



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

NATÁLIA DE LIMA DENARDI

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO:**

A discussão dos Direitos Humanos na Marista Escola Social Lucia Mayvorne

FLORIANÓPOLIS

2022.2

NATÁLIA DE LIMA DENARDI

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO:**

A discussão dos Direitos Humanos na Marista Escola Social Lucia Mayvorne

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Carla Rosane Bressan

FLORIANÓPOLIS

2022.2

NATÁLIA DE LIMA DENARDI

“Serviço Social e Educação: a discussão dos Direitos Humanos na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”

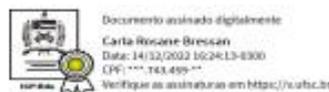
Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social e aprovado em sua forma final pelo curso de Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 7 de dezembro de 2022

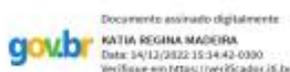


Prof. Heloisa Telles Dra. Coordenadora do Curso

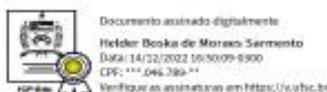
Banca Examinadora:



Prof. (a) Dr. (a) Carla Rosane Bressan  
Orientadora, Universidade Federal de Santa Catarina



Kátia Regina Madeira, Assistente Social da Marista Escola Social Lúcia Mayvorne



Prof. Dr. Helder Boska de Moraes Sarmento  
Universidade Federal de Santa Catarina

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação a todos que estiveram presentes nessa caminhada até aqui:

Minha família, que me apoiou desde o início para o meu processo formativo e sempre me incentivou, minha mãe, meu pai, meu irmão, minhas tias, meus avós, em especial meu avô Adão Gonçalves de Lima.

Aos meus amigos, desde o ensino fundamental e ensino médio, e estão presentes até hoje.

Aos meus amigos que conquistei na universidade, que estiveram presentes no meu dia a dia, em formações de grupos para realização de trabalhos, grupos de estudos e apoio para o necessário. Vocês foram muito importantes para mim.

Aos meus professores da vida inteira e minha orientadora Carla R. Bressan. Vocês merecem muita admiração e respeito.

A primeira pessoa que me enxergou como uma Assistente Social, minha Supervisora de Campo Kátia Regina Madeira, um exemplo de profissional que me inspira e inspira todos que caminham ao seu lado.

E, por último, ao Serviço Social, que me tornou a pessoa que sou hoje, que me direcionou à justiça, à compreensão e à empatia.

*“Não se pode falar de educação sem amor.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, intitulado como “Serviço Social e Educação: a discussão dos direitos humanos na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”, tem como objetivo principal “Reconhecer o processo de inserção do Serviço Social na Educação Básica, demonstrando a importância da discussão dos Direitos Humanos e o significado para a profissão a partir da atuação do Serviço social na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”. Foi central na pesquisa a identificação de como os profissionais da instituição percebem a concepção de direitos humanos e os trabalham, demonstrando os reflexos desse debate no cotidiano escolar e vivencial dos educandos e educandas, uma vez que a demanda desse assunto se apresenta inserida para além dos contextos escolares. Tomou-se como referência de análise elementos históricos da educação brasileira e a concepção que o Serviço Social tem da discussão sobre os direitos humanos relacionados à atuação do profissional com a Política de Educação. Uma pesquisa de caráter qualitativo, com a análise dos dados recolhidos por meio de entrevistas realizadas com cinco profissionais da instituição: docentes, coordenação pedagógica, bibliotecária e assistente social. Como resultado das entrevistas, é possível sinalizar que a concepção de direitos humanos na Marista Escola Social Lucia Mayvorne, além de estar diretamente interligada com o fazer profissional do Serviço Social, é uma concepção na dimensão da totalidade, da diversidade humana e na necessidade de alavancar conquistas, diferente da perspectiva liberal. Ressalta-se aqui a importância da presença do Assistente Social no ambiente escolar, partindo da premissa de que não se discute educação em um espaço político-pedagógico sem perpassar pela questão dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Educação Básica, Escola, Direitos Humanos.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos (as) entrevistados (as) .....	47
QUADRO 2 – Registros da resposta da primeira questão.....	47
QUADRO 3 – Registros da resposta da segunda questão .....	48
QUADRO 4 – Registros da resposta da terceira questão (questões direcionadas) .....	49

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	11
2.1. Aspectos históricos da constituição da política educacional.....	13
2.2. O Serviço Social no Campo da Educação Básica a partir da década de noventa.....	23
3. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO .....	30
3.1 Serviço Social na escola: contribuições na formação em Direitos Humanos.....	38
4. SERVIÇO SOCIAL NA “MARISTA ESCOLA SOCIAL LÚCIA MAYVORNE”: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE DOS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	42
4.1. A atuação do Serviço Social na escola: contexto da instituição no território e a relação com os direitos humanos.....	42
4.2. O debate dos Direitos Humanos na escola: análise de dados das entrevistas.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE 01.....	69
APÊNDICE 02.....	70

## 1. INTRODUÇÃO

Em 1993, foi aprovada a Lei de Regulamentação da profissão, a lei nº 8662, e o atual Código de Ética dos Assistentes Sociais. O Código de Ética tem como princípios fundamentais a defesa dos interesses da classe trabalhadora, reconhece a liberdade como valor ético central e das demandas a ele inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, a defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania, defesa dos direitos civis sociais e políticos dos trabalhadores, democracia, equidade, pluralismo e uma nova ordem societária, além de combater todas as formas de preconceito.

Quando envolve os Direitos Humanos, a violação dos mesmos é caracterizada pela classe dominante, na violação dos direitos do trabalho, nas condições de trabalho precárias, consequentemente a reprodução do racismo, sexismo, transfobia, homofobia, capacitismo, misoginia e diversas formas de preconceito e violência. Para Ruiz (2014), os Direitos Humanos se relacionam com o modo de se organizar a vida em diversas dimensões, é uma discussão de como são e devem ser as sociedades em que nós vivemos, trabalhamos, educamos, nos reproduzimos socialmente, reconhecemos nossas necessidades e lutamos pela satisfação, porém, temos todas as dimensões da vida social ameaçadas pelo capital. O Serviço Social na sua defesa dos Direitos Humanos expressa a resistência contra a exploração do sistema capitalista.

O Serviço Social na área da educação luta por uma educação laica, pública, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidades humanizadoras, como afirma o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2012). As competências e atribuições dos/as Assistentes Sociais, com base na Lei de Regulamentação da profissão, são fundamentais à compreensão do contexto sócio-histórico em que se encontra a intervenção na escola.

Com isso, temos a apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais na totalidade, análise do movimento histórico da sociedade brasileira, identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, compreendendo e abrangendo a função social da escola. Novamente, como afirma o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2012):

[...] Reafirma, portanto, a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também 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/as 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, 2012. p. 38)

O mesmo documento afirma que a educação tem uma função social na dinâmica da reprodução social, porém é marcada por contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora esse espaço seja privilegiado de objetivação.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. (CFESS, 2012. p.16)

Entendendo a educação enquanto um processo que resulta na emancipação humana e política, como afirma Nascimento (2020), esta impulsiona para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do ser humano e tem em seu cerne a capacidade de contribuir para a construção de vivências emancipatórias. Relacionando aos Princípios Éticos do Serviço Social, em especial liberdade como valor ético central e das demandas a ele inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, nos demonstra a importância do Assistente Social na política de educação, incluindo especificamente o ambiente escolar.

Com isso, o presente estudo teve como objetivo geral reconhecer o processo de inserção do Serviço Social na Educação Básica, demonstrando a importância da discussão dos Direitos Humanos e o significado para a profissão a partir da atuação do Serviço Social na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. Decorrente deste, elencou-se como objetivos específicos: abordar elementos históricos do processo educacional brasileiro; identificar o processo de inserção do Serviço Social na política de educação brasileira; localizar o debate dos Direitos Humanos no âmbito educacional; e identificar a percepção que a equipe gestora e professores da escola têm do debate dos direitos humanos encaminhado pelo Serviço Social a partir da experiência desenvolvida em 2018.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, levantamento bibliográfico e a coleta de dados empíricos via desenvolvimento de entrevistas e inspirados nos referenciais da análise de conteúdo. Foi realizada a análise dos dados coletados através do desenvolvimento de tabelas das entrevistas, que, na sequência, foram aglutinados em três eixos para o desenvolvimento da discussão.

O desenvolvimento do trabalho está dividido em três capítulos, onde o primeiro demonstra etapas da educação brasileira, o Serviço Social no Brasil e como se inseriu na política de educação. O capítulo dois discute sobre Direitos Humanos, educação e Serviço Social. O último capítulo aborda o Serviço Social no contexto educacional em relação aos Direitos Humanos, juntamente com uma análise multiprofissional na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne.

## 2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Conceituar o que é e o significado da “educação” é uma tarefa difícil e complexa. Tomando como referência a obra “História das Ideias Pedagógicas” de Moacir Gadotti (2003), Severino indica que

A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos. (p.11)

E, como prática humana, faz parte da constituição da vida social, está presente em todas as sociedades, assumindo importante função na reprodução social. Ao longo da história foi qualificada como um direito humano fundamental.

Para Nascimento (2020), a educação é um complexo social que se torna capaz a apropriação de diversos conhecimentos, técnicas, práticas que a humanidade tem ao longo de toda a evolução humana. Esta impulsiona para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do ser humano e tem em seu cerne a capacidade de contribuir para a construção de vivências emancipatórias. Porém, a educação está inserida nos processos históricos, em contextos sociais, econômicos e políticos, sendo assim, está sujeita a sofrer influências que podem limitar o potencial criativo e emancipatório, dependendo do interesse da sociabilidade que se está inserida. Ou ainda, como indica Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, onde afirma:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (p.61)

Para além dos conceitos, a educação também é classificada como um direito humano fundamental, universal e social do artigo 6º da Constituição Federal, regida pelos parâmetros do capítulo III, artigos 205 a 214. O artigo 205 assenta que “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.”

É possível fazer uma relação da educação, com os Princípios Éticos do Serviço Social, para demonstrarmos a importância fundamental, tanto do Serviço Social para a política educacional, quanto da educação para a profissão. Ao afirmar que a educação é constituinte da vida social, e capaz de desenvolver a emancipação política e humana, incidimos nos princípios fundamentais do (a) Assistente

Social, presente no Código de Ética o “Reconhecimento da Liberdade como valor ético central e das demandas a ele inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais”. Observa-se que a educação é um caminho para emancipação.

Para compreender melhor o significado de emancipação, conforme nossas bases teóricas, e conforme diz Santos (2018), baseada nos conceitos de Karl Marx, a emancipação humana não pode ser concebida no modo de organização social capitalista, e, também, exigindo a superação da propriedade privada, o que, de certo modo, acabaria com a exploração da classe trabalhadora. No mesmo texto, a autora relaciona o Serviço Social à emancipação:

Através da aproximação de setores Serviço Social à tradição marxista, ainda que de maneira muito limitada no início da profissão (o que não significa que isso já está totalmente superado), permitiu a construção do Projeto Profissional em direção a uma perspectiva emancipatória relacionada a superação da ordem social capitalista, portanto, a emancipação humana (SANTOS, 2018, p.7)

O “Subsídio para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação” (2013) descreve sobre essa ordem social capitalista em que o projeto profissional deve superar. Uma sociedade organizada a partir da contradição entre os que produzem riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e a apropriam do mesmo.

O documento descreve que o sistema capitalista é caracterizado pela superexploração da força de trabalho, onde esse complexo assume um caráter de influência para assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão da realidade, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de sociabilização do conhecimento científico que reponham continuamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias para o acúmulo incessante. E, com isso, também resultamos numa materialização da educação, onde ela passa a ser utilizada em sua totalidade, de certo modo, indiretamente para as necessidades produtivas e reprodutivas do capital. (CFESS 2013)

Considerando os elementos indicados anteriormente, observa-se que a educação pode proporcionar diversas mudanças em uma sociedade, grupo e/ou indivíduos, sendo elas, na formação cultural, social e econômica. A história do Brasil é marcada por diversos contextos e realidades diferentes, seja pela dependência, exploração, violência, preconceitos e privilégios. E marcada mais ainda pelo privilégio da elite em cima da grande maioria da população. (CFESS 2013)

A partir do entendimento de que a educação no Brasil contém diversos acontecimentos em períodos diferentes, o presente capítulo aborda os aspectos históricos da constituição da política educacional brasileira, situando os períodos mais comumente registrados na linha da história do país (vinculados à organização social e política vigente), desde 1.500 até os dias atuais.

Na sequência será abordada a inserção da profissão no âmbito educacional brasileiro, que registra sua origem no final da década de 30, com Assistentes Sociais atuando em escolas, porém o intuito era a adequação da classe trabalhadora aos interesses capitalistas. Somente em 1990, o profissional foi muito influenciado pela Constituição Federal e a LDB/96. Essa ampliação responde demandas socioinstitucionais da ampliação de acesso e permanência dos estudantes nos níveis diferentes e modalidades de educação.

## **2.1 Aspectos históricos da constituição da política educacional**

Como a finalidade está em registrar os elementos centrais da política educacional brasileira, foi organizado nos seguintes períodos: a) Primeiro Período – de 1500 até a República, onde descreve o período colonial (1500) e o período imperial (1822). b) Segundo Período: Período Republicano até a Redemocratização – que corresponde ao início da República Brasileira (1889), passando pelo Estado Novo, a República Populista, chegando até a década de oitenta com o final da ditadura militar brasileira; e, como c) Terceiro Período: Redemocratização (década de 80) até o período atual.

O período da Redemocratização foi caracterizado pela ascensão do neoliberalismo, que demorou um pouco mais para chegar no Brasil, com influências da redução do Estado, privatizações, desregulação do mercado, enfraquecimento dos direitos trabalhistas, sendo implementadas no início dos anos 1990 com Fernando Collor de Mello, e aprofundadas nos governos de FHC, e, mesmo com os governos do PT, não há uma ruptura abrupta com o neoliberalismo. (SANTOS, 2020)

A Redemocratização foi marcada pela Constituição promulgada em 1988, um período significativo para a educação. O artigo 6º da Constituição Federal é regido pelos parâmetros do capítulo III, artigos 205 a 214. O artigo 205 assenta que “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.”

Com isso, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n 9.394/96, uma lei que disciplina a educação escolar, por meio do ensino em instituições. Dos princípios e fins da educação nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

### a) Primeiro Período – de 1.500 até a República

Este primeiro período descreve o desenvolvimento da educação no Período Colonial (1500 – 1822) e a educação no Período Imperial (1822 – 1889). O período Pré-Colonial se acende em 1500 com a chegada da expedição marítima portuguesa, liderada por Pedro Álvares Cabral. Com isso, Portugal passa a ocupar pequenos pontos isolados na costa marítima Brasileira.

A vinda dos portugueses para o Brasil, como afirma Cunha (1980), é resultado da superação das limitações provocadas pelas relações feudais, onde foi necessário o uso de mecanismos para essa superação, que foi caracterizada basicamente na organização de uma economia complementar à Metrópole (Portugal). Rocha (2005) descreve brevemente como sucedeu esse sistema: “Tal como outros países, Portugal pretendeu impor a exclusividade do comércio com as colônias, através de uma administração centralizada, mantendo forte controle fiscal sobre as operações internas e externas.” (ROCHA, 2005. p.1). Como primeira ação executada, temos as Capitanias Hereditárias (1532) e depois a criação do Governo Geral (1540) com o fracasso das Capitanias.

De acordo com Saviani (2011), o processo educacional do século XVI, com a colonização portuguesa no território brasileiro, foi marcado por uma contrarreforma católica, figurada na Companhia de Jesus, sendo assim, um modelo educacional jesuíta, escolástico, onde se tinha estabelecido 467 regras de um Plano Geral de Ensino, o *Ratio Studiorum*. São Tomás de Aquino foi o principal filósofo dessa corrente, onde se estruturava o pensamento, a integração entre a razão e a fé cristã baseada na Bíblia. Com a ideia de “civilização” europeia aos indígenas, atendendo os interesses da elite colonial, foi uma forma de ocultar os índios e acavar os valores por meio da catequese, caracterizando um choque cultural, tanto para o índio quanto para o negro, e mais uma vez enaltecendo os brancos.

