

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

Eduardo Lima

Serviço Social na Educação Básica

Florianópolis

2023

Eduardo Lima

Serviço Social na Educação Básica

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento

Florianópolis

2023

Lima , Eduardo

Serviço Social na Educação Básica / Eduardo Lima ; orientador, Hélder Boska de Moraes Sarmiento, 2023. 116 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

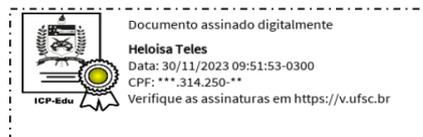
1. Serviço Social. 2. Serviço Social . 3. Atuação profissional . 4. Educação Básica. 5. Lei 13.935/2019. I. Sarmiento, Hélder Boska de Moraes . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III. Título.

Eduardo Lima

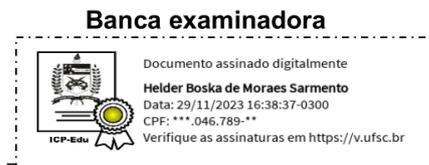
Serviço Social na Educação Básica

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharel e aprovado em sua forma final pelo Curso de Serviço Social.

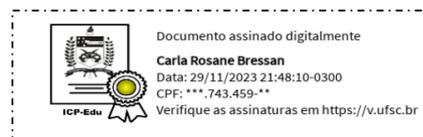
Florianópolis, 29 de novembro de 2023.



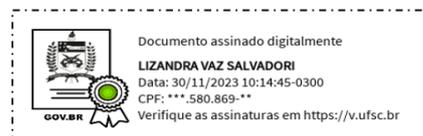
Coordenação do Curso



Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmento, Dr.
Orientador



Prof.(a) Carla Rosane Bressan, Dra.
Instituição Departamento de Serviço Social - Universidade Federal de Santa Catarina



Lizandra Vaz Salvadori, Me.
Instituição Marista Escola Social - São José

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho a todos/as assistentes sociais que lutam diariamente por uma educação vinculada ao processo emancipatório.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, aos orixás e a todas as forças divinas que me auxiliaram e permitiram chegar até aqui. Agradeço aos meus pais Mauro e Rosi, às minhas irmãs Caroline e Estefani e a minha tia Mara e meu tio Victor que estiveram sempre ao meu lado durante todo o percurso universitário e nunca deixaram de acreditar em mim. Meus agradecimentos iniciam, assim como meu processo formativo pela Universidade Federal do Pampa que permitiu me apaixonar pelo Serviço Social. Agradeço especialmente à professora Jaqueline Carvalho Quadrado por ter sido minha primeira orientadora e por ter me aberto diversos espaços para aprendizagem no tripé ensino, pesquisa e extensão, foi a primeira docente da universidade a acreditar no meu potencial para um dia ser assistente social. Meu outro agradecimento à Universidade Federal do Pampa vai para a professora Rosilaine Coradini Guilherme por ter sido minha primeira inspiração docente e que me ensinou muito. Agradeço a todos os docentes da UNIPAMPA pelos esplêndidos ensinamentos. Meu agradecimento imensurável ao Ewerton Ferreira que me acompanha desde a UNIPAMPA por diversos percursos e que espero que me acompanhe durante muitos anos.

Me foi permitido compor diversos espaços na Universidade Federal de Santa Catarina, a qual ocupa um espaço especial no meu coração. É de extrema necessidade agradecer algumas pessoas que tornam ela mais especial. Início agradecendo aos docentes de forma geral e as técnicas-administrativas em educação, mas preciso destacar algumas pessoas ao longo do meu percurso que são deveras especiais para mim. Agradeço a professora Andréa Márcia Santiago Lohmeyer por ter me oportunizado muitos ensinamentos e trocas, assim como ter me permitido trabalhar me tornando cada vez mais um profissional melhor. Agradeço a duas docentes que me tutoraram enquanto petiano, duas mulheres as quais admiro profundamente: as professoras Mariana Pfeifer Machado e Sirlândia Schappo. Agradeço a Rafaela Farias de Mélo e a Marjori de Souza Machado por sempre estarem dispostas a me ouvir e orientar acerca do departamento e estágio.

Paulo Freire disse uma vez que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e dois professores me ensinaram muito acerca disso, a primeira me acompanha desde meu

ingresso na UFSC, foi minha professora nas primeiras disciplinas e me acompanhou até aqui no meu último semestre, essa mulher que me mostrou as múltiplas possibilidades de ser um assistente social digno, a professora Maria Regina de Avila Moreira. O outro docente a quem devo muitos agradecimentos, se faz presente para além das disciplinas, é o meu orientador, Hélder Boska de Moraes Sarmiento; raro professor, pois ele sempre traz seus ensinamentos de forma que tenhamos o prazer de aprender com ele. Uma inspiração de professor e ser humano. Meu agradecimento!

Não posso deixar de fora, meus agradecimentos ao meu estágio no Presídio Masculino Regional de Florianópolis, aos detentos que lá se encontram e muito me ensinaram, assim como a melhor supervisora de estágio que alguém poderia ter a “Chefa”, Roseana da Silva assistente social há 38 anos e que me ensinou tudo de melhor que eu poderia aprender com um profissional incomparável como é. Claro que não esqueci da nossa querida Marisa Rossato Stefanello que me acolheu desde meu ingresso e com quem tive muitas trocas. E não menos importante, a uma pessoa que é minha dupla e que ainda vai me ajudar a dominar o mundo (tipo o Pink e o Cérebro), a Srta. Beatriz Suzana Machado, a qual foi um dos maiores prazeres do mundo em dividir o espaço de trabalho. Aqui trago um agradecimento especial a Cintya Regina Bonetti, pois sem ela não teria conseguido esse estágio tão importante para minha formação. Agradeço também a direção, nos nomes do chefe de segurança Sebastião Alexandre de Oliveira por muitos ensinamentos e ao diretor Carlos Rafael Polucena da Silva.

Não seria possível chegar até aqui sem a contribuição de 04 pessoas muitíssimo especiais para mim, a minha melhor amiga de todo Mundo Eduarda de Souza Costa, que me acompanha desde 2013 e é como uma irmã para mim. A Luiza Elizele Nunes da Luz, minha grande amiga que a UNIPAMPA me deu e que é uma assistente social espetacular. A minha dupla de canceladas Gisela Júlia Moraes Willwock e Mariene Rocha da Silva, as quais tornaram o peso da universidade suportável o que me permitiu chegar até aqui.

Ademais, agradeço a professora Carla Rosane Bressan e a Lizandra Vaz Salvadori por aceitarem fazer parte deste momento tão significativo na minha trajetória acadêmica. Muito obrigado por aceitarem fazer parte da minha banca de Trabalho de conclusão de curso

Como posso evidenciar, tive muitas pessoas em quem pude me espalhar com o passar dos anos, todas essas pessoas notáveis e incríveis perfazem um espaço

especial em meu coração, e contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui e elaborar esse trabalho, peço desculpas caso tenha esquecido de alguém.

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo
(NELSON MANDELA)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a atuação do Serviço Social na Educação Básica e toma como referência a Lei n. 13.935/19, que prevê a inserção dos assistentes sociais em escolas da educação básica em todo território nacional. Para tanto, definiu como objetivo geral analisar as produções sobre atuação profissional de assistentes sociais na educação básica, por meio da revisão dos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação - GEPESSSE, nas edições de 2017 e 2020. A metodologia adotada para construção do trabalho foi a qualitativa e para realizar a análise das produções foi adotada uma metodologia inspirada pela análise do conteúdo, buscando explorar os textos para identificar as possibilidades de atuação profissional de assistentes sociais no âmbito da educação básica. A construção do trabalho é organizada a partir do contexto histórico do direito à educação no Brasil, articula-se com a história da profissão e os desafios contemporâneos. Nas últimas seções são apresentadas as análises dos anais do evento do GEPESSSE e delineadas diversas possibilidades de atuação do serviço social na educação básica. Os achados da pesquisa demonstram que o serviço social na educação básica apresenta um leque de possibilidades, mas necessita ainda conquistar seu espaço político nas instituições escolares.

Palavras-chave: Serviço Social; Educação Básica; Atuação Profissional.

ABSTRACT

The present Final Course Paper has as its theme the role of Social Work in Basic Education, referencing Law No. 13,935/19, which provides for the inclusion of social workers in basic education schools throughout the national territory. Therefore, the general objective was defined as analyzing productions on the professional performance of social workers in basic education, through the review of the proceedings of the International Seminar on Social Work in Education, the Social Work in Education Forum, and the Meeting of the Study and Research Group on Social Work in the Field of Education - GEPESSE, in the editions from 2017 to 2020. The methodology adopted for the construction of the paper was qualitative, and to analyze the productions, a methodology inspired by content analysis was adopted, seeking to explore the texts to identify the possibilities of professional intervention of social workers in the context of basic education. The construction of the paper is organized based on the historical context of the right to education in Brazil, articulating with the history of the profession and contemporary challenges. In the final sections, the analyses of the GEPESSE event proceedings are presented, outlining various possibilities for the role of social work in basic education. The research findings demonstrate that social work in basic education offers a range of possibilities but still needs to gain its political space in school institutions.

Keywords: Social Work; Basic Education; Professional Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – O PROCESSO DE TRABALHO EM REDE.....	89
-------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – ALTERAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	31
Quadro 02: EDUCAÇÃO NOS DIVERSOS PERÍODOS E AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL.....	44
Quadro 03 – MAPEAMENTOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO (2017- 2020).....	80
Quadro 04 – CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	81
Quadro 05 – TRABALHOS ANALISADOS DENTRO DOS CRITÉRIOS.....	83
Quadro 06 – NÚMERO DE ESPECIALISTAS.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisas em Serviço Social
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AI	Ato Institucional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CF	Constituição Federal
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselhos Regionais de Serviço Social
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CRP	Conselhos Regionais de Psicologia
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENAPSI	Federação Nacional de Psicólogos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPESS	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONGs	Organizações Não Governamentais
PL	Projeto de Lei
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAE	Política de Assistência Estudantil
ProUni	Programa Universidade para todos
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2	21
2.1	21
2.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA REPÚBLICA VELHA À DITADURA MILITAR	29
2.3 EDUCAÇÃO APÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS (DES)CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS	41
3 SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	48
3.1 OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO SERVIÇO SOCIAL	56
4. O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO	63
4.1 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	63
4.2 A TRAJETÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	65
4.3 PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.4 DOS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE FAZ O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO?	83
4.5 OS INSTRUMENTAIS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	93
5 CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

O serviço social no Brasil tem enfrentado constantes desafios desde o seu surgimento. Esses desafios se intensificaram com o movimento de reconceituação da profissão, que adotou uma abordagem crítica em relação à realidade social do modelo societário vigente. Essa nova perspectiva profissional foi formalizada por meio do Código de Ética da Profissão, de 1993, que reforçou o compromisso irrestrito com os direitos humanos, a defesa da classe trabalhadora e o combate às manifestações das expressões da questão social¹ em diversas áreas de atuação.

De acordo com o previsto na Lei nº 8662/1993, que regulamenta a profissão, é competência do/a assistente social em seu “Art. 4º I – elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares” (BRASIL, 1993, n.p.). Da mesma forma, a atuação profissional deve ser pautada de acordo com o Projeto Ético Político da Profissão, que prima por uma prática que dê suporte ao usuário/a na perspectiva de emancipação. Processo esse que deve ser iniciado no âmbito escolar, desde a educação infantil, permeando o ensino fundamental, o ensino médio e/ou a educação de jovens e adultos. Almeida (2007) apresenta que existe uma necessidade maior da presença dos profissionais nos anos iniciais do ensino fundamental, pois:

Existem, contudo, situações reais que têm revelado a necessidade de atuação dos assistentes sociais no ensino fundamental, ou seja, numa área específica da política educacional. Estas situações, resgatando a perspectiva de abordagem que norteia esta reflexão, podem ser compreendidas a partir das expressões atuais da questão social na (e em relação à) educação, em seu sentido mais amplo já referido, assim como em sua dimensão mais particular, a política educacional. (ALMEIDA, 2007, p. 5)

No contexto das desigualdades sociais, as escolas são lócus que manifestam, a partir de suas relações cotidianas, as diversas desigualdades sociais, dentre elas: de raça/etnia, gêneros, sexualidades, socioeconômicas, entre outras. Essas expressões ensejam na evasão escolar, um dos grandes motivos da luta pela inserção dos profissionais do Serviço Social na escola. Assim, devido a relação do Serviço Social com a perspectiva crítica, somada a relação de poderes políticos perdurou-se um processo de quase duas décadas para a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de

¹ A “questão social” não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia. (Iamamoto e Carvalho, 1983: 77)

dezembro de 2019, que regulamenta a atuação dos assistentes sociais e psicólogos na política de educação.

A partir da década de 1990, o Brasil testemunha o avanço do neoliberalismo em diversas áreas. Não demorou para que tal paradigma se instaurasse na educação por meio de políticas alinhadas a esse modelo, dentre elas, as políticas de avaliação em larga escala, influências de mecanismos e instituições internacionais na política de educação, etc. Esses reflexos acentuam os diversos contextos de desigualdades, no qual o profissional do serviço social busca diariamente o processo de mediação de conflitos gerados pelo capital, entre burguesia e proletariado. Soma-se a isso que a precarização do trabalho formal também tem seu espaço na educação e é possível verificar seu reflexo no desenvolvimento da criança e adolescente. Sendo assim, embora a inserção do profissional no contexto educacional não seja algo novo, ainda continua sendo um espaço sócio-ocupacional, dentro do qual posições têm sido galgadas.

Demarca-se que a questão social se encontra enraizada e perpetuada pela história, como uma maneira de manter as desigualdades sociais, que se expressam principalmente através da pobreza, exploração, violências, entre outras expressões. Logo, elas são reproduzidas nos mais diversos espaços da sociedade, tais como no trabalho, nas instituições religiosas, na escola, entre outros. Sendo assim, compete ao profissional do serviço social uma capacidade de articulação política na realidade onde está inserido, uma vez que “construir direitos e outras mediações políticas e ideológicas expressas sobretudo por ações de resistência e de alianças estratégicas no jogo da política em suas múltiplas dimensões, por dentro dos espaços institucionais e especialmente no contexto das lutas sociais” (YAZBEK, 2020, p. 305).

Sobretudo, é importante observar o contexto emaranhado brasileiro. Esse que apresenta, por um lado, avanços significativos, ao menos em termos de legislações, tais como a Constituição Federal de 1988, que traz, em seu artigo 205, a diretriz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, n.p.); e, por outro lado, os ataques que a política social vem sofrendo nos últimos anos por meio de movimentos ultraconservadores, religiosos e neoliberais, os quais estão ampliando sua forma de agir em tal espaço. É nesse contexto tensionado que o serviço social é inserido na política de educação básica no território brasileiro.

Sem perder a perspectiva desse cenário, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é abordar a seguinte questão: quais são as produções

relacionadas à atuação de assistentes sociais na educação básica, apresentadas durante o I e II Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, e suas contribuições a outros profissionais, tomando como base as experiências de trabalho em curso.

Para tanto, elencou-se o objetivo geral: analisar as produções sobre atuação profissional de assistentes sociais na educação básica, por meio da revisão dos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação - GEPESSSE, nas edições de 2017 e 2020. Como forma de alcançar essa finalidade foram arrolados os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as principais produções sobre a prática profissional dos/as assistentes sociais abordados nos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do GEPESSSE; 2) sistematizar as abordagens utilizadas pelos autores sobre atuação dos assistentes sociais na educação básica, a partir da revisão das produções acadêmicas em questão. 3) identificar as lacunas que merecem maior atenção na pesquisa sobre o papel dos assistentes sociais na educação básica.

Buscando uma análise de dados de forma a explorar os elementos com maior complexidade, utilizou-se a metodologia qualitativa, entendendo que tal modelo metodológico viabiliza e delinea, de modo mais amplo, os percursos em direção aos objetivos. Em outras palavras, ao conduzir a pesquisa valendo-se da metodologia qualitativa é possível representar o processo pelo qual se busca alcançar um objetivo específico. Isto é, por meio desse método, é possível fazer uso de procedimentos científicos e critérios bem definidos. Tal abordagem se fundamenta nos ensinamentos de Minayo: “incluir simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização dos conhecimentos (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2008, p. 14). Além disso, foi inspirado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para categorizar e analisar os anais do evento.

A presente pesquisa do trabalho em tela justifica-se em duas vertentes, sendo elas: 1) A contribuição para o serviço social através da sistematização dos trabalhos apresentados no Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do GEPESSSE, nas edições de 2017 e 2020; considerando a relevância do debate no contexto de alinhamento da profissão

para constituir o campus do serviço social na política de educação básica. 2) O desejo pessoal que movimenta um estudante no fim da graduação, mas que é apaixonado pela educação e desde do início de sua trajetória acadêmica se aproximou da área através de projetos de pesquisa e extensão. Nesse sentido, optou por transformar a escrita do trabalho de conclusão curso em momento prazeroso e que seja capaz de auxiliar profissionais que atuem na educação básica.

Além disso, o trajeto acadêmico, desde meu início de formação na Universidade Federal do Pampa, me aproximou da temática educacional. Participar de projetos de pesquisa e extensão que se inseriam na escola para discutir questões como a prevenção a expressões da violência fizeram que me apaixonasse cada vez mais pela escola, tendo em vista as suas possibilidades a serem exploradas. Assim, além da introdução ora apresentada, o presente trabalho se divide em mais três seções. A primeira seção apresenta a trajetória da educação no Brasil da colônia até a sua democratização na Constituição Federal de 1988, sendo corroborada com novas perspectivas legais, dentre elas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a criação de políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes em idade escolar.

