVEDO, 2001). A educação para o voto, portanto, deveria ganhar confiança de uma nação, que naquela época, vivenciava um tempo ameaçador aos costumes e a identidade nacional diante os crescentes movimentos anárquicos e de expansão da cultura europeia pelo país, principais

argumentos que o governo utilizava para vulgarizar os movimentos sindicais e formar uma opinião pública de eleitores.

2.4 A educação enquanto palco de disputa ideológica

A criação da LBCA foi à primeira medida nacional de educação, uma forma provisória de combate ao analfabetismo até a criação de uma Política Nacional de Educação, criada em 1940 pelo governo Vargas. Enquanto vigente, a LBCA favoreceu para a criação de instituições educacionais por todo o país, a setorização da educação vai ganhando forma e em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), primeira instituição nacional que explorou o espaço da política tornando a educação um palco de disputa ideológica, onde professores e entusiastas de renome estudavam e criavam estratégias de consolidação e valorização da educação. Seja por perspectiva liberal ou autoritária, o foco era mantido; corresponder à demanda industrial econômica do país por meio de uma “reforma cívica e moral da sociedade”. Os esforços empenhados pela ABE subsidiaram o governo Vargas na elaboração de futuras leis na área da educação. (AZEVEDO, 2001, p.28).

As principais contribuições da ABE, aprovadas pela maioria de seus participantes, incluíam a

Universalização do ensino primário obrigatório e gratuito sob responsabilidade do Estado; a unificação do sistema dual de ensino e fortalecimento da ação da União sobre o setor [...] e o reconhecimento da necessidade de adesão a novos princípios que possam conduzir a uma reforma ampla e sustentável. (AZEVEDO, 2001 p. 29).

No campo pedagógico, o atual modelo de ensino tido como tradicional foi criticado pela ABE por tratar-se de um método “livresco, academicista e bacharelesco” (AZEVEDO, 2001, p.29) de pouca efetividade ao desenvolvimento econômico do país, que inclusive, é o parâmetro até os dias atuais sobre a concepção de qualidade de ensino, o qual deve corresponder geralmente às funções de empregabilidade para o trabalho técnico/manual. Por meio dessas críticas, foi gerado um novo modelo curricular de ensino, conhecido como Escola Nova, que a partir de 1927 “apresentou valores para fundamentar uma nova relação entre professor e aluno, sendo este último o centro das reflexões escolares” por meio do desenvolvimento das habilidades e competências individuais (NAGLE,

1990 apud ZANLORENSE; SANTOS, 2014, p.9). Além de estabelecer uma relação de preparo às “práticas democráticas e a vida em sociedade” articulado com um mundo entre “escola, sociedade e trabalho” (ZANLORENSE; SANTOS, 2014, p.10).

O modelo de educação deveria corresponder à tendência de desenvolvimento econômico mundial, sendo esse o primeiro momento da política nacional de orientar uma educação voltada para a maioria da população como meio de especialização para o trabalho, algo visto como uma ampliação de direitos, já que o acesso à educação acadêmica sempre foi voltado para um estrato social destinado às profissões liberais e de cargos públicos de hegemonia burguesa, além de corrigir falhas do modelo tradicional de ensino cujos índices de evasão e reprovações detinham grande parte dos estudantes a conclusão dos cursos.

A modernização do ideário liberal nacional se deu, nesse período, através da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores (XAVIER, 1990, apud ZANLORENSE; SANTOS, 2014, p. 10).

A agitação sobre a reforma da educação no país atingiu até mesmo a igreja católica, responsável por uma rede de educação firmada nos primórdios da educação brasileira, que antes mesmo da Primeira República migrou para o setor privado voltado para as elites, deixando a margem 80% de uma população pobre e analfabeta. Esse fato foi decisivo para gerar uma reação da igreja cuja estratégia foi colocar em xeque a laicidade do Estado e reassumir seu posto no espaço público. (AZEVEDO, 2001, p. 29). Com isso, novas perspectivas da educação nacional foram à mesa em contraposição às propostas elaboradas pela ABE, cujo monopólio da educação não deve recair sobre responsabilidade exclusiva do Estado, e que a educação deve seguir o modelo classista. Esse embate político e ideológico ocupou os espaços da elaboração da Constituição de 1934, onde o ensino religioso se torna presente nas escolas públicas recebendo um caráter de frequência facultativa¹¹, e na elaboração da reforma educacional de 1961. (AZEVEDO, 200, p.30)

¹¹ Segundo o Art. 153 da Constituição de 1934, sobre o ensino religioso facultativo.

A base do governo sobre a educação é instaurada em 1930 com a criação do “Ministério da Educação e Saúde”. Após esse marco, é unificado¹² o sistema de ensino sob responsabilidade do Estado e instituídos o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial, responsáveis por centralizar o poder do Estado pela elaboração de currículos e diretrizes na área da educação primária, secundária, superior e técnico-profissional. (AZEVEDO, 2001, p.31).

2.5 Era Vargas (1930-1945)

Após um colapso da estrutura econômica da agroexportação do país devido a primeira grande recessão mundial do capitalismo, extinguindo qualquer indício de uma resistência oligárquica rural, Vargas assume um governo comprometido em desenvolver uma nova base econômica cada vez mais forte nas indústrias e disposto a sanar questões sobre o desenvolvimento da nação, Vargas empenha-se em seguir os planos construídos pela ABE, tomando a escolarização básica como meio de qualificação da força de trabalho, fomento do mercado consumidor e exercício de direito político e democrático. (AZEVEDO, 2001).

No seio de uma nova cidadania, foram inseridas as novas configurações de sociabilidade do mundo do trabalho, que no decorrer dos anos, foi fator decisivo para o exercício pleno de direitos. Medidas em relação ao desenvolvimento industrial do país foram tomadas principalmente no segundo momento do governo ditatorial de Vargas, por meio da criação de uma identidade cidadã em forma da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) em 1943, tornando oficial o documento que consolida a valorização pelo trabalho honesto vinculado a uma dependência para a obtenção de benefícios e acesso a direitos como cidadão. A cidadania regulada foi um dos principais aspectos, junto à mescla de populismo e opressões contra os movimentos de oposição ao governo de Vargas tidos como comunistas, durante o período conhecido como Estado Novo.

Em relação à educação, o Ministério da Educação e Saúde aprovou em 1931, durante o governo provisório de Vargas, a primeira reforma de âmbito nacional

¹² Em extinção do antigo sistema dual de ensino ofertado no período imperial e início da Primeira República.

conhecida como Reforma Francisco Campos¹³, a medida trouxe mudanças principalmente no nível do ensino secundário¹⁴. As principais características dessa reforma envolveram o período de duração; de 5 para 7 anos, tendo uma divisão entre ensino fundamental (5 primeiros anos) com uma educação generalista, e o ensino complementar (2 últimos anos) com uma educação propedêutica voltada para o ensino superior envolvendo as áreas; jurídica, medicina, farmácia, odontologia, engenharia e arquitetura. Embora o governo de Vargas tenha na teoria extinguido o sistema dual de ensino, na prática essa reforma favoreceu para o acesso e continuidade de uma educação elitista, onde dedicar 7 anos de estudos era considerado um privilégio diante a necessidade de trabalho precoce para o sustento das famílias pobres (DALLABRIDA, 2009).

A dualidade de ensino no período de Vargas, referente a uma educação de aprendizagem técnica e de competências produtivas para os pobres, e de conhecimento científico e acadêmico para os ricos, é evidenciada logo no início do Estado Novo por meio da promulgação da Constituição de 1937 em seu capítulo “Da Educação e da Cultura”, onde visando fomentar a educação voltada para o mercado e combater os baixos índices de escolarização da classe trabalhadora, dentro dos moldes da reforma do sistema de ensino estabelecido pelo Ministério, promulgado a educação “pré-vocacional” sob a forma de uma medida democrática na educação nacional, satisfazendo tanto as necessidades da burguesia em relação à especialização e à capacitação de mão de obra, e do governo, em relação aos índices de urbanização, empregabilidade, desenvolvimento econômico e social dentro do modelo capitalista. Essas metas faziam parte do plano econômico nacional amplamente aceito pela população que considerava obter oportunidades sob a forma de um “ensino pré-vocacional”, disposto no Art. 129

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-

¹³ Secretário de Educação e Saúde no governo Vargas, participante da construção da Constituição Brasileira de 1937 e posteriormente na elaboração dos Atos Institucionais do período militar Nº 1 e 2, além de contribuir com sugestões para a Constituição de 1967. (SANTOS, 2007, p. 32)

¹⁴ Por meio do Decreto Lei Nº 21.241/32, Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Nesse segundo momento do governo ditatorial de Vargas, novas leis complementam as já aplicadas pela Reforma Francisco Campos. Essas novas implementações conhecidas como a Reforma Capanema¹⁵ marcaram as características e as diretrizes da educação pública durante o Estado Novo.

O Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), estabelecida pela Reforma Capanema, abarca a educação técnica industrial como fator de interesse do trabalhador, das empresas e da nação, mesclando em seu conteúdo curricular, teorias ligadas à prática de aprendizagem dos ofícios juntamente ao ensinamento de um conteúdo cultural do valor humano do trabalhador. As práticas educativas do ensino técnico são distintas entre homens e mulheres, sendo destinada aos homens uma educação civil-militar e para as mulheres a educação doméstica e de administração do lar. Para matricular-se era necessário ter entre 12 e 17 anos com ensino primário completo (para educação industrial) ou ensino secundário completo (para a educação técnica), além de ser aprovado em concurso vestibular.

Esse processo de fomentar a especialização da mão de obra da classe trabalhadora por meio da educação técnica contribui não apenas para criar uma aparência democrática e inclusiva da educação brasileira, como favoreceu também ao processo de substituição da mão de obra estrangeira, por existir uma crescente concentração de oferta de trabalho nas áreas urbanas, junto com o índice cada vez

¹⁵ A reforma leva o nome do então Ministro da Educação e Saúde durante todo o período do Estado Novo; Gustavo Capanema Filho. A Reforma Capanema abarca uma série de Decretos aplicados na área da educação, sendo os principais e de maior impacto social os decretos: Nº 4.073/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Nº 4.048/42 (Fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI); Nº 4.244/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Nº 6.141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Ainda houve implementações de Decretos pela Reforma Capanema após a queda de Vargas como os Decretos Nº 8.529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Nº 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal) e Nº 8.621/46 (Fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- SENAC).

mais elevado do êxodo rural, além dos preceitos ligados à ditadura varguista anticomunista e nacionalista.

O Brasil dispõe de braços suficientes, perfeitamente aptos, suscetíveis das mais árduas e dedicadas tarefas, quer na agricultura, quer na indústria, quer como inteligência, quer como resistência (...). Apesar de ser inteligente, dedicado, fiel, resistente, à fadiga, como poucos, adaptando-se facilmente aos mais difíceis misteres e às mais complexas manipulações industriais (...). Desamparado, vergando ao peso do anátema. O Brasil não necessita de braços, pois não aproveitou nem curou, ainda, de aproveitar os trabalhadores nacionais (...). Para suas necessidades atuais, o de 'vadio' e 'preguiçoso' de incapaz e malandro (PICHELLI, 1997, apud ZANLORENSE; SANTOS, 2014, p.18).

Já a reforma do ensino secundário pelo Decreto-Lei Nº 4.244, 9 de abril de 1942, visava fomentar nos jovens estudantes a consciência de valorização à pátria por meio da educação moral e cívica, conhecida na época como disciplina "premilitar", com a qual as instituições de ensino deverão "tomar cuidado especial e constante" uma vez que o conteúdo aborda sobre a concepção do "futuro" e "continuidade histórica da nação brasileira". Outro foco do ensino secundário, foi oferecer aos jovens o preparo científico propedêutico a educação superior. As diretrizes pedagógicas da educação nacional eram organizadas pelo Ministério da Educação e Saúde, pelo Ministério da Guerra e a educação opcional religiosa organizada por autoridades eclesiásticas.