Os jesuítas perceberam que não seria possível converter os índios ao catolicismo sem ensiná-los a ler e escrever. Conceição (2017) explica sobre o documento *Ratio Studiorum*:

Esse método tem como objetivo principal expandir a fé cristã aos povos que habitavam a Europa e toda a região do Novo Mundo. Trata-se de um manual que continha conjuntos de normas e/ou regras para ajudar e nortear as atividades de cunho pedagógico dos professores e na organização e administração escolar dentro dos colégios da ordem jesuítas, com vista a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem (CONCEIÇÃO, 2017, np)

Então, assim como os Jesuítas tinham um plano de educação missionária, também havia um plano de educação aos filhos dos colonos que moravam no Brasil, sendo assim, em 1564, inaugurou-se o primeiro colégio brasileiro, na Bahia, direcionado aos filhos dos portugueses, enquanto os índios, negros, pequena nobreza e descendentes estavam excluídos da educação. Dessa maneira, como assenta Souza (2018, p.1), “O ensino não poderia interessar a grande massa pobre, pois não apresentava utilidade

prática, visava uma economia fundada na agricultura e no trabalho escravo; o ensino jesuítico só poderia interessar aqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver. ”

Souza (2018) afirma que no ensino jesuítico havia uma rede organizada de escolas, onde nelas, além de ensinar a ler e escrever, ministrava o ensino secundário (atualmente anos finais, 6º ao 9º ano e ensino médio) e superior. Elas mantinham curso de letras e filosofia (secundárias), curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. Esse modelo durou por 210 anos (1549 – 1759), até a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Os jesuítas foram expulsos em função de diferenças de objetivos com a Corte:

Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências europeias da época. Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (BELLO, 2001, np)

A educação brasileira sofreu uma grande ruptura com um sistema de modelo educacional implantado e consolidado por diversos anos. O fim do período jesuíta foi determinado pelo Marques de Pombal em 1759, desmantelando a estrutura administrativa de ensino, e o Estado passou a aderir, pela primeira vez, com os encargos da educação. Nesse período foram estabelecidas as “aulas régias”, ou seja, não interligadas entre si, sem um currículo que as ordenassem, assim, como reafirma Rocha (2005), as “aulas régias” não apresentam coerência e motivação discente e eram ministradas por professores leigos. Essa foi uma das razões das aulas não serem frequentadas. Esse período (1759-1808) levou à ilusão de que a educação fundamental com aulas avulsas seria adquirida.

De acordo com Bello (2001), Portugal percebeu que a educação no Brasil precisava de solução, e, com isso, em 1772, instituiu o “subsídio literário”, que servia para a manutenção dos ensinos primário e médio. O subsídio era um imposto, uma taxa que incidia sobre as carnes frescas, o vinho, o vinagre e a aguardente, porém, o imposto era escasso e não era cobrado com regularidade, fazendo com que os professores ficassem longos períodos sem receber vencimentos e esperando uma solução de Portugal. Em recorrência desse período em que Pombal interviu na educação jesuítica, no princípio do século XIX, fez com que a educação brasileira fosse reduzida a nada, praticamente destruída.

Nascimento (2006) relatou que essa fase descrita acima foi determinada pelas transformações a partir da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, o que abriu caminho para o avanço do capitalismo. O início do sec. XIX foi marcado pela hegemonia inglesa na área da economia. A França, sob comando de Napoleão Bonaparte, lutava pelo domínio de Portugal, e também outros países. Para fugir do ataque francês, a família real, em 1808, chega ao Brasil. Com essa chegada, a colônia portuguesa passa por algumas modificações, como, por exemplo, foram abertos

portos brasileiros ao comércio exterior, acabando o monopólio português. Também foram criadas várias instituições de ensino superior e cursos superiores (Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Academia Médico-cirúrgica da Bahia e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro).

D. João VI, em 1821, volta para Portugal, e, em 1822, o seu filho D. Pedro I proclama a Independência do Brasil:

A independência, proclamada em 1822, com a fundação do Império do Brasil, trouxe consigo a promessa de uma nova orientação político-educacional, com a vitória dos liberais sobre os conservadores e com os consequentes debates na Constituinte de 1823, onde não só os deputados, mas inclusive o próprio D. Pedro I - sessão de 3/5/1823-, diziam-se preocupados em atender às exigências da organização e legislação do ensino. (ROCHA, 2005 p.12)

Em 1823, houve um decreto para suprir a falta de professores, o Método Lancaster: o “Método lancasteriano” consistia em o professor ensinar a lição a um grupo de alunos mais adiantados e inteligentes, que ensinavam aos colegas mais atrasados, divididos em pequenos grupos” (NUNES, 2008, p. 40). Em 1824, é outorgada a primeira Constituição brasileira, e o Art. 179 desta Lei Magna dizia que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Para a educação, não foi um grande avanço, pois, como pode-se notar, apenas a garantia da gratuidade da instrução primária e a prévia da criação de colégios e universidades foram expressadas nessa lei. A autora Joseilde de Santana Santos descreve sobre a noção de civilização, inspirada nos estudos de Nobert Elias. Com isso, ela escreve sobre o papel da educação dos alunos nesse processo:

Era através da educação que se pensava em alcançar o patamar de nação civilizada, com novos hábitos, costumes, boas maneiras, enfim, objetivavam transformar a maneira de pensar, que era arraigada pela herança colonial. Para isso, necessitava investir na educação, pois, somente através dela poderia atingir este ideário. (SANTOS, 2016, p.1)

E, para isso, Santos (2016) assenta que muitas tentativas de implantar a instrução pública foram testadas, inspiradas em modelos internacionais progressistas e modernistas. Em 1827, é sancionado o Decreto-Lei, onde foi determinada a criação de Escolas de Primeiras Letras, além de oficializar o método pedagógico lancasteriano, e, em 1834, atribuiu às Províncias a responsabilidade do ensino primário e secundário. Rocha considera que “Essa lei era inspirada no projeto de Januário da Cunha Barbosa, que privilegiava ideias como a da educação como dever do Estado, da distribuição racional de escolas de diferentes níveis por todo o território do país e da graduação do processo educativo.” (ROCHA. 2005, p.12).

Nascimento (2006) expõe, por meio dos relatórios do Ministro do Império, Lino Coutinho, de 1831 e 1836, denúncias sobre os resultados da Lei de 1827, mostrando que o ensino elementar do país não estava em boas condições. Ele argumentava que, por mais que houvesse esforços e gastos do Estado, a responsabilidade pela precariedade do ensino era das municipalidades e por suas administrações e

fiscalizações que não funcionavam. Nesse relatório, o ministro também citou o abandono do poder público direcionado aos provimentos dos recursos materiais, como edifícios públicos e livros didáticos. Além também dos baixos salários dos professores, a excessiva complexidade dos conhecimentos que a lei exigia e a inadequação do método adotado. O Ato Adicional de 1834 elegeu as Assembleias Legislativas provinciais com o poder de elaborar seu próprio regimento, e para isso

[...] Desde que estivesse em harmonia com as imposições gerais do Estado, caberia legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao Governo Central ficava reservado o direito, a primazia e o monopólio do ensino superior. Graças à descentralização, em 1835, surgiu a primeira escola normal do país, em Niterói. (NASCIMENTO, 2006, np)

Logo após o Ato Adicional de 1834, em 1835, foi criada a escola da Bahia; em 1845, a do Ceará, e, em 1846, a de São Paulo. Com essa lei, as províncias passavam a responder pelo funcionamento das escolas de ensino elementar e secundário. Ainda com muita dificuldade, pois o acesso à escolarização era quase inexistente, seja por falta de escolas ou professores. O final do império foi se aproximando e para Nascimento:

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país. Alguns cursos superiores quem garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, de políticos e jornalistas). Identificando o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo Imperial. (NASCIMENTO, 2006, np)

Bello (2001) conclui que até a Proclamação da República, 1889, praticamente nada se fez para a educação brasileira, enquanto Nascimento (2006) relembra que, em 1879, com a reforma de Leôncio de Carvalho, instituindo a liberdade de ensino, possibilitou-se o surgimento de colégios protestantes e positivistas, como, por exemplo, em 1891, Benjamim Constant, apoiado em Augusto Comte, criou uma reforma de ensino de orientação positivista, que defendia uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação neutralizadora das tensões sociais. Depois de diversos conflitos, o Brasil passa a ser chamado de Republicano e liberta os escravos (1888) com a intenção de atender às demandas do mercado internacional, pois era preciso mão de obra escolarizada no Brasil, as bases industriais estavam sendo estabelecidas.

#### **b) Segundo Período: Período Republicano até a Redemocratização**

O segundo período engloba o desenvolvimento educacional no período da Primeira República, (1889 – 1929), depois a Segunda República (1930 – 1936). Logo após o período do Estado Novo (1937

-1945), e a República Populista (1946- 1963). E, por último, o processo da educação do Regime Ditatorial Militar (1964-1985) até a Redemocratização.

A Primeira República inicia-se com a proclamação da República, que se dota de um modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Como afirma o autor “A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.” (BELLO, 2001, p.6)

O estudo passou a ser gratuito e obrigatório. Lopes (2006) relata que a Primeira República foi marcada por uma rica legislação educacional, mas que na prática não resultou em uma democratização do ensino, sendo assim:

Essas inúmeras reformas legislaram sobre o ensino superior em todo o país e regulamentaram o ensino primário e secundário no Distrito Federal. Apesar da tão reivindicada universalização da educação popular, a primeira Constituição da República, de 1891, evidenciava o descaso para com a educação primária, mantendo a descentralização desse grau de ensino, estabelecida desde 1834. (LOPES, 2006 p.2)

No sentido da autora, são os positivistas que pensaram nas reformas da educação na época, como, por exemplo, Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, em 1890 e 1891, com a reforma do ensino primário e secundário; após, Rivadávia Corrêa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, em 1910-1914; depois desses dois, Carlos Maximiliano, em 1915, e Rocha Vaz, em 1925.

A reforma de Benjamim Constant, militar positivista, e à frente do primeiro ministério para cuidar das questões educacionais, como explica Filho (2005), foi marcada pela liberdade, laicidade e a gratuidade da escola primária, onde a escola primária se organizava em dois ciclos: a secundária, com duração de 7 anos, e o ensino superior, reestruturado em politécnico, de direito, de medicina e militar. Em 1901, houve uma proposta curricular pelo Ministro do Interior, Epiácio Pessoa, onde “[...] assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época. Entre outras medidas, reduzia para seis anos o curso secundário, que era de sete anos, de acordo com a reforma.” (FILHO, 2005, p.3).

Na reforma de Rivadávia Corrêa, de 1911, ainda de acordo com Filho (2005), o ensino passa a ser de frequência não obrigatória, os diplomas são abolidos e são criados exames de admissão às faculdades. “Como consequência, foram desastrosos os resultados da reforma iniciada em 1911. Tão desastrosos que a mesma acabou revogada parcialmente em 1915, pelo ministro do Interior Carlos Maximiliano” (FILHO, 2005, p.5). Para o autor, a reforma Carlos Maximiliano, de 1915, foi a mais inteligente durante o período da Primeira República. Carlos se preocupou com a função de preparatório ao ensino superior. Foi essa reforma a responsável pela primeira Universidade Brasileira, a do Rio de Janeiro, resultado da união de uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina

e de uma escola livre de Direito. Em 1925, a reforma de Rocha Vaz tratou-se de um prolongamento e ampliação das medidas de Carlos Maximiliano. Essa reforma marcou a implantação de um ensino secundário seriado.

Como menciona Bello, na década de 20, ocorreram diversos fatores relevantes para a mudança da política brasileira. Como diz o autor: “Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).” (BELLO, 2001, np). Vale ressaltar que, em 1924, um grupo de intelectuais brasileiros criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), que exigia uma política nacional de educação. A associação:

[...] congregava um grupo de intelectuais brasileiros, que se manifestaram por meio da educação para conduzir o processo de transformação do país e o fortalecimento do Estado brasileiro. Era também um espaço de atuação política na medida em que suas ações resultaram em práticas assumidas pelo governo da época. (SILVA, SOUZA, 2011 p. 74)

Segundo Bello (2001), a Segunda República é marcada pelo governo de Getúlio Vargas, de 1930, sendo caracterizado pela produção no mundo capitalista e o acúmulo de capital. O Brasil passou a investir no mercado interno e na produção industrial. Com essa nova perspectiva, o Brasil exigia uma mão de obra especializada e, conseqüentemente, a necessidade de educação. Com isso, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, em 1931, são sancionados decretos para a organização do ensino secundário e as universidades brasileiras (Reforma Francisco Campos). Em 1932, um grupo de educadores lança um Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nele contém a reconstrução educacional do Brasil, ao povo e ao governo. O mesmo documento estabelece os conceitos de uma educação nova, o papel da escola na vida e na função social:

[...] como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. [...] Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 11)

Foi na Segunda República que o Brasil parecia realmente ter dado a devida importância para a educação, comparando com os outros períodos citados até aqui. Em 1934, depois de várias discussões importantes, deu-se origem a Constituição de 1934, onde nela há um capítulo exclusivo para a educação,

onde o Governo Federal assumiu algumas novas atribuições, assim como dispõe que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Neste mesmo ano, o governador Armando Salles deu iniciativa à criação da Universidade de São Paulo “a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.” (BELLO, 2001, p.7). E, em 1935, Anísio Teixeira cria a Universidade do Distrito Federal (Município de Rio de Janeiro).

O fim da Segunda República caracterizou o período do Estado Novo, marcado pelo nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo, no qual foi criada uma Constituição Federal, a quarta do Brasil, outorgada em 1937, após o golpe de Estado anunciado por Getúlio Vargas. Nela havia algumas tendências voltadas para o fascismo e a formação no mercado. Sua influência fascista, autoritária e centralista teve esse direcionamento juntamente com o auge dos regimes de Hitler, na Alemanha, e Mussolini, na Itália. “A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional”. (BELLO, 2001, p.8).

Nesta Constituição, o ensino profissionalizante era destinado à classe mais pobre, os marginalizados, e para a classe dominante estava destinado o ensino público ou particular. Em 1942, como descreve Barbosa (2016), pela iniciativa do ministro Gustavo Capanema, foram reformados alguns ramos de ensino, o que recebeu o nome de Leis Orgânicas de Ensino. Essa reforma é composta por decretos-leis que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, onde se valoriza o ensino profissionalizante.

Depois do fim do Estado Novo, em 1946, resultou na chamada República Populista e na adoção de uma nova Constituição de um direcionamento mais liberal e democrático. Piletti afirma que:

A educação como direito de todos está claramente expressa em seu Art. 166. O Art. 167 afirma que o ensino deverá ser ministrado pelos poderes públicos, embora livre à iniciativa particular, respeitando as determinações legais. Para que o direito a educação fosse realmente assegurado, a Constituição destinava, em seu Art. 167, 10% do orçamento da União e 20% dos estados, que, embora insuficientes, representavam um avanço para que esse direito fosse assegurado. Contudo, “apesar da mudança de regime e da nova constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PILLETI, 1991, p. 99).

Conforme Barbosa (2016) afirma, ainda em 1946, o ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Normal, e também cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAC. Logo após, baseado na carta magna de 1946, o ministro Clemente Mariani “cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional [...] foi promulgada a

lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, a primeira lei de Diretrizes e Bases da educação. ” (BARBOSA, 2016 p.14). Antes disso, o Ministério da Educação e Cultura foi criado em 1953.

Nesse período, houve várias campanhas com a participação popular, principalmente para luta de escolas públicas e gratuitas, a melhoria do atendimento escolar, para que, de fato, ocorresse uma educação universal, sendo direito de todos os cidadãos.

Pode-se observar que esse período pode ter sido um dos mais marcantes e mais férteis da história da educação, a exemplo da criação da campanha de alfabetização, influenciada por Paulo Freire, a Criação do Conselho Federal de Educação (1962) e o Plano Nacional de Educação e Programa Nacional de Alfabetização (1962).

Em 1964, o período ditatorial se pautou na repressão e acabou distanciando-se ainda mais do ideal da educação democrática. Nesse período, investiu-se na privatização do ensino, oficialização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e a tentativa de erradicar o analfabetismo com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Não se obtendo os resultados esperados e havendo denúncias de corrupção, o movimento transformou-se na Fundação Educar. Também houve a expansão das universidades e a criação do vestibular classificatório.

Durante o regime, diversos professores e estudantes foram presos e mortos, e vários colégios foram invadidos. A União Nacional dos Estudantes foi proibida de funcionar, e o decreto-lei 144 reprimiu estudantes e professores. Para Bello (2001), a educação já havia perdido o seu sentido pedagógico, e, para ele, esse período da ditadura:

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. ” (BELLO, 2001, p.10)

Assim como afirma Barbosa (2016), os danos que a ditadura trouxe para a educação foram tão significantes que, até mesmo após a redemocratização, não houve um crescimento na qualidade e democratização ao acesso. “[...] a Educação que deveria ser um direito fundamental de todo brasileiro” (BARBOSA, 2016, p.5).