Já na segunda seção é apresentada a trajetória do serviço social no Brasil expondo as fases da profissão no Brasil, destacando a sua articulação com a teoria crítica e aproximação com o marxismo. Assumindo um viés de enfrentamento às expressões da questão social e uma articulação ético-política com uma proposta de mudança da ordem societária vigente. E, na terceira seção é apresentada a análise dos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do GEPESSE, nas edições de 2017 e 2020, buscando evidenciar as principais formas de atuação profissional na política de educação, fundamentalmente na educação básica.

Por último, são apresentadas as considerações finais em que busco sintetizar as diversas possibilidades encontradas de atuação profissional do serviço social na política de educação. Os achados da pesquisa demonstram que o serviço social na educação básica apresenta um leque de possibilidades, mas necessita ainda conquistar seu espaço político nas instituições escolares.

2 A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

Esta seção apresenta um breve trajeto histórico da educação no Brasil, indicando desde o processo de fundação das instituições escolares brasileiras até a garantia do direito à educação a todos/as, tendo como marco a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, é importante compreender os desafios enfrentados ao longo dos séculos pela educação pública, objetivando analisar as dinâmicas sociais e as expressões da questão social nos distintos momentos da história.

As reformas e contrarreformas que o sistema educacional enfrentou, e ainda enfrenta, estão alinhadas a uma perspectiva de hegemonia nacional que deixou de lado a classe trabalhadora. E quando a incluiu, alinhou-se aos interesses do capital. Além disso, busca-se refletir acerca do processo de desenvolvimento das instituições escolares, destacando alguns entraves e permeando seu papel inicial na sociedade, até a sua função social hoje, buscando elementos que sejam capazes de contribuir a partir da atuação profissional para pensar a escola que queremos.

2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Para pensar a educação brasileira na atualidade é preciso compreender a sua trajetória histórica desde o Brasil Colônia, a partir da chegada dos jesuítas portugueses no ano de 1549. Momento em que é considerado como o primeiro processo educacional brasileiro, a catequização dos povos aqui alocados no momento da chegada dos portugueses no século XV.

Esse processo educacional nasce de uma proposta dos padres, coordenados por Manoel da Nóbrega, que tinha como base converter os povos originários² à fé católica, pois os consideravam hereges e não humanos sem a conversão. A adesão forçada ao cristianismo ampliava o poder da coroa portuguesa em relação ao controle social e exploração econômica da riqueza natural.

Não foram somente os povos originários que foram explorados em terra brasileira. No ano de 1568, ancorou-se o primeiro barco com pessoas negras que foram escravizadas para ampliação de mão de obra, tendo em vista, os povos que estavam aqui não supriam toda a necessidade de trabalho. Na mesma época, ampliaram-se as classes sociais como: os administradores representantes da Coroa

² Considerando as pesquisas que versam sobre a população indígena no Brasil, ao longo do texto utiliza-se a menção de povos originários em detrimento de índios.

na Colônia, o clero, os senhores de engenho que podemos denominar como latifundiários e os escravos/as (MELO, 2012).

A educação nessa época era específica para os filhos dos representantes da coroa e seus descendentes, essa educação era ministrada pela Companhia de Jesus, formada pelos padres jesuítas. O processo educacional era focado em uma formação que valorizava expressamente a cultura europeia e cristã como centralidade formativa e organizava uma manutenção dos religiosos no poder.

A Companhia de Jesus preparava os futuros bacharéis, tanto em Portugal como no Brasil, “fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local. Com isso, a Igreja Católica, através da arma pacífica que é a educação, exercia poder político, econômico e social” (MELO, 2012, p. 14). Esse modelo educacional permitia à Igreja deter o poder da formação dos indivíduos, pois, dessa forma, dominavam tanto as classes mais altas, até a dissuadir das classes pauperizadas.

Foi somente no ano 1759, partindo das ordens do Marquês de Pombal, com a intenção das reformas Pombalinas que se rompeu com o ensino dos padres e iniciou-se um processo de rescindir com a educação dominada pelos religiosos. No entanto, isso se deu pela relação da educação ser utilizada como modo de “redirecionar os objetivos da educação, desvinculando-os das ideias religiosas, servindo, assim, aos interesses comerciais do Estado” (MELO, 2012, p.18).

Ainda nessa perspectiva, com a ruptura dos modelos educacionais jesuítas e a inserção das denominadas Aulas Régias, não houve impactos significativos na educação daqueles que não estavam vinculados diretamente com a coroa portuguesa. Diante disso, podemos visualizar que a educação, tanto estando em poder dos jesuítas, quanto do Estado, foi utilizada para controle social e da manutenção dos interesses da classe dominante.

Assim, no ano de 1759, é realizado o banimento dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, isso se dá devido ao conservadorismo da instituição religiosa e por deter um poder que se acreditava que deveria ser controlado pelo Estado (RIBEIRO, 1992). No entanto, mesmo com o rompimento as instituições escolares acabam por não romper com o pensamento católico. Além disso, o Marquês de Pombal instituiu as aulas régias ministradas por docentes específicos das áreas como latim e retórica. Esses atuavam de forma autônoma, um grande marco da tentativa de criação de um ensino público, mas que fracassou e apresentou um regresso à educação brasileira (CARDOSO,

2005). Dentre as mudanças, ainda foram criados impostos que buscavam financiar a educação e retirá-la do domínio financeiro da Igreja.

A próxima mudança significativa no modelo educativo, foi implementada na sociedade imperial, a partir da promulgação da primeira Constituição Política Do Império Do Brazil, de 1824, que apresenta em seu título 8°:

Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros. [...]
[...XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, n.p.).

São dois marcos que devem ser ressaltados acerca da educação, sendo o primeiro o direito de todos a uma educação primária gratuita, assim como a sua primeira tentativa de universalização. E a segunda, a inserção de Universidades no Brasil, as quais trazem ensinamentos das humanidades como letras e artes. No entanto, o direito aqui destacado à educação é restrito à classe branca dominante, tendo em vista tratar-se de uma época escravocrata em que o direito era somente previsto para algumas pessoas.

Dentre o marco da educação primária, estavam novas propostas de metodologias educativas, como o Método Lancaster³, uma forma de socializar um conhecimento específico, barateando os custos da educação. O Método Lancaster, ainda foi fortemente inserido no Brasil, tendo inclusive, o Decreto de 3 de julho de 1820⁴, que incentivava a busca de uma formação completa no método na Inglaterra, dispondo de arcar com os custos para tal.

Prosseguindo com a linha temporal, em 1826 foi apresentado, por Januário da Cunha Barbosa, um projeto que versava sobre a educação como dever do Estado, o qual buscava criar escolas de formação de professores que já haviam finalizado seus estudos através do método Lancaster, bem como ampliar o número de escolas em âmbito nacional. Tal ato foi promulgado na Lei de 15 de outubro de 1827⁵, que tem

³ O professor titular escolhia um aluno como monitor – o mais adiantado – para apoiar os demais, cuja finalidade era ter um só mestre dirigindo uma escola com um número considerável de alunos (RÁTIVA, 2018, p.98).

⁴Para saber mais acesse: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-38863-3-julho-1820-567988-publicacaooriginal-91352-pl.html>.

⁵Para saber mais acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.

como um marco ser a primeira legislação que rege a educação em âmbito nacional no Brasil.

Essa lei garantia uma educação que tinha como pressupostos as ordens da Coroa, uma tentativa de manter em âmbito nacional um modelo educacional específico e único, como expõe Castanha (2012, p. 05) “o governo enviou um aviso ministerial endereçado aos presidentes de províncias insistindo na necessidade de propagar escolas pelo método lancasteriano”. Assim buscava-se levar ao maior número de cidadãos a educação, claramente de forma a manter sempre toda a formação sobre o poder e orientação do Estado.

Dentre os marcos da Lei de 1827, também estão:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

[...]

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

[...]

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brazileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

[...]

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre (BRASIL, 1827, n.p.).

O 1º artigo afirma acerca da ampliação das escolas e dá norte à criação. No entanto, para a criação de novas escolas era necessário verbas que não foram dispostas à educação, o que acabava pelo não cumprimento de tal legislação. Já o artigo 6º sociabiliza que a formação deverá ser básica e ensinar aos meninos as determinadas disciplinas, tendo em vista, que a formação deverá ser dada sempre ao homem, pois é ele que deve conduzir a sociedade.

Tem-se como um grande marco o direito das mulheres a estudar, conforme é exposto nos artigos 11 e 12, no entanto, cabe novamente a escolha dos homens o direito das mulheres estudarem. Além disso, restringem o ensino das mesmas à matemática e lhe aplica uma formação acerca da economia doméstica, pois as

mesmas devem ser formadas para os cuidados da casa e da família e não para o trabalho externo, sendo esse espaço somente masculino. Por fim, o artigo 15 expõe a metodologia lancasteriana como única possibilidade, e ainda a aplicação de castigos na escola.

No que tange o Método Lancaster, Olivato destaca que a verdadeira intenção de Lancaster “era o barateamento do processo educacional para facilitar o acesso de filhos de operários à escola” (OLIVATO, 2017, p. 851). No entanto, isso não era uma proposta para a ampliação do conhecimento, ou até mesmo, para que as classes subalternizadas pudessem se desenvolver e ascender, o intuito de Lancaster era “a difusão do letramento nessas camadas sociais aproximaria as crianças e suas famílias de uma moral religiosa” (OLIVATO, 2017, p. 851).

No que concerne a relação aos castigos, a proposta era que ao final de cada dia fossem realizadas premiações e distribuídos castigos aos discentes. O *modus operandi* dos castigos dispunha que os mesmos “faziam parte, portanto, desse contexto escolar disciplinador e hierárquico cuja forma de punição deveria passar pela humilhação pública sem o uso da violência” (OLIVATO, 2017, p. 852). Já a premiação, deveria ser realizada de forma glamorosa, em que os alunos eram nomeados e ganhavam medalhas. Essa lógica baseada em modelo meritocrático foi, e ainda é, presente em diferentes escolas brasileiras através das estrelinhas, destaques no caderno, entre outros elementos que, desde os primeiros anos de escolarização, potencializam um sistema meritocrático e de disputa.

Todavia, diferente da preocupação com a modalidade do ensino, a lei não foi cumprida com afinco, pois apesar da possibilidade, não foram ampliadas as vagas para estudo e nem criada as escolas para preparação de professores. Além disso, “O seu insucesso, na prática, foi decorrente de alguns fatores, como: a) os salários irrisórios para os professores. A recompensa pecuniária era tão insignificante que não atraía profissionais para o exercício da profissão” (SAVELI, 2010, p.131). Tendo em vista isso, fazia-se com que os docentes trabalhassem em outros empregos para que complementassem suas rendas, outrossim, a educação era tida como um privilégio de classe.

Por conseguinte, no ano de 1837, foi criado o Colégio Pedro II com o intento de ser “mantido pelo poder central, e os liceus provinciais, cujos planos de estudos fecundaram-se na rica herança das ciências modernas e na reinterpretação burguesa das humanidades clássicas” (ALVES, 2000, p. 75). Contudo, com o custo muito alto

para o Estado, não foi possível utilizar o Colégio Pedro II como modelo para educação. Assim fracassou-se veementemente na criação de um padrão de modelo educacional hegemônico. Ou seja, a educação no período imperial mantém-se como um aparelho da classe dominante, sendo retratada através de sua interpretação e ideais. Tal aparelho permanece alinhado aos interesses do Estado, estando assim intimamente ligado aos valores e objetivos da classe dominante e do governo, enquanto *modus operandi* de alienação e nenhum viés crítico.

Com as adições realizadas à constituição de 1824, no ano de 1834, conforme estabelecido na Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, as províncias passaram a possuir um controle mínimo acerca da educação básica. Sendo destacado que, apesar do poder das Assembleias Legislativas da Província, o Art. 10 dispõe, em seu segundo tópico:

Art. 10 [...]

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (BRASIL, 1834, n.p.).

A limitação enquanto autoridade pública era muito evidente para as Assembleias Legislativas da Província, sendo permitido exercer funções apenas acerca da educação primária e secundária. Com essa possibilidade foram criadas diversas escolas como em “Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846)” (MELO, 2012, p.32). Apesar da criação desses educandários, não foram realizados incentivos maiores por parte do Império a política educacional.

Somente no ano de 1850 que foram realizadas alterações na relação educacional, prevendo uma maior fiscalização e orientação da educação, como socializado:

A criação da Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (RIBEIRO, 1992, p. 53).

Conforme o trajeto histórico se delinea acerca das instituições educacionais, pode-se verificar que a educação é secundária quanto a sua importância na formação

da sociedade. Cada processo para alterações que podem ser tidas como relativamente “simples” transcorrem anos para serem realizadas.

Em consequência da pouca importância dada aos níveis fundamentais da educação, foi latente a percepção do despreparo dos discentes e a dificuldade de entendimento para o ingresso e permanência em nível superior, já que, advindos de uma educação básica medíocre, causaram transtornos ao nível superior. Ribeiro dispõe que “a escola aberta em São Paulo, em 1846, fecha em 1867, reabre em 1876, vindo a fechar novamente em 1877. Em 1880 reabre” (RIBEIRO, 1992, p. 55). Isso se dá porque as instituições escolares de preparação primária eram espaços para uma formação básica para ler e escrever, além disso, tem-se um dado histórico pressuposto de que apenas um décimo da população brasileira era realmente atendida pela educação primária.

Dentre essa falta de acesso à educação, têm-se os pressupostos de quem eram aceitos nas escolas, a educação era um espaço para homens brancos detentores de bens. Pode-se exemplificar pelo exposto por Melo:

Embora estivesse presente na Constituição um texto defendendo educação para todos, não era isso que ocorria na prática. Em 1857, no Rio Grande do Sul, o Colégio de Artes Mecânicas negou-se a aceitar crianças negras como alunas, mesmo elas sendo livres. O ensino destinava-se, na realidade, aos privilegiados da sociedade, filhos da aristocracia rural. Para comprovar esta afirmação, basta relatar que o Brasil tinha nesta época uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias. (MELO, 2012, p.33-34)

Publicado em 19 de abril de 1879, o decreto n. 7.247, também conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, é o documento que realiza a Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, bem como o do ensino superior em todo o Império. Esse documento apresenta-se higienista, mas, ainda assim, um marco para a garantia dos estudos das crianças e adolescentes.

O decreto apresenta alguns artigos que devem ser esmiuçados para um diálogo acerca da fundação e instrução escolar. Assim possibilita-se uma análise crítica, partindo deste pressuposto, o “Art. 1º E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Corte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene” (BRASIL, 1879, n.p.). Sendo assim, o primeiro artigo apresenta uma execução de ensino primário e

secundário livre, além disso, socializa um valor moral e um formato higienista do documento expressando assim como deve ser norteado o ensino.

Já no segundo artigo do decreto, expõe-se que:

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Còrte, **os individuos de um e outro sexo**, de 7 a 14 annos de idade.

Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou **em suas proprias casas**, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas.

§ 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, **ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000.**

Na mesma pena incorrerão os que, **sendo advertidos da pouca frequencia dos alumnos á escola ou regularidade do ensino administrado particularmente**, [...]

§ 2º Os meninos que attingirem a idade de 14 annos, antes de haverem concluido o estudo das disciplinas mencionadas no principio deste artigo, **são obrigados a continual-o, sob as penas estabelecidas, nas parochias onde houver escolas gratuitas para adultos.**

§ 3º Aos **meninos pobres**, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparam-os para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. (BRASIL, 1879, n.p., grifo meu).

Com isso, marca-se a necessidade de meninos e meninas de 07 a 14 anos estarem frequentando as aulas, enquanto uma obrigação imposta pelo Estado, sendo os seus responsáveis multados em caso de não cumprimento ou até mesmo da falta de frequência das crianças e adolescentes à educação. Sendo assim, o Estado delega aos responsáveis a responsabilidade de direcionar as crianças à educação, mas, não oferta o mínimo social para que consigam subsistir numa sociedade pauperizada.

A obrigatoriedade da frequência escolar é uma maneira pela qual o Estado tentava garantir que pelo menos uma parcela da população tivesse acesso à educação formal. No entanto, é válido notar que, muitas vezes, essa educação formal podia estar desconectada das necessidades e realidades sociais das famílias, especialmente em contextos de pobreza.

Além disso, o Estado reverbera acerca das instituições paroquiais estarem intrínsecas à educação. Ele também garante aos meninos o direito de prosseguir com os estudos, trazendo seu caráter patriarcal. Também, dispõe novamente de seu

caráter higienista aos meninos mais pobres acerca do fornecimento de vestuário e material.

Pode-se realizar um diálogo entre as contradições expostas no artigo 4º do documento de 1879, ao demarcar primeiramente a questão religiosa fortemente presente na educação brasileira. Outrossim, o documento ainda socializa acerca da possibilidade de que os responsáveis por essas crianças e adolescentes possam dispor de uma educação domiciliar.

Os papéis de gênero masculino e feminino são notáveis na lei, pois, para meninas havia a disposição de disciplinas como costura e economia doméstica, alinhando a lógica da mulher enquanto cuidado das atividades domésticas, já para meninos, apontava o caráter de disciplinas mais voltadas ao mercado de trabalho, tais como, noções de economia social e trabalhos manuais.

Além disso, dentre os incisos do presente artigo estão:

Art. 4. [...]