Assim como nas escolas técnicas/industriais, as instituições ginásiais e colégios do ensino secundário segregavam por gênero suas disciplinas, como consta no Art. 25 do Capítulo VII, Título III "Do ensino secundário feminino"

Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendavel que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. [Quebra da Disposição de Texto] 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação. [Quebra da Disposição de Texto] 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.[Quebra da Disposição de Texto] 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (erros ortográficos mantidos, do texto consultado)

O ministro da Educação e Saúde filiava-se ao ideário de preparo ao desenvolvimentismo, com isso utilizou da educação um recurso que deveria auxiliar

em suas palavras “homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação” ao ponto de o espírito educacional e de trabalho tornar-se como dever “habitual entre o povo” (NOVA, 2011, p. 21). A compreensão histórica do impacto que a educação pode oferecer à sociedade era vista como um cargo de responsabilidade que, a educação geradora de uma consciência de vida social futura, deveria difundir uma continuidade histórica “das necessidades, da missão e dos ideais”, ligada a uma ordem de pátria vigente e a tendência de desenvolvimento industrial e urbano, pode-se dizer que por meio dessa concepção, os objetivos ligados aos interesses políticos e econômicos foram alcançados por meio de um falso discurso democrático onde o foco era privilegiar as camadas dominantes por meio de uma educação centralizada, destoante, burocrática e elitizada, estratégia que reforça até os dias atuais a divisão social do trabalho (SAVIANI, 2007 apud NOVA, 2011, p.27).

O contexto econômico do país encaminha-se cada vez mais para o parâmetro industrial capitalista, consonante com o desenvolvimento da urbanização, sem alcançar, porém, um nível privilegiado no mercado de exportação, limitando-se a posição de um país dependente das relações de mercado mundial exportando produtos primários agrícolas e importando produtos secundários. Em sua relação de trabalho, são inseridos novos parâmetros por intermédio de um governo paternalista que busca atender a demanda popular (e dos patrões) subsidiando as necessidades do mercado, estabelecendo leis trabalhistas, regulamentando as relações de trabalho e a educação pública como principal ferramenta ideológica e geradora de mão de obra, tudo girando em torno de uma contrapartida: o trabalho produtivo nas grandes empresas.

Em apoio ao enfrentamento dos desafios que eram comuns ao desenvolvimento do trabalho produtivo no início do século XX, considerando a pobreza, a indisciplina de trabalhadores, a infância desvalida, interpretações ligadas ao modo de vida da classe trabalhadora, inicia-se um movimento de estudos e especialização da filantropia, adequando-a a medidas intervencionistas do Estado e das igrejas em um contexto onde a caridade e a violência não correspondiam de forma eficaz para uma ordem e progresso social dentro das novas relações de trabalho, cuja harmonia e a cooperação, passam a ser o novo discurso liberal.

Nesse cenário, surge uma nova profissão, o Serviço Social é inserido pela institucionalização dessas demandas visando o controle e ajuste social,

primeiramente no contexto europeu¹⁶, na América do Norte¹⁷ onde Mary Richmond desenvolve seus estudos de caso e na América Latina¹⁸, onde as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil surgem no decorrer da década de 1930, em um contexto onde o modelo econômico industrial de substituição de importação e desenvolvimento urbano, repercute no crescimento da classe trabalhadora e nas mudanças das relações sociais e de trabalho.

¹⁶ em 1899 na Holanda, 1908 na Alemanha e Inglaterra, 1911 na França (MARTINELLI, 2011)

¹⁷ em 1918 nos Estados Unidos (MARTINELLI, 2011)

¹⁸ em 1925 no Chile (IAMAMOTO, 2011)

3. INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL

A década de 1940 foi um marco da fundação das principais escolas técnicas na área do comércio¹⁹ e da indústria²⁰ no Brasil, ambos favoreceram uma articulação escola-empresa voltada para o aprendizado técnico das futuras gerações da classe trabalhadora e de especialização imediata de mão de obra. Diante o desenvolvimento da divisão sociotécnica do trabalho, o Serviço Social surge como profissão no período do Estado Novo e é inserido nas condições de manutenção e reprodução da mão de obra e de trabalho junto às famílias da classe trabalhadora.

3.1 Características da atuação profissional na área da educação

Nesse contexto social do Estado Novo, surgem as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, em 1936 em São Paulo e 1937 no Rio de Janeiro. Sob influência de países europeus como a Bélgica, França e Alemanha, as práticas conservadoras aproximavam-se a doutrina cristã vinculada ao neotomismo²¹, vertente ideológica que se destacou na atuação do Serviço Social no decorrer da década de 1930, onde era empregada a harmonia entre as classes por meio da Justiça e da caridade cristã, geradora de uma doutrina social da igreja (IAMAMOTO, 2011, p. 183). A prática tradicionalista do Serviço Social baseado no neotomismo foi gradualmente substituída na década de 1940 com a inclusão dos estudos referentes aos primeiros métodos²² profissionais elaborados por Mary Richmond (CASTRO, 2000, apud DENTZ; SILVA, 2015), essa superação ocorre na medida em que a atuação profissional aprofunda-se aos moldes do projeto político de desenvolvimentismo industrial do Estado Novo, e pelos governos subsequentes,

¹⁹ Em 1946 o Serviço Social do Comércio (SESC), voltado não somente para a especialização de mão de obra nesse setor por meio dos cursos de Valorização Social (existentes até hoje), mas também para ofertar espaços de lazer e serviços exclusivos para os trabalhadores do comércio como parte dos “gastos sociais” do trabalhador. (IAMAMOTO, 2000, p. 117)

²⁰ Em 1942, criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujos cursos eram voltados para especialização de profissões técnicas industriais.

²¹ Citação a São Tomás de Aquino, cuja valorização do trabalho gira em torno da valorização pela dignidade da pessoa humana e a conservação do bem comum, uma mescla de “justiça social e caridade cristã”, a qual “as camadas sociais mais fracas devem se mobilizar para formar sua elite”, responsável em proteger os necessitados contra a exploração, ambição e ignorância. (IAMAMOTO, 2011, p. 183).

²² Estudos referentes ao método funcionalista e positivista estadunidense presente na teorização do Serviço Social entre as décadas de 1940 e 1950.

sendo necessária a mobilização e reorganização do Serviço Social voltado a atender as demandas institucionais.

É por meio do governo Vargas, que a profissão se institucionaliza por demanda do Estado, a atuação profissional se agrega a uma política de controle social hierárquico, a profissão em sua origem, segue a:

Concepção liberal de que o livre mercado — e não o Estado — era o principal agente de combate à pobreza. Afinal, estava implícito nessa ideologia que o pobre era o causador de sua própria situação de penúria e que a única forma de reabilitá-lo seria ajudá-lo a se autoajudar mediante o trabalho assalariado (PEREIRA, 2016, p.415).

Ou seja, a desigualdade de classes era considerada natural, e dentro dessa “diferenciação social”, existem funções variadas (divisão social do trabalho) caracterizadas pela vida social (IAMAMOTO, 2011, p. 217). Sendo assim, o trabalhador é responsável por sua condição subalterna e de penúria, portador de uma “ignorância natural” e de “baixo nível cultural e de formação moral”, resultando na sua real condição de pobreza. Nesse sentido, o Serviço Social interpretava como crise, os aspectos de “formação moral, intelectual e social”, tendo como objetivo alcançar, após as devidas mudanças, as condições de trabalho que tornam favorável o aumento de remuneração e promoção de vida do trabalhador, possibilitando a mulher assumir as responsabilidades exclusivas do lar e acompanhar a educação de seus filhos, correspondendo a um modelo adequado e estrutural de vida familiar. (IAMAMOTO, 2011, p. 218).

Essa característica da atuação do Serviço Social no contexto da política populista e paternalista varguista demonstra a forma de enfrentamento política destinada às demandas da Questão Social²³, interpretada de maneira pontual e imediatista, partindo da intenção de corrigir as disfunções sociais (como eram

²³ Forma de interpretação política em relação às expressões que envolvem a desigualdade social entre classe trabalhadora e a burguesia europeia no século XIX. No período da primeira república no Brasil, a Questão Social é enfrentada por meio de diversas formas, partindo da caridade cristã, iniciativas privadas de empresas que passaram a se responsabilizar de questões trabalhistas, até o modelo repressor policialesco adotado pelo Estado. Durante o governo de Vargas, a Questão Social incorpora “leis sociais” orientadas pelo Estado voltado para atenuar as necessidades de manutenção da mão de obra assalariada e conservar a ordem social e religiosa, portanto, a Questão Social que antes era enfrentada de forma fragmentada, repressiva e violenta, passa a contribuir na negociação de uma “cidadania social”, destacando assim “as contradições que atravessam a sociedade” capitalista (IAMAMOTO, 2011, p.134). Esse “mecanismo de integração e controle” (IAMAMOTO, 2011,p.141), respalda na sobreposição do populismo e clientelismo em função do consenso social sobre a simples prática coercitiva, criando assim uma “ideologia progressista” tanto na esfera política quanto na organização burguesa industrial (IAMAMOTO, 2011, p. 144).

interpretadas as contradições ligadas geralmente ao desemprego e a pobreza) e corresponder com as necessidades de fomentar a mão-de-obra no mundo do trabalho, com isso, os principais espaços que a profissão ocupou em seu primeiro momento foram em relação à atuação direta com a classe trabalhadora e suas famílias em seus espaços de convívio, principalmente por meio das instituições estatais responsáveis em organizar e ofertar políticas sociais²⁴. Essa atuação foi realizada por meio do “Serviço Social de casos individuais”, onde eram aplicados os estímulos necessários aos indivíduos, grupos e suas famílias, ao “reajustamento às condições normais de vida” (IAMAMOTO, 2011, p. 185).

Na área da educação, uma das primeiras áreas da atuação profissional na década de 1930, “o Serviço Social aparece como um espaço de ação social, em que devia se prestar subsídios de informações sobre a vida dos alunos” (PINHEIRO, 1985, apud DENTZ; SILVA, 2015, p.17), dessa maneira o Serviço Social, era responsável em realizar a integração entre escola, família e comunidade, sendo a família sujeita a adequação à lógica da escola, possibilitando a correção de “disfunções” e deficiências expressas em situações onde a criança era considerada como “problemática” (BARBOSA, 2012, p. 94). Essa inserção e trabalho da profissão nas escolas públicas foram, em grande parte, dirigidos pelo Estado que, tendo em seu novo contexto o surgimento de uma profissão passível aos preceitos conservadores e religiosos, com profissionais majoritariamente femininas (sendo uma concepção comum na época, à educação como uma vocação natural de missão feminina), considerou total competência em delegar o papel educacional de tratamento e ajuste social na área da educação pública, sem necessitar de entraves e negociações na tramitação legal da legitimidade dessa função. (IAMAMOTO, 2011)

A família e a escola são agentes exógenos importantes, e influem sobre a formação individual. Sem dúvida, o bom êxito da ação educativa está condicionado às influências do lar sobre a criança, o que determina a necessidade de uma conjugação de esforço daqueles dois fatores. Mas se consideramos um lar incompetente, o que ocorre frequentemente em nosso país, por vários motivos, a escola não tem como lhe pedir auxílio, ao contrário, tentará habilitá-lo convenientemente, ou, então, subtrair a criança

²⁴ Enfrentar a Questão Social como um problema social de responsabilidade do Estado, foi um dos avanços que o governo de Vargas estabeleceu para alavancar o desenvolvimento social e econômico do país, onde os antigos métodos de repressão contra a pobreza passam a ser insuficientes para a manutenção da ordem, principalmente por meio de greves e protestos da classe trabalhadora diante um contexto de vida precarizada por múltiplos condicionantes, sendo um deles a luta por educação pública. O método paternalista de conceder direitos sociais não se aproxima de uma concepção de direitos democrático e universal, mas inclui o Estado na organização das políticas sociais.

à sua ação maléfica. Nessa atividade, como agente de ligação entre o lar e a escola, o Serviço Social desempenha relevantíssima função. Destarte torna-se elemento de colaboração indispensável ao aparelho educacional, notadamente, ao sistema escolar de nível elementar sob a responsabilidade do Estado, porque a autoridade deste imprime maior eficiência ao trabalho social, que se desenvolve numa sociedade de padrão de vida inferior, por isso mesmo, dele mais necessitada (PINHEIRO, 1985, apud BARBOSA, 2012, p. 95).

Os assistentes sociais utilizavam como instrumentais técnicos, os “Inquéritos Sociais”²⁵, como “diagnóstico da situação familiar, social e escolar do aluno” (BARBOSA, 2012, p. 96). Dentre as questões relativas aos problemas ligados à escolaridade do estudante, estava:

Frequência irregular, a fadiga, a debilidade física do aluno, decorrentes da falta de compreensão dos pais quanto às vantagens da educação, e ainda a alimentação deficiente, as dificuldades financeiras criando toda a sorte de embaraços (PINHEIRO, 1985, apud BARBOSA, 2012, p. 96).