Os gastos do Estado com a educação privada passam a fazer parte do orçamento da classe média, enquanto as escolas públicas são basicamente direcionadas aos estudantes das classes populares. Barbosa (2016) demonstra que até hoje, mesmo com esse período pós-ditadura, ainda sentimos esse dano, ainda mais as escolas, que perderam a capacidade de atração para a maior parte das crianças e dos jovens das famílias pobres, justamente os que mais precisam do conhecimento.

Após 20 anos de ditadura, o Brasil passa por uma abertura política e a reintegração das instituições democráticas. A divulgação das torturas aumentou, o que levou à rejeição do regime político, juntamente com o fim do “milagre econômico”, responsável pelo aumento do poder de compra da classe média. Tudo isso tornou o governo impopular.

As greves de 1978 e os movimentos estudantis influenciaram para o enfraquecimento do regime, o que levou a população, em 1984, a reivindicar a realização de eleições diretas para presidente da República (Diretas Já). O Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves, que faleceu antes de assumir o cargo, levando à posse de José Sarney, o primeiro presidente civil depois de 21 anos de Regime Militar.

### **c) Terceiro Período: Redemocratização (década de 80) até o período atual**

O terceiro período relata a redemocratização, um processo que levou uma série de medidas e momentos de avanço e recuo. Avanços no sentido de restauração do sistema democrático, como a Constituição de 1988 e o retorno do pluripartidarismo. Recuo no sentido da Lei de Anistia, que promoveu o perdão aos agentes que cometeram crimes contra os direitos humanos na ditadura. A Redemocratização também foi marcada pela influência neoliberal, que reverberou na redução do Estado, privatizações, desregulação do mercado e o enfraquecimento dos direitos trabalhistas.

A volta do Serviço Social para área de educação, depois de 1930, surgiu com a nova Constituição de 1988 e a LDB/96, quando houve implantações das políticas sociais, responsáveis pela conquista do Serviço Social na ampliação e nas demandas de exigência desses profissionais.

Após a ditadura militar, temos algumas mudanças na educação brasileira, como a Constituição promulgada em 1988, onde foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº9.394/96. A Lei da atual LDB também foi conhecida como a lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao educador, político brasileiro e estimulador dessa lei. A carta magna e a nova LDB são quem dão os suportes legais para que o direito à educação seja de qualidade e consubstanciado, assegurando a formação integral.

No âmbito educacional, de acordo com Souza (2018), citando a autora Aranha (1996), as principais mudanças no período da ditadura são: a gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos e a valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

A Lei nº11.096 instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni). O ProUni concede bolsas de estudos em instituições de ensino superior particulares para estudantes de baixa renda ou de

escolas particulares na condição de bolsistas. Juntamente, foi criado o SISU, o Sistema de Seleção Unificada, que substituiu os exames tradicionais das universidades públicas. Em 2007, aconteceu o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PNE, onde nele se objetiva suprir as deficiências e carências da educação. Para Souza (2018):

Leis e projetos que visam sanar as deficiências da educação brasileira não faltam. Falta efetivação séria, que de fato minimize a distância entre o texto legal e o real. É sabido que o processo é lento, e enquanto as leis não proporcionam mudanças realmente satisfatórias as escolas públicas continuarão apresentando sucateamento e condições de ensino e aprendizagem decadentes. Falta estrutura física adequada das escolas, faltam recursos materiais e pedagógicos, falta valorização dos professores, capacitação etc. (SOUZA, 2018, p.4)

Com esse avanço profissional do Assistente Social e das políticas públicas, o próximo ponto aborda questões mais específicas sobre essa volta da profissão para o âmbito educacional a partir de 1990.

## **2.2 O Serviço Social no campo da Educação Básica a partir da década de noventa**

Após o Movimento de Reconceituação, o Serviço Social, a partir de 1970, deslocou-se para um debate das relações sociais no marco do capitalismo, e, como afirma Faleiros (1990), a profissão passa a dar uma ampla visibilidade à política social como espaço de luta para a garantia de direitos.

O debate do Serviço Social e a política social aprofundou-se ao longo das últimas décadas do século XX, consolidando-se no século XXI, isso porque, como explica Miotto e Nogueira (2012), houve alterações nos sistemas de proteção social brasileiro, após 1985, com o retorno do país a um Estado de Direito. As autoras Miotto e Nogueira escrevem sobre esse período e ainda afirmam que esse fato colaborou muito com a inserção do Serviço Social e dos profissionais na discussão acerca da intervenção profissional no terreno da política social:

Período de intensa mobilização de segmentos da sociedade civil, no sentido de ampliar e garantir direitos em setores de ponta, ou seja, o núcleo duro da política social, saúde, previdência e assistência social, e de forte investimento nos marcos profissionais, para expandir os saberes sobre a relação entre questão social e política social. Estabeleceu-se um amplo processo de produção de conhecimento em torno da política social, que tem se constituído em um pilar central na consolidação do Serviço Social como área de conhecimento no campo das ciências sociais. (MIOTTO; NOGUEIRA. 2012)

Apreende-se que o objeto de trabalho do Assistente Social são as expressões da Questão Social e o agravamento dessas expressões. Expressões que são resultado do processo de acúmulo de capital, que historicamente passou a se configurar uma demanda a ser atendida pelo Estado via políticas sociais, assim como destaca Iamamoto (2011). Ainda segundo a autora, existem significativas manifestações das expressões da questão social, dentre elas:

O retrocesso no emprego, a distribuição regressiva de renda e a ampliação da pobreza, acentuando as desigualdades nos estratos socioeconômicos, de gênero e localização geográfica urbana e rural, além de queda nos níveis educacionais dos jovens (...) cresceu a disparidade entre o rendimento de 40% das famílias mais pobres e o rendimento das 10% famílias mais ricas (IAMAMOTO, 2012, p.147).

As demandas que a Questão Social acarreta resultam no reconhecimento dos direitos sociais e a efetivação das políticas de cunho social, porém, Nascimento (2020) lembra que o Estado assegura a sua minimização por meio de condições básicas de vida, mas, ao mesmo tempo, de uma forma que consiga manter a hegemonia da burguesia. Isso faz do Estado o principal gestor e financiador das políticas sociais, tornando-o também o maior empregador do Assistente Social. Porém, como lembra a autora, as políticas sociais vêm sendo esvaziadas para atender aos interesses neoliberais de reprodução do capital.

À vista disso, portanto, no campo da educação, Nascimento dispõe sobre a etiologia da inserção do profissional de Serviço Social na área:

[...] não está distante da função atribuída às políticas sociais de modo geral, nem, tampouco, das contradições que cercam essas políticas, caracterizando-se como espaço também crivado de contradições e no qual as expressões da questão social estão presentes, sobretudo, nas instituições públicas de educação, limitando desde o ingresso/acesso à própria política de educação, até a efetivação desta como direito social, a democratização dos espaços de decisão que a constituem e o próprio processo ensino-aprendizagem. (NASCIMENTO, 2020, p.68)

Constata-se então que a educação institucionalizada é um ambiente em que se requisita a intervenção do Assistente Social, pois nela estão presentes expressões da questão social, e, por ser um terreno político, econômico e social, no contexto de superexploração da força de trabalho, resultante de desigualdades, torna o Serviço Social necessário em sua atuação.

O Serviço Social na educação não é atual. Na década de 1930, quando surgiu a profissão no Brasil, os Assistentes Sociais já eram chamados para trabalhar na área. Porém, atuando com o intuito de adequação da classe trabalhadora aos interesses do capitalismo, pois essa era a direção política naquele momento.

A ampliação da inserção da profissão no campo da educação básica passou a ocorrer somente na década de 1990, com o avanço da profissão na análise do que então se compreende por políticas sociais, no posicionamento de atuar em favor da concretização dos direitos sociais e, em especial, no campo educacional com o processo contraditório da influência das metas do Banco Mundial para a ampliação do número de pessoas que acessem a educação básica, voltado a assegurar o mínimo de força de trabalho para as exigências produtivas do capital. Outro fator que influenciou a atuação do Serviço Social na Educação Básica foi o processo de descentralização dessa política a partir de 1990, com a Constituição Federal e a LDB/96, onde delega aos municípios e aos Estados a responsabilidade pela

educação básica (Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino médio), o que resulta na municipalização de algumas esferas da educação. (NASCIMENTO, 2020).

A reinserção dos Assistentes Sociais na Política de Educação, mais enfaticamente a partir de 1990, responde majoritariamente às demandas socioinstitucionais da ampliação do acesso e a permanência dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir de programas governamentais instituídos diante das pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. De um lado, resulta de pautas das lutas dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, e, do outro lado, subordina-se às entidades que aconselham os governos às políticas que devem combater as desigualdades, que são sintonizadas com as exigências do capital. Introduce, então, na dinâmica contraditória das lutas societárias e dos processos de democratização e qualidade da educação. Os resultados mais expressivos são os programas assistenciais de intervenção do Estado para as políticas sociais (CFESS, 2013).

Dessa forma, a atuação profissional que garante o acesso e a permanência na educação escolarizada tem sido o maior foco da inserção de Assistentes Sociais na Política de Educação, uma vez que, de acordo com o IBGE, em 2017, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda não alfabetizadas, o que perfaz uma taxa de 6,8%. Enquanto 3,9% da população branca com 15 anos ou mais é iletrada, o percentual sobe para 9,1% entre os negros. Entre os brasileiros analfabetos com mais de 60 anos, 10,3% são brancos, e 27,5% são negros.

Porém, não se pode restringir a atuação do profissional somente a isso, o documento do CFESS (2013) discorre sobre os subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação afirma que:

A atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação indica outras dimensões que também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, evidenciando sua sintonia com os princípios ético-políticos que norteiam a atuação profissional (CFESS, 2013, p.38)

Ou seja, são diversas as possibilidades de intervenção do Assistente Social, segundo CFESS (2001), e cabe ao profissional desenvolver as seguintes funções na política de educação:

Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escolar; Elaboração e execução de programas de orientação sócio familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; Participação em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública; Articulação com instituições públicas, privadas, assistências e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para o atendimento de suas necessidades; Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio familiar do aluno, de forma possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo

adequadamente; Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais; Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social previstas pelos artigos 4º e 5º da lei 8662/93, não especificadas acima. (CFESS, Serviço Social na Educação, Brasília, CFESS, 2001)

A inserção do(a) Assistente Social na política de educação resulta de uma longa luta política dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública e gratuita. Porém, sabe-se que há uma contradição em torno dessas lutas democráticas

[...] por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS, 2012 p.37)

A marca principal do acesso à educação escolarizada tem sido a principal inserção de assistentes sócias na política de educação, mas deve ser compreendida para além da defesa de sua importância. Exige-se do profissional de Serviço Social uma competência teórica e política que resulte em estratégias e procedimentos de ação para desvelar as contradições que determinam a política de educação

[...] ultrapassar os limites conceituais e ideológicos em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetivas de sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam. Exigências que resultam na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos socioeconômicos. (CFESS, 2012 p.41)

A garantia da qualidade da educação deve-se pautar numa atuação na perspectiva de uma educação que contribua para a emancipação humana, desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais necessárias para construção de novas produções, distribuição social da riqueza e sociabilidade, diferentes da sociedade capitalista, que se aprofunda num processo de desigualdade e injustiças. ‘A ação profissional não deve ser conduzida, desvinculada das dimensões ética, política e teórica, ou seja, circunscrita apenas à dimensão técnica, independentemente do estabelecimento educacional em que ocorra, seja ele público ou privado’ (CFESS, 2012, p.45). Assim:

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/ transfóbica. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora, posto que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão

não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa (CFESS, 2012 p.22 *apud* COUTINHO, 2006).

As competências e atribuições dos(as) Assistentes Sociais, assim como qualquer espaço sociocupacional do profissional, são orientados pelos princípios inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, e bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). A atuação voltada para a garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação, caminha em uma dimensão que depende da afirmação dos pressupostos éticos e políticos do projeto profissional do Serviço Social. Na gestão democrática no âmbito escolar, deve ter um grau de participação da comunidade, pais, alunos e professores

A escola e a educação não são instâncias desvinculadas dos processos societários que particularizam a sociedade de classes, ao contrário, as constituem a partir de funções sociais importantes à manutenção e continuidade de suas formas de produzir a própria existência. Os estabelecimentos educacionais não constituem, portanto, ilhas sociais. Espaços cujas dinâmicas sejam forjadas a despeito dos processos sociais. (CFESS, 2012, p.47)

Dentro da atuação, deve-se destacar a importância do trabalho multidisciplinar e interdisciplinar, o que permite que todos façam parte de uma mesma ação, trocando conhecimentos. A escola é um dos principais campos sociais, pois é nela que se manifesta a realidade social de cada aluno. Com isso, se tem a necessidade da integração do Assistente Social com a equipe multidisciplinar, atuando juntamente com outros profissionais e utilizando seus conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos para o enfrentamento das situações: desemprego dos pais, fome, violência, drogas, evasão, entre outros.

Prause (2014) afirma que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como trabalhado de diversos profissionais em uma equipe, considerando a constituição de uma prática de uma ação coletiva, a dissecação de um objeto a partir de diferentes olhares, resultando a interação entre as disciplinas constituintes da equipe. Meirelles (1998) chama atenção ao destacar o entendimento de trabalho em equipe, pois na interpretação do trabalho em equipe deve ser entendida como um produtor de conhecimento, não de atividades integradas para um objetivo comum.

Para Meirelles, equipe é entendida como:

Um grupo de pessoas que desenvolve um trabalho de forma integrada e com objetivo comum, com interdependência, lealdade, cooperação e coesão entre os membros do grupo, a fim de atingirem maior eficácia nas suas atividades. Esta equipe é construída e vivida pelos seus membros que trabalham de forma dinâmica suas emoções, sentimentos e expectativas até atingirem equilíbrio e participação verdadeira de todos os membros do grupo nas ações. (MEIRELLES, 1998, pg.15)

Para On (1995) a interação do Serviço Social com as outras disciplinas é primordial, para a autora “o Serviço Social contribui para a construção coletiva de conhecimentos no interior do conjunto das ciências sociais”. Sendo assim, a interdisciplinaridade entende-se como a diversidade entre as disciplinas transformada em prática, a troca de saberes para a compreensão e atuação sobre o objeto, é a produção do conhecimento voltada pra o entendimento das práxis atuando com a realidade, segundo Prause (2014).

Com isso, se tem a necessidade da integração do Assistente Social com a equipe multidisciplinar, atuando juntamente com outros profissionais e utilizando seus conhecimentos teóricos metodológicos, técnico operativos e ético político para o enfrentamento das situações: desemprego dos pais, fome, violência, drogas, evasão e entre outros.

Independente das notas sobre as particularidades da atuação do Serviço Social na Política de Educação, ela pertence essencialmente à mesma profissão, uma profissão composta por desafios, formulações e diálogos com contradições. Porém, necessariamente, precisa-se de uma atuação crítica, competente, ética e politicamente articulada as políticas sociais e os sujeitos que nela atuam.

O Código de Ética do(a) Assistente Social tem como princípios fundamentais a defesa dos interesses da classe trabalhadora, reconhece a liberdade como valor ético central, a defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania, defesa dos direitos civis sociais e políticos dos trabalhadores, democracia, equidade, pluralismo e uma nova ordem societária, além de combater todas as formas de preconceito.

Quando envolve os Direitos Humanos, a violação dos mesmos é caracterizada pela classe dominante, na violação dos direitos do trabalho, nas condições de trabalho precárias, conseqüentemente a reprodução do racismo, sexismo, transfobia, homofobia, capacitismo, misoginia e diversas formas de preconceito e violência.

O Serviço Social na área da educação, luta por uma educação laica, pública, gratuita, presencial e de qualidade que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidades humanizadoras, como afirma o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2012). As competências e atribuições dos/as Assistentes Sociais com base na Lei de Regulamentação da Profissão são fundamentais à compreensão do contexto sócio histórico em que se encontra a intervenção na escola.

A educação tem uma função social na dinâmica da reprodução social, porém é marcada por contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora esse espaço seja privilegiado de objetivação.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do

ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. (CFESS, 2012. p.16)

Por fim, sabendo o que a educação significa para a vida social do ser humano, fomentando a emancipação política e humana, o significado dos direitos humanos, temos a importância da defesa dos mesmos por meio da profissão na área da educação.