§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias detrminados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas.

§ 2º As escolas, tanto do 1º como do 2º gráo, funcnionarão durante o verão (do 1º de Outubro a 31 de Março) das 8 1/2 horas da manhã ás 2 1/2 da tarde, e durante o inverno (do 1º de Abril a 30 de Setembro) das 9 ás 3 horas da tarde, interrompendo-se os trabalhos do meio dia á 1 hora para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e exercicios de gymnastica, sob as vistas do Professor ou adjunto. Para os alumnos menores de 10 annos deverão os trabalhos escolares terminar ao meio dia (BRASIL, 1879, n.p.).

Dentre as questões apresentadas, pode-se ressaltar, de início, a presença forte da religião dentro da instituição escolar como apresenta o primeiro inciso. Além disso, é possível comparar como o calendário escolar era disposto conforme as datas da Europa assim como a carga horária escolar. Outrossim, o artigo 5º dispunha acerca de: “Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade” (BRASIL, 1879, n.p.).

Derivando do exposto acerca do decreto, é possível observar diversos paradoxos acerca da garantia à educação. Mas devemos nos ater que, as propostas da Reforma de Leôncio de Carvalho pressupunham um ensino disposto de liberdade para a época, rompendo fortemente com o método lancasteriano. Ademais, é a partir dessa reforma que se inicia um processo de tentativa para que os professores

começassem a possuir uma mínima valorização tendo seus salários e cargos regulamentados, inclusive com valores.

2.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA REPÚBLICA VELHA À DITADURA MILITAR

A próxima demarcação histórica acerca da educação, ocorreu após a proclamação do Brasil enquanto república, no ano de 1889. Com isso o Brasil, espelha-se no modelo norte americano. Inicia o processo de possuir um regime presidencialista, com deputados e senadores, além de transformar-se em federação, com vinte Estados que contam com autonomia financeira e administrativa. Estabelece-se também nesse período os três poderes, quais sejam, Executivo, Legislativo e Judiciário, sendo marcado esse período pela nova Constituição da República de 1891.

Com essas alterações, os Estados passaram a ter mais poder sobre sua organização e, assim, assumem uma maior responsabilidade com o sistema educacional. Ocorre, também, a desvinculação, nesse momento, do cunho religioso até então permeado nos espaços escolares. Por ser uma época em que o café era a maior riqueza, os estados que mais possuíam exportação eram os que tinham a maior economia para o investimento e financiamento educacional, sendo assim, dominava tal investimento, a região sudeste. Segundo Melo:

Benjamin Constant , militar e educador positivista, propôs uma reforma que visava romper com a tradição humanística clássica, priorizando os conhecimentos científicos, especialmente, a matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral. Ele entendia que o objetivo maior do ensino deveria ser a formação humana, baseada na ciência. Discordava, então, da forma de pensar predominante no período imperial, segundo a qual a Educação deveria ser voltada, sob uma perspectiva humanista, quase que exclusivamente, para o ingresso no curso superior. (MELO, 2012, p. 42)

A partir disso, foi realizado um acréscimo curricular ampliando as disciplinas cursadas pelos/as discentes, tornando o ensino um formato mais científico⁶, rompendo com as questões mais humanísticas da educação e tornando-o mais reprodutor de conteúdos, tendo em vista que, nessa época, a educação era pautada no positivismo⁷. Apesar da preocupação de Benjamin Constant pelo ensino ser um

⁶ Proposição do ensino de conteúdos de ciências fundamentais, seguindo a lógica racional que Comte propôs: Matemáticas, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. (SOUZA, 2020 p.37)

⁷ A hipótese fundamental do positivismo é de que a sociedade, a vida social, é regida por leis naturais universais e invariáveis. E que, nesse sentido, a melhor metodologia para conhecer a vida social seria

espaço dominado pela elite burguesa, os mesmos continuavam com um pensamento focado na lógica de economia e política. Dentre ainda as propostas educacionais de Benjamin foi instituído, para o Distrito Federal:

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas publicas de duas categorias:

1ª escolas primarias do 1º gráo;

2ª escolas primarias do 2ª gráo.

§ 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino.

[...]

Art. 5º Nas escolas do 1º gráo uma classe não poderá conter mais de trinta alumnos, devendo haver dous e mais professores ou adjuntos, sempre que se exceder este numero.

[...]

Art. 7º As escolas do 1º gráo para o sexo masculino serão dirigidas de preferencia por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1º gráo para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º gráo, porém, será o magisterio exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar. (BRASIL, 1890, n.p.)

Sendo assim, reforça-se um pressuposto de educação livre, gratuita e sem fins religiosos aqui disposta no âmbito do Distrito Federal, dividindo a escola pública em dois âmbitos. Além disso, concede-se ainda uma proposta de divisão por anos para os/as educandos/as. Ainda era previsto que se limitasse um número de alunos/as por sala de aula. E, novamente, apresenta-se o caráter que seria possível, numa leitura atual, caracterizar como machista acerca da educação, distinguindo professores homens e professoras mulheres.

São diversas as alterações curriculares propostas por Benjamim, as quais foram acatadas por diversas instituições educacionais, como expõe o quadro concebido por Melo:

a mesma empregada para estudar a vida natural: a observação com objetividade científica – neutra, livre das ideologias. (CHAGAS, 2015, p.170)

QUADRO 01 – ALTERAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Código Eptácio Pessoa	1901	Retirou as disciplinas da área de ciências do currículo (biologia, sociologia e moral), privilegiando as da área de humanas.
Reforma Rivadávia Correia	1911	Resgatou ideias do positivismo e liberalismo (concedeu total autonomia às escolas), aboliu o caráter oficial do ensino, restabeleceu o propósito de formação científica do aluno secundarista, transferindo o exame de madureza (de admissão) para o ensino superior.
Reforma Carlos Maximiliano	1915	Instituiu a reoficialização do ensino, reforma do Colégio Pedro II e regulamentação do ingresso nas escolas superiores.
Reforma Rocha Vaz/Reforma João Luiz Alves	1925	Estabeleceu normas regulamentares para o ensino e instituiu a disciplina de Moral e Cívica para apaziguar as desavenças entre os estudantes e o presidente Arthur Bernardes. Além destas, outras medidas foram aplicadas em âmbito estadual, sob a responsabilidade de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal – Rio de Janeiro, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928)

Fonte: Melo, 2012.

Foram realizadas alterações no decorrer dos anos, sendo elas tanto nos currículos escolares, quanto nas linhas teóricas. Mudanças essas significativas para o *modus operandi* das instituições educacionais. No entanto, devemos destacar que, apesar do tempo, algumas questões permeadas na educação ainda hoje encontram-se presentes nas escolas, ou melhor, ainda possuem-se projetos que visem retornar com esse pensamento retrógrado⁸.

Em 1930, Getúlio Vargas toma o poder para si, enquanto novo Presidente do Brasil, com o apoio dos militares e da elite da sociedade. Dentre os marcos do governo de Getúlio, encontra-se o voto secreto e universal, além de ser criado também o Ministério do Trabalho. Vargas deu início aos princípios da política social no Brasil e foi denominado como “pai dos pobres”.

Dentre os marcos do novo governo, encontra-se a reforma Francisco de Campos, a qual realizou alteração acerca do ensino secundário, ou seja, divide-se a educação enquanto secundário e profissional, além disso, conforme exposto por Dallabrida:

⁸Utiliza-se como exemplo a relação das escolas cívico-militares.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009, p. 187).

Dentre essas alterações pode-se começar a ver como o Estado preocupa-se com o modelo educacional, mas, especialmente, com a sua inspeção e produtividade tendo em vista a importância da preparação para o mercado de trabalho e o crescimento da indústria, levando ao produtivismo para o capital. Importante considerar que o Brasil vivencia nesse momento o início de uma industrialização tardia.

Com a criação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, no que concerne à educação, essa constituição é o documento de maior avanço até o momento, pois, esse é o primeiro documento que trata de um título que dispõe acerca de diversas questões educacionais. Ela prevê a divisão dos papéis da União, Estados e Municípios. Dentre os artigos posso destacar:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

[...]

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

[...]

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1934, n.p.)

Dentre os pressupostos dessa constituição, elenco esses artigos, pois, o artigo 149 traz a questão da educação enquanto um direito a ser garantido. Além disso, o artigo 153 prevê a questão religiosa enquanto facultativa e ministrada conforme orientação dos responsáveis pelos educandos/as. A constituição ainda assegura aos docentes a liberdade de cátedra. A Constituição de 1934 ainda prevê uma maior articulação acerca da educação com a criação do Conselho Nacional de Educação, o qual “com objetivo de elaborar um Plano Nacional de Educação (...) esse plano deveria

propor ‘ensino primário integral gratuito, laico, de frequência obrigatória, liberdade de ensino e extensivo aos adultos’” (SAVELI, 2010, p. 134).

Para mais, um artigo que se destaca durante a leitura da constituição é o artigo 138, cuja insígnia versa acerca de “estimular a educação eugênica”, ou seja, instigar um processo de supremacia racial, tendo em vista ser uma época pós libertação escravocrata, quando negros deveriam ter o acesso à educação cerceado devido ao classicismo dos brancos.

Por conseguinte, em 1932 um conjunto de educadores se une para a proposição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dentro os pilares desse manifesto cita-se: “a) A educação, uma função essencialmente publica [...] b) A questão da escola unica [...] c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação[...]” (AZEVEDO, 2010, p. 412-413). Tal documento, propunha o Estado como o maior mantenedor da educação, tanto quanto em sua organização, dando à família a responsabilidade e obrigatoriedade das crianças e adolescentes estudarem. Ainda no que se refere ao Manifesto, Romanelli destaca que os pioneiros compreendiam a realidade educacional por um viés de “concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX” (ROMANELLI, 1984, p.145).

O governo de Vargas também é responsável por mais de uma constituição. Já em 10 de novembro de 1937, é publicada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, esse novo documento regente no Brasil apresenta um determinado regresso centralizando novamente o poder. Instituiu-se com tal Constituição, no Brasil, um governo que cerceia a liberdade, dentre os marcos dessa época está a censura instaurada na Imprensa.

No que tange à educação, essa Constituição possuía a mesma relação socializada na questão do manifesto.

Art. 125.A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, n.p.).

Assim, o Estado assume a sua responsabilidade enquanto mantenedor do sistema educacional, além disso, ainda reverberar em seu artigo 133 acerca do ensino religioso enquanto disciplina ordinária a ser instituída nos níveis primários e secundários de educação. Com isso, Horta socializa que:

(...) esta reintrodução do ensino religioso nas escolas não tinha apenas uma dimensão política, no sentido de obter o apoio da igreja católica para o Governo Vargas. Ela tinha uma clara dimensão ideológica. Tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento e luta contra as ideologias internacionalistas, de legitimação do autoritarismo e afirmação nacional (HORTA, 2005, p. 150).

Em outros termos, rompe-se com um viés internacionalista e abre-se novamente espaço para o cunho religioso em âmbito educacional enquanto espaço de luta e dominação, enquadra-se o Estado enquanto responsável pela educação de forma obrigatória e gratuita. A educação passa a ser uma bandeira do Estado, pois desde seu início essa é a melhor forma de manter a população sob seu controle. Visto que ela é um terreno fértil para reproduzir uma estrutura de poder, ou seja, a educação enquanto aparelho ideológico do Estado capitalista. Ainda assim, pelo contexto político que se enquadrava, Melo destaca que:

A Constituição de 1937 defendia ideias fascistas e ditatoriais. Ela oficializou a dualidade do sistema escolar, oferecendo ensino secundário para os que pretendiam cursar o ensino superior e ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Estabelecia a obrigatoriedade de se criarem escolas nas indústrias e sindicatos para os filhos dos operários (MELO, 2012, p. 51).

Dado a educação poder assumir uma forma de dominação de classe, a Constituição previa a obrigatoriedade de criação de escolas nas indústrias e sindicatos para os filhos dos operários, com isso, apresenta-se a divisão social do trabalho a qual encontra-se intrínseca na sociedade, seja pelas relações de gênero, etarismo ou como no tocante à classe. Nessa época, apenas os privilegiados eram capazes de um ingresso ao nível superior. Visto que a educação possuía um caráter elitista, parcialmente reflexo do conteúdo enciclopédico ministrado, que favorecia a elite burguesa. Ademais, as reformas contribuíam para um sistema de avaliação desigual que favorecesse a nata da sociedade (PALMA FILHO, 2010). À população pauperizada, ou seja, à classe trabalhadora restava a preparação para o mercado de trabalho.

Entre os anos de 1942 a 1946, foram instituídas as Leis Orgânicas da Educação por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, as quais compreendiam uma reforma estrutural na educação. A reforma de Capanema, como ficou conhecida, realizava alterações nos níveis educacionais vigentes, sendo dedicadas especialmente ao

ensino primário e médio. Dentre as leis orgânicas, algumas destacam-se em nossa análise para compreensão da educação básica.

Dentre as Leis Orgânicas, o Decreto Lei 4244, de 1942, que trata acerca da reforma do ensino secundário, assim, os artigos que mais relevam-se para a pesquisa no presente decreto, são: o Art.1, que dentre seus princípios destaca “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, n.p.). Pode-se utilizar tal princípio como exemplo de modelo de dissuasão a ser realizada pelo Estado, como forma de alienação à população, utilizando-se do mérito da identidade patriótica enquanto valor moral para manipulação da massa.

Tal decreto ainda apresenta em seu Art. 21, que trata acerca do ensino religioso, em parágrafo único: “Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica” (BRASIL, 1942, n.p.). Logo, é possível compreender que a religião segue sendo intrínseca à educação, agora focando em manter o catolicismo como influência dominante na área educacional. Sendo assim, pode-se perceber que a religião dentro da educação prevê um caráter ideológico do Estado. Ademais, o próximo artigo retrata acerca da Educação Moral e Cívica.

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão **cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos**, buscando neles como **base do caráter**, a compreensão do **valor e do destino do homem**, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os **elementos essenciais da moralidade**: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. **A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo**, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (BRASIL, 1942, n.p., grifo nosso).

O Estado, enquanto responsável pelos estabelecimentos educacionais, possuía – e ainda nos dias de hoje possui – valores morais e cívicos, os quais eram impostos a serem reforçados no ambiente escolar, enquanto modo de criação de

caráter e valor moral do homem. Como apresentado por Freire “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 71). Ou seja, não cabe perpetuar no âmbito escolar valores como preconceito, racismo, capacitismo, LGBTQIAPNfobia, travestidos de moral e bons costumes.

Tais valores são expressos ainda num contexto neoliberal como valores da “família”. Esses valores reproduzem socialmente as expressões da questão social, assim como, do patriarcado, valores esses em que se pode focar como descritos no desenvolvimento moral e no comprometimento cívico dos alunos. Dispostos como objetivos de construir uma base sólida para caráter, como podemos analisar no artigo 25:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942, n.p.).

A escola, ainda, tratava as mulheres de forma diferente dos homens, ou seja, elas deveriam ser sempre educadas de forma díspar dos homens, estando separadas dos mesmos, sendo preparadas para a administração do lar.

Ainda, esse documento previa a alteração no período letivo escolar, rompendo com a lógica europeia e aplicando um período que considera as realidades locais de estações do ano, por exemplo, tal modelo vigora até os dias atuais no Brasil.

Outras duas questões ainda relevantes de serem tratadas acerca do documento são: 1) A formação de professores/as, os quais o mesmo previa uma formação adequada em nível superior ressaltando a necessidade dos cursos serem apropriados; 2) a criação da orientação educacional, com o intuito de encaminhar os/as educandos/as para as profissões e zelar pela qualidade do ensino e da vida dos alunos/as.

O próximo marco das Leis Orgânicas é o Decreto Lei 8529, de 1946, que trata acerca do ensino primário e suas alterações, o documento em si é diferente do ensino

secundário. O mesmo define em seu artigo primeiro: “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana” (BRASIL, 1946, n.p.). O documento segue o mesmo modelo do período colonial, não apresentando mudanças significativas e, diferente do anterior, descartando uma formação profissional docente minimamente qualificada.

No entanto, o documento prevê a divisão da educação primária enquanto:

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.
2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

[...]

Art. 6º Os cursos de jardim de infância se articularão com o curso primário elementar (BRASIL, 1946, n.p.).

Apesar da lei, como já podemos observar durante o decorrer da história do Brasil, nem sempre as mesmas são aplicadas. Nesse sentido, Romanelli destaca que “é que a simples prescrição legal não tem força suficiente para mudar a realidade” (ROMANELLI, 1984, p. 161), ou seja, a mudança começa na promulgação. No entanto, é necessário que as pessoas que estão na ponta a efetivem, assim, é necessária também uma ação política coordenada contra os modelos hegemônicos dominantes que negam direitos à classe trabalhadora.

As Leis orgânicas possuem questões a serem problematizadas. Romanelli destaca que o militarismo na educação era um “mecanismo esse fundamentado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista” (ROMANELLI, 1984, p. 159). Com isso podemos reverberar acerca do que já expomos como o Estado detém um papel de guardião de um valor moral na educação, demonstrando sua preocupação em relação a essa instituição, a qual pode ser vista tanto como uma ferramenta de manipulação e alienação das massas.

O próximo marco legal acerca da educação é somente instituído no ano de 1961, a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que tange a LDB, o primeiro destaque se dá ao artigo primeiro que trata acerca dos fins da educação, está em sua insígnia g, apresenta “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de

convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961, n.p.).