Outros fatores eram interpretados como problemas de trabalho do Serviço Social na área da educação,

Como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, ausência das aulas e demais “desconfortos” escolares que se apresentavam como decorrência da precariedade das relações familiares e de causas como moradia precária, falta de estrutura e até falta de educação dos próprios pais. (BARBOSA, 2012, p. 96).

Portanto, a atuação profissional na área da educação enfrentava questões determinadas pelas relações sociais da sociedade capitalista de forma pontual e individualista, partindo de um princípio de ajustamento que torna as famílias pobres principais responsáveis pelo desenvolvimento de seus filhos sem possuir, no entanto, reais condições de moradia, trabalho, saúde, etc.

O Serviço Social tem por objeto remediar as deficiências dos indivíduos e das coletividades; quando se dirige ao ajustamento de um determinado quadro, ele o faz para sanar deficiências acidentais, decorrentes de certas

²⁵ Inquéritos Sociais auxiliavam as pesquisas sociais levantadas pelo Serviço Social na época, esse tipo de sistematização era realizado nas etapas de transcrição de casos, acompanhamentos, encaminhamentos e avaliação dos mesmos. Dessa forma, era possível estabelecer uma ilustração dos casos abordados individualmente destacando as medidas aplicadas e as orientações morais realizadas (envolvendo a estrutura familiar). Os casos estudados pelos Inquéritos Sociais envolviam as “condições de moradia, situação sanitária, econômica e moral (situação civil, promiscuidade, alcoolismo, desocupação, etc.) do proletariado.” (IAMAMOTO, 2011, p. 204).

circunstâncias, e não de um defeito estrutural. O objeto será o mesmo materialmente, mas diferindo formalmente (IAMAMOTO, 2011, p. 214).

Na década seguinte, em 1940, com a profissão inserida na educação pública, as produções acadêmicas incrementaram o conteúdo teórico, subsídio da atuação profissional na época,

Uma referência, nesse período, é o trabalho de Maria Tereza Guilherme, “Serviço Social Escolar”, publicado em 1945 pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, em que se identifica a perspectiva da unidade família, Igreja e Estado. A autora destaca como atribuição do Serviço Social no espaço da escola, “curar e prevenir desajustamentos, contribuir com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, [através de] métodos adequados” (GUILHERME, 1945, p79 apud DENTZ;SILVA, 2015 p.18)

Outro exemplo das primeiras experiências de inserção profissional na área da educação realizou-se no estado do Rio Grande do Sul, “onde é implantado o serviço de assistência escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura”, a demanda profissional girava em torno de “situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (AMARO, 2011, p. 19). Na região nordeste do Brasil, em Pernambuco, a profissão visava sanar os problemas de “reprovação, evasão, desmotivação, dificuldades de relacionamento [...] e demais desconfortos escolares” através do trabalho de “integração e ajuste social” (SOUZA, 2005, apud DENTZ; SILVA, 2015 p.18).

Em todo esse período, o Serviço Social recorreu a estudos na área da psicologia para compreender o comportamento humano principalmente na fase da infância e adolescência, onde as práticas de assédio, desmotivação, infrequência, surtiam como consequência do modo de relação social que a criança possuía, na maioria das vezes, apontando alguma forma de opressão ou desajuste no convívio familiar. Nesse aspecto, a família era considerada como um espaço de intervenção pelo profissional de Serviço Social, uma vez que, as relações sociais e econômicas seriam desafios que a família deveria superar através do trabalho e cuidados com a casa e a família, para dirimir os respectivos reflexos na vida escolar dos filhos. Em situações mais complexas, o Estado utilizaria recursos legais visando resguardar a criança de espaços conflituosos.

A intervenção do Serviço Social no espaço educacional seguia a “lógica desenvolvimentista voltada para a preparação social dos indivíduos, a fim de torná-

los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (AMARO, 2011, p. 19). Ou seja, a profissão desenvolveu em grande parte de sua história, um serviço de cunho fiscalizatório, correccional e burocrático em todos os setores sociais onde atuou e, na educação, a atuação profissional resumia-se em

Examinar a realidade social e econômica dos alunos e das famílias; identificar situações de desajuste social; orientar professores, pais e alunos sobre esses desajustes; fazer triagem de alunos que necessitassem de material escolar, transporte, entre outros; elaborar relatórios de suas ações; articular escola e comunidade; orientar comunidades e famílias na responsabilidade quanto ao processo educativo dos filhos (AMARO, 2011, p.20).

Os problemas estruturais da Questão Social, ou a função social que a educação deve possuir como veículo de emancipação e conhecimento foi pouco problematizado diante uma forte estrutura conservadora e progressista tanto no campo da política, quanto na fundamentação teórica do Serviço Social nas décadas de 1930 até início de 1960. Questões como essas e outras sobre a demanda profissional do Serviço Social e o modo como a profissão se insere na sociedade reproduzindo seu trabalho, foram ganhando forma nos anos de desenvolvimento da profissão, que como afirma Pereira (2016, p.414), a concepção do Serviço Social, deve ser interpretada de uma forma “processual e histórica relacionado à dinâmica da vida real”.

A educação permaneceu destoante entre as camadas sociais, destinando aos pobres o ensino público gratuito voltado ao trabalho, e o ensino privado preparatório para a educação de nível superior gerador de conhecimento para o exercício de carreiras públicas e profissões de status social. Entre esses dois polos, localiza-se a classe média, que na busca pelo espaço da educação de qualidade, pressiona “os padrões de ensino acadêmico das elites” para “improvisar” um ensino médio (o ensino complementar da Reforma Francisco Campos) que se expandiu por toda era Vargas e foi desenvolvido nos anos subsequentes (AZEVEDO, 2001, p.36). Gradualmente, por meio de uma educação relativamente melhor qualificada, a classe média ocupou seu espaço no ensino superior assumindo cargos de profissões liberais, as estatísticas refletiram um grande desenvolvimento educacional no país velando a necessidade de investimento público no ensino primário da classe trabalhadora, ou seja, a ascensão da classe média foi favorável aos objetivos de desenvolvimento social e de educação de uma nação considerada

atrasada e predominantemente rural, que possibilitou o governo manejar uma política educacional a margem do restante da população pobre até o período Nacional Desenvolvimentista.

3.2 Período Nacional Desenvolvimentista (1946-1964)

Após um período de ditadura da Era Vargas, o país vivenciou a primeira experiência de redemocratização, com isso, ganha forças a democracia de massas como forma de expressão política-popular nas cidades já estabelecidas, mas que, no entanto, não correspondia ainda à realidade de uma parcela considerável da população brasileira.

Com uma conjuntura favorável de assumir espaço no setor político por meio do pacto-populista²⁶, a classe média torna-se principal porta-voz dos interesses da população urbana pelo objetivo de prosseguir com o projeto nacionalista de industrialização junto à burguesia industrial, que por meio do poder econômico ganha forças no espaço político cujos objetivos centrais da época, eram fortalecer um desenvolvimento industrial urbano com um princípio de harmonizar as desigualdades econômicas, sociais e culturais, incluindo nessa perspectiva, o debate sobre a educação nacional (AZEVEDO, 2001, p.37).

A concretização dos direitos assumidos pelo pacto-populista veio a fazer parte da construção da Constituição de 1946, onde uma nova responsabilidade do Estado sobre a educação pública era desenhada em resposta aos movimentos sociais emergentes na área da educação

Os educadores, comprometidos com os princípios liberal-democráticos, conseguiram que na Constituição de 1946 fosse ratificado o direito à escola básica e explicitados os instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização. Foram estabelecidos os percentuais mínimos dos fundos públicos que cada instância administrativa deveria despende com a manutenção e desenvolvimento do ensino. Determinou-se, ainda, que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.(ROMANELLI, apud, AZEVEDO, 2001, p 37).

²⁶ O pacto-populista foi uma forma conservadora de estabelecer um regime de Estado-Civil após o período da ditadura Vargas, seguindo ainda um espírito nacionalista permeado por uma mescla de interesses sociais, os quais o desenvolvimento industrial conciliava com os interesses da burguesia e da classe trabalhadora por ser uma fonte geradora de empregos e fomento do mercado de consumo. Segundo esse pacto, “os trabalhadores, a partir de cálculos utilitários sobre suas perdas e ganhos, trocaram os benefícios do acesso aos direitos sociais pela submissão política” (FERREIRA, 1997, p. 15).

Após a Constituição de 1946, surgem uma série de mudanças na educação pública, como a reforma do ensino primário²⁷, cuja principal característica foi em implementar o ensino primário supletivo voltado para jovens e adultos a partir dos 13 anos, ajustando a necessidade de concluir o ensino primário com as condições particulares de tempo e trabalho permitindo encurtar o tempo para vencer uma etapa de ensino, além da divisão do ensino primário fundamental em elementar (de 7 a 12 anos) e complementar (duração de um ano após a conclusão do ensino elementar).

Em relação aos movimentos sociais, organizada por uma camada social de professores, artistas, estudantes e movimentos sindicais na área da educação, houve a mobilização pela construção da escola pública gratuita (ALMEIDA, 2001). A mobilização fez parte das propostas elaboradas na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁸, durante o governo de João Goulart.

Em 1958 é organizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) sendo este um programa experimental de desenvolvimento comunitário com vistas às pesquisas de métodos educativos, uma forma de desenvolvimentismo na área da educação cujo plano de metas era de 5 anos²⁹ com o objetivo de sanar o analfabetismo no país por meio da universalização escolar para as crianças entre 7 e 11 anos de idade, considerando ainda situações de analfabetismo da população entre 11 e 15 anos como casos prioritários. (PAIVA, 2003, p. 244). O quadro educacional que provocou essas medidas apontava para uma deficiência do estudante em permanecer nas escolas públicas, remetendo a dados alarmantes

Estudos realizados constatavam que um grande número de alunos abandonava as aulas antes do primeiro mês de estudos, 65% não chegavam a uma alfabetização satisfatória e pouco mais de 8% logravam permanecer na escola por mais de um ano (PAIVA, 2003, p. 245).

Em 1961 e 1962, foram estabelecidos nessa ordem, a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁰ responsável em aplicar a distribuição do investimento público na área da educação como prevê a LDB³¹.

²⁷ por meio do Decreto-Lei Nº 8.529 promulgado em 2 de janeiro de 1946.

²⁸ Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

²⁹ Por meio do Projeto-Piloto de Leopoldina em 1958.

³⁰ Elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), criado pela LDB de 1961 por meio do Título IV "Da Administração do Ensino". Essa determinação substituiu o antigo Conselho Nacional de Educação.

O final da década de 1950 e início de 1960, marcou importantes reformas políticas na área da educação, somado com movimentos sociais como o CNEA, vale ainda destacar outros movimentos que repercutiram diretamente na base da educação brasileira durante esse período, como o Movimento da Educação de Base (MEB)³² de cunho religioso apoiado pelo governo, cujo objetivo evangelizador vai sendo substituído por um amadurecimento “nacional popular”, transformando os princípios do MEB em posicionamento político engajado com as reivindicações da classe trabalhadora (AMMANN, 1991, apud BARBOSA, 2012, p.101), somando ainda com a contribuição de outros movimentos populares como; o Movimento Estudantil, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Ação Popular e o Movimento de aplicação dos Métodos de Paulo Freire³³.

Esses movimentos de base, no entanto foram bruscamente interrompidos graças à manobra política que culminou em golpe civil-militar, interrompendo uma experiência importante de conscientização política e social para uma participação democrática no campo político e de reformas na base da educação. A alteração do modelo de governo foi um reflexo do contexto político e econômico mundial, onde a agitação entre os ideários de esquerda e da direita que polarizaram o mundo ocidental do oriental durante a emblemática Guerra Fria, repercutiu na estratégia dos Estados Unidos em cooptar seus interesses econômicos a política do Brasil como uma influência externa, somada a influência interna da classe média, instaurando e estourando décadas de terror e autoritarismo no país.

3.3 Ditadura Militar (1964-1985)

³¹ Título XII “Dos Recursos para a Educação” § 2º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

³² Criado em 1961 pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) com o intuito de implementar escolas radiofônicas em regiões onde a educação permanecia em estado de subdesenvolvimento, com o apoio do governo o movimento possibilitou: “a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola, e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do País; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade” (FAVERO, 2006, p. 56).

³³ Cujos objetivos eram em favor de “elaborar uma concepção de mundo de maneira crítica e consciente (...) e participar ativamente na produção histórica do mundo’, mediante o engajamento na luta pelas mudanças de estrutura” (AMMANN, 1991, apud BARBOSA, 2012, p. 101).