### 3. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, um documento que delimita os direitos fundamentais do ser humano, tendo como perspectiva abranger povos e nações, que na época era composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil. O pontapé inicial foi a partir da Segunda Guerra Mundial. Dirigentes das nações dos Estados Unidos e União Soviética, na Rússia, estabeleceram a Conferência da Yalta em 1945, onde assinaram acordos para o fim da guerra e de base para uma futura paz mundial.

Em seus 30 artigos, são registrados referências voltadas ao direito à vida, à liberdade de ir e vir, direito a uma nacionalidade, direito à liberdade de pensamento e de religião, liberdade de expressão e de opinião, direito à alimentação, habitação, aos cuidados médicos e aos serviços sociais, à educação e à participação na vida cultural e política, igualdade perante a lei, a não discriminação por cor, raça, gênero, língua, religião, dentre outros. Nos objetivos descritos

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição." (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p.1)

As diretrizes nacionais que orientam a ação do poder público relacionado aos Direitos Humanos, foi desenvolvida a partir de 1996, com o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-1, com ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. Em 2002 ele foi revisado e ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, resultando no PNDH-2. A terceira versão do PNDH, representa um avanço no processo histórico brasileiro nas consolidações da promoção dos Direitos Humanos, destacando a transversalidade, perspectiva de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. (PNDH-3, 2010)

A elaboração do PNDH-3 ocorreu em 2008, com a 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, contando com um Grupo de Trabalho Nacional, com membros dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública. O plano está estruturado nos eixos orientadores sobre Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos. Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e a Verdade. (PNDH-3, 2010)

As finalidades desse plano é dar continuidade a integração e aprimoramento dos mecanismos de participação, junto com a construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil. Institucionalmente, o PNDH-3 amplia as conquistas na área dos direitos fundamentais, pois internaliza a diretriz segundo a qual a primazia dos Direitos Humanos constitui “princípio transversal a ser considerado em todas as políticas públicas”. (PNDH-3, 2010)

No contexto da revisão do Programa Nacional de Direitos Humanos e lançamento do PNDH-2 em 2002, onde foi incorporado a dimensão dos direitos econômicos, sociais e culturais, em 2003, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o intuito de fortalecer o respeito aos Direitos Humanos, liberdades fundamentais e construir a então indicada “cultura de paz”. Esse documento trabalha a Educação em Direitos Humanos em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. O Plano visa, sobretudo:

[...] difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2007, p. 26)

O documento dispõe que, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, houve um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais de Direitos Humanos. A partir da mesma, foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários novos referenciais conceituais, legais e jurídicos que foram constituindo as bases legais dos atuais sistemas global, nacionais e/ou regionais de proteção aos direitos humanos.

Embora tenha ocorrido esse processo de avanço, no referido documento é registrado também a existência de um quadro contemporâneo de violações de Direitos Humanos, seja no direito civil, político, econômico, social, cultural e ambiental. Processos resultantes da globalização, da crescente concentração da riqueza, que beneficia somente um terço da humanidade, e, conseqüentemente, aprofunda as desigualdades e a exclusão social.

Alves (1994) afirma que Norberto Bobbio, quando examinou a possibilidade de encontrar o “sentido” da história, identifica que há uma grande importância no tema dos Direitos Humanos, sendo o principal sinal de progresso moral da humanidade. O autor afirma que, mesmo vivendo, seja no Brasil ou internacionalmente, em uma atualidade marcada pela violência, é difícil falar em progresso moral. Porém, é essencial registrar a importância da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993.

A Conferência de Viena aconteceu na modalidade de diversos eventos, contando com 171 Estados, 2000 mil organizações não-governamentais no “Fórum de ONGs”; 813 ONGs de caráter governamental. Organizaram-se encontros de instituições nacionais encarregadas da proteção dos Direitos Humanos nos respectivos países, aconteceram palestras de acadêmicos, havia presença de presidentes de comitês internacionais de monitoramento criados pelas convenções de Direitos Humanos e os diretores de agências especializadas das Nações Unidas. Contou com o envolvimento de cerca 10 mil pessoas, durante 15 dias de trabalho dedicados exclusivamente à questão dos Direitos Humanos.

O autor mostra sua visão sobre o documento da Conferência de Viena:

[...] a Declaração de Viena é o documento mais abrangente adotado consensualmente pela comunidade internacional sobre o tema. E, tendo-se em conta que a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 foi adotada por votação (48 a zero com 8 abstenções), quando a Assembleia Geral da ONU contava com apenas 56 membros (a maioria dos Estados atuais tinha ainda *status* de colônia)<sup>3</sup>, é possível dizer que foi a Declaração de Viena que conferiu caráter efetivamente universal aos direitos definidos no primeiro documento. (ALVES, 1994, p.172).

Os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, temática que se vincula diretamente ao presente trabalho, vão se fortalecer na década de noventa como tema global a partir da Conferência Mundial de Viena.

No caso brasileiro, decorreu-se meio século (entre o marco referencial da aprovação da Declaração Universal e o referido Plano Nacional), em que o país ficou mergulhado em um processo de controle e ditadura, em que a temática dos Direitos Humanos é colocada no campo das “proibições”. Da mesma forma que a América Latina tem sua história alicerçada em violações dos Direitos Humanos, “expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais” (BRASIL, 2007, p.8), no Brasil o tema respondeu à violência política e social, nas décadas de 1960 e 1970, com maior destaque, sem no entanto tocar nas questões que envolviam as violações cotidianas das questões sociais, praticando romper com a cultura oligárquica, que preserva a reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (BRASIL, 2007, p.8).

Somente com a abertura política, processo de redemocratização, avanços nos debates sobre direitos (vivenciados principalmente nas décadas de noventa e dois mil) que o debate acerca dos Direitos Humanos começa a fazer parte da agenda nacional. Somente a partir desse momento “abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.” (BRASIL, 2007, p.7).

Ou ainda, conforme registrado no referido Plano, o debate sobre cidadania alcançou maior espaço de relevância no Brasil em 1980 e 1990, quando a sociedade civil organizada e ações

governamentais no campo de políticas públicas visavam o fortalecimento da democracia, com um marco expressivo na Constituição de 1988

[...] formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (Brasil, 2007, p.9).

A Constituição Federal e a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantem que o exercício da cidadania como um dos objetivos da educação. O Art. 2º do plano estabelece uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, Art. 2º)

Os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHD), lançado em 2003, tem o apoio em documentos internacionais e nacionais e demarca a inserção do Estado brasileiro na afirmação dos Direitos Humanos e também na Década da Educação em Direitos Humanos e seu Plano de Ação. São objetivos do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (Brasil, 2007, p.10).

A educação em Direitos Humanos é um processo sistemático que orienta na formação do sujeito de direito e articula a apreensão de conhecimentos sobre a temática e a relação com o contexto internacional, nacional e local; a afirmação de valores e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; formação da consciência cidadã; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva com o uso de materiais didáticos; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da defesa dos Direitos Humanos e na reparação das violações. Sendo assim, temos a educação como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso aos outros direitos, ganhando mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. (BRASIL, 2007, p.12).

Marshall (1967), através do seu do desenvolvimento histórico dos direitos dos cidadãos na sociedade inglesa, explica sobre a tríplice dimensão, que seria o direito civil, o político e o social. Os direitos civis são relacionados às liberdades individuais, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito a propriedade, direito a justiça. Os tribunais de justiça, através da igualdade de

todos perante a lei, garantirão os direitos civis. Os direitos políticos garantem a participação dos indivíduos no exercício do poder político, seja como membro de um organismo investido de autoridade política (partidos e sindicatos), seja como eleitores. O Parlamento e as câmaras são os representantes. Já os direitos sociais são ligados ao bem-estar econômico, à segurança, ao direito na herança social, levando uma vida civilizada com os padrões de consumo, lazer e segurança.

O sistema educacional e os serviços sociais irão garantir esses direitos. “A educação é um pré-requisito necessário à liberdade civil, pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso, que aprenderam a ler e escrever. ” (MARSHALL, 1967 apud FERNANDES; PALUDETO, 2010, p.234)

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O ECA, (Lei n. 8.069/90) afirma que essa lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Ela considera criança até 12 anos incompletos, e adolescente dos 12 aos 18 anos. A lei afirma que é dever da família, comunidade, sociedade e do poder público assegurar os direitos à vida, saúde, alimentação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e educação. Esses são os direitos prioritários nas políticas públicas, onde nenhuma criança deve sofrer negligência, discriminação, exploração etc. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 236)

Os pais têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino, e os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental, o dever de comunicar o Conselho Tutelar, que foi criado a partir dessa lei, quando houver maus tratos e injustiças. O Estatuto prevê:

[...] que toda criança e adolescente tem direito à educação, sendo de sua obrigação visar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita nas proximidades de sua residência; é também dever do Estado assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito (Artigo 208 da Constituição) (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 236).

As autoras expressam suas opiniões sobre a educação, onde afirmam que a educação, em si, é um direito humano, como prática de liberdade, onde o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade. Elas garantem que o grande diferencial está no processo educativo, ou seja, “a transmissão de conhecimentos anteriormente adquiridos em vivência social, que cada região ou país carrega consigo como história”, são por esses motivos que a educação, seja familiar, comunal ou institucional, torna-se um direito humano, pois é através dela que reconhecemos valores, os direitos, o outro, a moral, a injustiça, comunicação, ou seja, tudo que torna os indivíduos sociais. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 238)

Após o entendimento de que a educação é um direito, a luta pela educação pública, gratuita, laica e obrigatória vai se fortalecer novamente no Brasil na década de noventa. A partir dos anos 2000, há uma expansão do ensino fundamental e a abertura de vagas para o ensino médio. As autoras indicam que nesse período o Estado amplia suas ações na educação básica, porém, na maioria das vezes, “pressionado” pelas instituições financeiras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

O direito ao acesso à educação básica, pelos dados do IBGE de 2000, ainda não tinha sido universalizado, pois 3,95% da população de 7 a 9 anos e 6,39% de 10 a 14 anos estavam fora da escola; dos analfabetos funcionais e absolutos, 42.844.220 de pessoas acima de 10 anos, ou seja, 31,4% da população desta faixa etária, ainda não liam nem escreviam. [...] Os índices de evasão e repetência eram de 19,5% em 2002. De 100 alunos que tinham acesso ao ensino fundamental, apenas 59 terminavam a oitava série e 40 chegavam ao final de ensino médio (MEC/ INEP, 2002 apud FERNANDES; PALUDETO, 2010, p.238).

Duque (2018) afirma que, na década de 2000, observaram-se grandes melhorias, realmente, no setor educacional no Brasil. Já a partir de 2010 inicia um ciclo de estagnação e até mesmo uma reversão dos ganhos dos anos anteriores, seja no investimento, acesso ou na qualidade. Em relação ao investimento público, depois do investimento no Ensino Básico até 2009, o recurso para cada estudante no Ensino Superior começou a ser de 85% do PIB per capita, frente apenas um pouco mais de 20% em média para um aluno do Ensino Fundamental e Médio. O governo brasileiro gastava com o ensino superior 3,63 vezes mais comparado ao ensino médio, enquanto países membros da OCDE (Cooperação e Desenvolvimento Econômico) gastavam com um estudante de ensino superior 1,5 vezes o gasto com o aluno do ensino médio. Ou seja, o Brasil gasta mais que o dobro da média internacional.

Fernandes e Paludeto (2010) lembram que assegurar o direito à educação não significa só o acesso e a permanência, mas também a qualidade de ensino, estrutura, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, ou seja, tornar as leis um fato, inserir no contexto. Com isso, o acesso e a permanência se configuram como uma das discussões dos direitos humanos e educação. Porém, existem as discussões voltadas às questões éticas e morais, que defendem que esses valores devem estar apresentados no processo educativo. Ou seja, não se trata apenas de como ensinar ou do que ensinar, e sim de quais princípios está baseada essa educação.

Em 1997 e 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo um referencial de qualidade para a educação do ensino no país, tendo como direcionamento ao professor:

[...] auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde,

com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p.4).

Como pode-se observar, o documento foi elaborado para servir de ponto de partida para o trabalho docente. Obviamente cada instituição deve montar seu Projeto Político Pedagógico, adaptando os conteúdos à realidade social de onde está inserido. O PCN, além de trazer seis volumes que apresentam as áreas de conhecimento, apresenta outros dois volumes que trazem elementos que compõem os temas transversais, como a pluralidade cultural, orientação sexual, ambiente e saúde. Os temas transversais enfatizam a importância dos valores, o que requer uma reflexão ética, por envolver posicionamentos e concepções.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 243)

As autoras constataam que a formação de professores em Direitos Humanos é recente, sendo tímida a introdução da temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso acontece pois são poucos os sistemas de ensino que trabalham nesta perspectiva. O documento PNEHD (2003) propõe que os professores insiram a educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares. Existem vinte e sete pontos que orientam a equipe escolar a trabalhar a temática com alunos e comunidade. A inclusão de novos conteúdos a serem trabalhados pelos professores prescinde da ideia que eles também tenham sobre o ECA, até mesmo sobre direitos.

Para que haja a formação de professores em Direitos Humanos, é preciso profissionais mobilizados nos processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, com engajamento da família, comunidade e do Estado. “A relação escola-sociedade é dialética e exige profundas reflexões em tempos de medo, da publicidade do que é privado, da inércia de diretores, professores e pais que parecem desistir da moral, da ética” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 246)

Pode-se observar que não é um papel somente do professor, mas sim da sociedade democrática a fim de que possa caminhar para uma educação libertadora. Porém, a educação em Direitos Humanos ainda não faz parte da prática e do currículo como deveria, havendo a necessidade de uma revisão curricular e uma formação docente que inclua os Direitos Humanos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais nas escolas brasileiras públicas e privadas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), coloca em curso o que está previsto no Art. 9 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), está na sua terceira versão. A primeira aconteceu em 2015; em 2016, a segunda; em 2020, houve a finalização da reelaboração dos currículos estaduais e municipais. “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BNCC, 2017, p. 8).

Benevides (2001) se pergunta, afinal, o que significa dizer que queremos trabalhar com Educação em Direitos Humanos? Quando responde, ela afirma que a Educação em Direitos Humanos é essencialmente uma formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, ou seja, a formação dessa cultura significa criar hábitos, atitudes que decorrem daqueles valores essenciais citados, que precisam tornar-se prática. Quando falamos em cultura, falamos em uma cultura de respeito aos direitos humanos, não só a conservação dos costumes e tradições dos valores e crenças. Sendo assim, a cultura citada é sobre uma mudança que possa mexer com o que está enraizado nas mentalidades, marcadas por preconceitos, discriminações, não aceitação dos direitos de todos e pela não aceitação das diferenças.

Uma cultura especialmente necessária no Brasil, onde temos valores e costumes decorrentes de vários fatores históricos, como a escravidão, que representa a violação de todos os princípios de respeito à dignidade humana, começando pelo direito à vida. Outro exemplo é a nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e uma preocupação voltada para a moral privada do que ética pública; a complacência com a corrupção dos governadores e das elites, e também as relações de privilégios aos cidadãos de “primeira classe”; o descaso com a violência, principalmente com os pobres e socialmente discriminados; nossas práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar machista e patriarcal; a sociedade racista e preconceituosa; o individualismo consumista, com uma falsa ideia de “modernidade”. (BENEVIDES, 2001, p.2)

Benevides (2001) demonstra que temos uma compreensão deturpada sobre os Direitos Humanos, atualmente muito difundida entre as classes populares, a identificação entre direitos humanos e direitos da marginalidade, como os “direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”. Isso ocorre por conta da desinformação e da perversa e eficiente manipulação dos meios de comunicação de massa, voltados para a exploração sensacionalista da violência e miséria humana. Existe uma segunda deturpação, existente majoritariamente nos meios acadêmicos e políticos, que se refere à crença de que

Direitos Humanos reduzem as liberdades individuais do liberalismo clássico, então, não se consideram como direitos fundamentais os direitos sociais, os de solidariedade universal.

### **3.1 Serviço Social na escola: contribuições na formação em Direitos Humanos**

Segundo Paulo Freire, o verdadeiro papel da escola é muito mais do que ensinar boas maneiras, ler e escrever. É contribuir na formação da “consciência crítica” e “formar um cidadão em cada um de seus alunos” (FREIRE, 1997, p.20-21). E, pode-se dizer que esse é o ponto de partir e referência da atuação do Assistente Social no âmbito escolar.