É a partir da promulgação de tal item potente para o enfrentamento ao preconceito que a trajetória da legislação brasileira reflete a atenção direcionada ao combate das desigualdades no âmbito das instituições educativas, marcando um avanço notório na identificação e fomento da equidade no contexto escolar. Sendo, esse item, o primeiro na história a retratar o preconceito nas instituições escolares.

Por conseguinte, em seu artigo segundo, o Estado define a educação enquanto um direito de todos, no entanto, em seu parágrafo único, transfere o poder de decisão à família acerca do modelo educacional que serão instruídas às crianças retirando de si a responsabilidade de definir. Em relação a educação primária para os filhos/as dos trabalhadores, a lei prevê ainda, em seu artigo 31, que “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses” (BRASIL, 1961, n.p.). Tal artigo demonstra a preocupação com a produtividade dos trabalhadores, que não devem se ausentar para cuidar de suas famílias e assim produzir mais.

A LDB, de 1961, ainda foi um marco na formação mínima para docentes da escola primária, criando um currículo mínimo para o curso de magistério. Também foi a partir dessa Lei que a educação começou a melhorar para a classe trabalhadora com a ampliação das escolas, o que fez com que a burguesia se preocupasse com as tomadas de consciência. Melo evidencia que:

Era o despertar sobre a importância da aquisição do conhecimento sistematicamente elaborado, para uma maior compreensão do processo produtivo, para o crescimento profissional e melhoria salarial. Esta consciência da classe trabalhadora incomodava a classe dirigente (MELO, 2012, p. 66).

Para a burguesia, ou então, classe dominante, pensar que os proletários poderiam possuir o mínimo de consciência de classe é, extremamente, preocupante; pois, é nesse momento que os/as trabalhadores/as começam a questionar acerca dos ganhos e do modo de produção e, assim, passam a despertar nos grupos de base um olhar crítico sobre os direitos, no qual encontram-se inseridos. Assim começam a perceber que funcionam como a engrenagem de uma máquina em uma sociedade que necessita de revolução.

O ano de 1964 apresenta dois marcos importantes para a educação. O primeiro é o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização, o qual instituiu o método Paulo Freire de alfabetização rápida para adultos e apresenta o rompimento com os ideais de escola eurocêntricos, começando a se pensar em uma educação totalmente baseada em uma pedagogia brasileira. O segundo marco se dá pelo golpe militar de 1964, o qual faz com que as alterações à educação fossem revistas, pois, como exposto por Melo “este trabalho foi interrompido pelo golpe militar de 1964, sob a alegação de que era subversivo, comunista” (MELO, 2012, p. 67).

Com o golpe militar, a censura instaurou-se em âmbito educacional e a educação passou a ser uma reprodução do conhecimento, sem discussão política e criticidade. A educação se tornava um ambiente que pregava o tecnicismo e preparo extremo ao mercado de trabalho, que perdurou por muitos anos. Dentre os documentos que foram elaborados na época e que possuem reflexo direto na educação atual, encontro especialmente o Ato Institucional Nº 1 - AI-1. O qual em seu artigo 10 dispõe:

No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em-Chefe, que editam o presente Ato, poderão suspender os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses atos (BRASIL, 1964, n.p.).

Com isso, destaco o poder dos militares acerca do Estado brasileiro, em que os mesmos poderiam cassar mandatos, além de realizar alterações à Constituição que considerassem significativas. Ademais, no ano de 1967 é publicada a Constituição da República Federativa do Brasil, a qual retrata a educação enquanto direito de todos/as a ser ministrada em seus lares e escolas. Além disso, destaca que:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1967, n.p.).

Dentre os dispostos nessa legislação está o incentivo à iniciativa privada e a terceirização da responsabilidade do Estado que, ao invés de prover mais escolas, tem como preferência, o incentivo a bolsas de estudos em escolas privadas. Para mais, destacamos o item VI que retrata acerca da Liberdade de Cátedra, mas que não condiz com a época, quando os/as docentes eram cerceados de liberdade para ministrar as aulas. Pois, os/as que não seguissem as regras impostas pela ditadura militar eram demitidos e perseguidos.

No ano de 1971 é promulgada a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trata acerca da LDB/1971, a qual, segundo Melo, apresenta:

[...] as inovações fundamentais desta Lei:

1. integrou formação acadêmica (Educação Geral) com formação profissional (Formação Especial), em caráter obrigatório;
2. ofereceu ensino de 1º grau com oito séries e ensino de 2º grau com três ou quatro séries;
3. ampliou obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (1º grau);
4. institucionalizou o Ensino Supletivo, com os objetivos de oferecer estudo formal para adolescentes e adultos que não concluíram o 1º ou 2º graus, e de oferecer oportunidade de aperfeiçoamento ou atualização através dos cursos profissionalizantes.
5. defendeu os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da concentração de meios, da descentralização articulada, da integração, da continuidade, da terminalidade e da progressividade. (MELO, 2012, p. 77)

Dentre essas principais mudanças, destaco a ampliação dos anos de estudo, o princípio do ensino obrigatório e gratuito – o que já vinha sendo encorajado pelos diversos documentos que versam acerca da educação no Brasil. Como já dialogado veementemente durante o decorrer do trabalho, vemos novamente a requisição de atualização e aperfeiçoamento para o mercado de trabalho. Ainda, focalizando a formação para o mercado de trabalho, é promulgada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, a qual altera a LDB/1971, dispondo em seu artigo 4:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

§ 3º No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1982, n.p.).

Conforme apresentado no primeiro inciso, focaliza-se a preparação para o mercado de trabalho, sendo esse elemento essencial e obrigatório na formação. Ademais, no inciso segundo apresenta-se uma questão que podemos denominar retrógrada dando a escolha do estabelecimento educacional a retirar a oferta de cursos profissionalizantes. Por fim, o inciso terceiro reforça a língua e cultura brasileira enquanto questão necessária para o mercado de trabalho.

2.3 EDUCAÇÃO APÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS (DES)CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS

No ano de 1985 desencadeia-se o rompimento com a ditadura militar, o que vinha sendo iniciado pelos últimos dois presidentes do Brasil, da época. Ocorria a ruptura da ditadura e o retorno gradual ao mínimo dos direitos das pessoas sendo retomado. Assim como o movimento político retomando seu poder legislativo enquanto Estado, iniciou-se o movimento que, em 1987, foi denominado Assembleia Nacional Constituinte, organizado por deputados e senadores, que resultou na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88), a qual encontra-se em vigor até os dias de hoje, apesar de várias tentativas e algumas mudanças efetivas.

A Constituição da República Federativa do Brasil demarcou um avanço significativo na garantia dos direitos sociais da população brasileira, pois assegura diversos direitos que, até então, não estavam previstos e/ou não havia uma determinação de quais ações deveriam ser desenvolvidas para efetivar o acesso ao direito. Não é por acaso que é conhecida como a “Constituição Cidadã”.

É a partir da Constituição de 1988 que o Brasil oficializa direitos a todos os cidadãos, garantindo a liberdade ao direito de votar e ser votado, direitos sociais como saúde, educação, esporte, lazer, moradia, alimentação entre outros que se tornam

pilares para pensar a consolidação de um país democrático e que garante cidadania à população, ao menos no papel. Além disso, destacamos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n.p.)

Essa é a primeira Constituição a qual atribui-se a igualdade de gênero entre homens e mulheres, não dispondo de atividades discriminadas e/ou então de mudanças perante suas atribuições por questões relacionadas aos seus gêneros. Além disso, apesar de ser um marco histórico na garantia de direitos sociais e vencer com diversas contradições prescritas nos documentos anteriores, a CF/88 ainda apresenta a qualificação para o trabalho como base para a educação, marco esse que ainda não foi possível romper. Ainda, é expressa, na Carta Magna, a valorização de profissionais que atuam em âmbito escolar, além de assegurar maiores recursos para a educação.

O próximo marco de grande importância é a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e assegura em seu Art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, n.p., grifo meu).

Além de assegurar todos os direitos das crianças e adolescentes, o Estatuto ainda prevê que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, n.p.)

O Estatuto prevê que a criança e o adolescente participem efetivamente, enquanto educandos, além disso, estabelece um formato de controle social na escola, para que essa prerrogativa seja efetivada. Tendo direitos que devem ser preservados e respeitados, além de, acesso a uma educação gratuita, laica e de qualidade.

O documento subsequente, de nossa linha temporal, é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais encontram-se em vigor até o presente. Por conseguinte, tal documento amparado alguns anos após a promulgação da Carta Magna apresenta dentre seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, n.p.)

Tendo em vista o trecho acima, o artigo expõe que o processo educacional se desenvolve nos mais diversos locais, sendo os mesmos espaços de educação formal e informal⁹. Destaca-se que a lei tem como referência disciplinar e educação escolar e regular as instituições escolares acerca de suas atribuições. Por fim, é expresso que a educação deverá estar intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho, sempre dialogando com o contraditório, tal relação deve ser considerada não como algo ruim, pois, para subsistência ainda é necessário que seja realizada a venda da força de trabalho. É necessário lutar para que o adolescente trabalhador compreenda a totalidade e veja seu emprego a partir da análise crítica.

É fundamental pensar a educação enquanto uma dimensão política concreta e contraditória, a qual se expressa nos múltiplos espaços, dentre eles a escola.

⁹ Constituo aqui a educação formal e informal a partir da perspectiva de Marandino (2017, p. 812). Assim, a educação formal no contexto Latino Americano pode ser considerada a partir de sua organização em um sistema cronológico e hierarquicamente organizado, como da educação básica à universidade. Já no que concerne à educação informal a mesma pode-se ter como um processo de conhecimento adquirido durante o cotidiano do ser humana, inclusive sendo influenciado pelo ambiente onde o mesmo está alocado.

Entender o que se passa no âmbito escolar é básico e crucial para poder transformá-lo, é necessário rememorar os velhos ensinamentos que foram de grande utilidade e que podem ser reinterpretados para que a nossa sociedade avance e renove-se a cada dia (SCHLESENER, 2009). Com isso, realizei a organização de um quadro que perpassa pelos períodos para uma melhor visualização das movimentações entorno da educação.

QUADRO 02: EDUCAÇÃO NOS DIVERSOS PERÍODOS E AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

PERÍODO	LEGISLAÇÃO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO MOMENTO E EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL QUE APARECEM
BRASIL COLÔNIA	1500 - 1759 – PERÍODO DOS JESUÍTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Educação enquanto oportunidade de conversão e catequização dos povos originários. • Pensamento de Educação vinculada a fé religiosa. • Educação Católica. • Sem escolas com reflexões críticas, uma vez que todo conteúdo era tutelado. • Educação para homens brancos e de origem portuguesa.
	1759 – 1822 – PERÍODO DA REFORMA POMBALINA	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiros indícios de tentativa de Educação Laica. • Tentativa de organização de um sistema de ensino no Brasil. • Aulas Régias e criação/manutenção de um sistema elitista de educação. • Inserção de disciplinas com viés crítico, mas forma isolada. • Educação para homens, brancos, filhos dos senhores de escravos. • Educação se afasta no papel dos valores religiosos, mas se mantém na prática vinculadas aos jesuítas.
BRASIL IMPÉRIO	1824 – 1879 CONSTITUIÇÕES DO IMPÉRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino primário gratuito, mas não concretizado. • Método Lancaster incentivando uma educação bancária e sem formação específica. • Tentativa de criação de escolas em âmbito Nacional, mas não concreto em virtude das desigualdades regionais. • Escolas para meninas, mas com viés totalmente alicerçado na lógica das mulheres enquanto submissas aos homens. • Criação do Colégio Pedro II como referência de Educação Nacional.

		<ul style="list-style-type: none"> • Ensino destinado somente a pessoas brancas vinculadas a uma determinada classe social. • Educação não contempla pessoas negras e os filhos da classe trabalhadora não conseguem permanecer na escola.
REPÚBLICA VELHA	1879 - 1889 REFORMA LEÔNICIO DE CARVALHO	<ul style="list-style-type: none"> • Altera o ensino primário e secundário, adicionando um valor moral e um formato higienista. • Educação dos 07 aos 14 anos para ambos os gêneros • Multa para quem não colocar as crianças na escola e/ou não garantir sua frequência ou as ensinar em casa. • Fornecimento de material de estudos e uniformes para meninos pobres que comprovarem a necessidade. • A instrução moral e a Instrução religiosa constituíam-se disciplinas. • Ensino Religioso enquanto obrigatório, mas na verdade era “Ensino Católico”. • Criação do Jardim da infância • 1888 Fim da Escravidão Legal no Brasil
	1889 – REFORMA BENJAMIN CONSTANT	<ul style="list-style-type: none"> • Espelha-se no modelo Norte Americano; • Desvinculação do cunho religioso, ao menos no papel. • Priorização dos conhecimentos científicos, baseados na ciência. Alinhamento ao Positivismo. • Ampliação de disciplinas científicas. • Instrução primária, livre e gratuita • Reforça a divisão de gênero nas escolas, mas possibilita que meninos de até 08 anos estudem com meninas. • O primeiro grau deve ter até 30 alunos, passando disso tem a necessidade de mais 1 professor em sala. • Nenhuma iniciativa para escolarização dos filhos da população negra.
	1931 – REFORMA FRANCISCO DE CAMPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização do ensino secundário brasileiro. • Seriação do currículo. • Um detalhado e regular sistema de avaliação discente. • Reestruturação do sistema de inspeção federal. • Necessidade de mão obra qualificada em virtude do processo de início da industrialização do Brasil.
	1932 - MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	<ul style="list-style-type: none"> • Educação pública. • Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. • Estado como mantenedor da educação. • Manifesto assinado por diversos intelectuais da época.

	1934 - CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro documento que trata de um título que dispõe acerca de diversas questões educacionais. • O ensino religioso facultativo. • Liberdade de cátedra. • Criação do Conselho Nacional de Educação. • Educação eugênica. • Criação do Ministério da Educação e Saúde.
	CONSTITUIÇÃO DE 1937	<ul style="list-style-type: none"> • Educação dever do Estado. • Ensino religioso obrigatório. • Ideias fascistas e ditatoriais. • Ensino profissionalizante. • Escolas nas indústrias e sindicatos para os filhos dos operários.
ESTADO NOVO	1942 - REFORMA CAPANEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência patriótica e humanista, ideias do governo ditatorial de Getúlio Vargas. • Ensino de religião fixados pela autoridade eclesiástica • Educação moral e cívica. Ideia de construção de uma identidade nacional. • Estabelecimentos e salas de ensino específico para mulheres. • Obrigatoriedade das disciplinas de economia doméstica para mulheres e a orientação da missão da mulher dentro do lar. • A formação de professores/as, os quais o mesmo previa uma formação adequada em nível superior ressaltando a necessidade de cursos serem apropriados. • A criação da orientação educacional. Necessidade de punir aqueles fogem das normas da escola.
DITADURA CÍVIL - MILITAR	1961 - DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)	<ul style="list-style-type: none"> • Condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa. • Estado define a educação enquanto um direito de todos, transfere o poder de decisão à família acerca do modelo educacional que serão instruídas as crianças retirando de si a responsabilidade de definir. • As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. • Criação um currículo mínimo para o curso de magistério. • Ampliação das escolas. • Ausências de Políticas Públicas que efetuem a inserção dos filhos da classe trabalhadora.

	1964 – PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Rompimento com os ideais de escola eurocêntricos. ● Pedagogia era subversivo, comunista. ● Censura. ● Reprodução do conhecimento. ● Tecnicismo. ● Preparo para o mercado de trabalho.
	1967- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação enquanto direito de todos/as a ser ministrada em seus lares e escolas. ● O ensino é livre à iniciativa particular, mas regulado pelo Estado. ● Ensino primário somente será ministrado na língua nacional. O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. ● O ensino religioso, de matrícula facultativa, mas insere disciplinas como moral e cívica no currículo escolar. ● Liberdade de cátedra, mas na prática não se efetiva.
	1971 - LEI Nº 5.692	<ul style="list-style-type: none"> ● Integrou formação acadêmica (Educação Geral) com formação profissional (Formação Especial), em caráter obrigatório. ● Ofereceu ensino de 1º grau com oito séries e ensino de 2º grau com três ou quatro séries. ● Ampliou obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos (1º grau). ● Institucionalizou o Ensino Supletivo. ● Defendeu os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da concentração de meios, da descentralização articulada, da integração, da continuidade, da terminalidade e da progressividade
REDEMOCRATIZAÇÃO	<p>1988 – Constituição Cidadã</p> <p>1990 – Estatuto da Criança do Adolescente</p> <p>1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação</p> <p>2003 – Lei 10.639 Lei de Abordagem das Questões Étnico-Raciais na Educação.</p> <p>2011 – Decreto do Atendimento Educacional Especializado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação é direito de todos e dever do Estado, da Família e Sociedade. ● Obrigatoriedade do Ensino dos 04 aos 17 anos. ● Educação pública, gratuita, laica. ● Criação de políticas públicas para acesso e permanência na escola. ● Criação de programas como merenda escolar, livro didático e material escolar. ● Divisão de educação entre os entes federativos. ● Criação de mecanismos de monitoramento do acesso à educação. ● Liberdade de Cátedra. ● Influência Neoliberal na Educação e nas políticas de Currículo.

	2019 – Lei que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos na Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas expressões da Questão Social chegando à escola. • Inserção do/a Assistente Social na Política de Educação.
--	---------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Aspirei, nessa seção, realizar um percurso histórico das legislações que amparam a política de educação brasileira e norteiam as instituições escolares públicas e privadas. É possível analisar que, dentre as legislações, todas apresentam uma preocupação com o mundo do trabalho, no entanto, essa preocupação não se dá com a formação do/a trabalhador/a, mas sim com a exploração da sua força de trabalho. De que forma a escola pode preparar e alienar o/a estudante para o mundo do trabalho?