O período ditatorial no Brasil emerge a partir de um contexto econômico e político mundial onde o “mundo livre” dos países aliados da força capitalista dos Estados Unidos une-se em oposição ao comunismo emergente na União Soviética. O período é marcado por fortes conspirações contra o comunismo, ou melhor, o comunismo passa a ser visto como uma conspiração principalmente no contexto da América Latina, onde países até então submetidos à relação econômica com os Estados Unidos presenciam a realidade por uma opção política alternativa ao capitalismo graças à Revolução Cubana de 1959. Os valores impregnados pela cultura capitalista envolvendo uma concepção de civilização interligada ao consumo, conservadora e religiosa, passam a ser rigorosamente defendidas ao ponto de marginalizar e comparar a falsos exemplos de barbárie que o comunismo pode instaurar na cultura dos países em que se agrega, cria-se uma cristalização do ideário liberal.

No Brasil, o quadro social nas áreas urbanas aponta para uma taxa de “aumento da população operária, em cerca de 500% entre 1950 e 1980” (SILVA, 1990 apud ASSIS, 2012, p.323). Esse impacto favorece o aumento no setor econômico produtivo, mas também pressiona o governo a criar meios em favorecimento a reprodução da mão de obra, por meio da reorganização da administração pública principalmente nas áreas da educação, habitação e saúde. Em relação à educação, as mudanças aplicadas por meio de leis e a abertura a privatização impactaram (e ainda impactam) diretamente nas relações culturais, sociais e de trabalho na sociedade brasileira por gerações.

A principal característica da reforma na educação pelo regime ditatorial caracterizou-se pela definição teórica do ensino primário obrigatório por um período de oito anos (ASSIS, 2012, p.331), além de instituir uma medida de obrigatoriedade que corroborou para um aumento expressivo e descompassado das matrículas realizadas no ensino primário, ao mesmo tempo, em que o governo assumiu o posicionamento de reduzir o financiamento da educação pública³⁴ ao ponto de destinar somente “7.6% (em 1970)” sobre o Produto Interno Bruto (PIB) da União, e “4.31% (em 1975)”, sendo que no governo de João Goulart os gastos eram de 12% do PIB (SAVIANI, 2008, p.299).

³⁴ “O Banco Mundial divulgou um estudo em que o Brasil aparecia como o país da América Latina com menor percentual de gasto público na educação: apenas 6,5% do PIB. O Haiti, penúltimo colocado da lista, gastava 11,3%” (dados do PNAD, The World Bank, 1982, apud memórias da ditadura.org)

O efeito de uma abertura para a escolarização em massa, com pouca fonte de recursos e escassez de professores aptos a lecionar, gerou um colapso da qualidade do ensino público tanto teórico quanto de infraestrutura e de condições de trabalho, onde a expansão sem qualificação; nem de professores contratados por um pré-requisito mínimo³⁵ sem preparo para o exercício profissional, e nem de estudantes que tentavam a sorte sem sucesso de integrar-se à educação superior propositalmente concorrida na época, ou dos jovens e adultos marginalizados da educação regular pública, amparados por uma educação vinculada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)³⁶, além das camadas sociais excluídas da educação pública por não conseguirem acesso e permanência a esse direito. As mudanças do ensino público, em destaque no ensino primário, causaram efeitos que agudizaram a desigualdade social, comprometeram a educação pública a um serviço sucateado e desvalorizou os trabalhadores na área da educação. Por outro lado, o governo alcançava suas metas por meio de estatísticas que apontavam um índice cada vez maior de brasileiros nas escolas, a promessa de erradicar o analfabetismo convertia-se em alastrar o analfabetismo funcional.

Com um ensino público subalternizado a relação de trabalho, como vem sendo a função da educação na história política do Brasil, a ditadura militar conseguiu agravar o que já era ruim, se antes a classe média, mesmo com suas reivindicações liberais fazia uso do ensino público gratuito, no período da ditadura as camadas sociais com maior poder aquisitivo, migram para o setor da educação privada, agora com inclusão do empresariado, que, junto a tradicional igreja católica, ganha espaço graças à abertura à iniciativa privada³⁷, inicia-se nesse período a lógica mercadológica e produtivista da educação, principalmente a nível superior, e a valorização da cultura meritocrática que dissolve até os dias atuais a atenção ao ensino público de qualidade.

Com uma educação pública voltada para aqueles que não tinham condição de pagar pelo ensino privado, o governo aplicou após 1968, políticas de assistência estudantil sob-responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura e o Ministério

³⁵ Como consta no Art. 30 da Lei Nº 5.692/71, Cap. V “Dos Professores e Especialistas”. A lei exigia habilitação até o 2º grau para professores do primeiro grau.

³⁶ Lei de movimento brasileiro pela alfabetização Nº 5379/67

³⁷ Art. 176 (ou Art.168 da Constituição original) da Emenda Constitucional Nº 1 de 1969, parágrafo 2º; "Respeitada as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo).

da Saúde³⁸, por meio dessa medida, desdobraram-se políticas por meio de instituições como a “Fundação de Material Escolar (FENAME)”, “o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAM), de 1972” e o “Instituto Nacional de Assistência Estudantil (INAE) de 1981, fundado a partir da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)” (BARBOSA, 2012, p. 105). As políticas de assistência estudantil, especificamente no estado de Alagoas, estavam estreitamente relacionadas à “Divisão de Serviço Social Escolar (DSSE)”³⁹, um departamento da Secretaria da Educação que gerenciava programas de bolsas de estudo, merenda escolar e articulava ações comunitárias. (BARBOSA, 2012, p. 106).

A Assistência ao Estudante é prestada como um serviço de caráter complementar, descaracterizada enquanto política social específica. Caracteriza muito mais um apêndice à política educacional do que uma política autônoma. (PIMENTEL, 1998, apud, BARBOSA, 2012, p. 105).

No âmbito cultural, o governo ditatorial integra aos currículos das escolas públicas a disciplina (ao pé da letra) de Educação Moral e Cívica⁴⁰ e a alteração da disciplina “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), herança do governo de João Goulart em proposição a uma educação sobre as legislações. Aos moldes da ditadura, a disciplina recebe um caráter de “exaltação à pátria” e valorização do regime militar. Os livros didáticos também são amplamente difundidos para estabelecer uma uniformização da educação básica nacional e auxiliar os professores que “aprendiam” a lecionar junto com os (as) estudantes (ZINET, 2016, online).

No campo da democracia, a relação vertical e autoritária, trouxe para dentro dos espaços educacionais a perseguição e opressão a opiniões e movimentos contrários ao regime militar, sendo em destaque, as perseguições e inclusive desaparecimentos de professores e estudantes na educação superior, onde ocorria um maior conflito ideológico e a proibição de movimentos estudantis⁴¹ e demais organizações que envolviam encontros e reuniões de grupos populares.

³⁸ A repartição dos Ministérios da Saúde e Educação ocorreu em julho de 1953 por meio da Lei nº 1.920.

³⁹ Criado em 15 de janeiro de 1968.

⁴⁰ Decreto-Lei 869/69, dispondo da inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus do país e dando outras providências. A seguinte lei foi vetada em 1993.

⁴¹ A Lei nº 4.464, de 6 de abril de 1964, visava regulamentar as relações estudantis e de docência durante o governo militar.

Já o Serviço Social nesse contexto, vivencia os momentos mais importantes no processo de amadurecimento e reconceituação profissional, a categoria emergente de um berço católico e conservador, depara-se com uma prática institucional limitada em corresponder ao seu próprio objetivo; corrigir desajustes sociais e garantir a ordem e o progresso social. No entanto, o contexto político mudara, o recesso econômico graças ao alto índice inflacionário, gerado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi superado através do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), o efeito impactou diretamente na Questão Social, onde as camadas sociais beneficiadas pelo então denominado “Milagre Econômico” não foram os pobres, mas sim a classe média. Com uma desigualdade reforçada por meio de medidas assistenciais paliativas como a já mencionada assistência estudantil e um governo autoritário e persecutório, as práticas tradicionais que até então eram renovadas demandavam novas respostas para instrumentalizar uma profissão cada vez mais próxima da realidade social, da classe trabalhadora e dos movimentos sociais.

Inicia o primeiro momento de Renovação do Serviço Social⁴² (NETTO, 1991), onde a intenção de alcançar maior efetividade e eficácia pela prática profissional sugere a categoria organizar seminários sucessórios marcados por um processo de reconceituação profissional, onde diferentes temas foram abordados

em 1967, na cidade mineira de Araxá, sobre teorização do Serviço Social; em 1970, em Teresópolis, Rio de Janeiro, sobre metodologia do Serviço Social; em 1978, em Sumaré, também no Rio de Janeiro, sobre “cientificidade do Serviço Social”; e mais tarde, em 1984, em Alto da Boa Vista, ressaltando o debate sobre a teorização do Serviço Social (CBCISS, 1986, p. 8)

Na área da educação, um dos trabalhos em destaque durante os seminários realizados envolvendo o Serviço Social, foi do pedagogo, filósofo e sociólogo argentino Ander-Egg, intitulado “El trabajo social como acción liberadora”. O trabalho tratou dos diferentes espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, sendo

⁴² Dividido em três períodos segundo Netto (1991); I) Perspectiva Modernizadora, remete a uma interpretação estrutural-funcionalista cuja intenção de contribuir com o desenvolvimento econômico do país conserva a ordem política e social no início da década de 1960, remetendo-se ao tecnicismo a serviço do Estado. II) Perspectiva de Reatualização do Conservadorismo, momento onde a perspectiva fenomenológica ocupa o arcabouço teórico da profissão na década de 1970, retomando algumas concepções religiosas e realizando ações baseadas na ajuda psicossocial. III) Perspectiva de Intenção de Ruptura, momento de crítica sistemática ao desempenho “tradicional” e seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos na década de 1980. (BARBOSA, 2012, p. 114).

um deles a área da educação, onde o foco era de fortalecer as relações entre família e escola, integração de alunos a educação e o trabalho multidisciplinar nas escolas. (ANDER-EGG, 1994, apud DENTZ; SILVA, 2015, p. 20).

Entretanto, essa “suspensão” de análise e debate sobre o aprofundamento a crítica interna à profissão (BULLA, 2003 apud BARBOSA, 2012, p 114) distanciou a participação profissional dos espaços de construção coletiva das propostas destinadas a construção das políticas sociais universais, como a educação pública e a saúde integral na década de 1980, período onde fermentou a redemocratização. Outra questão importante a ser destacada, foi o distanciamento das construções teóricas produzidas pelos seminários e a prática profissional, onde a atuação do Serviço Social na educação mantinha aspectos conservador e correccional

O Serviço Social trabalhava no sentido de atender às demandas institucionais, desenvolvendo ações isoladas, de modo a corrigir “os abusos e rebeliões” que porventura pudessem eclodir no meio escolar, para satisfazer a “manutenção e a harmonia” escolar. (BACKHAUS, 1992, apud BARBOSA, 2012, p. 115).

É no enfraquecimento do regime militar, na segunda metade da década de 1970, que as resistências contra o autoritarismo ganham um reforço das camadas sociais que apoiaram o golpe militar através da Marcha Pela Família com Deus, a mudança da opinião pública é alterada diante dois principais motivos: o Milagre Econômico demonstrou seu limite, sendo necessários novos planos de governo para evitar novo período de recesso econômico no país, além da necessidade de acompanhar as demandas do capitalismo, que adequa-se a uma nova configuração liberal, para isso, a ditadura não era mais um modelo de regime político interessante, sendo necessário o retorno da democracia para o bem da expansão do capital e, conseqüentemente, incluir a opinião pública na reforma das políticas sociais.

4. PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO E ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL (1988-2000)

Após uma gradual e controlada queda do regime militar iniciada pela presidência de Geisel em 1974 e findada em 1985 com Sarney, o primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura, o Brasil reassume o caráter de um país democrático com grande prejuízo tanto pelas experiências que a cultura do autoritarismo impregnou há décadas no país, quanto pela falta de estrutura dos serviços públicos para uma nação desigual com a maioria empobrecida. O relatório do Banco Mundial de 1989 apontou que o Brasil era o país com a maior desigualdade social do mundo. Na educação, a taxa de analfabetismo na década de 1990 era de 30 milhões de brasileiros a partir dos cinco anos (DENTZ; SILVA, 2015, p. 22), sendo que o total da população aproximada do Brasil, no decorrer do século de 1990, girou em torno de 149 a 160 milhões (BANCO MUNDIAL). Outro dado relativo à educação brasileira levantada pós-ditadura, é o cálculo de 20% de conclusões de curso na 1^o série entre os anos de 1980 e 1986, sendo que na Costa Rica o índice era de 75%. (SANTAGADA, 2017, p. 139).