Em 2001, o CFESS criou o “Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação”, que resultou na brochura “Serviço Social na Educação”, com a finalidade de estabelecer marcos orientadores para a atuação profissional no referido campo. O referido documento registra a discussão sobre a função social da escola, educação como direito social e a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como área de atuação do (a) Assistente Social. Esse documento também se refere à “Implantação do Serviço Social nas Escolas de Ensino Médio e Fundamental”. Publicizado no Encontro Nacional CFESS-CRESS de 2001, culminou com a elaboração das primeiras propostas norteadoras e na construção de estratégias de inserção do (a) Assistente Social nas escolas. (CFESS, 2011, p.5-6)

Segundo o referido documento, toma como referência o papel assumido pela escola pública nas últimas décadas no contexto das classes trabalhadoras, onde cada vez mais deve-se articular o conhecimento com a realidade social, com o objetivo de instrumentalizar o sujeito para compreender e intervir na realidade. Esse processo exige o desenvolvimento da ação conjunta com outras formas de organização presentes na comunidade, como conselhos comunitários, organizações não governamentais e outros. A contribuição do Serviço Social se torna significativa, pois o seu trabalho é articular estas diferentes formas de organização, a partir de uma leitura e/ou diagnóstico do contexto social, compreendendo as dificuldades e necessidades. Sendo assim, o profissional poderá trazer para a escola, elementos da comunidade em que ela está inserida. (CFESS, 2001. p.15)

Outro ponto importante relacionado às escolas é a postura de uma instituição democrática, que reconhece a necessidade de proporcionar as diferentes formas de participação da comunidade no processo de organização e funcionamento. Damos ênfase para as instâncias representativas (conselhos escolares, associação de pais e professores, grêmios escolares, entre outras), onde a instituição desses espaços contribui significativamente na gestão escolar participativa e democrática, trabalhando com a articulação escola e comunidade. (CFESS, 2001, p.16)

Em 2019, acontece uma grande conquista para a Educação Básica, estudantes e suas famílias, e, claro, para os(as) Assistentes Sociais e Psicólogos (as). A Lei 12.935/2019 dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Pela lei, as redes públicas de educação básica contarão com os profissionais para “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”, onde deverão desenvolver ações para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (CFESS, 2019, np)

Foi uma luta de quase 20 anos para a aprovação da lei, onde já havia sido vetada em 2000, por falta de orçamento. Para Elaine Pelaex, a conselheira e coordenadora da comissão de Seguridade Social do CFESS, essa conquista significa:

Sem dúvida, a promulgação da Lei 13.935/2019 é uma das maiores conquistas para a política de educação básica, principalmente nessa conjuntura de retrocessos e desmontes diários de todas as políticas sociais. Por isso, toda a mobilização e articulação que as categorias do serviço social e da psicologia vêm organizando ao longo dos últimos anos devem continuar, para que a lei seja implementada. (CFESS, 2019, np)

Segundo Kátia Madeira, Assistente Social da Marista Escola Social Lúcia Mayvorne e ex-conselheira do CFESS, o debate sobre a inserção de Assistentes Sociais e psicólogos na educação básica ganha muita visibilidade e urgência:

A educação básica tem muito a ganhar com esta lei. Assistentes sociais e psicólogos/as podem contribuir muito para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Nosso trabalho vai incidir em diversas questões do cotidiano das escolas, como, por exemplo, o enfrentamento às diversas violações de direitos que permeiam o cotidiano de estudantes, suas famílias e comunidades, a questão da evasão escolar, e muitas outras que requerem uma análise social. (CFESS, 2019, np)

Com o decorrer dos anos, notas e documentos foram produzidos. Destaca-se aqui, além do Serviço Social e Educação, como já citado, também o Subsídio para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação. Este consiste em uma diretriz norteadora que contribui para a atuação profissional na política de educação que se efetive nos processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e da luta por uma educação pública, laica e gratuita. (CFESS, 2019)

A presença do(a) Assistente Social no âmbito da educação é justificada por um profissional que irá contribuir para a inserção e emancipação do indivíduo da sociedade a partir da viabilização das políticas educacionais. A diferença do Assistente Social para o professor está no trato com o aluno, por possuir uma visão social mais direcionada, podendo elucidar questionamentos da demanda educacional através de orientações, encaminhamentos e projetos educacionais. No âmbito escolar, esses projetos são implementados na comunidade escolar, proporcionando meios de promoção da cidadania, possibilitando o alcance do sentido da educação: a emancipação humana. (ANDRADE; CARVALHO; ROCHA, 2017, p.3)

Rossa (2011) afirma que a interação com os demais profissionais (psicólogos e pedagogos) apoia para precaver as “questões sociais”, como, por exemplo, a violência, drogas e evasão. De acordo com Almeida (2000), o trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais não se confunde com o dos educadores. Em que pese a dimensão socioeducativa de suas ações, sua inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais.

Um tema necessário na educação, relacionado ao Serviço Social, é a discussão dos direitos humanos, considerando que o profissional tem no seu exercício cotidiano a ligação estreita com os princípios éticos que se fundamentam também na “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo”, juntamente com a justiça social, democracia e a liberdade. São compromissos sociais assumidos pelo projeto ético-político norteador da profissão.

Afinal, qual a concepção de Direitos Humanos que o Serviço Social carrega? Lúcia Barroco (2012) no Seminário Nacional Serviço Social e Direitos Humanos, de 2012, afirma que "Para a real efetivação dos direitos humanos, é preciso o entendimento de sua concepção, o que nos remete à consideração da conjuntura atual de barbárie, reafirmada por políticas públicas de higienização, reforçadas pela criminalização dos movimentos sociais e pela militarização do cotidiano". O Assistente Social Jefferson Lee, no mesmo seminário, expressa que os (as) Assistentes Sociais tem nos Direitos Humanos em elemento transversal em sua atuação "pensar direitos humanos é revisitar o exercício profissional do/a assistente social"

De acordo com o artigo publicado pelo CFESS na Revista Inscrita nº8 (2002, p.37), “Avanços e luta pelos Direitos humanos”, a concepção de Direitos Humanos tem como principais pressupostos: A compreensão dos DH como algo que não se restringe aos direitos civis e jurídico-políticos, mas que diz respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais; A superação da visão ‘legalista’ dos direitos, trazendo-os para âmbito da luta de classes e das contradições inerentes à (re) produção das relações sociais capitalistas. Não se trata apenas de uma oposição ideológica ao liberalismo, mas principalmente, de uma compreensão crítica que desvele a impossibilidade concreta de objetivação dos direitos para todos os indivíduos sociais. Isso supõe, evidentemente, uma crítica ao pilar das declarações burguesas de direitos: a propriedade privada; A compreensão crítica radical dos Direitos Humanos na sociedade contemporânea, que instrumentalize uma atuação realista, desmistificando as concepções liberais que naturalizam as desigualdades e as visões abstratas que tratam o homem ou a ‘dignidade humana’ sem levar em conta as particularidades históricas em que a humanidade se (des)constrói; A necessidade de uma articulação com os movimentos de defesa dos DH, vinculando-a com a ‘questão social’, com as políticas públicas; A compreensão das especificidades da luta pelos DH no âmbito das entidades

profissionais como o conjunto CFESS-CRESS, articulando-a com os eixos: fiscalização, capacitação e denúncia.

Logo, e, partimos do entendimento de que a luta pela garantia de direitos exige atitude anticapitalista. O Serviço Social insere-se nesse debate, levando em conta Dornelles

[...] vir a desempenhar um papel importante na busca de novos paradigmas. A construção de uma nova ética, uma nova consciência social, solidária, que se traduza em práticas sócio –políticas transformadoras, reforçando e ampliando princípios humanistas e posturas democráticas que consolidem os espaços de liberdade e levante barreiras às investidas de uma lógica fria e calculista que imagina que a vida humana e social tem por base o mercado. (DORNELLES 2000, p.7)

Por fim, os(as) Assistentes Sociais podem contribuir na identificação das demandas da escola, pois sabe-se que há uma complexidade do contexto escolar, que diversas vezes necessitam do profissional e dos demais profissionais para formulação de respostas para o enfrentamento das situações, como as de evasão escolar, baixo rendimento escolar, sexualidade, violência doméstica, sexualidade, disparidade de gênero, etnia, desigualdade na distribuição territorial das políticas sociais e públicas. (CFESS, 2019, np)

O próximo item será relacionado à experiência vivenciada na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, objetivando a atuação do Assistente Social no âmbito escolar, sendo dimensão formativa em que o Serviço Social debate e cria projetos relacionados aos Direitos Humanos, tendo em vista um currículo voltado para o tema. Os temas a serem desenvolvidos na formação dos educadores são escolhidos com base na análise da realidade social demandada no cotidiano, fortalecendo o debate sobre as violações de direitos junto aos estudantes.

#### **4. SERVIÇO SOCIAL NO “MARISTA ESCOLA SOCIAL LÚCIA MAYVORNE”: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE DOS DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Este capítulo socializará o contexto do estágio iniciado em 2021 na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, junto com um breve relato do contexto institucional, partindo da sua origem na comunidade do Monte Serrat em 2012. Logo após, a descrição da atuação do Serviço Social e as demandas presentes na instituição. No último ponto, o debate que o Serviço Social tem neste ambiente escolar, partindo do registro, especialmente de 2018, das temáticas trabalhadas na escola relacionadas aos Direitos Humanos, onde foram realizadas entrevistas com diferentes profissionais da escola, com o intuito de compreender as concepções sobre a temática e as formas de atuações e interdisciplinaridade dos trabalhadores.

##### **4.1 Serviço Social na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne: contexto do estágio e da pesquisa.**

Para objetivar o contexto da atuação do(a) Assistente Social na educação, toma-se como referência a Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, onde a atuação da instituição tem natureza jurídica não governamental – filantrópica, localizada na comunidade do Monte Serrat, Centro de Florianópolis (SC). O foco de atenção da instituição é a Educação Básica dos anos iniciais ao Ensino Médio.

Esta foi uma rica experiência de estágio, durante o segundo semestre de 2021 até o segundo semestre de 2022, tempo necessário para o cumprimento do percurso previsto para o estágio curricular obrigatório no curso de Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Iniciou-se em um momento pandêmico da COVID19, onde era necessária utilização de máscara e diversos procedimentos de ordem sanitária, como também o distanciamento social. Além da educação remota e híbrida, tanto na universidade, enquanto aluna, quanto para os estudantes da escola, que poderiam optar pelo ensino remoto se necessário. No início do semestre de 2022, a opção do ensino remoto não era mais permitida, então todos os alunos já estavam na educação presencial.

Para contextualizar a Instituição Marista na comunidade, em 1999, a atuação Marista no Monte Serrat inicia-se em uma parceria financeira com o Centro Cultural Escrava Anastácia, o Projeto Travessia. Em 2003, assume politicamente e administrativamente o Projeto Travessia, que passa a se chamar Centro Social Marista Monte Serrat. No ano de 2008, junto à comunidade do Alto da Caieira, inaugura o Centro Social Marista Irmão Celso Conte. Já no final de 2009, ocorreram mudanças significativas na lei da filantropia (Lei nº12.101/09, regulamentada pelo Decreto nº7.237, de julho de 2010), definindo-se que a maior parte dos recursos das entidades com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) deve ser aplicado na área preponderante da Entidade, que, no caso da Instituição Marista, é a Educação. A Instituição Marista tem como mantenedoras: Associação

Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), União Catarinense de Educação (UCE), Associação Paranaense de Cultura (APC).

No segundo semestre de 2011, negociações foram feitas para que a Instituição Marista assumisse a Escola Estadual Lúcia do Livramento Mayvorne, oportunidade que se concretizou em dezembro de 2011, onde foi firmada a concessão de espaço físico por 10 anos. O espaço passou a se chamar Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, e as atividades do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne tiveram início em janeiro de 2012.

O Serviço Social trabalha em conjunto com vários setores da instituição. A escola se estrutura através de uma equipe multidisciplinar composta por diretor institucional, diretora, coordenação de pastoral e coordenação administrativa, coordenadores pedagógicos de cada segmento, assim como as Assistentes Sociais. Os segmentos são: anos iniciais (1º ao 5º ano), finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). A equipe faz a articulação política e pedagógica com os demais setores da escola, ou seja, docentes, educadores sociais, bibliotecária, serviço de apoio (cozinha, serviços gerais e recepção), auxiliares administrativos, estagiários e jovem aprendiz.

A formação da equipe multidisciplinar e a gestora do Marista Escola Social Lúcia Mayvorne estão diretamente ligadas ao Serviço Social. Todos se envolvem nas decisões políticas e administrativas. Com essa atuação direta com o Serviço Social, existem ações que podem envolver e se articular em vários espaços, dentro e fora da instituição, como, por exemplo, a articulação com a área da assistência e da saúde.

Para o desenvolvimento do estágio, foi necessário a identificação do Serviço Social inserido na Política de Educação. Este se organiza em quatro dimensões, que são: abordagens individuais, dimensão formativa, intervenção coletiva junto a movimentos e espaços democráticos de controle social.

As abordagens individuais se dão junto às famílias dos estudantes ou trabalhadores e trabalhadoras da Política de Educação. Elas são necessárias e estratégicas ao trabalho profissional, visto que delas dependem muito a capacidade de enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e a própria educação, como também de sua maior visibilidade no âmbito de política educacional, mas não se constitui na única modalidade de intervenção profissional. Assim, são realizados acompanhamentos sistemáticos das situações de agravamento externo e interno, envolvendo estudantes e/ou suas famílias, com o estudo das questões de forma interdisciplinar com o Serviço Social, coordenação pedagógica e rede de atendimento do Município e do Estado.

Na dimensão formativa, o Serviço Social socializará as informações e conhecimentos no campo dos Direitos Sociais e Humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a Assistente Social. Neste sentido, a atuação é voltada para educação de qualidade com vista a um currículo com o foco em Direitos Humanos e Sociais.

A intervenção coletiva junto aos Movimentos e Controle Social é uma condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais a partir dos interesses da classe trabalhadora.

A Instituição oferece bolsa de estudos para os alunos. O ingresso passa por uma seletiva, onde são analisadas as condições socioeconômicas de cada sujeito individualmente. O Assistente Social é requisitado para a realização desse cadastro. Embora a origem do espaço físico seja pública, ele tem sua administração particular, e o acesso passa pelas regras de inclusão.

É na dimensão formativa que o Serviço Social debate e cria diferentes projetos, dentre eles os relacionados aos Direitos Humanos, tendo em vista um currículo voltado para o tema. Por exemplo, na formação contínua com educadores articulada com a equipe gestora, faz-se a capacitação. No contexto do presente trabalho, será priorizado a agenda específica vinculada a esse debate, como, por exemplo, o que ocorreu em 2018 na temática sobre Direitos Humanos.

O referido projeto, que se tornou parâmetro de reflexão e fonte norteadora da pesquisa aqui registrada, foram discutidos temas como: a criminalização da pobreza, o combate à exploração sexual da criança e adolescente, o trabalho infantil, violência contra a mulher, diversidade sexual e a consciência negra. Na perspectiva da continuidade da abordagem da dimensão formativa em Direitos Humanos no ano de 2022, foi criado um Comitê Antirracista, também fruto do Projeto de Intervenção da estagiária anterior. Os temas a serem desenvolvidos na formação dos educadores, são escolhidos com base na análise da realidade social demandada no cotidiano.

Destaca-se a visibilidade da violação dos Direitos Humanos nos espaços da escola como forma de luta e resistência, sensibilizando a comunidade escolar para o debate em torno da violação de direitos como expressão da violência, no contexto da desigualdade social, e divulgar uma cultura política de defesa dos direitos humanos, numa perspectiva crítica.

O Serviço Social, juntamente com a equipe multiprofissional, fortalece o debate sobre as violações de direitos e opressões sociais junto aos estudantes. Atuar articulado com o território requer dos profissionais, e ou sujeitos envolvidos, conhecer e defender estratégias que possibilitem o atendimento das necessidades, interesses dessa população. Isso acontece quando se reconhece, valoriza, fortalece e constrói alianças com fóruns e movimentos da população, respeitando a autonomia dos mesmos, articulação e apoio às lutas dos movimentos da população por seus direitos (moradia digna, educação, saúde, transporte, acessibilidade e questões ambientais), participar e articular junto aos conselhos e fóruns de políticas públicas, no sentido de luta ao acesso da população as políticas sociais, respeitar e defender a diversidade humana, combatendo as desigualdades sociais.