É necessário pensar a educação enquanto espaço emancipatório e contra hegemônico, com isso, destaco que é importante pensarmos em formas de romper com o passado e com suas formas de manipulação, assim, é necessário “um movimento de organização política das classes trabalhadoras precisa propor-se a superar a separação milenar entre dirigentes e dirigidos” (SCHLESENER, 2009, p. 115). Com isso, trazer para o debate como as classes pauperizadas podem ascender socialmente e como a educação pode realizar a faturação de tal realidade.

3 SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

O Serviço Social surgiu no Brasil em meados de 1930, visando atender as demandas das classes pauperizadas, a partir das desigualdades sociais que se acentuavam na sociedade capitalista. Esse modelo societário se expressa a partir das contradições postas na relação entre trabalho e capital, sendo essa relação dicotômica que estabelece lucro aos que detêm as propriedades privadas e os meios de produção, enquanto aqueles vendem sua força de trabalho vivem a partir do salário resultante, que nem sempre é capaz de suprir as demandas básicas para sua sobrevivência.

Coaduna-se a essa questão, a necessidade de atender as demandas das classes mais pauperizadas, pois é nesse dado momento histórico que se necessitava que a classe operária fosse adequada para o convívio em sociedade a partir dos dispostos da classe dominante. É nessa mesma época que surgem os primeiros indícios das políticas sociais, espaço este intrinsecamente ligado aos assistentes sociais. No entanto, pensando em uma linha lógica perpasso brevemente por um trajeto histórico até a inserção de tais profissionais nesse campo tão contraditório.

Com isso, como socializado por Carvalho (2002), houve uma inversão dos direitos no Brasil comparado com a Europa. No Brasil, desde seu processo de colonização pelos portugueses não havia indícios de cidadania, era uma colônia de escravocratas e não havia um processo de pensamentos de direitos, uma vez que nem escravos e nem senhores escravocratas possuíam pleno direito. Além disso, pontua-se que, para o conceito de cidadania ser considerado efetivo, é preciso que seja constituído um Estado que vá garantir direitos. No caso do Brasil de 1500 a 1822 éramos subordinados ao Estado Português.

Vamos reconhecer ainda, a partir da década de 30, as primeiras legislações e ações políticas no campo da cidadania com o governo de Getúlio Vargas no que tange aos cuidados à assistência pública e saúde, na época não conceituadas ainda enquanto políticas, tendo em vista, não serem tratadas a partir da perspectiva de serem direito. Essa constituição, como já evidenciado na primeira seção, traz avanços significativos para a educação.

Entretanto, não se pode esquivar-se das medidas tomadas em tal período de uma articulação a um novo modelo societário, especialmente pelo Brasil iniciar nesse momento uma industrialização tardia e, portanto, os direitos que avançam de modo

significativo na República Velha também se articula uma lógica liberal de Estado e de uma política de expansão de direitos, mas ligados exclusivamente a uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho e construção de uma “identidade nacional” tão sonhada por Getúlio Vargas. Destaca-se nesse período a tentativa de colocar o país dentro da perspectiva de desenvolvimento econômico por meio das grandes indústrias, o que era vivenciado na Europa desde 1750.

A ideologia desenvolvimentista teve sua atuação dentro do território brasileiro a partir do golpe de Estado que ocorreu em 1930, que impediu o presidente eleito de assumir e colocou Getúlio Vargas em seu lugar. O novo governo é marcado pela organização do Estado brasileiro através da criação de diversas empresas estatais e uma atuação de forma paternalista convergindo os aspectos dos interesses da classe trabalhadora com os donos/as das grandes propriedades.

Assim, o Governo Getúlio Vargas pode ser considerado com uma atuação de manter a ordem social sem causar grandes revoltas populares e, por esse motivo, contou com atuação do Serviço Social que se articula com os setores da Igreja e o desenvolvimento pautado exclusivamente pelo assistencialismo. Nessa perspectiva, a inserção do serviço social é fundamental para convergir os interesses do governo, da classe trabalhadora, da Igreja e da manutenção de uma harmonia social.

Não é por acaso que a primeira escola de Serviço Social no Brasil, surgiu no ano de 1936, na cidade/estado de São Paulo. Silva aponta que a escola possuía o “intuito de formar as ‘moças da sociedade’ devotadas ao apostolado social, norteadas inicialmente pelo referencial teórico europeu” (SILVA, 2007, p. 269). Tal relação, estava direcionada a partir de um contexto paternalista, denominado diretamente ao assistencialismo. Essas moças, eram mulheres oriundas de famílias com grandes poderes econômicos que encontravam, a partir dessa prática, uma forma de estabelecerem uma relação dogmática com a população pauperizada. Suas ações eram pautadas na benevolência humana e no seu desejo de auxiliar o próximo, unindo e articulando os ideais cristãos-católicos do momento. É nesse contexto que o Serviço Social se insere no Brasil em conjunto com as demandas da Igreja Católica e com um caráter de auxílio aos mais pobres e com uma ação meramente emergencial.

O Serviço Social foi sendo construído nesse período como um suporte ao pensamento burguês e conservador da época, pois não havia uma expectativa de emancipação dos usuários dos serviços. Logo, o Serviço Social da época atuava como um braço do sistema capitalista que se expandia em território nacional. Assim,

Iamamoto destaca que nesse período houve um “enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho” (IAMAMOTO, 2004, p. 20).

Nesse período havia um medo dentro das instituições de uma suposta tomada comunista, uma vez que o capitalismo estava causando um avanço industrial e ao mesmo tempo colocando as desigualdades sociais de um modo significativo na sociedade.

Por esse motivo, o pensamento desenvolvimentista-nacionalista criou uma estratégia para dinâmica do próprio sistema capitalista, qual seja, o financiamento dos direitos sociais eram realizadas pelos grandes empresários. Dessa forma, as ações para sanar as desigualdades sociais eram pontuais e financiadas com o dinheiro das grandes indústrias que estavam ocasionando as próprias desigualdades sociais. Assim, Silva expõe que:

Evidencia-se a visão moral dos fenômenos sociais com a naturalização do capitalismo, na qual a Igreja criticava os excessos desse sistema e não sua essência (modo produção), atribuindo ao indivíduo responsabilidade sobre as suas mazelas, sendo fundamental a intervenção do Assistente Social quanto ao ajustamento do sujeito ao meio, o qual era visto como “problema” desajustado às estruturas existentes. Destaca-se também a necessidade de reeducar a família para a sociedade industrial que emergia e recrutava as mulheres e seus filhos para o trabalho (SILVA, 2007, p. 270).

Tais ações são baseadas em uma aliança entre Estado, Igreja Católica e Burguesia brasileira que através da assistência tinham como objetivo “monitorar as tensões e os conflitos da Questão Social gerada pela industrialização, que se implementava no país” (MESTRINER, 2012, p. 39-40). Soma-se a isso que haviam passados apenas 30 anos da Lei Áurea que aboliu a escravidão oficial no Brasil, mas que ainda perdurou longos anos na prática e fortaleceu o racismo estrutural e institucional que vivenciamos até hoje nas relações sociais.

O Governo de Getúlio Vargas, de 1930-1964, foi marcado pela grande defesa das empresas estatais e pelo desenvolvimento centrado em uma política que articulou a manutenção da ordem social e, por isso, não era incomum a participação de líderes sindicais com pensamento em conjunto do governo e/ou criando uma forma de manter um equilíbrio entre as pautas populares e os anseios do governo.

De igual modo, nota-se que nesse período, seja por concordância, pela tradição católica ou pela necessidade de sobrevivência através dos seus empregos, apoiaram e trabalharam com as políticas do governo de cunho imediatista e de forma

completamente clientelista e assistencialista dos direitos sociais. A lógica desenvolvimentista-nacionalista cresceu em todo país, especialmente contando com o apoio internacional para o desenvolvimento interno. Esse movimento ganhou força após a II Guerra Mundial e o avanço do capitalismo crescente para o neoliberalismo.

O governo de Juscelino Kubitschek seguiu o mesmo viés de Getúlio Vargas pautando o desenvolvimento econômico, mas não se atentou às pautas consideradas importantes como a reforma agrária e a universitária, por exemplo. Além disso, Juscelino Kubitschek estimulou um grande desenvolvimento industrial no país que pode ser considerado o grande momento da industrialização brasileira.

Logo, houve uma ampliação do ingresso de mecanismos internacionais influenciando dentro do Estado brasileiro, isto é, ele elencou como o objetivo prioritário do desenvolvimento econômico através da industrialização, planejamento de metas com organismos internacionais, abertura do Brasil para as empresas automobilísticas, criação de programas e incentivos para questões de transporte e energia. Outro ponto que destaca essa ideia de desenvolvimento-nacionalista foi a construção de Brasília como um centro nacional e, sobretudo, na tentativa de fortalecimento da identidade nacional.

Essa lógica, embora distante do que conhecemos da atuação profissional do/a Assistente Social, teve uma influência significativa na ampliação do número de vagas dos postos de trabalho no âmbito brasileiro. Os governos que adotaram o desenvolvimentista-nacionalista criaram demandas sociais que necessitavam de atuação profissional de forma direta para auxiliar no aspecto de reduzir os impactos das desigualdades sociais que estavam latentes dentro do modelo capitalista que estava se apresentando de forma efetiva no território brasileiro, especialmente, pelo crescimento exponencial das indústrias no Brasil (MIOTO; NOGUEIRA, 2013).

A história do Serviço Social em território brasileiro está alicerçada na sua intensa e profícua relação com a Igreja, mas que foi se modificando através das constantes contradições existentes na sociedade e na forma de pensar a prática profissional até chegar ao Código de Ética (1993), que está vigente atualmente. No entanto, é preciso destacar que, ao longo dos anos, a profissão passou por modificações significativas, das quais podemos destacar: modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional.

Iamamoto destaca que o movimento de reconceituação é “um marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social no continente” (IAMAMOTO, 1998, p. 205), portanto essa concepção nova do Serviço Social delinea novas formas de atuação profissional. Ainda nessa perspectiva, Netto destaca que “a perspectiva de intenção de ruptura deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais” (NETTO, 2005, p. 250).

A perspectiva Modernizadora articulou-se com o pensamento de modernizar-se a tentativa de colocar as mudanças sociopolíticas que estavam ocorrendo no país, ou seja, as imposições que estavam ocorrendo em virtude da Ditadura Militar instalada no Brasil em 1964. Netto (2011) destaca que o Serviço Social se ajustou ao novo regime e como consequência organizou-se para atender o grande capital e os interesses dos governantes.

Todavia, ao considerar que uma parcela dos/as assistentes sociais estavam vinculadas ao governo ditatorial não se pode afirmar que se trava de um consenso, uma vez que naquele momento histórico o serviço social começa a se organizar para uma nova perspectiva crítica e ruptura com a prática profissional conservadora que estava vinculada à profissão até o momento. Nesse momento, o Serviço Social brasileiro pode ser considerado como um instrumento que converge técnica social e mecanismos para o desenvolvimento capitalista.

Netto (2011) ainda destaca que esse pensamento foi um dos que mais influenciou a categoria profissional naquele período, ao longo do qual houve eventos como o Seminário de Araxá e o Encontro sobre Metodologia do Serviço Social, em Teresópolis, que tinham como debate central a discussão da atuação profissional.

No documento produzido em Araxá são marcados, em suas primeiras páginas, os “objetivos remotos” e “objetivos operacionais” da profissão. O documento faz menção às novas perspectivas que devem ser adotadas pelos cursos de Serviço Social e estabelece essa atuação em duas perspectivas, sendo elas: micro e macro atuação da profissão. No campo micro de atuação desenvolvem as políticas de operacionalização dos serviços e das políticas da população, ou seja, os atendimentos que suprem as demandas básicas e essenciais dos usuários.

Já a macro atuação compreende uma atuação profissional no que tange ao planejamento e organização das políticas públicas e sociais e se desenvolvem a partir

do planejamento e estruturação das ações que serão desenvolvidas na base de atuação profissional.

Nesse período ocorreu também o Encontro sobre Metodologia do Serviço Social, em Teresópolis, no ano de 1970, sob a responsabilidade do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS). Ambos os eventos tiveram uma perspectiva de desenvolvimento, ou seja, essa ideia colocaria em prática um desenvolvimento operacional que ocasionaria um processo de avanço na qualidade do bem-estar social e assim afastar as possíveis organizações “comunistas”, “socialistas” ou de qualquer forma de “revolução”.

É importante também destacar os colóquios de 1978 em Sumaré e o de 1984 no Alto da Boa Vista, eventos que avançaram no processo de enfraquecimento do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais pelo conservadorismo profissional que se apresentou. Embora esses aproximam-se da teoria marxista que avançou no Brasil ao longo da ditadura militar e sua forte resistência ao governo ditatorial, havia ainda profissionais do Serviço Social que mantinham sua ligação com o pensamento tradicional.

Desse modo, pode-se afirmar que nos eventos de 1978 e 1984 temas como cientificidade, a fenomenologia e a dialética foram pautadas para pensar a profissão. Todavia é imperioso dizer que, embora esse processo de conservadorismo ligado às origens do Serviço Social estivesse sendo pautado, são destacados elementos fundamentais ao processo formativo do assistente social e a necessidade aprimoramento da profissão.

Entretanto, os elementos como o positivismo (que pautou a formação dos primeiros assistentes sociais no Brasil ligados à Igreja), os aspectos subjetivos e a atenção aos auxílios psicossociais da fenomenologia não dão conta de explicar a complexidade da sociedade de classes que ampliou as desigualdades sociais a partir do crescimento das indústrias brasileiras e da alta inflação que crescia na ditadura militar.

Netto destaca que esse processo aconteceu como uma forma de enriquecer a categoria profissional, especialmente, no que tange a sua aproximação marxista da profissão. É após essa ruptura profissional que o conservadorismo demonstra que esse momento da reconceituação “possui como substrato nuclear uma crítica sistemática ao desempenho tradicional, aos seus suportes técnicos, metodológicos e ideológicos, de tradição positivista e reformismo conservador” (NETTO, 2011, p. 159).

O movimento de reconceituação do Serviço Social brasileiro teve uma importância significativa no que conhecemos hoje, pois rompe com a lógica ligada ao assistencialismo e ao conservadorismo da profissão instituído pelo positivismo. Assim partiu-se para grandes conquistas da profissão com a lei que regulamenta a profissão do Serviço Social, Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, bem como a aprovação da nova versão do Código de Ética da Profissão de 1993, que evidencia os princípios que devem reger a atuação profissional.

A reconceituação do Serviço Social é um espaço que apontou o pensar emancipatório da profissão, que determina a atuação profissional para uma ação que leve à reestruturação do modelo econômico que vivemos, ou seja, romper com o capitalismo que nutre a questão social e a suas expressões.

O movimento de reconceituação é um marco decisivo no processo de mudança da perspectiva do Serviço Social atrelando ao pensamento crítico, assim a nova concepção determina uma nova forma de atuação profissional. Assim a intenção de ruptura constrói novas bases e a organização de um novo projeto para profissão e rompe com o tradicionalismo que permeou a criação do Serviço Social articulado a Igreja Católica, logo essa nova concepção distânciava suas implicações teórico-metodológica e prático-profissionais dos/as Assistentes Sociais.

Nesse sentido, Cardoso (2017) destaca que a mudança de perspectiva e, especialmente, a sua vinculação com a ética emancipatória pauta-se no entendimento da sociedade de classes e que a partir desse processo de opressão que as expressões da questão social se tornam elemento de intervenção do assistente social. Portanto, é nesse momento que, segundo Cardoso, existe uma “vinculação às demandas e lutas das classes trabalhadoras, bem como o questionamento do *status quo* e dos valores conservadores na luta contra toda e qualquer forma de preconceito” (CARDOSO, 2017, p. 330). Ou seja, a ruptura do conservadorismo e o processo emancipatório tornam-se elementos da prática profissional.

No entanto, o conservadorismo com que se rompe a partir do movimento de reconceituação ainda se encontra muito presente no âmbito profissional do assistente social. Pois, com o modo de produção capitalista vem a produção de riquezas que são determinadas a partir do processo de superexploração do trabalho, ou seja, há uma acentuação das desigualdades sociais e a forte presença das expressões da Questão Social. Assim, podemos pensar em dois modelos de projetos societários: aqueles que são transformadores ou conservadores.

O primeiro objetiva uma transformação da ordem social e redução até a extinção das desigualdades sociais, e o segundo compreende aqueles que apresentam uma convergência com o modelo estabelecido, que reproduz e multiplica as desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista. Desse modo, a defesa de projetos societários está ligada diretamente à concepção do modelo de sociedade em que desejamos viver. Essa escolha é uma ação política que está permeada pelas contradições econômicas, sociais e políticas marcadas (ou originárias) de classes sociais antagônicas.

Nesse sentido, o posicionamento das categorias em defesa de um projeto societário se faz pela natureza política das profissões dentro da sociedade de classes, uma vez que, as *práxis* dos profissionais de determinada área serão regidas por esse código (OLIVEIRA; CHAVES, 2017). As determinações éticas de como o profissional deve agir contribuem de forma significativa para a determinação de um atendimento humano e que zele pelo fim das desigualdades sociais, como aponta o projeto ético político do Serviço Social.