4.1 A constituição de 1988 e as mudanças políticas na área da educação

A Constituição como marco do novo período democrático brasileiro foi marcado por embate de interesses representados por movimentos sociais, classe trabalhadora, empresários, ruralistas, etc. Tornando-se um reflexo de negociações e concessões muito aquém de uma Constituição ligada diretamente aos interesses dos movimentos sociais, mesmo sendo conhecida como Constituição Cidadã, não deixou de lado o contexto político e econômico de preparo ao Neoliberalismo⁴³. A Constituição de 1988 recebe críticas por conservar ainda traços de uma política típica de país subdesenvolvido e economicamente dependente de um mercado capitalista mundial, mas também elogiada por incluir direitos importantes e relevantes à democracia após anos de repressão e violência.

⁴³ Ideologia que renova os princípios liberais sob novo contexto, tendo o plano político como forte aliado a expansão econômica capitalista por meio do controle fiscal, abertura de mercado mundial, fomento a privatização, redução dos gastos públicos, dentre demais orientações que envolvem a reorganização política e econômica dos países capitalistas emergentes estabelecida pelo Consenso de Washington. (BATISTA, 1994, p. 18)

Nesse novo contexto democrático, a política de educação no país tem seu valor e função social aberto para debates, negociações e propostas envolvendo a participação civil e, principalmente, sendo reconhecida como direito social⁴⁴. Outra contribuição da Constituição para a educação envolvem os Art. 205⁴⁵ e Art. 214⁴⁶, responsabilizando o Estado como principal gestor da educação nacional e oferecendo bases legais para a elaboração da atual LDB⁴⁷, sendo esta de participação social organizada principalmente pelas Conferências Brasileiras de Educação realizadas em diversos estados e os debates realizados no I Congresso Mineiro de Educação em 1983

Onde foram apresentadas medidas de democratização e a participação da sociedade na definição das políticas públicas para a educação, combatendo o clientelismo e colocando a educação escolar pública no centro das discussões. (BARBOSA, 2012, p. 113)

Ocorreu ainda em maio de 1984, o Encontro Nacional de Educação em Brasília, encaminhando a construção de uma política nacional de educação aberta e democrática pré-constituição, assim como ocorreu na área da saúde por meio da VIII Conferência Nacional da Saúde em 1986. Esses eventos contribuíram na construção de pautas e reivindicações apresentadas na construção da Carta Magna de 1988.

Após a promulgação da Constituição, inicia-se as regulamentações dos direitos sociais em implementação dessas políticas. Em especial na área da educação, a construção da atual LDB percorreu a década de 1990 permeada de entraves políticos, sendo aprovada somente em 1996⁴⁸. Como principal característica, a LDB traz o conceito da descentralização, onde cabe a priori a União responsabilizar-se pelo financiamento e manutenção da educação superior, os

⁴⁴ Capítulo II "Dos Direitos Sociais", Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015](#))

⁴⁵ Do Capítulo III "DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE", Seção I "DA EDUCAÇÃO", Art. 205. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

⁴⁶ Do Capítulo III "DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE", Seção I "DA EDUCAÇÃO", Art.214. Sobre o Plano Nacional de Educação, objetivos, diretrizes e função social da educação.

⁴⁷ Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Destaque sobre a inclusão do atendimento gratuito em creches, devido a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho entre o fim da década de 1970 e início de 1980 (BARBOSA, 2012, p. 112).

⁴⁸ Lei 9.394/96, "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".

estados à gestão da educação de ensino médio e aos municípios o gerenciamento da educação de ensino primário, das creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). Destacando que esse tipo de gestão descentralizada da educação pública remete a uma responsabilização centrada nos municípios e a ausência de um sistema único capaz de organizar essa política social como existe na área da saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) e na área da assistência pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Devido ao contexto neoliberal já mencionado, houve constantes reformulações e implementações de propostas dos órgãos internacionais (como o Fundo Monetário Internacional-FMI, Grupo Banco Mundial- BM, Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF) em relação à construção da LDB, tornando-a flexível à iniciativa privada⁴⁹ deixando a margem às demandas latentes do ensino público e o debate sobre uma Diretriz Curricular adequada às demandas dos movimentos sociais. Questões como; aprimoramento do conteúdo teórico, relação entre educação e trabalho, universalização do acesso à educação pública de acordo com a modalidade e nível de ensino⁵⁰, e toda sua função social estabelecida pela LDB anterior foi mantida. Não somente abarcando a política de educação nacional, mas sim uma reconfiguração do modelo do Estado, que por uma relação internacional de controle da taxa de inflação e empréstimos cedidos pelos órgãos internacionais ao Brasil, possibilitou o estabelecimento de condições onde “[...] o governo nacional adote um programa de estabilização econômica e de reformas de estruturas, de acordo com as exigências do empregador” (TOUSSAINT, 2002 apud MARONESE; LARA, 2009 p.3281), o acordo foi firmado por meio do Consenso de Washington⁵¹.

⁴⁹ Art. 108 sobre as “Disposições Gerais e Transitórias”; “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico”.

⁵⁰ Em seu Art. 4º afirma que a responsabilidade do Estado com a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia da gratuidade somente em creches, pré-escolas, e na obrigatoriedade do ensino fundamental e médio, sendo o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

⁵¹ Ocorrido na capital os Estados Unidos em 1989. Caracterizou-se como uma premissa as políticas neoliberais, onde as Organizações Mundiais (principalmente FMI, BM e o Banco Mundial de Reestruturação e Desenvolvimento- BIRD) junto a economistas, construíram termos de ajustes de políticas. A intenção das medidas visava construir um plano de “capitalismo civilizado” que segundo o economista John Williamson, era necessário acelerar o desenvolvimento sem piorar a distribuição de renda. O Brasil aderiu ao Consenso de Washington somente na década de 1990, com a iniciativa do governo Collor e continuidade no período FHC. (SCHNEIDER, 2008, p. 22).

Em relação ao modelo de Estado, as mudanças desenvolvidas no final da década de 1980 e aprofundadas na década de 1990 envolveram a Proposta de Reforma Gerencial do Estado, significando na verdade, uma Contrarreforma (BEHRING, 2003 apud ALMEIDA, 2007, p. 9). O modelo Gerencial do Estado, vigente até os dias atuais, é uma forte característica da tendência política Neoliberal, representando

[...] não só a drástica redução dos recursos do fundo público, destinados às políticas públicas, como o seu deslocamento para financiar o próprio capital através dos processos de privatização e pagamento de juros da dívida externa. Além de promover uma radical alteração na forma de conceber a esfera pública e o papel do Estado, difundindo mediante um amplo processo de desregulamentação e ideologização a concepção de um Estado com perfil mais gestor do que executor. (ALMEIDA, 2007, p.9).

A condição de país capitalista dependente aos países centrais oferece um sério risco a base da política social cujo desmonte reflete a necessidade de priorizar a abertura voltada ao mercado internacional, sendo o papel de um país periférico, gerar mão-de-obra e recursos de produção primária, uma economia baseada em *commodities* (TOUSSAINT, 2002 apud MARONESE; LARA, 2009, p. 3282). Nessas condições, até mesmo um país rico em recursos naturais como o Brasil, submete-se a condição de país de segundo mundo⁵² baseado por uma desigualdade da distribuição da riqueza socialmente produzida e vulnerável às crises e inflações que permeiam sua economia, sendo o país instável a relação do mercado capitalista mundial.

4.2 O Serviço Social pós-movimento de reconceituação na década de 1990

No âmbito do Serviço Social, a profissão intensifica o estudo teórico-metodológico marxista a partir da década de 1990 (IAMAMOTO, 2011). A contribuição do marxismo para o Serviço Social favoreceu na apreensão da realidade e as relações sociais que estão estreitamente ligadas às condições de produção e reprodução do trabalho e expansão do capital, essa aproximação constrói a competência crítica investigativa da profissão. Os efeitos sociais e

⁵² Expressão economicista de comparar as disparidades de desenvolvimento econômico mundial, sendo considerados países de primeiro mundo aqueles que possuem uma base econômica consistente por meio da tecnologia, industrialização e indicadores sociais elevados. Os países de segundo mundo possuem uma condição econômica emergente dos mesmos parâmetros. Já os de terceiro mundo são considerados subdesenvolvidos em seus aspectos econômicos.

políticos gerados pelo movimento do capital mundial em uma sociedade dividida por classes de interesses antagônicos, possui sua essência e determinação histórica, a qual deve ser apropriada pelo Serviço Social, uma vez que assumindo demandas dentro do espaço institucional político do Estado, deverá favorecer a concretização da autocrítica do exercício profissional gerado pelo movimento de reconceituação, esse passa a ser o diferencial da atuação profissional a partir da década de 1990.

O Serviço Social, portanto, assume uma posição política como parte da construção de um projeto societário contra hegemônico capitalista, sendo destacados alguns princípios da profissão pelo Código de Ética de 1993 (CEP de 1993). Sendo assim, a profissão altera sua passiva presença na área da educação objetivando desvelar esse “componente concreto do seu trabalho” (ALMEIDA, 2000, p. 74 *apud* SANTOS, 2012, p. 128) que perpassa o âmbito cultural e de trabalho da sociedade, ampliando os instrumentais técnicos, teóricos e metodológicos da profissão. Enquanto o movimento teórico da profissão avançava, o trabalho profissional ampliou-se de forma restrita na área da educação técnica, do ensino superior e nas instituições privadas, apontando com isso uma falta de acesso ao trabalho com a população nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em contraponto com a aproximação dos espaços educacionais de preparo ao mercado de trabalho e de triagem a bolsas de estudo em colégios particulares.

Porém a década de 1990 foi favorável na elaboração de leis que perpassam o direito à educação, sendo de destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵³ (ECA) em 1990, contribuindo com a concepção de proteção integral à infância e a adolescência, contribuindo ainda para o desenvolvimento humano e social da educação, é mencionada a Lei Orgânica de Assistência Social⁵⁴ (Loas), que apesar de tratar especificamente da organização da política de assistência social, caracteriza-se como instrumento jurídico profissional pela garantia de acesso a proteção social e de integração ao mercado de trabalho, indissociado com outras políticas sociais como a educação. Outras formas legais que somaram para um Serviço Social capaz de ser inserido no âmbito das políticas sociais implantadas na década de 1990 constam o já mencionado CEP de 1993, instrumento jurídico que auxilia na construção do Projeto Ético Político da profissão, e a Lei de

⁵³ Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

⁵⁴ Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

Regulamentação da profissão do Serviço Social⁵⁵ que consta as competências e atribuições privativas da profissão. Todos esses elementos jurídicos articulam com o trabalho do Serviço Social na área da educação dentro do papel da garantia de direitos sociais.

Outro importante avanço do posicionamento político da profissão na década de 1990 foi à interpretação generalista da profissão em contraponto com a atuação especializada e restrita que caracterizou a atuação profissional até a década de 1980, onde o Serviço Social incorpora as demandas institucionais como uma demanda única profissional, como nos denominados “Serviço Social Médico, Serviço Social Escolar e Serviço Social Psiquiátrico” (BARBOSA, 2012, p. 11). Essa cisão de setores a qual a profissão atuava e ainda atua não colabora com uma visão para além das demandas institucionais e criar uma perspectiva macrossocial de sua atuação. A partir das experiências destacadas nos seminários e com o movimento de reconceituação, foi possível considerar a profissão inserida dentro de uma política social, como: Serviço Social na educação ou Serviço Social na saúde mental, por exemplo, além de direcionar a diferenciação das atribuições institucionais e profissional.

4.3 Impactos sociais na educação pós Consenso de Washington

Retomando sobre o contexto neoliberal, as novas configurações do modelo de Estado refletem em uma séria revisão das políticas sociais estabelecidas pela Constituição de 1988, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que chega a criar até mesmo um ministério responsável em gerir determinadas reformas, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), encarregado em construir um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995, visando implementar políticas públicas de forma eficiente (MARONESE; LARA, 2009, p. 3283).

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

⁵⁵ Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

A função de promotoria que o Estado assume, imbrica no modo de responsabilização do Estado em seu dever de gestar as políticas sociais. Essa concepção de gestão das políticas sociais implica em um Estado que, “[...] reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p.13).