#### **4.2 O debate dos Direitos Humanos na escola: análise de dados das entrevistas.**

Tomando como referência a experiência de estágio e conseqüentemente o envolvimento direto nas ações cotidianas do Serviço Social, foi identificado que o mesmo tem uma atuação voltada a contribuir na afirmação de um currículo com o foco nos Direitos Humanos e Sociais. Segundo registros acessados, o Serviço Social desenvolveu uma agenda mais sistemática (via projetos específicos) voltada ao debate dos direitos humanos durante os anos de 2015, 2017 e 2018. Partindo do registro, especialmente do registro de 2018, foram levantadas as seguintes questões norteadoras de pesquisa: Foram importantes esses debates? Qual é a percepção que os segmentos da escolar tiveram sobre essa agenda? De modo especial equipe gestora e professores? A abordagem das temáticas contribuiu em que questões no processo pedagógico e na formação educacional?

Considerando essas questões, foi desenvolvida a proposta da pesquisa que norteia o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como objetivo geral: “Reconhecer o processo de inserção do Serviço Social na Educação Básica, demonstrando a importância da discussão dos Direitos Humanos e o significado para a profissão a partir da atuação do Serviço social na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”. A partir desse objetivo, decorreram vários objetivos específicos (conforme indicado na introdução) e de modo especial o de “identificar a percepção que a equipe gestora e professores da escola têm do debate dos direitos humanos, encaminhado pelo serviço social, a partir da experiência desenvolvida no ano de 2018.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa baseada em levantamento bibliográfico e a coleta de dados empíricos via entrevistas com sujeitos previamente delimitados. Para a análise dos dados obtidos, foram utilizados como referência os elementos conceituais da “análise de conteúdo”, para tanto foram desenvolvidas tabelas das entrevistas, na perspectiva de aglutinar as informações em eixos de análise.

A escolha pelo referido referencial justifica-se pelo fato de que a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” tendo como objetivo “assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto.” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p.5-6)

O objetivo da análise é fornecer indicadores que podem ser utilizados de forma proveitosa para a pesquisa. Onde poderão ser interpretados os resultados obtidos, relacionando as informações ao contexto de produção do trabalho e aos objetivos elaborados. (OLIVEIRA *et al.*, 2003)

Foram realizadas ao todo 05 entrevistas com diferentes profissionais da instituição Marista. A temática abordada foi sobre os direitos humanos e a forma como os profissionais se articulam com esse tema.

Os profissionais previamente selecionados foram: 1 bibliotecária (A); 2 docentes (B e C); 1 coordenador pedagógico do Ensino Médio (D); 1 Assistente Social do Ensino Médio (E); A motivação da escolha foi pela representatividade de funções na instituição. Cada cargo exerce uma função diversificada, com aproximações e demandas diferentes com o Serviço Social, com os alunos, famílias, e com o restante dos trabalhadores da escola. A intenção foi demonstrar o trabalho multiprofissional e interdisciplinar na execução do seu exercício profissional e conseqüentemente a forma da abordagem dos Direitos Humanos.

As entrevistas ocorreram no dia 10 de novembro, em diferentes salas do colégio. Foram gravadas pelo aplicativo de celular chamado “Gravador” e depois transcritas em quadros para realização da análise.

A entrevista, conforme Gil (1999), constitui-se em um:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1999, p. 45)

Foram entrevistas estruturadas, que, segundo Gil (1999), apresentam uma relação fixa de perguntas em que todos os entrevistados vão responder às mesmas perguntas, podendo ser abertas ou fechadas. Nesse caso, foram realizadas questões abertas, com a utilização de suas próprias palavras. Havia 3 questões para ambos os entrevistados, as duas primeiras foram genéricas, a terceira e última pergunta foi direcionada à função do profissional dentro da escola. (Roteiro conforme Apêndice 01 e termo de consentimento em Apêndice 02)

Vale ressaltar que as entrevistas foram extremamente proveitosas, com diversas percepções e conjunto de informações apresentadas pelos entrevistados e permitiram a compreensão da vivência escolar relacionada aos direitos humanos e às articulações de cada profissional com os demais.

A partir das entrevistas e suas transcrições, o registro dos dados foram organizados em um quadro-síntese das entrevistas, que nos permitiu uma organização das informações obtidas, sistematizando-as em três eixos de análise, tomando como referência as temáticas das perguntas, que foram: **concepção de direitos humanos abordados na escola, a importância do debate dos direitos humanos**, e o terceiro eixo, realizado pelas perguntas direcionadas, onde haviam perguntas diferentes para cada profissional, discutiram questões de **interdisciplinaridade**.

Para exemplificar de que forma foram escolhidos os eixos, seguem os quadros que permitiram a realização da análise das falas dos(as) entrevistados(os) e separar os eixos de acordo com a temática de destaque da pergunta realizada.

**QUADRO 1** – Caracterização dos (as) entrevistados (as)

ENTREVISTADOS(AS)	DADOS DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)
A	Função: Bibliotecária Tempo na instituição: desde 2012
B	Função: Docente de Química do Ensino Médio Tempo na instituição: desde 2018
C	Função: Articulador do Currículo de Matemática Tempo na instituição: desde 2013
D	Função: Coordenador Pedagógico do Ensino Médio Tempo na instituição: desde 2010
E	Função: Assistente Social Tempo na instituição: desde 2012

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022). Elaboração própria

**QUADRO 2** –Registros da resposta da primeira questão

1ª QUESTÃO: Como você compreende a concepção de direitos humanos abordados na escola?		
Entrevistado(a) - Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
A	Relata que há materiais próprios para crianças, adolescentes, jovens e família. Descreve a importância de trazer uma linguagem adequada para a instituição e um cronograma anual de campanhas relacionado com o calendário social.	- Existência de materiais e linguagens apropriadas; - Cronograma anual;
B	Relata que o tema é sempre abordado na escola, com a perspectiva da garantia de direito à educação e aos outros direitos. Destaca a atenção e sensibilidade durante o período de pandemia diante das situações de famílias levadas aos conselhos de classe.	- Garantia de direitos; - Pandemia; - Sensibilidade com famílias;
C	Relata a importância da discussão, pois, na comunidade, todos os direitos são violados, desde moradia até o saneamento. Destaca a importância do debate, pois reverbera para os familiares.	- Direitos violados;

D	Demonstra uma concepção de direitos humanos voltada para questão da cidadania e direitos constitucionais. Conhecimento das leis para estudantes e famílias. Relembra da concepção da diversidade de etnia e raça.	- Cidadania; - Direitos constitucionais;
E	A concepção de direitos humanos, relacionada aos direitos numa dimensão de totalidade. Não em uma perspectiva liberal. Prevê a perspectiva de lutas para que as legislações sejam implementadas, traçando lutas políticas no cotidiano, articulando com sujeitos coletivos para que não haja violações de direitos. Relata também a concepção de políticas da diversidade humana.	- Dimensão de totalidade; - Legislações; - Diversidade Humana;

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

### QUADRO 3 – Registros da resposta da segunda questão

2ª QUESTÃO: Na sua concepção, qual a importância de debater os direitos humanos na escola?		
Entrevistado(a) - Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
A	Levanta a questão onde o debate dos direitos humanos e o Serviço Social deveriam acontecer em todos os espaços escolares. Afirma que escolas públicas e privadas deveriam ter um profissional de Serviço Social. Relata a identificação de situações dentro do ambiente escolar: questões sociais, psicológicas, físicas, que os professores e coordenação não dão conta. Destaca a importância dos encaminhamentos para rede de apoio, realizada pelo Serviço Social, e explica que não são somente encaminhamentos, são direitos do cidadão.	- Serviço Social; - Questão Social; - Rede de apoio; - Direitos dos cidadãos;
B	Relata a importância evidente para os cidadãos, e as condições de criticar e se posicionar sobre a temática. Destaca as violências, violências policiais, as violações de direitos do território, que há bastante pobreza e a importância que os alunos entendam que são direitos e podem ser reivindicados do poder público e da sociedade.	- Violências no território; - Criminalização da pobreza; - Reivindicação de direitos;
C	Informa sobre a queda dos órgãos nacionais com a ideia dos direitos humanos, porém, na escola, sempre há a abordagem. Afirma que com o debate o aluno se torna mais autônomo, disseminando para família e amigos. Destaca que o aluno entenda o que é violação de seus direitos.	- Autonomia; - Violação de direitos;
D	Destaca a essencialidade do debate, fazendo conexão com a vida das pessoas e os direitos que elas têm. Relata que a instituição Marista já proporciona os debates com os estudantes. Afirma que faz parte que essa discussão perpassa também para os professores, levando em sala de	- Viés emancipatório; - Serviço Social e Educação;

	<p>aula e trabalhando com seu material pedagógico num viés emancipatório.</p> <p>Afirma também a essencialidade do Serviço Social e a educação, pela profissão fomentar os direitos humanos e trazendo sua concepção, relembra que os direitos deixem de ser observados como eram antes, de assistencialismo, que não emancipa.</p>	
E	<p>Percepção de que não se discute educação em um espaço político-pedagógico sem perpassar pela questão dos direitos humanos, por entender que todas as dimensões de relações sociais perpassam na escola: homofobia, racismo, violência de gênero, assédio, entre outros, ou seja, discutir essas temáticas dentro da escola significa ter um contato direto com a realidade social</p>	<p>- Relações sociais;</p> <p>- Realidade social;</p>

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

#### QUADRO 4 – Registros da resposta da terceira questão (questões direcionadas)

<b>QUESTÃO 03:</b> Como o fazer profissional do bibliotecário na dimensão escolar se articula com o fazer profissional do serviço social? Você percebe processos interdisciplinares? Na sua opinião, a escola interage na perspectiva dos direitos humanos?		
<b>Entrevistado(a) - Código</b>	<b>Ideia geral da resposta</b>	<b>Palavras chave</b>
A	<p>Observa que o trabalho com Serviço Social é articulado. Identifica uma relação interdisciplinar, desenvolvendo projetos ampliados com projetos com comunicação visual e interatividade. A partir dessa articulação, é possível estabelecer um calendário da biblioteca com o Serviço Social, disseminando informações relacionadas a violências, questões trabalhistas e direcionadas também aos trabalhadores da instituição.</p>	<p>- Articulação;</p> <p>-Relação interdisciplinar;</p>
<b>QUESTÃO 03:</b> Qual o impacto desses temas no seu exercício pedagógico em sala de aula? Ele contribuiu para o processo de conscientização nos direitos humanos na escola? Você abordou essas temáticas em sala de aula? Se sim, de que forma você abordou essas temáticas?		
<b>Entrevistado(a) - Código</b>	<b>Ideia geral da resposta</b>	<b>Palavras chave</b>

B	Explicitou que no componente em que trabalha, relaciona os conteúdos aos direitos humanos. Destaca que no ensino médio trabalham articuladamente todos os componentes nos projetos interdisciplinares transversalmente.	- Articulação; - Interdisciplinaridade; - Transversalidade;
<b>QUESTÃO 03:</b> Qual o impacto destes temas no seu exercício pedagógico em sala de aula? Ele contribuiu para o processo de conscientização nos direitos humanos na escola? Você abordou essas temáticas em sala de aula? Se sim, de que forma você abordou essas temáticas?		
<b>Entrevistado(a) - Código</b>	<b>Ideia geral da resposta</b>	<b>Palavras chave</b>
C	Relatou um projeto vinculado aos direitos humanos, relacionado a violência contra mulher, em 2015, conscientizando os alunos e comunidade.	- Violência contra mulher;
<b>QUESTÃO 03:</b> Como são estabelecidos os temas relacionados a direitos humanos na dimensão pedagógica escolar, considerando os componentes curriculares?		
<b>Entrevistado(a) - Código</b>	<b>Ideia geral da resposta</b>	<b>Palavras chave</b>
D	Relata que, relacionando os componentes curriculares, as áreas das humanas discutem os direitos humanos, fazendo conexão com os conteúdos em sala de aula. Afirma que os projetos interdisciplinares são umas das efetivações concretas sobre os direitos humanos e perpassam todos os projetos. Destaca que a reunião pedagógica é um momento de reflexão dos direitos humanos do Serviço Social, que automaticamente faz reflexões nesse viés.	- Projetos Interdisciplinares; - Serviço Social;
<b>QUESTÃO 03:</b> O Serviço Social na escola estabelece conexão com a agenda de lutas e as campanhas do conjunto CFESS/CRESS? Se sim, de que forma foram estabelecidas no cotidiano no exercício profissional na escola?		
<b>Entrevistado(a) - Código</b>	<b>Ideia geral da resposta</b>	<b>Palavras chave</b>
E	Afirma que, desde 2012, as campanhas do conjunto CFESS/CRESS estão inseridas no debate do Serviço Social dentro da escola, relatando os projetos e campanhas implementados. Destaca que essas campanhas vão muito na direção da concepção da escola de direitos humanos. São estabelecidas no cotidiano através da formação com professores em reuniões pedagógicas.	- Formação pedagógica;

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022). Elaboração própria.

Os registros das respostas de cada questão, assim como a listagem de “palavras chave” apresentadas em cada resposta obtida nas falas dos entrevistados (as), servirão como eixos de análise (conforme indicados anteriormente). Assim temos:

### **Primeiro Eixo: Quanto à Concepção de Direitos Humanos Abordados na Escola**

Como observado nos capítulos anteriores em que tratamos sobre as concepções de Direitos Humanos, Regina Sousa e Alessandra Castro utilizam alguns autores para explicar a concepção dos direitos humanos. As autoras têm o entendimento de que “os direitos humanos podem ser concebidos como direitos utópicos, de cunho filosófico ou ideológico e se constituem em valores que permeiam a sociedade em diferentes períodos históricos, com conotações oriundas das demandas econômicas, sociais, políticas e culturais” (SOUSA; CASTRO, 2013, p.2)

Por exemplo, Valéria Silva (1999) analisa que “o processo histórico de formulação dos direitos humanos é integrado pelos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais entendidos, de forma horizontal, universal, interdependente e indivisível. ”, sendo assim, a autora afirma que os direitos humanos têm influência liberal no que se refere aos direitos civis e políticos. E, no pensamento marxista, quando os itens tratam dos direitos econômicos sociais e culturais. (SOUSA; CASTRO, 2013 p.3 *apud* SILVA, 1999)

Partindo desses entendimentos, as concepções dos entrevistados (as) foram expressas de maneiras diferenciadas. Os (as) participantes A, B e C trouxeram suas concepções de forma mais indireta, porém, sempre relatando como os Direitos Humanos são relacionados na escola, e destacando sua importância, como, por exemplo, a registra que

[...] acho bem interessante, por conta de trazer uma linguagem adequada pro espaço, que não é um conteúdo e uma linguagem muito técnica. Tem materiais próprios para as crianças jovens e adolescentes, mas também para a família, então a forma como esse material é disposto facilita essa compreensão por todos. (A)

O (a) entrevistado (a) B direciona um pouco mais a concepção quando fala “Acho que esse tema é sempre abordado, e a escola tem essa perspectiva da garantia do direito à educação, à garantia dos outros direitos” (B), enquanto C relata a importância do tema, observando-se também como morador da comunidade

Pra nós é importante, eu sou morador da comunidade [...] acredito que é importante, porque nós, na comunidade, temos todos nossos direitos violados, desde os mais simples, moradia, esgoto saneamento. Temos esses direitos violados, e, a partir das escolas, temos esse conhecimento mais amplo, e entender que isso faz parte dos nossos direitos. (C)

Os(as) entrevistados D e E utilizam uma concepção mais direcionada da concepção que a escola carrega ao discutir Direitos Humanos. Por exemplo, quando D dispõe uma “concepção muito voltada para a questão da cidadania, de forma que os direitos constitucionais possam ser compreendidos para poder correr atrás. ”. Da mesma forma, o(a) entrevistado(a) E afirma que “a concepção que a gente considera, é a dimensão da totalidade. Não entramos numa perspectiva de Direitos Humanos liberal” (E) e utiliza o argumento do fato de existir uma lei, não significa que este direito está garantido, usando o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como exemplo. Em sua fala, registra: “Sabemos que as leis precisam e devem ser cumpridas, mas muitas das questões nem homologadas foram ainda, estão em discussão e debate. Quantas coisas do ECA já modificaram e nem implementadas elas foram ainda? Muitas questões precisamos aprofundar” (E)

Outro relato importante do(a) entrevistado(a) E é a perspectiva de lutas políticas no cotidiano, articulando-se com outros sujeitos coletivos para que não haja violações de direitos.