O projeto ético político do Serviço Social está atrelado ao movimento contrário ao modelo de exploração em que vivemos atualmente, através dele andamos na contramão do modelo classista que vivemos e, sobretudo, em direção a projeto societário com garantia de direitos a toda população. Por esse motivo, Iamamoto (2000) aponta que se faz necessário que a categoria de Assistentes Sociais esteja organizada e alinhada com um projeto societário que objetiva a transformação social e redução/extinção das questões sociais e suas expressões.

Por conseguinte, apesar do movimento para avanço de direitos e uma profissão crítica e emancipatória. O serviço social enfrenta diversos desafios para sua prática profissional. Assim,

O embrutecimento das condições de vida e a destruição de direitos conquistados revelam os processos de expropriação ao qual a classe trabalhadora vem sendo subjugada e apontam os árduos desafios postos ao trabalho de assistentes sociais, que lidam cotidianamente com as mais variadas e agudas manifestações da questão social (BOSCHETTI, 2017, p. 55-56).

O avanço desenfreado de políticas neoliberais de uma articulação entre as práticas alinhadas ao capital e as novas formas adotadas pelo capitalismo no contexto presente, denota-se uma ampla articulação dos elementos teóricos-metodológicos, técnicos-operativos e ético-político do serviço social no enfrentamento às expressões

da questão social. Sendo assim, para além de uma prática profissional marcada por desafios de ruptura com o modelo societário vigente, as demandas cotidianas empregadas aos assistentes sociais estão articuladas a um Estado cada dia mais influenciado pelo capital e por suas políticas neoliberais.

3.1 OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO SERVIÇO SOCIAL

Partindo do marco histórico da Constituição Federal de 1988, tendo como grande referência a construção da política social brasileira, este título dedica-se a socializar os desafios contemporâneos do serviço social frente ao capitalismo, neoliberalismo e *práxis* conservadora, que tem não só retornado no atual contexto, mas vem ganhando força frente ao discurso conservador de movimentos neoliberais que assumem protagonismo na esfera política e econômica do Brasil (CASTELO, 2017).

Antes de dissertar acerca dos desafios, julgo ser necessário destacar o Estado e seu papel frente aos entraves. Aqui apresento um pedaço de uma carta de Gramsci acerca dos conceitos de Estado:

é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e nom como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) (GRAMSCI, 2011, p. 264).

Ouso aqui, estabelecer uma relação entre o Estado apresentado por Gramsci e o Estado ampliado dissertado por Pinheiro e Cardoso “deste modo, a junção da sociedade política com a sociedade civil forma o denominado Estado ampliado” (PINHEIRO E CARDOSO, 2020, n.p.). Ainda, sobre o papel do Estado,

É importante destacar que o Estado pode assumir um formato político historicamente determinado, por esse motivo não existe um padrão estatal imutável, uma vez que a sua criação é relacionada a épocas e circunstâncias de diferentes contextos. Nesse sentido, é responsabilidade do Estado constituir meios para atender as demandas dos sujeitos, o que envolve a política social como elemento central (PINHEIRO; CARDOSO, 2020, n.p.).

A partir do diálogo de tais autores, exemplificando a Constituição Federal de 1988, constituída a partir dos movimentos de diversos grupos das mais variadas classes, sendo esse movimento de coalizão após um longo período de ditadura civil-militar. Demarcando o Estado Democrático de Direito como um de seus pontos

principais, a Carta Magna traz consigo a garantia de direitos sociais, os quais as políticas sociais se tornaram centro e o lócus onde o/a assistente social atuará. Mito e Nogueira destacam que após o advento constitucional diversas leis “foram sendo criadas para a implementação do projeto da Seguridade Social brasileiro – Lei Orgânica da Saúde, Lei Orgânica da Assistência Social” (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p. 62).

Outrossim, com a criação das políticas sociais, seus desmontes vieram de forma rápida e prática. Os ataques para que a proteção social fosse reduzida ao mínimo e, assim, as políticas sociais possuíssem um formato restrito para que não houvesse acesso. Os desmontes da seguridade social, até então instituída pela Carta Magna, iniciaram a partir do orçamento direcionado a tais políticas. Assim:

Como garantir uma integralidade se o próprio sistema de seguridade é fatiado em seus recursos? A Desvinculação da Receita da União (DRU), instituída em 1994 com o Plano Real, encontra-se em análise por meio da PEC 87/15 para ser prorrogada até 31 de dezembro de 2023 e ter uma flexibilidade maior, de 20% para 30 %, o que permite ao governo dispor livremente desse percentual para outros fins alheios à seguridade social. O nosso sistema de proteção social, que sempre foi fragmentado e, portanto, muito frágil, ousou certo avanço na Constituição Federal de 1988, mas logo após sua promulgação foram soltos “balões de ensaios” que os direitos ampliados tornavam ingovernável o país, prenúncio para todo o desmonte logo a seguir. (SARMENTO; CORTIZO, 2015, p. 271)

O cenário da redemocratização do Brasil de promulgação de diversas leis subjacentes à Constituição de 1988 vivencia, ao longo da década de 1990, um avanço neoliberal em território brasileiro. O Estado assume uma perspectiva privatista de venda de empresas públicas e transferência da gestão de outras ao setor privado evidenciando que os direitos sociais recém conquistados podem ser terceirizados para atender aos interesses do capital. Em suma, um Estado ampliado não resulta apenas em uma participação da sociedade civil no contexto neoliberal, mas requer que essa participação esteja cunhada de forma a convergir aos interesses da classe dominante.

Os governos Lula e Dilma, ambos do Partido dos Trabalhadores, seguem uma linha de ampliação de direitos, promoção e incentivos às políticas sociais, dentre elas destaca-se: políticas de acesso a distribuição de renda, acesso à educação, à saúde, alimentação, moradia, geração de emprego e renda, entre outras que assegura direitos à classe trabalhadora. Todavia, não se pode deixar de analisar a influência do capital nos governos denominados enquanto progressistas, uma vez que existe uma forte aproximação do mercado sob a alegação de garantia de direitos.

No entanto, nem somente de retrocessos perpassou o primeiro mandato do governo Lula, pode-se exemplificar a ampliação do Sistema Único de Saúde (SUS), com a expansão do Programa Farmácia Popular, além disso, “É de se ressaltar, contudo, que em 2000 o orçamento para a saúde era de R\$ 17 bilhões e em 2006 chega a R\$ 40 bilhões” (FREITAS, 2007, p. 68). Além dos investimentos na saúde, o governo também abrangeu o primeiro programa acerca da insegurança alimentar no Brasil, o Programa Fome Zero, que incorporou-se após algum tempo ao Programa Bolsa Família, que possuía a relação de frequência escolar com a educação (FAGNANI, 2011).

Uma das políticas que merece destaque está no campo da educação através da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que “entre 2003 e 2010, o número de universidades federais passou de 45 para 59 e os *campi* de 148 para 274. Além disso, em 2014, foram criadas mais 47 unidades, que totalizaram 321 *campi* espalhados pelos estados brasileiros” (PAULA; ALMEIDA, 2020, p. 1057-1058). Embora seja inegável o avanço na democratização e expansão do ensino superior público no Brasil, ao mesmo tempo governo investiu milhões na iniciativa privada sob o argumento que é necessário ampliar o número da oferta de vagas e garantia de acesso ao ensino superior através de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Portanto, pensar na relação entre Estado e capital, como advertido por Gramsci, resulta em compreender o momento histórico ao qual estamos vivenciando e, conseqüentemente, às formas que o capital realiza a sua intervenção no Estado. Dito de outra forma, a política neoliberal estruturada através da privatização das empresas ao longo governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu uma nova postura nos governos do Partido dos Trabalhadores, isto é, não se vende o que pertence ao Estado, mas permite a inserção da gestão e/ou contratação da iniciativa privada e, certamente, ampliando os recursos destinados à classe econômica dominante.

Os desmontes de direitos retornam ao cenário brasileiro a partir do Golpe de 2016, quando a inferência do mercado assume um protagonismo nos espaços políticos. Relacionado à Proposta de Emenda à Constituição - PEC 87/2015, citada anteriormente, destaco aqui a PEC 55/2016, acerca do teto dos gastos públicos que atingiu diretamente o tripé da seguridade social sendo um desmonte forte da

Constituição Federal de 1988 e, assim, avançou fortemente aos desmantelamentos das políticas sociais. Tendo em vista, os recursos mínimos que já eram preteridos para tais rubricas.

Além das leis citadas, um dos maiores avanços para a área profissional que merece destaque, sendo uma das grandes conquistas da profissão, é a lei que regulamenta a profissão do Serviço Social, qual seja, Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que versa sobre a aprovação da nova versão do Código de Ética da Profissão, que evidencia os princípios que devem reger a atuação profissional; vale destacar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de graduação, de 1996, que fundamentam um projeto profissional.

Desse modo, consegue-se ter uma análise que os cortes acabam sendo direcionados sempre para as políticas sociais. O que reflete diretamente na atuação profissional do assistente social. Tanto na relação de acesso às políticas, quanto na sua elaboração, formulação e avaliação, papel esse garantido ao assistente social, sendo diversas dessas políticas um desafio contemporâneo ao/a assistente social, pois vislumbra um espaço que carece de enfrentamento cotidiano para exercer uma prática profissional que seja reduzida ao assistencialismo.

Para pensar os desafios contemporâneos, iremos nos balizar em algumas autoras como Boschetti (2017), Camargo (2021), Iamamoto (2010; 2019), Maciel (2020) e Santos e Stampa (2019). O referencial teórico construído na cena contemporânea apresenta uma série de desafios postos ao serviço social para compreensão e leitura da realidade social em um contexto do neoliberalismo e dos ataques sistemáticos à classe trabalhadora e aos direitos sociais construídos a partir de lutas históricas, dentre elas a inserção do serviço social nos diversos espaços sócio-ocupacionais, objetivando pôr fim à prática no âmbito escolar.

Um dos desafios mais frequentes postos ao serviço social é o rompimento com o estigma do assistencialismo trazido consigo desde sua fundação e relacionado diretamente com o contexto do capital, o qual tem se acentuado veementemente e exigido cada vez mais da classe trabalhadora. Classe essa que tem sofrido ataques diversos em seus direitos amplamente conquistados, Boschetti apresenta como os direitos humanos tem sofrido ataques concomitantemente, pelo seu meio legislativo, “As proposições de redução da maioria penal, do estatuto da família, as críticas à Lei Maria da Penha e a não criminalização da homofobia são expressões de supressão de direitos [...]” (BOSCHETTI, 2017, p. 59). Tais ataques aos direitos, são

excessivamente recebidos em âmbito profissional pelos assistentes sociais que, além de lutarem pela ampliação dos direitos sociais, se defrontam em uma guerra pela tentativa de garantir direitos já constituídos.

Posto isso, soma-se, a essa perda parcial dessa luta, a precarização do trabalho do assistente social, que frente aos moldes da sociedade capitalista e a sobrecarga de trabalho posta a si, não se auferem da participação de todos os espaços de luta que poderia perfazer em contratações de trabalho que levassem em consideração a forma digna e não se adiciona-se a exploração profissional. Pode-se exemplificar conforme exposto por Camargo:

Identificamos que além de os profissionais estarem subordinados a níveis salariais baixíssimos, quase equivalentes a um salário mínimo, marcavam presença os contratos temporários, as subcontratações (realizadas pelo mesmo empregador), jornadas duplas e intensas, assim como a tendência à terceirização do trabalho nas UPAs (Unidades de Pronto-Atendimento), ao home office no INSS ou ao trabalho por metas, dentre outros outros (CAMARGO, 2021, p. 496).

Tais relações de trabalho, aqui determinadas pela exploração são frutos diretos de uma vinculação binária nas quais o assistente social é imposto. A primeira retrata o mesmo enquanto trabalhador que vende sua força de trabalho e age como agente operador de direitos. A segunda o retrata na posição de profissional que luta por um projeto de emancipação humana, mas que está submetido a um sistema que o cobra por resultados e, assim, o direciona a trabalhar com metas, convergindo os usuários (aqui pessoas) em números de acesso às políticas sociais.

Essa relação de exploração do profissional do serviço social destaca a atualização do capitalismo no que tange aos modelos de contratação profissional para que possa ampliar a forma de extração da força de trabalho com os mínimos recursos, tirando assim do Estado a verdadeira responsabilidade de operacionalizar políticas de forma digna e destinando os profissionais a ocuparem espaços de cargos públicos com remunerações minimamente descendentes.

Obviamente, o Estado, por meio do processo licitatório, legitima a intensificação e precarização do trabalho profissional que, mediante a proposta mais vantajosa na oferta de lances, impõe o rebaixamento dos custos e, nessa angulação, o barateamento da venda da força de trabalho, obstaculizando qualquer possibilidade de defesa do direito do trabalho e as prerrogativas profissionais (SANTOS; STAMPA, 2019, p. 69).

A complexidade de reduzir a atuação profissional ao menor preço carece de que o profissional tenha que, além de se dedicar às 40 horas¹⁰ de trabalho em uma determinada instituição, procurar outros meios para sua subsistência. Iamamoto reverbera que o Estado tem sido um dos maiores empregadores dos profissionais do serviço social, no entanto, destaca que o assistente social “ao atuar nas mediações entre as demandas da população usuária [...] coloca-se na linha de intersecção das esferas pública e privada, como um dos agentes pelo qual o Estado intervém no espaço doméstico dos conflitos” (IAMAMOTO, 2019, p. 428). Logo, a partir da *práxis* desse profissional o Estado consegue penetrar em diversos âmbitos, dentre eles a esfera da garantia de direitos (espaço público) e na intervenção profissional através das expressões da questão social como violência, fome, entre outras que acontecem no âmago dos lares (espaço privado).

Dialogando com os desafios contemporâneos apresentados até o momento é tangível a necessidade de se compor os espaços de luta a fim de não reduzir a atuação profissional apenas a um mero serviço de preenchimento de formulários e relatórios. Nas palavras de Iamamoto os assistentes sociais vivenciam

Um desafio é romper com os burocratismos, com a naturalização das rotinas de trabalho e atitudes passivas acolhedoras de ordens. E “ir onde o povo está”, viver com ele suas paixões passíveis de serem por eles traduzidas em projetos de ação coletiva, recriando estratégias, reinventando formas culturais coletivas de organização política (IAMAMOTO, 2019, p. 458).

Destaca-se o movimento de composição dos espaços de luta, pois foi por meio desses que a profissão realizou grandes avanços e, assim, ainda poderá continuar avançando. Seria um subterfúgio afirmar hoje a possibilidade imediata de rompimento com o modelo capitalista, no entanto, existe a possibilidade de se dilacerar com a naturalização da precarização do trabalho a partir do movimento de luta dos assistentes sociais e da classe trabalhadora que dispõe da análise da realidade como base de sua atuação.

Nessa perspectiva, apresenta-se o desafio da inserção dos assistentes sociais na educação básica brasileira, que apesar de existir uma série de orientações para atuação no contexto escolar, vêm enfrentando relatos a partir das conferências

¹⁰ Art. 5º-A. A duração do trabalho do Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais. A qual foi incluída pela Lei nº 12.317, de 2010.

estaduais de educação promovida GEPESSE relatos de uma tentativa de burocratização da atuação profissional. A política de educação e a inserção dos assistentes sociais na educação será desenvolvida a seguir, mas demarca-se antecipadamente que essa incorporação dos profissionais do serviço social não se pode reduzir à emissão de pareceres, acompanhamento de famílias e elaboração de relatórios. Pelo contrário, a escola alinhada aos seus dispostos legais poderá ser um campo profícuo para contribuição do serviço social no processo de emancipação humana.

4. O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Diante da atual conjuntura e todo o esforço de ruptura com o conservadorismo, o Serviço Social enfrenta cotidianamente diversos desafios nas políticas e nos equipamentos nos quais está inserido. Com a aprovação recente da Lei 13.935/2019, que prevê a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica de todo Brasil, abre-se um novo espaço e, especialmente, uma retomada de um debate mais presente sobre esse desafio contemporâneo, isto é, o serviço social na educação.

Certamente os novos espaços sócio-ocupacionais potencializam um despertar da profissão para estabelecer novos debates, pesquisas, trabalhos, além de construção do conhecimento científico, bem como estabelece diálogos teóricos-metodológicos, articula teoria e prática, e, fundamentalmente, contribui para socializar experiências entre os profissionais do serviço social e alimentar novas conquistas no campo dos direitos sociais, como no caso, da educação.

4.1 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O Serviço Social e a Educação possuem pressupostos que interligam os indivíduos na sociedade contemporânea, mesmo que seja recente a lei que determina a inserção dos assistentes sociais na política de educação básica. A trajetória entre as duas áreas do conhecimento se aproxima quando pensadas no Brasil para atender aos interesses da Igreja em sua missão de angariar novos fiéis, ainda nas primeiras décadas do século XX. Ao mesmo tempo em que movimentos críticos como o de reconceituação e de proposição dos novos ideários e finalidades da escola e da profissão desprendem novas perspectivas e objetivos que podem contribuir para uma mudança societária, neste século que ainda se inicia.

De um lado, o serviço social assumiu, enquanto compromisso ético político da profissão, a luta intransigente dos direitos humanos e da classe trabalhadora através do enfrentamento das expressões da questão social (CFESS, 1993). Enquanto isso, a instituição escolar embora tenha avançado de modo significativo adotando novas perspectivas críticas através dos seus currículos, de disciplinas teóricas e reflexivas, ainda está alinhada à lógica do Estado burguês e aos seus modelos de avaliação em larga escala e de cumprimento de metas, assim como, ao viés de preparação ao mercado de trabalho.