Portanto, a década de 1990 foi um período onde as leis regulamentadas pós-constituição foram adaptando-se ao novo modelo de reorganização neoliberal do capital mundial. Em particular sobre a educação, novos planos de ação foram construídos para “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNICEF, 1990, online), questões como; estagnação e decadência econômica, dívida externa dos países periféricos, ampliação descontrolada da desigualdade social, dentre outras questões que envolvem a condição social e econômica não apenas referente ao Brasil, mas a todos os países capitalistas periféricos, passaram a ser relacionadas como

Problemas que (acrescentado) atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (UNICEF, 1990, online.)

Diante essas questões, é realizada a Conferência Mundial de Jomtien⁵⁶, financiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e BM. Os motivos que mobilizaram as organizações mundiais a atentarem sobre o quadro da educação nos países capitalistas de segundo e terceiro mundo partiram sobre a análise realizada durante a década de 1980, a qual aponta altos índices de pobreza, analfabetismo e dificuldades de alguns governos em expandir a educação, sendo necessária a construção de um plano de inclusão a escolaridade para reverter essa situação, tornando o quadro mais favorável ao desenvolvimento humano e econômico das nações capitalistas emergentes como um apontamento para a evolução do novo século, pois como relata a UNESCO

⁵⁶ Realizado na Tailândia entre 5 e 9 de março de 1990.

A UNESCO se propôs a um exercício permanente de reflexão. A pergunta a ser feita é a seguinte: quais os pressupostos orientadores de uma nova educação capaz de acelerar e qualificar o processo de universalização da cidadania, que constitui uma condição indispensável para o enfrentamento da crise da globalização? Em outras palavras: que educação poderá ajudar a construção de um novo paradigma da pósmodernidade, pois tudo indica que o próprio paradigma no qual se assentaram os progressos excludentes da modernidade ocidental também está em crise? (WERTHEIM; CUNHA, 2005, p.20).

Outra contribuição na área da educação em âmbito mundial, desta vez focada no ensino médio como locus de preparo técnico para o mercado de trabalho e fomento das tecnologias, inclui o Relatório Delors⁵⁷, difundido em apoio da UNESCO, realiza uma “ampla reflexão sobre o novo cenário da mundialização das atividades humanas, suas implicações para a política educacional e estabelece alguns pilares para a educação no século XXI” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p.18). Essa leitura busca relacionar a educação como principal motor-gerador de conhecimento e avanço tecnológico, essenciais no contexto histórico de globalização do capital.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer queiramos ou não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. (RELATÓRIO DELORS, 1996, apud WERTHEIN; CUNHA, 2005, p.19)

Outra característica marcante do Relatório de Delors foi à organização de quatro princípios relacionados ao futuro da educação, cujo UNESCO incorpora a ideia dentro do debate político sobre essa área por meio de uma “concepção de totalidade dialética do sujeito” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 22). Correspondem a esse pilar conhecimentos em forma de “aprender a conhecer”- baseado em uma cultura de aprendizagem geral e contínua, correspondendo a inúmeras possibilidades de trabalho; “aprender a fazer”, vinculado às transformações tecnológicas no mundo de trabalho em relação ao trabalho coletivo e as substituições da mão de obra por meio de máquinas, modificando assim as qualificações de trabalho manual para o trabalho de manutenção e controle de

⁵⁷ O Relatório Delors foi construído entre 1993-1996 e homenageia a Jacques Lucien Jean Delors, político francês, então presidente da Comissão Europeia e coordenador do relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. O relatório preparado pela comissão voltado para a UNESCO pode ser conferido em "Educação um tesouro a descobrir". (BRASÍLIA, 2010).

desempenho de produção por meio da tecnologia; “aprender a viver juntos”- categoria que abarca todo o conteúdo humanizador e civilizatório dando um certo charme as propostas referentes a educação, importante destacar que o principal temor das organizações internacionais são as condições desfavoráveis para o desenvolvimento da globalização do mercado, e para isso, é defendido o discurso de alcançar a equidade por meio de uma “educação para a solidariedade” (WERTHEIM; CUNHA, 2005, p. 23). Por último, o pilar do “aprender a ser”- onde todo ser humano deve possuir a capacidade de alcançar sua autonomia e com o apoio da escola, família e sociedade civil, alcançar suas potencialidades.

A Conferência Mundial de Jomtien repercutiu no Brasil, como sendo um país de alto índice de desigualdade social e um sistema educacional público deficitário, o reflexo surtiu na construção do Plano Decenal da Educação Para Todos de 1993, cujo conteúdo prioriza os principais valores estabelecidos pela Conferência em relação à “educação inclusiva” de integração social e convivência coletiva, cuja diretriz pedagógica encaminha uma educação padronizada e de larga escala voltada ao conhecimento básico correspondente às necessidades imediatas da relação social capitalista, envolvendo uma demanda hegemônica da classe trabalhadora usuária do ensino público. (LIBÂNEO, 2012, p.17)

Outro fator importante em relação às mudanças políticas ocorridas na década de 1990 foi à reorientação da educação como setor rentável para o mercado, podemos destacar essa reorganização da política de educação como um setor não exclusivo do Estado, caracterizando-a como um serviço aberto à privatização relacionado a um tipo de organização social⁵⁸, esse fato acentuou principalmente na expansão desenfreada de faculdades privadas, gerando uma predominância na área do ensino superior privado. (CHAUÍ, 2003)

Retomando sobre a LDB de 1996, podemos destacá-la como culminante de toda a reorganização da educação pós-moderna, estreitamente vinculada ao mundo do trabalho e as novas práticas sociais (Art. 1º, 2º§), tendo por finalidades desenvolver o educando como forma de assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). As contribuições dos movimentos sociais

⁵⁸ A concepção de organização social na qual a educação passa a ser identificada remete ao tipo de educação voltada para gerar competências e habilidades, tendo a meritocracia como discurso de superação e valorização de rendimento (CHAUÍ, 2003).

na área da educação foram duramente reduzidas ao ponto da LDB ser construída de fato pelo Poder Executivo dentro das políticas de ajustes orientadas pelo modelo gerencial do Estado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110). “Compatível com o Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997, p. 200 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.110) Essa manobra, segundo Florestan Fernandes gerou uma “síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava” (1991 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Por meio da desregulamentação de direitos sociais, flexibilizando a organização e gestão do Estado, aproximando o investimento privado e das iniciativas de Organizações Não Governamentais, é estabelecido uma nova configuração de direito reduzido à lógica mercantilista. A mercantilização atinge a educação em todos os seus níveis, das creches a universidades, isso não significa simplesmente o aumento de instituições privadas nessa área⁵⁹, mas o financiamento público para o setor privado subsidiar e lucrar com as demandas do Estado, o principal exemplo dessa parceria público privado na década de 1990 são as produções realizadas pela Fundação Roberto Marinho; o “Telecurso 2000”.

Enquanto parte do dinheiro público é destinado ao rentável setor privado na área da educação, o governo FHC limita 3% de seu PIB destinado ao financiamento da educação pública, recurso esse que passa a ser administrado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶⁰ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115). A lógica de financiamento do Ensino Fundamental passa a ser perversa, é imposto um financiamento destinado aos municípios, equivalente ao número de matrículas, caracterizando uma estratégia política quantitativa na ampliação de novas matrículas com pouca qualidade e capacidade de manutenção do sistema de educação pública. Outro aspecto importante, os recursos dos estados brasileiros sofriam grandes desvios já que a transferência de renda para os municípios era maior que o recurso destinado pela União. Os déficits financeiros que os estados e municípios sofriam na

⁵⁹ Principalmente na educação de nível superior, onde existiu um aumento de 80% de instituições, sendo 76% de natureza privada. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114)

⁶⁰ Instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

área da educação, favoreceram ao incentivo de iniciativas filantrópicas, como o Projeto “Amigos da Escola”⁶¹ e o Projeto “Adote uma Escola”⁶².

A perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária já presentes historicamente na educação brasileira, são reorganizadas dentro do modelo de Estado Neoliberal, essa condição de educação voltada para o desenvolvimento das nações e fomento do mercado produtivo e consumidor perpassam a política de educação no período FHC (1995-2003), governo Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108)

⁶¹ Organizado pela Fundação Roberto Marinho em 1999.

⁶² Aprovado em diversos estados do Brasil, sendo alguns: o estado de São Paulo (PL Nº 1595/15) pelo deputado Enio Tatto; Rio de Janeiro (PL Nº 2155/98) pelo deputado Márcio Arruda; Santa Catarina (PL Nº 0144.5/15) pelo Deputado Darci de Matos. O projeto autoriza empresas a apoiarem financeiramente as escolas públicas, que apesar de permanecer seguindo as diretrizes do Estado, poderão ter pedagogos contratados pelas empresas na intermediação da direção escolar.

5. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

A educação brasileira atinge no século XXI, o auge até então, da mercantilização do ensino, a flexibilização da formação em massa, corte de verbas, desvalorização do servidor e outras condições que agravam o dualismo da educação de conhecimento voltada aos ricos e a educação de acolhimento social e preparatória ao mercado de trabalho para os pobres (LIBÂNEO, 2012).

É importante destacar nesse contexto, a função que o Ministério da Educação (MEC) vem exercendo como responsável em organizar a educação pública. A estreita relação escola-empresa aparece no modo como é direcionado o modelo de educação, cujo MEC, busca alcançar qualidades respectivas às exigências do mercado.

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar. (CASTRO, 2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109)

Os métodos de avaliação que servem de parâmetros da qualidade de ensino que o MEC impregna, alguns para fins de avaliação interna como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional do Ensino Superior⁶³, a Prova Brasil, Provinha Brasil e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁶⁴(IDEB), outros como pré-requisito para ingresso ao ensino superior, como o já mencionado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), corroboram para que as qualidades exigidas no mercado de trabalho determinem não somente a qualificação das instituições de ensino e seus cursos, como também submete o (a) estudante a receber e produzir capacidades e habilidades próprias para o mercado de trabalho,

⁶³ Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

⁶⁴ Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo é levantar indicadores anuais que apontam a qualidade de ensino considerando o rendimento escolar e as médias obtidas pelos estudantes nas provas aplicadas pelo Inep.

fazendo com que a educação no Brasil passe “das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (FRIGOTTO, 2002, p.107).

Considerando a necessidade de obter índices positivos na educação nacional, a massificação de matrículas nas escolas públicas é uma alternativa adotada historicamente como já analisamos, na conjuntura atual, no entanto, o reforço dessa obrigatoriedade recebe o caráter de condicionante ao benefício de políticas sociais de transferência de renda, como o Bolsa Família⁶⁵, principal política nacional dessa categoria, que, embora seja considerada um avanço pela unificação de benefícios⁶⁶ e alcançar um alto índice de beneficiários, não acrescenta na qualidade de ensino cujo o (a) estudante deve permanecer independentemente de quaisquer condições, favorecendo aos valores defendidos pela UNESCO

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 21).

Considerando os impactos da mercantilização da educação no ensino superior, podemos destacar o limite e redução de gastos no financiamento das universidades públicas e fomento do mercado privado por meio de programas de financiamento estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni), ambos organizados pelo MEC. A finalidade desses programas, embora possua um discurso democrático pela ampliação e facilidade de acesso ao ensino superior, fomenta por outro lado, a expansão e fortalecimento das empresas privadas na área da educação gerando dois impactos na educação pública; primeiro pela divisão de recursos que o setor privado compartilha na área da educação, estabelecendo limites orçamentários na educação pública, e ainda, contribui para a isenção ou descontos pagos pelos impostos das grandes empresas, questão que já possui uma problematização específica sobre as imensas dívidas das grandes empresas que repercutem diretamente nas condições de manutenção e universalização das políticas sociais.

⁶⁵ Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências.

⁶⁶ Unificação do antigo Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás, Cartão-Alimentação e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

Deve-se ainda destacar na educação superior, a massificação de diplomas concedidos pelas instituições de ensino cuja didática envolve a educação à distância (EaD). A flexibilização de ensino que a LDB de 1996 permite⁶⁷ possibilitou às empresas uma rápida expansão pela oferta do EaD, cuja administração e investimento passam a ser mais simples em relação a estrutura do ensino presencial, além da rápida adesão de público por meio das atrativas mensalidades de baixo custo e cargas horárias de estudo presencial reduzidas, conciliando assim com as necessidades de formação profissional da classe trabalhadora.