[...] é uma conquista de muitos sujeitos, às vezes coisas que foram lutas políticas, mas não foram conquistadas em leis, mas se transformam hoje em debate político, a própria questão homofóbica hoje. As lutas hoje, para se ter uma legislação, para se ter direitos da população LGBTQIAPN+, enfim. É essa perspectiva que a gente tem. (E)

Assim, perceber as concepções em diferentes expressões é fundamental para o entendimento da utilização do debate no espaço escolar Marista, e para a realização de uma reflexão em torno das percepções dos Direitos Humanos.

### **Segundo Eixo: Quanto à Importância do Debate dos Direitos Humanos**

Ao longo deste trabalho, há diversos indícios e comprovações da importância do debate nos Direitos Humanos na educação. Benevides (2001) afirma que a Educação em Direitos Humanos é essencialmente uma formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, ou seja, a formação dessa cultura significa criar hábitos, atitudes que decorrem daqueles valores essenciais citados, que precisam tornar-se prática.

Há uma percepção dos(as) entrevistados(as) nessa temática. Todos, de alguma forma, identificaram a importância de os alunos, crianças e adolescentes, no geral, conhecerem seus direitos e terem condições de criticar e se posicionar contra as violações de direitos, especialmente por viverem em um território onde muitos direitos são violados. Isso somente é possível quando se tem o debate permeado no ambiente escolar e no seu cotidiano.

O(a) participante A demonstra a importância do debate dos Direitos Humanos e de uma equipe de profissionais de Serviço Social na escola quando registra que “trazer essa temática, as temáticas dos Direitos Humanos na escola, eu acho que isso deveria acontecer em todos os espaços escolares, que fazem esse atendimento com jovens, adolescentes, adultos e crianças. Isso não deveria ser um privilégio do Lucia Mayvorne ter um grupo do Serviço social no contexto escolar” (A).

Observa-se aqui relação dos Direitos Humanos com o Serviço Social. O profissional na escola acaba virando uma referência deste tema. A deixa ainda mais explícito em sua fala quando registra

Já passei por instituições com atenção a questão ao público com vulnerabilidade e o Serviço Social não estava tão presente. Esse trabalho não deveria ser exclusivo da escola social. Estamos lidando com pessoas, crianças, jovens, precisamos ter esses profissionais, porque tem coisas que acontecem no ambiente escolar, na família, precisamos ter esse tratamento especializado (A)

Outro relato relevante foi uma questão pessoal que o(a) participante A expressou, demonstrando a importância, tanto da discussão dos Direitos Humanos, mais especificadamente dos direitos das mulheres, quanto da importância do Serviço Social na instituição

Quando eu comecei a fazer a parceria com o Serviço Social de montar os murais, eu identifiquei tantas situações de violências que eu já tinha passado e assédio que eu não sabia que existia. Por exemplo, eu vivi situações de abuso. Eu nunca levei um tapa no rosto, mas já passei situações de assédio e violência, [...] ao longo dos meus 36 anos de idade, eu não me dava conta, para mim violência era um tapa na cara, um apertão. Agora, passei por anos violência psicológica, achando que era amor, ciúme, era uma relação tóxica. Vim aprender, aprender porque eu não tinha noção e nem ciência, eu aprendi isso fazendo os trabalhos com o Serviço Social. (A)

O(a) entrevistado(a) B expressa bem a ideia da importância da noção de direito, a criminalização da pobreza e a violência policial

[...] nesse território tem bastante pobreza, apesar de acharmos que não tem, mas tem profundas violações de direitos. Meninos que moram, muitas vezes, em casa que não tem saneamento e condições. Acho que a perspectiva de falar nesse tema na escola, é que eles entendam o que são direitos e que direitos estão sendo negados a eles, e que eles têm esses direitos. Não é uma questão de ter que pedir ou eu não conquistei, é direito. É uma questão que eles entendam o que eles podem reivindicar do poder público e da sociedade e o que é violação. Se posicionar contra a violência policial, eles não são piores e menos merecedores de que ninguém (B)

Autores como Brasil; Santiago e Brandão (2020) explicam que a violência policial, citada pelo (a) entrevistado(a) B, não é uma prática recente nas camadas populares. No Brasil, onde há sociedade desigual, a violência policial assume um caráter banal, tornando-se regra, e não exceção, as abordagens policiais cotidianas. Isso ocorre mais ainda quando os policiais escolhem os tipos sociais suspeitos, pela aparência física, cor da pele e o local de moradia. Isso se soma às denúncias contra as forças policiais pelas graves violações de Direitos Humanos e de cidadania da população posta em suspeição.

A atuação é direta com os alunos da comunidade do Monte Serrat, onde se localiza a Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, um território da periferia, com a maioria de alunos pretos e de vulnerabilidade social. Ou seja, a violação de direitos para essa população é extremamente explícita e está em seu cotidiano. É esta questão que se torna muito debatida entre os(as) entrevistados e todos os profissionais da escola: os jovens estudantes desta escola têm todos os seus direitos violados.

Com isso, D expressa a importância de a escola trazer os Direitos Humanos, a fim de repercutir na comunidade de acordo com a sua realidade

É essencial o debate por conta de que as informações acabam chegando na comunidade. A escola, se ela não conseguir fazer, dentro do material pedagógico, ela tem que trabalhar. Se ela não conseguir fazer a conexão com a vida das pessoas e os direitos que elas têm, se ela não possibilitar esses momentos de discussões, eles vão ficar sem saber, então dentro do viés da concepção de Direitos Humanos que a escola já traz.

Direcionando ao Serviço Social, D demonstra a relevância que o Assistente Social traz com a sua percepção de direitos humanos

Quando alinhava a concepção de Direitos Humanos entre Serviço Social e educacional, acaba as famílias sendo beneficiadas. É muito bacana, porque essa relação faz com que os direitos deixem de ser olhados também como foi anos atrás nas comunidades como uma forma de assistencialismo, que não emancipa, não faz com que as pessoas dialoguem, reflitam, se percebam e deem um passo a mais no viés da sua rotina de vida. (D)

Por fim, E afirma que não se discute educação num espaço político-pedagógico sem perpassar pela questão dos Direitos Humanos. Registra que “até por entender que todas as dimensões de relações sociais, elas perpassam a escola: homofobia, racismo, violência de gênero, assédio. Então, discutir essas temáticas dentro da escola significa você ter um contato direto com a realidade social”. E sinaliza que, se o debate dos direitos humanos não é discutido na escola, “fechamos a porta e a realidade não entra aqui.” (E)

Esse eixo explicita dinamicamente o entendimento das realidades da sua territorialidade, onde as especificidades da região apresentam desafios complexos e demandas particulares ao exercício profissional, que apresenta um campo de diversas possibilidades das práticas profissionais. A disseminação do conhecimento dos Direitos Humanos é de extrema importância, pelo fato de estarem em uma comunidade onde ocorrem diversas violações de direitos. O conhecimento dos direitos humanos, auxilia os alunos em suas reivindicações pelos seus direitos no cotidiano.

### **Terceiro Eixo: Quanto à Ação de Forma Interdisciplinar**

A interdisciplinaridade é a interação e socialização do conhecimento dos conceitos específicos de cada área envolvida, de acordo com Sampaio

O conhecimento interdisciplinar deve ser a lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do Saber, deveria ser uma atitude, que levaria ao perito a reconhecer os limites de seu saber para receber contribuições de outras disciplinas. Toda ciência seria complementada por outra e a separação entre as ciências seria substituída por objetivos mútuos. Cada disciplina dá sua contribuição, preservando a integridade de seus métodos e seus conceitos. (SAMAPIO *et al.* 1989, p.83)

Partindo do pressuposto de que a "interdisciplinaridade como postura e como perspectiva de articulação dos conhecimentos é uma necessidade cada vez mais incontestável no mundo do trabalho" (RODRIGUES, 1999), demonstra-se neste eixo, as formas de articulações identificadas durante as respostas das entrevistas realizadas.

O(a) entrevistado(a) A afirma que são muito significativos os projetos desenvolvidos com o Serviço Social na escola, ele(a) diz

A partir da conversa e articulação, conseguimos estabelecer um calendário da biblioteca com o Serviço Social. Então conseguimos disseminar as informações no período que elas acontecem. Trazemos materiais relacionados a violências, questões trabalhistas, às questões que acontecem nesse espaço para questão do trabalhador (A)

Além disso, A destaca os materiais que o Serviço Social fornece, com informações pertinentes aos Direitos Humanos. A registra “Gosto muito quando tem dados estatísticos, ajuda muito na visualização do problema. A gente busca a perspectiva de ser uma informação quase que jornalística, procuramos ampliar. Fizemos um mural e o layout do mural tem essa perspectiva, com função de impactar e fazer refletir.” (A)

O(a) entrevistado(a) B, comentou sobre sua articulação com os componentes nos projetos interdisciplinares, que são transversais, “Esse tema é um tema de todo mundo. Esse tema também contempla a ter uma cidade arborizada, ter uma região com um ar mais puro, e, no meu componente, vou falar de fotossíntese, emissão de carbono, dentro desse tema. Todos os componentes vão trazer algum argumento” (B)

Enquanto, seguindo a mesma linha que B, C destaca um projeto trabalhado em 2015, onde houve uma pesquisa dos números de violência contra a mulher “observamos que na comunidade tinha tido um aumento desse tipo de violência, então a gente, para conscientizar os educandos do ensino médio, fizemos levantamento de dados sobre violência à mulher e à população LGBTQIA+. A gente constatou que o Brasil é um dos países mais violentos”. (C)

Quando questionado sobre componentes curriculares, D afirma que a área das humanas seria o “carro chefe”, justificando que a área, por si só, discute a nível dos Direitos Humanos, sempre fazendo uma conexão com o conteúdo a ser trabalhado, fomentando com os outros conteúdos. Um exemplo é

[...] projeto desenvolvido aqui, com parceria com a arquitetura da Unisul, está mais voltado pra matemática e lógica, mas a discussão foi a nível de urbanismo. Entender como a cidade foi construída, aí pensar como que o território que você está foi construído para daí pensar numa planta baixa de um determinado território. (D)

Em relação ao Serviço Social, D traz a importância do Assistente Social quando registra

[...] se olhar bem pedagogicamente, o planejamento dos professores é através dos projetos interdisciplinares, aí entra a presença essencial do serviço social, porque, na hora da reunião pedagógica, o Serviço Social automaticamente faz as suas reflexões dos Direitos Humanos e se conecta na área das humanas, e os outros professores vão se envolvendo.

Mais uma vez, observa-se a correlação do Serviço Social com os Direitos Humanos, exposto pelos profissionais da instituição, e também temos um exemplo de como o Serviço Social trabalha interdisciplinarmente com os demais profissionais e os componentes curriculares.

O(a) entrevistado(a) E comentou sobre as campanhas do conjunto CFESS/CRESS que entraram no debate dos Direitos Humanos na escola

[...] foram três campanhas em específico e duas com muito mais intensidade. Uma é a campanha “Amor fala todas as línguas”, que trabalha a questão da diversidade sexual, e, paralelo a isso, a questão de gênero, identidade e orientação sexual, e a campanha do(a) Assistente Social contra o racismo mais recentemente. (E)

Outra questão muito importante que entra no debate do tema foi o projeto para o fundo da infância, que teve como base a campanha dos Assistentes Sociais contra o racismo, o qual passou pela aprovação do FIA (Fundo da Criança e do Adolescente). O projeto trata de um Comitê Antirracista.

Essas campanhas, como afirma E, são estabelecidas no cotidiano e direcionadas também aos professores da instituição

Sempre tem um momento da formação política da escola em que a gente apresenta a campanha de gestão do serviço social. Nós utilizamos os cartazes. Quando tem livros, também utilizamos e, para além da campanha, nós também utilizamos a série preconceitos que o CFESS fez, que a gente passa tanto para os estudantes de Serviço Social e debatemos junto com os professores, servindo de material de apoio [...] a gente espria também pelo drive, onde colocamos todos os materiais para os professores terem acesso para sua formação específica. (E)

Por fim, este último eixo apresentado teve o objetivo de transmitir como se relacionam os profissionais internamente, como se relacionam, como articulam seus materiais, tanto para os alunos quanto com seus colegas no ambiente escolar. Quanto ao Serviço Social, a demonstração de como a

profissão perpassa pelas diversas áreas de atuação na escola Marista analisada, além de demonstrar como este profissional utiliza as discussões, os subsídios que a representatividade oferece, como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso pretendeu entender o Serviço Social e Educação: a discussão dos Direitos Humanos na Marista Escola Social Lucia Mayvorne, para reafirmar a compreensão do trabalho do Assistente Social no campo da educação. Sabendo o que a educação significa para a vida social do ser humano, fomentando a emancipação política e humana, o significado dos direitos humanos, temos a importância da defesa do mesmo por meio da profissão da área da educação, a partir de pesquisas bibliográficas, coletas e análises de dados, por meio de entrevistas com cinco profissionais da instituição.

Para se atingir uma compreensão do reconhecimento do processo de inserção do Serviço Social na Educação, demonstrando a importância da discussão dos Direitos Humanos e seu significado para a profissão através do projeto político pedagógico do Serviço social na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, definiram-se quatro objetivos específicos: o primeiro foi a descrição do processo histórico da educação brasileira. Verificou-se que, desde seu início, com a vinda dos portugueses, até os dias de hoje, ocorreram diversos avanços e tropeços. As influências dos jesuítas na gênese e a criação da Constituição de 1988, juntamente com a LDB de 1996, são exemplos marcantes do processo histórico da educação do Brasil.

Depois, a apreensão do processo de inserção do Serviço Social na política de educação brasileira, e que vai receber uma maior ênfase a partir da década de 90 com o avanço da profissão na análise do que então se compreende por “políticas sociais”, no posicionamento de atuar em favor da concretização dos “direitos sociais”. Outro fator que influenciou foi a Constituição Federal e a LDB/96, que resultou na municipalização de algumas esferas da educação. (NASCIMENTO, 2020).

E, pode-se considerar que analisar o debate dos Direitos Humanos no campo da Educação a partir da experiência de estágio realizada na escola “Marista Escola Social Lúcia Mayvorne” e o debate dos Direitos Humanos encaminhado pelo Serviço Social, utilizando como referência a agenda temática sobre direitos humanos, foi extremamente enriquecedor. De acordo com os registros da escola, os temas discutidos, como, por exemplo, criminalização da pobreza, o combate à exploração sexual da criança e adolescente, o trabalho infantil, violência contra a mulher, diversidade sexual e a consciência negra demonstravam de forma concreta a perspectiva de uma atuação voltada à abordagem dos direitos humanos.

A partir da análise das entrevistas realizadas, ficou evidenciada a concepção de direitos humanos que a escola tem em seu projeto político-pedagógico e concluiu-se também que o tema Direitos Humanos é discutido na instituição, de formas interdisciplinares e multiprofissionais. Interdisciplinar, pois se articula por todos os componentes curriculares, e multiprofissional, pois o tema perpassa por

praticamente todos os profissionais da instituição de forma transversal, como, por exemplo, coordenação pedagógica, bibliotecária, assistente social e professores trabalhando em um mesmo projeto.

A análise também demonstrou que o Serviço Social se torna referência e essencialidade na discussão dos direitos humanos, a exemplo disso temos a fala da coordenação pedagógica “Quando alinhava a concepção de Direitos Humanos entre Serviço Social e educacional, acaba as famílias sendo beneficiadas.” É na dimensão formativa que o Serviço Social debate e cria projetos relacionados aos direitos humanos, tendo em vista um currículo voltado para os Direitos Humanos. Por exemplo, na formação contínua com educadores, articulada com a equipe gestora, faz-se a capacitação, como dita em uma das entrevistas.

A primeira questão gostaria de entender qual era a concepção que os profissionais tinham sobre o debate dos Direitos Humanos. De uma forma geral, tem-se uma concepção do tema sob uma dimensão de totalidade, não numa dimensão liberal, voltada para a questão da cidadania, direitos constitucionais e a concepção de políticas da diversidade humana, numa perspectiva de luta, articulando com sujeitos coletivos, para garantir que os direitos sejam implementados e evitar que haja violações de direitos.

Na próxima questão, esperava-se compreender qual a importância de debater os direitos humanos na escola a partir dos profissionais da instituição. Constata-se de imensa importância, partindo do ponto de que não se discute educação em um espaço político-pedagógico sem perpassar as questões dos Direitos Humanos, por entender que todas as dimensões de relações sociais perpassam na escola. Partindo da importância também de as crianças e os jovens terem condições de se posicionar diante das violações de direitos. Nessa questão o Serviço Social é muito citado e se torna referência do tema.

A última questão explorava respostas em torno da interdisciplinaridade na atuação entre os profissionais. Destaca-se o Serviço Social articulado e permeando todas as áreas de atuação dos entrevistados. Todos, de forma transversal e articulada, elaboram projetos em conexão com o tema e utilizam-nos dentro da sala de aula, ou como processo formativo, no caso, o Serviço Social, para os educadores da escola.

O Serviço Social utiliza materiais, desde 2012, do conjunto CFESS/CRESS, para inserir o debate dos Direitos Humanos na instituição. Essas campanhas se estabelecem no cotidiano escolar através de formação para os professores e em reuniões pedagógicas.

Os instrumentos de coleta de dados proporcionaram uma experiência muito rica de informações, relatos e percepções. Todos os entrevistados responderam de forma que contemplasse a questão, alguns de maneira mais indireta e outros de maneira mais direta, cada um com sua forma de se expressar e disseminar suas concepções.

Esse processo demonstrou como os profissionais disseminam as concepções de direitos humanos, a forma como trabalham esse conteúdo e os resultados que ele nos traz. Torna-se evidente a importância do profissional de Serviço Social no ambiente escolar, principalmente para a discussão do tema dos Direitos Humanos a partir das suas concepções que são adquiridas durante o processo formativo e seus materiais de apoio para subsidiar os materiais para os próprios alunos e processos formativos com os educadores.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**. 2016. Disponível em: .  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3557> Acesso em: 24 ago. 2018.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na educação**. In: Revista Inscrita, nº 6. Brasília, 2000.
- ALVES, José Augusto Lindgren. “**Direitos humanos: o significado político da conferência de Viena**”. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, no 32, abril de 1994, p. 170–80. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000100009>.
- ARAI, Yasmin. **História Social dos Direitos Humanos: uma análise acerca da obra de José Damião de Lima Trindade**. São Paulo: Jusbrasil, 2017. Artigo. Disponível em:  
<https://yasminarai.jusbrasil.com.br/artigos/466091388/historia-social-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris.
- BARBOSA, Cristiano Avelino. **Serviço Social na educação: um estudo sobre a atuação do assistente social no contexto educacional brasileira** / Cristiano Avelino Barbosa – 2016. 34 p.
- BARROCO, Maria Lucia. **O significado sócio-histórico dos Direitos Humanos e o Serviço Social**. CFESS. 2008. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/pdf/maria\\_lucia\\_barroco.pdf](http://www.cfess.org.br/pdf/maria_lucia_barroco.pdf). Acesso em 11 de outubro de 2022.
- BATISTONI, Maria Rosângela. **O Movimento de Reconceituação no Brasil: o projeto profissional da escola de serviço social da universidade católica de Minas Gerais (1964-1980)**. **Revista em Pauta**, [S.L.], v. 15, n. 40, p. 136-150, 27 fev. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro.  
<http://dx.doi.org/10.12957/rep.2017.32745>. Disponível em: file:///C:/Users/Natalia/Downloads/32745-110356-2-PB.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.
- BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**, 2001. Disponível em:  
<http://forumeja.org.br/go/files/Jos%C3%A9.html>. Acesso em 24 ago. 2022.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Convent Internacional (USP), v. 6, p. 43-50, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLORINO, Eliana. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: UNESP, 2012.

BRASIL, Glaucíria Mota; SANTIAGO, E. M.; BRANDAO, M. D. **A banalidade da violência policial contra jovens pobres, pretos e periféricos na cidade de Fortaleza**. Revista Dilemas IFCS-UFRJ, v. 1, p. 169-193, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2002.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

BRASÍLIA: Secretaria Especial dos **Direitos Humanos**; Ministério da **Educação**; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2022.

BUSSINGER, Vanda Valadão. **Fundamentos dos direitos humanos**. In: Revista Serviço Social e Sociedade, ano XVIII, n 53, São Paulo: março, 1997. (p.09 - 45).

CARVALHO, Amanda Boza Gonçalves de; PAES, Paulo Cesar Duarte. **Emancipação humana e o projeto ético-político do Serviço Social**, Londrina, 2017. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/134460.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CFESS (Brasil). **Agora é lei! Assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica!** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>. Acesso em: 29 out. 2022.

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

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã – o ensino superior da colônia à era de Vargas**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª edição 1980; 3ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. **Jesuítas na educação brasileira**: dos objetivos e métodos até a sua expulsão, 2017. Artigo para Educação Pública. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 24 ago. 2022

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética Profissional do Assistente Social**. Brasília, 1993.

DORNELLES, J. R. W. **O que são Direitos Humanos?** São Paulo: Brasiliense, 1998. PEREIRA, Jesus Marmanillo. Violência e direitos humanos em São Luís: Múltiplas dimensões de uma luta. In:\_. VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS) “GESTÃO SOCIAL: MOBILIZAÇÕES E CONEXÕES”.5,2012, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 2012. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/enapegs/realizacao.html> >. Acesso em 02 dez. 2022

DUQUE, Daniel. **Educação no Brasil**: um diagnóstico das últimas décadas. um diagnóstico das últimas décadas. 2018. Disponível em: <https://www.eusoulivres.org/artigos/educacao-no-brasil-um-diagnostico-das-ultimas-decadas/>. Acesso em: 25 out. 2022.

ENS, Romilda Teodora; DE MUSIS, Carlo R.; OLIVEIRA, Eliana; ANDRADE, Daniela Freire. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, v. 4, n.9, p. 11-28, 2003.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERNANDES, Angela Viana Machado, e PALUDETTO Melina Casari,. **“Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea”**. Cadernos CEDES, vol. 30, no 81, agosto de 2010, p. 233–49. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200008>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [s.l.]: Sabotagem, 1996. Arquivo PDF. Disponível em:  
[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf). Acesso em: 18 de agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora: Olho D’água, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>  
Acesso em: 29 out. 2022

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. [S.I]: Ática, 2003. Prefácio de Antônio Joaquim Severino. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2787>. Acesso em: 22 ago. 2022

GESTÃO TEMPO DE LUTA E RESISTÊNCIA. CFESS (org.). **Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais**: subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação: CFESS, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1. 206p

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: Trabalho e formação profissional. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2018. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Maceió, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>  
Acesso em: 05 set. 2022

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2018. **Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua** (Pnad-Contínua). 2019. Disponível em: <https://spbancarios.com.br/06/2019/pesquisa-do-ibge-mostra-que-educacao-brasileira-ainda-nao-e-para-todos> Acesso em: 06 set. 2022

KOHLIS, C. C.; GORCZEVSK, C. **A importância dos movimentos sociais para os direitos trabalhistas e previdenciários no contexto atual brasileiro como frente de resistência ao retrocesso social**. REVISTA VIDERE (ON LINE) , v. 13, p. 364-328, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/12683/8423> Acesso em: 18 de out. 2022.

LIMA, Denise. **SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO**: desafios e possibilidades da inserção profissional na política de educação. 2017. Disponível em: <https://iesfma.com.br/wp-content/uploads/2017/10/SERVI%3%87O-SOCIAL-NA-EDUCA%3%87%C3%83O-desafios-e-possibilidades-da-inser%3%A7%C3%A3o-profissional-na-pol%3ADtica-de-educa%3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 06 set. 2022

LOPES, A.S; MARREIROS, D. H. A.; SILVA, K. A. R. . **A relação entre direitos humanos e o serviço social**: um incipiente debate no curso da Universidade Federal do Maranhão. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2013, São Luís - MA. Anais [da] VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e atualização das lutas contra a exploração, dominação e a humilhação., 2013. v. 6. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anaiseixo8direitosepoliticaspUBLICAS/pdf/arelacaoentredireitoshumanoseoservicosocial.pdf> Acesso em: 22 set. 2022.

LOPES, S. F. **A educação escolar na Primeira República**: a perspectiva de Lima Barreto. 2006  
Revista HISTEDBR On-line. Disponível em:

[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_100.html](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html) (p.1-22) Acesso em 30 ago. 2022

MAGALHÃES, L. D. R. **A educação na Primeira República**. In: LOMBARDI, J. C, SAVIANI, D. NASCIMENTO, M.L (Org.). Navegando pela História e Educação Brasileira. 1ed.UNICAMP: Gráfica FE UNICAMP/HISTEDBR, 2006, v.1, p. 1-769.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELUCCI, Alberto. “**Movimentos Sociais, Renovação Cultural e o Papel do Conhecimento**”. In: Lua Nova. São Paulo Cedec, n. 17, jun/87. p. 49-66. 1994.

MIOTO, Regina Célia Tamasso, NOGUEIRA, Vera. “**Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional**”. Revista Katálysis, vol. 16, no spe, 2013, p. 61-71. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000300005>.

MONDAINI, Marco. **Sociedade e acesso à justiça**. Recife: Ed.Universitária UFPE, 2005

NAÇÕES UNIDAS, **A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos** 1995-2004. Lições para a Vida, nº1; Disponível em:

[https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b\\_nacoes\\_unidas\\_educacao\\_dh\\_.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf) Acesso em 22 out. 2022

NASCIMENTO, Lucena de Gois; **Serviço Social e Educação**: uma análise sob a perspectiva do projeto ético-político da profissão, 1. ed. Curitiba, 2020.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889), 2006. Disponível em:

[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html#\\_ftn1](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1). Acesso em 29 ago. 2022

PALMA FILHO, J. C. **A República e a educação no Brasil** – 1ª República – 1889-1930. In. PALMA FILHO, J. C. (Org.). Caderno de Formação – Formação de Professores- Educação Cultura e Desenvolvimento – História de Educação. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. único, p. 71-84

PANTALEÃO, Lucas Haygert; FIORINI, Vanessa; OLIVEIRA, Adriana Batista de; MAGRI, Edite. **Direitos Humanos e o Serviço Social**. In: Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, 2013, Florianópolis. Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, 2013. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <https://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Direitos-Humanos-e-o-Servi%C3%A7o-Social.pdf> Acesso em: 22 set. 2022.

PEREIRA, L.D. **Política Educacional Brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PRAUSE, Taiana. **DESVENDANDO A INTERDISCIPLINARIDADE**: considerações do serviço social sobre a prática interdisciplinar. 2014. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125114/TCC%20TAIANA%20OFICIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Programa Nacional de Direitos Humanos (**PNDH-3**). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>.

ROSSA, Aline. **SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO**. 2011. 85 F. TCC (Graduação) – Curso de Serviço Social, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9438630-Aline-rossa-servico-social-na-educacao.html>. Acesso em: 15 dez. 2022

QUEIRÓZ, Imar Domingos. **A importância dos movimentos sociais para consolidação das políticas sociais**. 2016. CRESS MT. Disponível em: <https://www.cressmt.org.br/noticias/a-importancia-dos-movimentos-sociais-para-consolidacao-das-politicas-sociais-e-tema-de-palestra-na-ufmt/>. Acesso em: 17 out. 2022.

QUIROGA, C. (Org.). Compendio sobre: Metodologia metodologia para o Trabajo Social. Série ISI 4, Buenos Aires: Editorial Ecro, 1973a.

ROCHA, Maria Aparecida. **A educação pública antes da independência**, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf> Acesso em: 24 ago. 2022

RODRIGUES, M.L. **A dinâmica de ação na prática cotidiana do Assistente Social**. In: Ações e interlocuções: estudos sobre a prática profissional do Assistente Social. São Paulo: Veras, 1999, p. 09-46.

RUIZ, J. L. S. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. 1. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2014. v. 1. 314p.

SAMPAIO, C. C. et al. **Interdisciplinaridade em questão: análise de uma política voltada à mulher**. In: Serviço Social e interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 1989, p. 77-95.

SANTOS, Aila. **Emancipação política e humana e o serviço social: avanços, limites, contradições e desafios para a profissão**, Vitória, 2-8 dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22857> Acesso em: 22 ago. 2022

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Adailton Soares; SOUZA, Aneilton Oliveira. **Política Educacional no Brasil; do Império à República**, 2011. Disponível em:

[https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica\\_educacional\\_no\\_brasil.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf) .

Acesso em: 31 ago. 2022

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. “**Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**”. Interações (Campo Grande), setembro de 2017, p.185-96

SILVA, Niedja de Lima. **Direitos humanos e Serviço Social: história e conceito** / Niedja de Lima Silva. - 2016.

SILVA, Valéria Getulio de Brito e. **Movimento Nacional de Direitos Humanos, Uma Visão da Violência Institucionalizada**. Dissertação (Mestrado em Política Social), Programa de Pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social da UnB. Brasília: UnB, 1999.

SOUZA, Regina S; CASTRO, Alessandra G. **Movimentos Sociais, Direitos Humanos e Serviço Social no Brasil**. In: Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, 2013, Santa Catarina. Congresso Catarinense de Assistentes Sociais, 2013. v. 1. p. 1-15.

SOUZA, José Clécio Silva e. **Educação e História da Educação no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TRINDADE, J. D. L. **História Social dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo - SP: Editora Peirópolis, 2011. v. 1. 213p

VIEIRA, Luiz Vicente. **Os movimentos sociais e o espaço autônomo do “Político”: o resgate de um conceito a partir de Rousseau e Carl Schmitt**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, (col. Filosofia – 167).

YASBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO (org.), **Serviço Social na história: América Latina, África e Europa** – São Paulo: Cortez, 2019. Disponível em: [http://www.ser.puc-rio.br/4\\_IAMAMOTO.pdf](http://www.ser.puc-rio.br/4_IAMAMOTO.pdf)  
Acesso: 03 de set. 2022

## APÊNDICE 01

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

#### **Agenda temática 2018:**

- Criminalização da pobreza; Combate à exploração sexual da criança e adolescente; Trabalho infantil; O amor fala todas as línguas; Consciência negra;

#### **Introdução:**

Considerando o projeto dos Direitos Humanos, instituído pelo Serviço Social em 2015, utilizando de referência o ano de 2018, com os temas relacionados acima:

#### **Perguntas**

- 1) Como você compreende a concepção de Direitos Humanos abordada na escola? (Considerando o projeto na totalidade)
- 2) Na sua concepção, qual a importância de debater Direitos Humanos na escola?

#### **Perguntas Direcionadas**

##### DOCENTE

- 3) Qual o impacto destes temas no seu exercício pedagógico em sala de aula? Ele contribuiu para o processo de conscientização nos Direitos Humanos na escola?

Você abordou essas temáticas em sala de aula? Se sim, de que forma você abordou essas temáticas?

##### SERVIÇO SOCIAL

- 3) O Serviço Social na escola estabelece conexão com a agenda de lutas e as campanhas do conjunto CFESS/CRESS? Se sim, de que forma foram estabelecidas no cotidiano no exercício profissional na escola?

##### BIBLIOTECÁRIA

- 3) Como o fazer profissional do bibliotecário na dimensão escolar se articula com o fazer profissional do Serviço Social?

##### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 3) Como são estabelecidos os temas relacionados aos Direitos Humanos na dimensão pedagógica escolar, considerando os componentes curriculares?

## APÊNDICE 02

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Natália de Lima Denardi, sou graduanda do Curso de Graduação em Serviço Social da UFSC. Diante da necessidade de discutir sobre direitos humanos e educação, estou desenvolvendo a pesquisa “Serviço Social e educação: a discussão dos direitos humanos na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”

Esta pesquisa segue as recomendações da Resolução do CNS n. 466/2012, e tem como objetivo geral “Reconhecer o processo de inserção do Serviço Social na Educação, demonstrando a importância da discussão dos Direitos Humanos e seu significado para a profissão através do projeto político-pedagógico do Serviço Social na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne”.

Para que se possa alcançar esse objetivo, gostaria de utilizar as informações contidas no levantamento de dados feito através das entrevistas realizadas no dia 10 de novembro de 2022 na Instituição Marista.

Os participantes não terão nenhum benefício direto com a pesquisa, mas estarão contribuindo para a produção de conhecimento científico que poderá trazer benefícios de maneira geral à sociedade.

Comprometo-me também a manter o sigilo das informações fornecidas, e que não se fará referência à identidade dos participantes em nenhum momento.

Os participantes têm garantia plena de liberdade para recusar-se a participar do estudo ou retirar seu consentimento.

Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa, neste momento ou posteriormente, nos disponibilizamos a realizar os devidos esclarecimentos através dos seguintes contatos: com a pesquisadora Natália de Lima Denardi, pelo telefone (048) 996372311 e/ou pelo e-mail: [nldenardi@gmail.com](mailto:nldenardi@gmail.com), ou com a supervisora de campo Kátia Regina Madeira.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa “Serviço Social e educação: a discussão dos direitos humanos na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne” e concordo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

-----  
Assinatura do pesquisador

-----  
Assinatura do participante