Podemos ainda abordar a precarização da educação pública nesse atual contexto, por meio de quadros de professores reduzidos, ampliação de contratos temporários, sucateamento da estrutura física, ofertas limitadas de matrículas relacionadas a poucas instituições públicas de ensino de todos os níveis, e dentre outras questões que por hora não serão aprofundadas. A questão, no entanto, gira em torno do reconhecimento da política de educação como espaço de luta e resistência enquanto parte importante da dimensão histórica, social e cultural, cuja problemática deve ser incluída no processo de formação profissional em Serviço Social. (ALMEIDA, 2007),

5.1 Serviço Social e educação na contemporaneidade

Os anos 2000 marcam um período de intensificação da mobilização teórica; na construção e debates em torno do trabalho profissional visando gerar subsídios de atuação na área da educação e política, em favor da criação de leis que ampliam o Serviço Social na área da educação. Esse movimento é marcado pelo reconhecimento do papel social que a educação possui, sendo a mesma determinada pela lógica neoliberal capitalista e a dimensão da Questão Social que perpassa as condições de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Como primeira iniciativa do conjunto CFESS/CRESS, é organizado o Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação no 30º Encontro Nacional em 2001, cujo objetivo central visava problematizar a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à

⁶⁷ Por meio do Art. 80, o qual “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social (CFESS, 2011, p. 5).

A escola, nesse contexto, era identificada como “um dos principais equipamentos sociais” (CFESS, 2001, p. 12) cujo Serviço Social, mesmo estando inserido de forma reduzida nessa área, possui a função de contribuir na realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social em relação à vida escolar de crianças e adolescentes, além de estabelecer uma relação de trabalho multiprofissional articulando demais políticas sociais (CFESS, 2001). Essa visão aponta para um amadurecimento na concepção da educação como direito social, mas enfrenta ainda dificuldades em torno da concepção do próprio exercício profissional, considerado ainda como “Serviço Social Escolar” (CFESS, 2001 p. 13), e a forma de enfrentamento da Questão Social na área da educação por meio dos estudos e medidas que deveriam corrigir as causas de problemas sociais, como era objetivado na época, essa perspectiva geralmente traz a responsabilização familiar para a inclusão escolar (pela lógica neoliberal) cada vez mais abrangente e pouco problematizada.

Portanto, no início dos anos 2000, o Serviço Social vivenciava duas experiências na área da educação, a primeira na organização teórica, e a segunda pela atuação profissional adaptada aos moldes do neoliberalismo, como meio de aumentar os índices de estudantes matriculados administrando políticas de assistência social e apoiar a educação técnica, superior e privada, como espaço privilegiado de formação para o trabalho. Como parte de suas competências a profissão realizava:

- Levantamento do contexto socioeconômico da comunidade escolar;
- Elaboração de programas sócio familiar em resposta aos índices de evasão e pela melhoria do aproveitamento escolar e desenvolvimento da cidadania;
- Inclusão em equipes multiprofissionais pelo debate contra violência e uso de substâncias químicas e demais temas relacionados à saúde pública;
- Uso de instrumentais técnicos como a visita domiciliar.

Mesmo permeada pela lógica neoliberal, a profissão segue nos anos subsequentes em defesa da escola como gestão democrática, possibilitando assim, a aproximação entre escola e comunidade dentro da esfera política, além do aprofundamento das investigações relacionadas aos fatores sociais, culturais e

econômicos que subsidiam o amadurecimento do Serviço Social junto às novas configurações políticas e as demandas sociais na educação. Com isso, dando continuidade aos esforços da categoria, foi criado o Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação (GTSSE) durante os Encontros Nacionais de 2006⁶⁸ e 2007⁶⁹, possibilitando a sistematização para a atuação de assistentes sociais na política de educação.

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Nacional de Serviço Social e Educação, organizado pelo conjunto CFESS/CRESS em 2012, aborda o tema “Serviço Social e Educação” através de uma interpretação do materialismo histórico e dialético de Marx relacionado com a ética e a práxis profissional atuante na política de educação.

O que move o GT em criar essa documentação, é fomentar um debate e dar continuidade a trabalhos realizados a partir do início dos anos 2000, uma vez que é reconhecida pela categoria, a escassez de acúmulo resultante de reflexões coletivas ou de produção de conhecimentos referentes à atuação profissional na área da educação, sendo necessários ainda, trabalhos que visam sistematizar o projeto político profissional coletivo dentro das diversas políticas sociais em que o Serviço Social atua. A educação, portanto, é um campo que a categoria busca investir em debates e troca de conhecimentos visando instrumentalizar a profissão em acordo com seu Código de Ética profissional vigente.

Foram levantadas questões importantes sobre a área da educação como o valor social que a mesma pode produzir ou reproduzir como uma dimensão da vida social, construindo um determinado tipo de ser social⁷⁰, tornando assim, o campo da educação uma área de interesse histórico de poder hegemônico por corresponder à construção de uma concepção política e ideológica vinculada a um determinado tipo de sociabilidade.

Em relação ao trabalho profissional dentro da política de educação, é destacada a capacidade em proporcionar

⁶⁸ Realizado em Vitória-ES

⁶⁹ Realizado em Natal-RN

⁷⁰ Teoria Marxista sobre a natureza do desenvolvimento histórico do ser social estreitamente relacionado às mudanças orgânicas da sociedade, sendo esta uma realidade concreta construída pelo ser humano e este implicado em suas relações sociais, culturais e de trabalho, sendo este último, mediador do desenvolvimento deste ser social (NETTO, 2008, p.37).

ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS/CRESS, 2012, p.38)

A luta coletiva pautada nos princípios de direito social na área da educação pública, sendo esta laica, gratuita presencial e de qualidade, visando sempre alcançar o nível de educação que corresponda a uma realidade história, cultural, social e política do país, de modo que todos possam se apropriar de um conhecimento crítico nos diversos campos da ciência, exige a articulação em conjunto de trabalho multiprofissional e interdisciplinar. Somente com o trabalho coletivo interdisciplinar será possível a compreensão da totalidade dos problemas sócio-históricos estruturais. Com isso, é questionado o discurso da “educação inclusiva” sem “as condições objetivas para sua realização”, por se tratar de uma perspectiva generalista que nivela as diferenças de classe, esvaziando todo o conteúdo relacionado à luta de classes, as diferenças étnicas raciais, discussões sobre gênero, o posicionamento político e a consciência histórica, cujo efeito enfraquece o embate ideológico contra hegemônico em favor da universalização do acesso e permanência do (a) estudante em todos os níveis educacionais, além de comprometer avanços pela resistência e combate contra as formas de violência, opressão e preconceito.

Existem, portanto, papéis importantes que a profissão assume para além das funções institucionais de sua competência na área da educação, sendo importante a concepção da dimensão pedagógica do trabalho do Serviço Social, de acordo com seu projeto ético-político profissional e os princípios estabelecidos pelo CEP de 1993. Nesse sentido, a profissão amadurece na forma como interpreta a educação, sendo uma política social geradora de conhecimento e cultura a serviço de uma lógica mercadológica impregnada por uma “pedagogia de competências”, cuja necessidade de empregabilidade torna a eficiência como principal foco na gestão da educação. (CFESS/CRESS, 2012, p. 45).

O “desvelamento da realidade social e a apreensão de suas contradições” refletidas “sobre as configurações das políticas sociais e das particularidades da relação entre o Estado e a sociedade civil”, permite a reflexão em relação à

perspectiva de inserção profissional em seus espaços sócio-ocupacionais, sendo destacados alguns elementos decisivos para o direcionamento da atuação profissional na área da educação; (GT de Educação/CFESS, 2011, p. 53).

- A dimensão política da educação, tanto na objetivação de um determinado modo de vida vinculado a um projeto de classe, possuindo sua potencialidade de reproduzir ou construir novos projetos societários, como também na contribuição da construção de sujeitos políticos em defesa de seus respectivos projetos.
- O significado estratégico e histórico da política de educação por possibilitar a efetivação da emancipação e autonomia coletiva e individual, ou de reprodução de um poder político e econômico hegemônico sobre a classe dominada.
- O reconhecimento das particularidades que a política de educação assume em cada região, estados e municípios do país.
- Apropriação e aprofundamento das produções teóricas envolvendo a aproximação da profissão com a política de educação, permitindo o acesso a esse conhecimento a todos (as) estudantes e profissionais nos seus vários momentos da formação profissional continuada.
- O reconhecimento do pluralismo no trabalho multiprofissional e mobilização coletiva visando defender os princípios do projeto ético-político profissional na área da educação.
- Pressionar nas instâncias competentes para que a inserção profissional na área da educação pública seja um direito garantido, possibilitando a concretização de trabalhos e projetos do Serviço Social.

Contudo, o processo de aproximação do Serviço Social e a política de educação durante o século XXI, somado ainda com toda sua postura política, favorece na luta pela garantia a permanência pública na educação, pela qualidade do sistema educacional em contraponto com a subalternidade a competências básicas de sobrevivência, pela gestão democrática e participativa da população junto às escolas e demais instituições educacionais de sua comunidade, fortalecendo o controle social em relação aos espaços deliberativos e de acompanhamento sistemático da aplicação dos fundos públicos e dos projetos e

planos levantados na área da educação, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os planos municipais e estaduais que seguem ao Plano Nacional de Educação (PNE).

O fortalecimento coletivo por um projeto político de educação que corresponda à liberdade, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais como valor ético central, defendido pelo CEP de 1993, se faz necessário diante os constantes desmontes em detrimento da educação pública, sendo a tramitação de projetos de leis como o PL Nº 193/06 que trata sobre o Programa Escola sem Partido, atual estratégia política de cerceamento pedagógica, e a reforma do ensino médio, última reforma curricular que visa corresponder de forma específica às demandas de conhecimento para o mercado, refletem como assumir um posicionamento ético-político profissional na área da educação é algo cada vez mais restrito às funções institucionais realizadas pela profissão ligada a serviços na área da educação técnica, superior e privada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese desse trabalho, vale destacar algumas reflexões acerca da organização histórica da educação nacional brasileira. Partindo de seu primórdio, a educação brasileira foi implantada no âmbito nacional de forma relativamente tardia⁷¹, sendo no período Imperial por meio de uma educação excludente e fragmentada pelas províncias, na primeira república entre os Estados federados que se organizavam de maneira dissemelhante, e somente a partir da Revolução de 1930, a União começa a organizar o ensino superior, secundário e por último, em 1946, cria a lei nacional do ensino primário⁷², partindo dessa mesma década, o início de uma série de reformas na política de educação as quais conservaram e reproduziram o denominador comum da histórica educação brasileira; o “dualismo desqualificador da instrução popular” em contraste com a educação da elite. (SAVIANI, 2011)

Considerando a política nacional, os Estados e municípios são os principais encarregados em gestar uma educação isenta de um inexistente sistema único nacional, conduzindo a política de educação com uma série de diferenças em relação à realidade de cada Estado e ao seu PIB, tornando a educação pública mais qualificada ao mercado de trabalho em Estados de maior PIB. A implementação do FUNDEF e posteriormente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), visaram estabelecer uma equidade nos gastos públicos em relação a essa política, tentando ampliar a ação da União nessa área, mas que, no entanto, não supre as reais necessidades de investimento tanto nas condições de valorização do trabalhador, manutenção de estrutura física das instituições escolares e a melhoria da qualidade de ensino, ou seja, a União determina a padronização das diretrizes curriculares da educação nacional, mas no aspecto objetivo, o financiamento é desigual entre os Estados com pouca participação da União, forçando um “estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e gestão do ensino escolar”,

⁷¹ Na Argentina, a sanção da Lei de Educação Comum ocorre em 1884, “instituinto a escolaridade obrigatória, gratuita e laica”. Essa medida tornou favorável a unificação da educação como projeto nacional. (CASTRO, 2007, p. 10)

⁷² Em 17 de fevereiro de 1854, existiu o primeiro regulamento para difundir o ensino primário obrigatório no país mas que, no entanto, não alcançou sua efetivação, sendo mantida a educação a cargo das províncias e do Império. A obrigatoriedade do “ensino elementar” passou a ser incluído a partir da Constituição de 1934, a cargo dos municípios e Estados. (CASTRO, 2007)

nessa diversificação e flexibilização do ensino, as iniciativas privadas e filantrópicas suprem a falta de investimento do Estado. (SAVIANI, 2001, online).

Talvez o aspecto de maior influência que a União contribui para a política de educação nacional (desconsiderando o amplo financiamento da educação privada), encontra-se na forma de padronização legal das diretrizes curriculares e a avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de educação por meio do MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), esse aspecto aponta para um grave problema estrutural de medida antidemocrática da política de educação brasileira, cuja mobilização política prioriza alcançar os resultados econômicos e de elevação das matrículas sem, contudo, dar conta de cumprir com um objetivo básico estabelecido a partir da Constituição de 1988⁷³: a erradicação do analfabetismo⁷⁴. (SAVIANI, 2001)

E se o analfabetismo é uma realidade no Brasil, ele se apresenta ainda dentro de uma estrutura de classe, pois a fragilidade existente no sistema público de educação ocorre pela forma administrativa e econômica que o Estado se apoia dentro da expansão desenfreada da universalização de matrículas, cujos filhos da classe trabalhadora representam a dados quantitativos manipulados pelo governo e encontram-se marginalizados ao acesso da qualidade equivalente do ensino privado. Alternativas de métodos pedagógicos críticos em relação à realidade e o aprendizado, que poderiam corresponder com a demanda mínima da alfabetização no Brasil e ainda, alavancar a qualidade da educação a níveis qualitativos jamais obtidos pelo governo existem e são reconhecidos por diversos países como Finlândia, Inglaterra e Espanha, por exemplo, um desses métodos é o de Paulo Freire, pouco aprofundado e ainda estigmatizado no Brasil até os dias atuais.

O que podemos verificar em relação às mudanças da política de educação atualmente, nos remete a uma releitura da tradicional forma de como a educação pública no Brasil serve, em grande parte, para o adestramento da classe trabalhadora e, dessa maneira, se faz um grande investimento em publicidade e pesquisas que comprovam: “72% dos brasileiros aprovam a reforma do ensino médio” (IBOPE, 2016). Reforma que compete bem com a flexibilização do ensino, pois a fragmentação do conhecimento técnico e científico tornam a educação 1)

⁷³ Primeiro destaque constitucional em combate contra o analfabetismo, porém o movimento inicia-se no início do séc. XX pelos esforços organizacionais da LBCA, como já abordado na segunda seção.

⁷⁴ Art. 60 do “Ato das disposições Constitucionais Transitórias” (Alterado pela emenda Constitucional Nº 14 de 12 de setembro de 1996).

eficiente para o mercado, 2) estabelece uma educação integral, ocupando maior parte do tempo da adolescência em um local considerado “seguro” como a escola pública e de “fácil” permanência, 3) possui ainda um caráter de mudança democrática legítima. Nesse contexto, é reduzido, cada vez mais, o aspecto político dentro dos espaços da escola, como se pretende instituir por meio de projetos da Escola sem Partido⁷⁵. Essa característica não corresponde exatamente a um retrocesso da educação nacional, mas sim uma perpetuação da reprodução amorfa da educação, cuja função social e ideológica nunca esteve sob domínio da população.

Em relação aos desafios que o Serviço Social pode enfrentar diante a demanda da política pública de educação, verifica-se ainda um modesto campo de atuação profissional e, por hipótese, conseqüentemente possui pouca abordagem nos currículos de graduação em Serviço Social. A necessidade de aprofundar-se nesse campo de atuação como direito social configurou-se na elaboração da PL 3688/2000⁷⁶, mas devido a atual conjuntura política, o Serviço Social não encontra a mesma facilidade de inserção na área da educação pública como tinha nos anos cuja reprodução dos interesses institucionais do Estado era forte característica da atuação profissional.

O aprendizado dentro de um modelo educacional que não objetiva o aprender para a vida social, a compreensão histórica e cultural da realidade, mas que seleciona aqueles que estão aptos a calcular, escrever, falar outro idioma e apresentam facilidade em desenvolver trabalho coletivo, marginaliza aqueles que, dentro de sua particularidade de vida, não correspondem às expectativas impostas pelo sistema escolar que, por sua vez, pouco sabe lidar com os casos de reprovação (quando lida), evasão, diferença cultural, étnica, de classe e de gênero. Dados em relação à evasão podem ser constatados na pesquisa levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no ano de 2014, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e publicada pela organização “Todos pela Educação” (TPE), a pesquisa quantitativa remete que 56,7% de estudantes com 19 anos conseguem concluir o ensino médio no país, sendo a meta

⁷⁵ Projeto de Lei Nº 867 de 2015

⁷⁶ “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica”. PL Remetida à Câmara dos Deputados em 12/11/2010, último requerimento à adesão da PL na Ordem do Dia do Plenário em 25 de outubro de 2016.

estabelecida pelo TPE, que realiza o acompanhamento dos dados, seria de 69%. A região de menor índice constatado é o Norte, com 45,7%.

A escola, portanto faz parte de uma importante totalidade da vida social representando a base de construção de um determinado tipo de ser social. O desafio, portanto é superar antigas práticas de atuação profissional, limitadas a função de realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social em relação à vida escolar de crianças e adolescentes (CFESS, 2001); É superar a concepção de Serviço Social Escolar e interpretar a atuação, nessa área, dentro de uma totalidade; Fazer parte de equipes multidisciplinares e conquistar seu espaço de atuação; Tornar possível a gestão democrática, sistematizar, de maneira mais intensa, a atuação profissional na área da educação pública, mas, para isso, é necessário conquistar a ampliação do direito de atuar na educação pública, infiltrar-se nesse histórico palco de disputa ideológica, permeado por medidas consensuais de militarização da escola pública, implementação de Projetos de Escola sem Partido, além da indiscutível e histórica redução de verbas destinadas a essa política.

Como afirma Silva (2016, p. 38), a educação é a muitos anos, dissociada do direito social e desenvolvimento humano. É necessária a construção de uma visão coletiva favorável para uma participação democrática nos espaços educacionais, para que estes espaços sejam em favor de uma “construção da condição humana de todos os sujeitos”, construindo assim o caráter de direito social e de emancipação que a educação deve possuir.

Para finalizar, é sempre importante destacar a educação como uma questão estrutural da reprodução cultural e de vida social, a qual as organizações capitalistas mundiais priorizaram em seu projeto neoliberal por meio de suas propostas de reformas do Estado, por isso, não se transforma a sociedade sem discutir e lutar pela política nacional de educação de qualidade, voltada para a população ter consciência histórica, de classe e política, podendo assim formar opinião crítica e participar dessa construção coletiva que é o cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**. Belo Horizonte, maio 2007, p. 1-16. Disponível em:<http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_per_spectivas_socio_ocupacionais1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos/** Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo, Cortez, 2001, 2.ed. p.17-42.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: EdUFSC, 2011. p.180
- ASSIS, Renato Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Viçosa, Educação em Perspectiva, jul/dez. 2012, v. 3, n.2, p. 320-339. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89>>. Acesso em:17 ago. 2017.
- ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei 12.243, de 27 de janeiro de 2006**. Revoga as leis e resoluções que especifica, relativas ao período compreendido entre os anos de 1901 e 1910. São Paulo, 2006.
- BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação, a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social**. Maceió, Dissertação de mestrado, UFAL , 2012, p. 156.
- BARROCO, M. L. S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo, Cortes, 2008. P. 47-165.
- BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824.
- _____. **Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932.
- _____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.
- _____. **Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942.
- _____. **Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.

_____. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964**. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 1964.

_____. **Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

CASTRO, Marcelo, L. Ottoni de. **Brasil e Argentina: Estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação**. Brasília, Consultoria legislativa do Senado Federal, jun. 2007.

CFESS-CRESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez, 2003. n.24, p.5-15,

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados. Escritos de História e Política**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

COSTA, Maria Clelia Lustosa. **O discurso higienista definindo a cidade**. Fortaleza, Mercator, set/dez. 2013, v.12, n. 29, p. 51-67.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Porto Alegre, Revista eletrônica PUC, maio/ago. 2009, v.32, n.2, p.185-191. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em 22 ago. 2017.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei 1.184, de 3 de dezembro de 1909**. Crea cinquenta escolas preliminares, nocturnas, para crianças e dá outras providencias. São Paulo, 1909.

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica**. São Paulo, Serv. Soc. Soc., jan/mar. 2015, n.121, p. 7-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n121/0101-6628-sssoc-n121-0007.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas, Educ. Soc., abril, 2003, v. 24, n. 82, p. 93-130.

FAVERO, Osmar. O Movimento de educação de base - MEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/419.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2017.

Grupo de Estudos sobre Serviço Social e Educação. **Serviço Social na Educação**. CFESS/CRESS, Brasília, set. 2001. p. 32.

Grupo de Trabalho de Educação/CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. CFESS, Brasília, jun. 2011.

Grupo de Trabalho X-Direito e Desenvolvimento. Coronelismo e direito eleitoral na Velha República. In: Seminário de Pesquisa do CCSA, 21, 2016, Natal. **Cidadania em tempos de Intolerância**, Natal, UFRN, 2016. Disponível em: <<https://seminario2016.ccsa.ufrn.br/assets//upload/papers/6f4dd68b9b76bd5293689a754b861c43.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social no Processo de Reprodução das Relações Sociais. In: **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35.ed, São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez, 2000, 3.ed. p.41-49.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo, Edu. e Pesq., 2012, v. 38, n.1, p. 13-28,.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social: a ilusão de servir. In: **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo, Cortez, 2001, 7. ed.

MARONESE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: Novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Curitiba. **EDUCERE- Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3**. Curitiba, PUCPR, 2009 p. 3280-3293.

NOVA, Natielle Maiolino Rosa Villa. **A perspectiva das políticas educacionais de Gustavo Capanema para o ensino secundário de 1934 a 1945**. Trabalho de Conclusão de Curso, Maringá, UEM, 2011, 29 p. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Natielle_Nova.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2008, 4.ed. Biblioteca básica de Serviço Social, v.1.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 2003, 6. ed.

PATTO, Maria Helena Souza. **Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres**. São Paulo, Scielo, jan/abr. 1999, vol. 13 n.35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100017>. Acesso em: 17 ago. 2017.

PEREIRA, Potyara A. P. **Serviço Social: um enfant terrible na institucionalidade burguesa?** São Paulo, Serviço Social e Sociedade, dez. 2016, n. 127, p. 413-429. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282016000300413&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2017.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos da. A educação Jesuítica no Brasil colônia. In:**Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI GT-11, 3**. Piauí, 2004. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>> Acesso em: 31 ago. 2017.

SCHNEIDER, L. Mark. **Além do Consenso de Washington: “Reflexões” sobre equidade, democracia e conflito na América Latina**. Porto Alegre, Revista Debates, jan-jun. 2008, v.2, n.1, p.20-32. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/2594/2880>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Campinas, Scielo, set/dez.2008, v. 28, n. 76, p.291-312. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Educação no Brasil: Concepções e desafio para o século 21**. Unicamp, Revista HISTEDBR, jul. 2001, n.3. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/rev03.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTAGADA, Salvatore. **A Situação Social do Brasil nos Anos 80**. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/rangel/Salvatore%20Santagada%20-%20sociedade%20brasileira%20anos%2080.pdf>> . Acesso em: 21 jul. 2012.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Francisco Campos: um ideólogo para o Estado Novo**. Juiz de Fora, Locus: revista de história, UFJF, jul. 2007, v.13, n.2, p.31-47.

SANTOS, Nelma Souza. **Serviço Social e educação: contribuições do assistente social na escola**. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI. out. 2012, Vol. 8, n.15, p.124-134.

SIQUEIRA, Luana. **A pobreza como “disfunção” social: a culpabilização e a criminalização do indivíduo**. Vitória, Argumentum, jan/jun. 2014, v.6, n.1, p. 240-252.

SILVA, Marcela Mary José da. **Serviço social na Educação: teoria e prática**. Campinas. Papel Social, 2016, 2.ed.

TORRES, Mabel Mascarenhas. **As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo**. Serviço Social em Revista, jul/dez. 2009, v.12, n.1, p. 202-227. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/pdf/2009/2009_2/85_As%20multiplas%20dimensoes%20presentes%20no%20exercicio%20profissional%20do%20assistente%20social%20artigo%20ultima%20versao_publicar.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.

UNICEF BRASIL, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**, Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> . Acesso em: 8 dez. 2017.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília, UNESCO, fev. 2005, v. 5, série educação, p. 81. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

ZINET, Caio. Qual o legado da ditadura civil-militar na educação brasileira? In: **Centro de Referências em Educação Integral**, mar. 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>>. Acesso em: 2 out. 2017.

ZANLORENSE, Maria Joselia; SANTOS, Almir Paulo dos. **O ideário liberal nas reformas educacionais brasileira entre 1920 e 1940**. Revista LABOR, 2014, n.11, v.1, p.7-25,. Disponível em:

<http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/1_O_IDEARIO_LIBERAL_NAS_REFORMAS_EDUCACIONAIS_BRASILEIRA_ENTRE_1920_E_1940.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.