Certamente, não se trata de reduzir a escola a uma espécie local de reprodução de conteúdo sem reflexão e produção de autonomia e/ou emancipação. Pelo

contrário, a instituição escolar desempenha um papel fundamental nesse aspecto, mas chegam aos espaços de educação formal as múltiplas facetas das expressões da questão social, inclusive as conservadoras. Conceição e Zamora destacam que “a desigualdade social é um fenômeno histórico e possível de ser revertido. Suas várias formas (de classe, racial, sexo etc.)” (CONCEIÇÃO; ZAMORA, 2015, p. 706).

Ainda, ao considerar o elemento da desigualdade social na escola, as autoras destacam que tanto a lógica meritocrática, construída nos sistemas de ensino, quanto a valorização dos melhores resultados, voltam-se para atender aos interesses do capital. Em suma, “a educação acaba por implementar mecanismos que estimulam a competição e o desempenho meritocrático, sem se preocupar com as condições em que a competição é estabelecida” (CONCEIÇÃO; ZAMORA, 2015, p. 706). Essa lógica aponta para os elementos destacados por Dubet ao afirmar que “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542).

Notadamente, esses elementos perpassam os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. É nesse campo das desigualdades sociais, manifestadas através das expressões da questão social no cotidiano escolar, que o serviço social pode contribuir. Para Piana:

Nessa perspectiva, é que o Serviço Social busca construir um perfil profissional na política educacional, conquistando espaços, protagonizando ações que possibilitem intervenções profissionais criativas, propositivas, estratégicas, ousadas, destemidas e comprometidas com a transformação social (PIANA, 2009, p. 183).

A política de educação articula-se de forma direta aos interesses do capital em sua formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme modifica as relações entre trabalho e tecnologia, ampliam-se as influências dentro do campo educacional. Assim, concordo com Almeida ao afirmar que “é inegável que a educação tem ocupado um lugar de destaque ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, sobretudo, se tomarmos as rápidas transformações tecnológicas e científicas ocorridas durante o século passado” (ALMEIDA, 2007, p. 1).

Nesse sentido, é necessário compreender a trajetória histórica do serviço social na política de educação, bem como as suas lutas para inserção dos/as assistentes sociais nesse espaço sócio-ocupacional, onde a sua presença pode assegurar de modo mais contundente a garantia de direitos. A próxima seção aborda os aspectos

históricos da trajetória do serviço social na educação até a aprovação da Lei n. 13.935, de 2019.

4.2 A TRAJETÓRIA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O marco da Lei n. 13.935, de 2019, é uma grande conquista para assistentes sociais de todo Brasil, uma vez que ela determina a presença dos serviços de psicologia e de serviço social nas escolas públicas de educação básica. A implementação da lei ancora-se na argumentação de que “As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (BRASIL, 2019, n.p.).

No entanto, até a aprovação da legislação que inclui os profissionais do serviço social e da psicologia na etapa básica de educação brasileira houve muita luta e articulação política. Essa história é apresentada através do Caderno 04 da coleção Diálogos do cotidiano – Assistente social Reflexões sobre o trabalho profissional, publicada pelo Conselho Federal de Serviço Social em 2023 (CFESS, 2023).

O Projeto de Lei n. 3688/00, que data o início da batalha pela inclusão de assistentes sociais na política de educação básica, tinha como objetivo principal a incorporação de assistentes sociais no corpo de profissionais de educação de cada escola. Desde a apresentação desse projeto, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) travou uma luta incansável por mais de duas décadas.

Apesar da promulgação recente, esse não representa um novo espaço sócio-ocupacional para os profissionais de Serviço Social. De acordo com Martins (2002), durante o século XX, nos Estados Unidos da América, os assistentes sociais eram conhecidos como visitantes e estabeleciam conexões diretas com comunidades, trabalhando dentro de equipes multidisciplinares ao lado de psicólogos e educadores, abordando questões sociais da época. Na França, os assistentes sociais estavam envolvidos na saúde escolar dos alunos, enquanto na América Latina, enfatizavam o atendimento individual e estabeleciam vínculos entre a comunidade e a escola (MARTINS, 2002).

Historicamente, os assistentes sociais têm desempenhado papéis em escolas particulares, principalmente lidando com processos socioeconômicos relacionados a bolsas e participando de projetos. Nas instituições de ensino superior, existem

diversos projetos de extensão que buscam intervenções tanto em escolas públicas quanto privadas e, mais recentemente, no interior da Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAE. Portanto, fica evidente que esse é um campo ocupacional no âmbito da educação demonstra que esses profissionais possam aplicar suas habilidades teórico-metodológicas e ético-políticas atuando a partir de uma perspectiva crítica na educação (CFESS, 2023).

Para discutir os desafios e oportunidades desse envolvimento, é essencial definir o tipo de atuação profissional desejado, uma vez que essa compreensão é fundamental para uma prática profissional emancipadora. A prática deve estar alinhada com o projeto ético político, baseada em princípios éticos e sensível às contradições, à totalidade e à historicidade do contexto em que ocorre. No âmbito da educação, seja trabalhando nas secretarias estaduais e municipais ou dentro das próprias escolas, é necessário que o trabalho dos assistentes sociais contribua para questionar as ideias dominantes e os interesses do capital, possibilitando a construção de novas perspectivas críticas e reflexivas.

Já no Brasil, a inserção do serviço social é datada na educação desde os primórdios da profissão, a atuação profissional em tal área se detém a meados de 1946, conforme socializa Piana:

No Brasil, há relatos históricos de que os Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul no ano de 1946, foram pioneiros no debate e no início do trabalho acerca do Serviço Social Escolar. No Estado do Rio Grande do Sul, o Serviço Social foi implantado como serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura” (PIANA, 2009, p. 184).

Todavia, é imperioso considerar que esse contexto de inserção dos profissionais do serviço social na educação estava vinculado ao modelo societário e moral da época, bem como ao alinhamento da profissão com valores religiosos. A perspectiva desenvolvimentista e construção de uma identidade nacional iniciada no Estado Novo de Getúlio Vargas ampliou as políticas higienistas e de valorização de um modelo societário com padrão europeu. Para Amaro “os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (AMARO, 1997, p. 51).

Ainda é mister citar que, no ano de 1946, foi publicado o Decreto nº 1394, de 25 de março, o qual tinha como pressupostos:

Articulado ao programa geral de assistência ao escolar, suas atividades estavam voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a "adaptação" de escolares ao seu meio e ao "equilíbrio" social da comunidade escolar (AMARO, 1997, p.19).

Tal questão de adaptação e equilíbrio, refletem-se diretamente em um processo que trabalhasse com o educando de forma a se adaptar/ajustar ao modelo educacional vigente, tendo em vista, a necessidade de inseri-lo no contexto de adequação do sistema capitalista. Sendo assim, no contexto societário em que se encontravam, tendo em vista, o processo teórico vigente na profissão, o serviço social trabalhava enquanto operário dos interesses do capital.

Até meados de 1970 não houve avanços significativos em relação ao serviço social na política de educação pelos meios formais do Estado, isto é, toda atuação profissional nesse período esteve marcada pelo alinhamento político tradicional e conservador da profissão (RAMOS, 2018). Destaca-se que nesse período as práticas profissionais pautavam-se majoritariamente no assistencialismo e havia poucas perspectivas de mudança da ordem societária, a mesma nem estava alinhada a uma perspectiva de um projeto emancipatório de sociedade.

É a partir do movimento de reconceituação que se estabelece um novo alinhamento político da profissão e sua aproximação com a perspectiva crítica, especialmente alinhada ao marxismo. Na conjuntura das mudanças da profissão e do cenário de redemocratização do país, formam base para os marcos seguintes à promulgação da Lei n. 8.662, de 07 de junho de 1993, e do Código de Ética da Profissão.

É válido destacar que, como exposto por Hillesheim, "a interlocução entre o Serviço Social a tradição marxista, realizada sem apriorismos e preconceitos de parte a parte, continua sendo um terreno extremamente fecundo para as duas tradições" (HILLESHEIM, 2022, p.8). Ou seja, a relação entre o serviço social e a teoria marxista contribui de forma a criar uma vertente que permite realizar uma análise crítica, ampliando assim o conhecimento acerca da realidade social.

Ainda é importante destacar que, com todos os avanços na construção de uma hegemonia da profissão através da nova ótica da profissão, não se pode deixar de evidenciar o crescimento do neoliberalismo que acontece em paralelo. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, aponta uma construção de uma tentativa de assegurar os direitos previstos na

Constituição Federal de 1988, mas, ao mesmo tempo, denotam as contradições e os interesses que se reúnem em torno da educação.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, evidenciou as contradições existentes no contexto de avanço neoliberal na política de educação brasileira e sinalizou a necessidade de avançarmos nas mobilizações políticas realizadas pelas/os trabalhadoras/es da educação na disputa do financiamento público, para garantia da universalização da educação pública de qualidade. Nessa perspectiva, compreendemos que perpassam pela educação os interesses, conflitos e as mediações entre as classes, tendo a escola uma função social, sendo a educação um direito social (CFESS, 2023, p. 11-12).

As políticas educacionais que avançam no Brasil após a promulgação da LDB (1996) apontam para um crescimento gradativo das vagas ofertadas no âmbito da educação básica, inicialmente no ensino fundamental através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Dentre as principais ações do FUNDEF articulam-se políticas de valorização do magistério e avanços, tais como, inserção de merenda escolar e outros investimentos no ensino fundamental naquele momento representado da 1ª até a 8ª série.

As principais políticas desenvolvidas para garantia do direito à educação se coadunam com uma lógica meritocrática nos sistemas de educação, visto que ao considerar que todos partem de “condições mínimas” existe a cobrança de resultados próximos aos indivíduos que estão presentes na escola, mas sem considerar as particularidades e historicidade que os integram. Amaro (2017) alerta para pensar a instituição escolar enquanto um espaço de contradições, uma vez que, ao se propor debates e construções de uma perspectiva cidadã, não se isola de uma sociedade marcada pelas contradições da questão social que chegam cotidianamente aos espaços escolares. Nas palavras da autora:

O fato de ser um espaço social, de ser uma célula promotora de inclusão e formação para a cidadania, não torna a escola imune a injustiça social, a discriminação e a violência, gerando situação que alijam, dividem e segregam, gerando solidão e exclusão na escola (AMARO, 2017, p. 42).

Nesse sentido, é importante destacar que, embora haja a universalização do direito à escolarização, bem como as políticas de permanência dos estudantes em idade escolar na instituição, ainda são diversos os desafios enfrentados para uma efetiva garantia do direito à educação. Ainda que contraditório e respectivamente novo no sentido da ampliação de vagas e permanência nas escolas, é nesse cenário que

começam os debates sobre a inserção dos/as assistentes sociais na política de educação.

O processo de luta para a inserção profissional do/a assistente social na educação básica, decorre de um processo histórico com múltiplos agentes e relações. Dentre as principais instituições que compõem esse movimento de luta pela inserção de profissionais na educação, cito: o conjunto do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), além da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisas em Serviço Social (ABEPSS). Já no que tange os profissionais da psicologia, as instituições que os representam são: Conselho Federal de Psicologia (CFP) que articulam junto dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), além disso a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI).

No que tange o percurso histórico do processo de implementação da Lei 13.935, de 2019, o mesmo teve início nos anos 2000, diante da proposição do projeto de lei (PL) 3688/2000, que dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Ressaltasse que o “Art. 1º - Parágrafo único. A função do(a) profissional de assistência social na escola está voltada para o acompanhamento dos alunos na escola e em sua comunidade.”¹¹ (BRASIL, 2000, n.p.) foi visto pelo CFESS com ressalvas, resultando assim no Parecer Jurídico 023/2000, constituído pela Dra. Sylvia Terra, nessa época assessora jurídica do CFESS, o qual retrata acerca da implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. O parecer ainda destaca em sua defesa pela implementação:

A implantação do Serviço Social Escolar, em face as atribuições atinentes a atividade profissional respectiva, estabelecida pelo artigo 4º. e 5º. da Lei 8662/93, propiciará não só diagnosticar mais propor resoluções e alternativas a problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, evitando a evasão escolar, o baixo rendimento escolar e outras causas decorrentes das desigualdades e carências vividas pelo educando. Trará, de outra sorte, benefícios para os alunos da rede pública, sobretudo para aqueles oriundos de famílias com maiores dificuldades econômicas, possibilitando e orientando ao acesso aos serviços sociais e assistenciais, através de programas e encaminhamentos efetuados pelo profissional competente (2000, p.25).

¹¹ Para mais, acessar: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>

Prosseguindo, com a linha histórica, no ano de 2001, foi constituído um grupo de estudos acerca do Serviço Social na Educação, com as conselheiras do CFESS¹², destaca-se que tal grupo realiza a confecção de um documento que socializa diversas orientações acerca da *práxis* profissional na educação:

- *Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para 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; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;
- *Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- *realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar 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, 2001, p. 13).

Tais orientações apresentadas não se traduzem em uma receita para a prática profissional, mas indicativos acerca de sua atuação, que devem ser contemporizadas para o contexto local, político e econômico no qual se insere. Além disso, destaca-se outro fator importante para articulação junto às orientações, a territorialização a qual o profissional está inserido e como tal questão se relaciona com sua *práxis*.

Já, no ano de 2004, é solicitado pelo CFESS um parecer ao professor Dr. Ney Luiz Almeida, acerca dos projetos de lei que tratam da inserção do/a assistente social na área de educação, que configura-se na produção do documento: “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação” (CFESS, 2013, p.10).

Em 2005 constitui-se um Grupo de trabalho durante o 34º Encontro Nacional CFESS-CRESS, paralelamente, no decorrer dos processos da Câmara de Deputados a deputada relatora da PL – 3.688/2000, apresenta a proposição de: “o atendimento aos/às educandos/as fosse realizado por profissionais de saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) e por meio da política de assistência social” (CFESS, 2023, p.

¹² Grupo de estudos sobre Serviço Social na Educação, composto por: Liliane Capilé Charbel Novais, Maria Augusta da Costa Prola, Marylucia Mesquita, Verônica Pereira Gomes, Zita Alves Vilar e Carla Rosane Bressan (coordenadora).

22). Tal parecer não atendia aos propósitos da profissão, tendo em vista, a falta de entendimento dos/as parlamentares acerca da profissão.

Ao contrário do que propunha a relatora, é preciso pensar a atuação dos assistentes sociais na educação básica não apenas como um “suporte” ao desenvolvimento das atividades educacionais, mas compreender a sua contribuição enquanto equipe multiprofissional que integra o sistema de ensino. Nesse sentido, o CFESS destaca que a atuação profissional na educação e sua articulação deve ser pensada enquanto parte integrante da política, isto é, “uma situação é desenvolver parceria com a rede pública de saúde e de assistência social, outra coisa é executar as políticas de saúde e de assistência social dentro da política de educação” (CFESS, 2023, p. 24).

Em 2006, aprova-se que seja realizada a confecção de um Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, com representações regionais dos CRESS em conjunto com representantes dos CFESS, que acabou por não se efetivar. No ano de 2007, é aprovado o projeto, seguindo agora para o senado enquanto Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007, dispendo sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Assim, decorrente de diversos processos de articulação: “em 2010 em turno suplementar, ele foi aprovado após articulação com o senador Flávio Arns [...] o referido parlamentar acatou os argumentos das entidades profissionais e apresentou um substitutivo que teve aprovação [...] estabeleceu a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e serviço social nas escolas de educação básica da rede pública” (CFESS, 2023, p. 24).

Já no que tange às organizações do CFESS/CRESS nos anos de 2008 a 2012 o GT conseguiu reunir-se com afinco. Dentre a atuação do GT, os mesmos realizaram a “sistematização de leis e projetos de lei acerca do Serviço Social na Educação no âmbito municipal, estadual e nacional” (CFESS, 2013, p. 11). Ainda dentre esse período, foi realizado:

O GT SS na Educação elaborou a metodologia para o levantamento de dados referentes à inserção de assistentes sociais na Política de Educação em todos os estados; produção de um roteiro, encaminhado aos CRESS, para orientar as discussões sobre serviço social na educação nos estados e regiões; sistematização dos dados coletados e enviados pelos Conselhos Regionais; produção e socialização do documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” como material base para novas discussões nos estados e regiões; levantamento das produções bibliográficas, entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática. (CFESS, 2013, p.11/12)

Destaca-se que o resultado final, o documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação”, é basilar para a apropriação acerca do contexto sócio-histórico do serviço social na educação, além de dar um norte para o/a profissional que encontra-se inserido na política de educação. Ainda, no ano de 2012, é realizado pelo conjunto CFESS/CRESS o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação.

Destarte, o retorno do projeto de lei à câmara de deputados para apreciação das alterações, decorre um percurso de repassar novamente por diversas comissões. Logo, no de 2015, finda-se o processo de organização da PL que agora poderia ser incluída para votação, no entanto, cabia ainda uma discussão e organização da fonte de recursos para pagamento dos/as assistentes sociais e psicólogos/as lotados na educação, sendo colocado uma possível inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

No longo percurso desde a sua proposição até a aprovação da lei existem diversas ofensivas neoliberais que acentuam as disputas no campo educacional brasileiro, principalmente quanto à redução do orçamento para as políticas de Estado.

Assim, é preciso considerar, como exposto na seção que versa sobre a educação que temos e a educação que queremos, que a educação formal no Brasil ao longo dos séculos foi um privilégio das elites e a sua organização estruturou-se apenas para atender os seus interesses.

Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que iniciou no Brasil uma efetiva tentativa de democratizar o direito à educação, mas de forma que atendesse aos interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido, é imperioso afirmar que a Carta Magna e os documentos e legislações posteriores enfatizam que a educação possui como centralidade o “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996; 1988).

Essa concepção de “finalidade” da educação está articulada a um projeto educacional que se desenvolveu na história do Brasil que só começa pautar educação formal à classe trabalhadora quando ela tem por objetivo de desenvolver mão de obra qualificada para as empresas que sustentam o capital. Nos últimos anos a atuação das empresas e grandes empresários da educação parecem ter sido potencializadas e ampliadas às frentes de atuação que foi além da formação de mão de obra e atingiu as especificidades do currículo escolar, a expressão disso é Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018.

Lamosa (2021) argumenta quando fala que a frente social liberal vem se desenvolvendo no Brasil ao longo dos últimos quinze anos através de diversos mecanismos e entidades que se colocam a debater a educação. Tais envolvimento tem como principal ação o acompanhamento e o estímulo que as medidas desenvolvidas no âmbito da educação retomam a qualificação para o mercado de trabalho como eixo formativo principal.

De acordo com Lamosa “esse monitoramento e a pressão realizada pelos membros das redes em cada país é peça fundamental para adequação da educação às necessidades de formação da força de trabalho na região” (LAMOSA, 2021, p. 15). Insta salientar que essa agenda vem sendo desenvolvida com êxito, pois as perspectivas educacionais que são apresentadas em reformas educacionais balizam-se na necessidade de o jovem ter uma educação que consiga inseri-lo no mercado de trabalho.

Michetti (2020) destaca que, no processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diversas fundações e associações foram protagonistas nesse processo, dentre elas cito algumas que afirmavam ser parceiras da educação e de um processo inclusivo de educação, são elas “a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM -. Educação” (MICHETTI, 2020, p. 4). Destaca-se a atuação da Fundação Lemann, que financiou debates em espaços nacionais e internacionais sobre a implementação da BNCC em 2018, no Brasil.

No contexto pós Golpe de 2016, que retirou a presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff da presidência, o novo governo federal aprova a reforma do ensino médio com o argumento que os estudantes necessitam sair dessa modalidade de ensino com maior aptidão ao mercado de trabalho, mas que objetiva na realidade “calibrar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 18). Ou seja, a mão de obra para o desempenho do trabalho bruto ou que não necessita de uma formação mais específica pode ser desenvolvida apenas com uma forma generalista e enfraquecida de conhecimentos mais gerais e, sobretudo, críticos e reflexivos aos jovens.

A reforma do ensino médio é um projeto de formação que articula e defende unicamente o interesse do capital e “como parte desse processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a

socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 18). Tal reforma não concentra esforços em reduzir a evasão e abandono do ensino médio, mas tenta apenas remediar criando uma pseudo solução através do discurso de inserção no mercado de trabalho após essa modalidade de ensino.

A definição de um currículo que minimiza a formação das disciplinas que historicamente estão consolidadas na formação brasileira e abertura de itinerários formativos dos interesses dos estudantes, mas sem um direcionamento específico demonstra uma larga forma de exclusão social, especialmente daqueles que ao longo dos anos ficaram à mercê da educação. Em outras palavras, trata-se da “profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 19).

A construção de uma nova lógica de trabalho estimulada pelos currículos formativos do novo ensino médio acentua as latentes desigualdades sociais na sociedade contemporânea. A inserção de ideias neoliberais no campo da educação caminha na contramão de assegurar uma educação crítica, reflexiva e que oportunize um processo emancipatório. A inserção de itinerários formativos sobre empreendedorismo, oficinas de preparação ao trabalho que, em sua maioria, se configuram na informalidade, além de ações que estimulam os processos criativos para o desenvolvimento não no prosseguimento dos estudos e/ou entrada no mercado formal de trabalho são novas formas da alienação da classe trabalhadora.

As políticas neoliberais no campo da educação, distinguem-se do proposto de alienação inicial proposto por Marx, mas caminham de forma à manutenção de uma alienação que agora está no distanciamento do trabalhador dos direitos trabalhistas, conquistados a partir de muita luta. Em outras palavras, a manutenção dos interesses do capital em produzir mais valia no contexto societário vigente acentua-se na negação de direitos da classe trabalhadora. Para Marx:

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 2013, p. 786).

Ao considerar esse contexto, Netto destaca que existe uma reconfiguração do mercado de trabalho, sendo que

De fato, o chamado “mercado de trabalho” vem sendo radicalmente reestruturado — e todas as “inovações” levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da “informalidade” (NETTO, 2012, p. 417).

É nesse contexto de negação de direitos e do avanço de uma política neoliberal que é aprovada, após muita luta, a Lei n. 13.935/19, que prevê a inserção dos assistentes sociais e psicólogos na educação básica. Sendo que, após aprovação do Congresso Nacional e envio para promulgação do então presidente Jair Messias Bolsonaro, a lei foi integralmente vetada, retornando ao Congresso Nacional que derrubou o veto e então a lei foi promulgada.

É imperioso destacar que para além dos aspectos políticos que envolveram a aprovação para inserção dos assistentes sociais na educação, outro debate que foi marcado nesse contexto é a origem do recurso para pagamento dos profissionais que integrariam a política de educação, sendo que a Lei n. 13.935/19 “foi robustecida pela Lei 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb e inclui assistentes sociais como profissionais da educação básica” (CFESS, 2023, p. 25).

A escolha de apresentar a interferência e as ações neoliberais na educação pública brasileira justifica-se para pensar a prática profissional nesse espaço sócio-ocupacional. Isso implica em destacar que, como prevê a legislação, é preciso que “§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2019, n.p.). Não se pode considerar o projeto político pedagógico e planejar ações de intervenção profissional sem compreender dentro de qual dinâmica política e histórica a instituição escolar está inserida.

O Conselho Federal de Serviço Social em 2001 destacava dentre as possíveis contribuições do serviço social no âmbito escolar consistiam em:

[...] identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos de risco, etc. Estas constituem-se em questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais (educadores, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros) pela família consequentemente uma ação mais efetiva (CFESS, 2001, p. 12).

Sendo assim, exprime-se a partir de tal relação com a citação a necessidade de um trabalho interventivo e propositivo, inteiramente ligado ao projeto ético-político profissional, que leve em consideração a articulação teórico-metodológica, em uma ação conjunta entre teoria e prática. A atuação do/a assistente social, frente às expressões da questão social apresentadas no âmbito escolar, essencialmente nas redes públicas de ensino básico. Constituem-se a partir do tripé escola, família e sociedade. O qual apresenta diversas demandas que necessitam de respostas imediatas, no entanto, a *práxis* profissional pretende elevar-se a uma relação para além do imediatismo, em que esse profissional busca assegurar direitos relacionando as mais diversas políticas sociais, a partir da educação.

O trabalho multiprofissional entre gestão escolar, aqui representada pela orientação escolar, juntamente com os docentes, faz com que as possibilidades de atendimento às demandas emergentes da sociedade capitalista, regida pela exploração das desigualdades sociais das classes subalternas, junto aos assistentes sociais e psicólogos, tornem-se possíveis de perpassar por um processo de defrontação.

Sob esse viés, é importante que as pesquisas que se debruçam sobre a temática do serviço social na educação sejam revisitadas e compreendidas como forma de subsidiar a prática profissional nas diversas escolas. Considerando a importância do mapeamento e das proposições dos/as assistentes sociais sobre a sua atuação na educação básica. A próxima seção apresenta análise dos trabalhos publicados em duas edições do Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE) buscando verificar como a categoria profissional tem apontado as possibilidades de atuação. Portanto, é para esta perspectiva que este trabalho aponta sua direção.

4.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo central analisar as produções sobre atuação profissional de assistentes sociais na educação básica, por meio da revisão dos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do GEPESSE, nas edições de 2017 e 2020.

Para alcançar o objetivo estabelecido adotou-se os pressupostos que regem a pesquisa científica, sendo destacado por Chizzotti (2011) enquanto um esforço sistemático para analisar, compreender e explicar os dados encontrados e, portanto, buscou-se adotar critérios claros, explícitos e estruturados a partir do diálogo entre teoria e os dados pesquisa.

De acordo com Minayo “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2008, p. 16). Para Gil a pesquisa “pode-se definir como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2007, p. 17). Ainda segundo os autores essa pesquisa se caracteriza enquanto qualitativa, pois nesse modelo de pesquisa o pesquisador se debruça sobre o fenômeno investigado e produz uma perspectiva interpretativa dos dados.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se resume apenas em apresentar dados, mas analisá-los a partir de uma perspectiva que busque a sua compreensão vinculada aos múltiplos fenômenos sociais que o cercam. Ainda sob esse viés é importante considerar que nesse modelo de pesquisa os detalhes são considerados permitindo uma exploração mais abrangente de conceitos complexos e multifacetados. A interpretação dos dados se torna fundamental, uma vez que a pesquisa qualitativa muitas vezes lida com aspectos subjetivos e nuances que não podem ser capturados apenas por números ou estatísticas.

Quanto à análise dos dados, foi adotada uma abordagem referenciada na análise de conteúdo de acordo com as diretrizes estabelecidas por Laurence Bardin (2011). Essa metodologia é reconhecida por sua capacidade de extrair e revelar as concepções subjacentes ao objeto de estudo, proporcionando um quadro rico e esclarecedor sobre o que foi discutido durante a pesquisa. Bardin (2011) enfatiza a importância de uma análise minuciosa dos dados coletados e delineia um procedimento composto por três fases fundamentais: 1) pré-análise, 2) exploração do material com categorização ou codificação, e 3) tratamento dos resultados com inferências e interpretações. Apesar de seguirmos esta orientação e indicações, não a realizar na forma exata em que é proposta, mas, referencio-me por ela para identificação de categorias e posterior análise.

Para o levantamento dos dados delimito analisar as produções dos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, considerando as duas edições já realizadas do evento 2017 e 2020. O evento é organizado através do Grupo

de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE), que reúne pesquisadores/as da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Como critério de inclusão para análise dos trabalhos publicados foi delimitado apenas as duas edições do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, sendo estas 2017 e 2020, mesmo que ocorra em conjunto as edições do Fórum Serviço Social na Educação que, em 2017, realizou a sua quinta edição e o Encontro do GEPESSE, que teve sua terceira edição realizada no mesmo ano. É importante evidenciar que a escolha por analisar os trabalhos do referido evento ancora-se na justificativa de sua importante contribuição no âmbito do serviço social na educação, bem como por reunir atualmente as maiores referências nacionais sobre a temática.

Na edição de 2017, realizada entre os dias 24 e 26 de outubro, o evento contou com 131 trabalhos aprovados, divididos nas seguintes categorias: Educação básica, Ensino superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial e EJA, Movimentos Sociais da Educação e Dimensão Socioeducativa do Trabalho dos Assistentes Sociais.

Já na edição realizada em 2020, realizada entre os dias 03 e 05 de novembro, durante a pandemia da Covid-19 e primeira edição após a promulgação da Lei n. 13.935/19, foram aprovados 79 trabalhos, sendo que apenas 66 foram apresentados no evento, sendo estes divididos nas seguintes categorias: Educação básica, Ensino superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial e EJA, Movimentos Sociais da Educação e Dimensão Socioeducativa do Trabalho dos Assistentes Sociais.

QUADRO 03 – MAPEAMENTOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO (2017-2020)

EDIÇÃO 2017		
LINHAS TEMÁTICAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS	PORCENTAGEM
Educação básica	35	26,71%
Ensino superior	32	24,42%
Educação Profissional e Tecnológica	27	20,61%
Educação Especial e EJA	4	3,05%
Movimentos Sociais da Educação	7	5,34%
Dimensão Socioeducativa do Trabalho dos Assistentes Sociais.	26	19,84%
TOTAL DE TRABALHOS APROVADOS: 131		
EDIÇÃO 2020		
Educação básica	14	17,72%
Ensino superior	31	39,19%
Educação Profissional e Tecnológica	14	17,72%
Educação Especial e EJA	5	6,3%
Movimentos Sociais da Educação	1	1,26%
Dimensão Socioeducativa do Trabalho dos Assistentes Sociais.	14	17,72%
TOTAL DE TRABALHOS APROVADOS: 79		

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Nota-se que, em relação às duas edições, houve uma redução na quantidade de trabalhos submetidos ao evento, mas que se justifica pela crise sanitária vivenciada em 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, onde os eventos estavam ocorrendo de forma *online*. Todavia, quando analisados os dados a partir da perspectiva em porcentagem geral, isto é, considerando 100% dos trabalhos submetidos em cada edição, constata-se uma redução de quase 9% na linha temática

da educação básica, mesmo o seminário ocorrendo quase um ano após aprovação da Lei n. 13.935/19.

Destaca-se que no período de 06 a 09 de novembro de 2023 ocorre o III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESS: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!”, o qual conta com 192 trabalhos submetidos, sendo destes 47 trabalhos aprovados na linha temática Educação Básica.

Para seleção dos trabalhos foi realizada uma busca no título, resumo e palavras-chave através das seguintes categorias¹³: Exercício, Prática, Formação, Intervenção, Ação, Fazer, Agir, Prática Pedagógica, Ação Pedagógica, *Práxis* Política, Atuação. A partir da categorização, identifiquei 22 trabalhos nos anais da edição de 2017 e 06 trabalhos na edição de 2020.

QUADRO 04 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	2017	2020
Ação profissional	1	-
Ações	4	-
Atuação	8	3
Exercício profissional	2	1
Intervenção	8	1
Prática	4	1
<i>Práxis</i>	1	-
Processo de trabalho	5	2
Sócio-ocupacional	1	-
Vivências	11	2

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Durante a análise dos dados foram excluídos os trabalhos que tratam de experiências resultantes de projetos, programas e ações de extensão, uma vez que considero que, embora sejam importantes, essas aproximam a universidade da

¹³ As categorias foram escolhidas com base em palavras que expressam a atuação profissional do serviço social a partir da pesquisa sobre fundamentos do serviço social que vem sendo coordenada pelo orientador deste TCC.

comunidade, especialmente da educação. No entanto, o objetivo central da análise das produções convergem para o foco dos trabalhos que versam sobre atuação profissional dos/as assistentes sociais enquanto equipe multiprofissional ou multidisciplinar¹⁴.

Ao longo da análise da edição 2017, dos 35 trabalhos vinculados à linha temática da educação básica, 13 foram excluídos na leitura preliminar, pois não estavam vinculados a nenhuma categoria de análise inicialmente escolhida. Após leitura dos resumos e identificação dos trabalhos vinculados às categorias escolhidas restaram 22 trabalhos que foram lidos integralmente.

No percurso de leitura foram excluídos 05 trabalhos que, embora estivessem inicialmente articulados a alguma das categorias escolhidas, retratam sobre a atuação profissional dos/as assistentes sociais na política de educação básica, mas no âmbito das secretarias de educação. Nesse sentido, concordo com Souza ao afirmar:

O leque de atuação do exercício profissional é extenso, assim como, as possibilidades de articulação com outras áreas do campo do saber. O campo da política da educação, por exemplo, representa uma atuação mais ampla do serviço social – Secretaria de Educação, Conselho de Educação, Escola nos diferentes ciclos/níveis de formação, na elaboração, gestão, coordenação de programas e projetos, realização de pesquisas, diagnósticos sociais, pareceres e outras ações (SOUZA, 2008, p. 95).

Embora pensar nas possibilidades de atuação do serviço social na política de educação através das secretarias de educação seja um debate importante, não está no foco do presente trabalho. Há, ainda, diversos debates no âmbito do CFESS e CRESS sobre a tentativa de burlar a legislação inserindo os/as assistentes sociais nas secretarias como forma de retirar do Estado a sua obrigação em garantir a presença dos profissionais dos/as assistentes sociais nas escolas públicas, conforme prevê a legislação.

Na mesma esteira foram retirados dois trabalhos que abordaram sobre a presença dos assistentes sociais em escolas filantrópicas, um sobre escolas particulares. Além disso, foram excluídos mais dois trabalhos que tratam apenas de revisões de literatura e não direcionam nenhuma especificidade da atuação profissional no âmbito da educação básica. Por fim, não foi analisado um trabalho que se debruça sobre o debate da escola enquanto um espaço sócio-ocupacional do/a

¹⁴ Utilizo as duas nomenclaturas nesse momento, pois ao longo das produções verifico que existe uma duplicidade dos termos. Embora a Lei n. 13.935/19 utilize do termo de equipe multiprofissional.

assistente social. Restaram apenas oito trabalhos dentro dos critérios que foram estabelecidos para análise. Destaco que foram adicionadas duas palavras chaves ao longo da análise, sendo as mesmas: exercício profissional e vivências, essa segunda, por entender que contempla nosso objetivo.

Já ao que tange a análise da edição de 2020, dos 14 trabalhos vinculados à linha temática da educação básica, 08 foram excluídos na leitura preliminar, pois não estavam vinculados a nenhuma categoria de análise inicialmente escolhida. Após leitura dos resumos e identificação dos trabalhos vinculados às categorias escolhidas restaram 06 trabalhos que foram lidos integralmente.

Na mesma esteira foi retirado um trabalho que aborda sobre a presença dos assistentes sociais em escolas privadas e privado-confessional, um que retrata acerca da extensão. Além disso, foram excluídos mais dois trabalhos, sendo um acerca da gestão democrática nas escolas e sua correlação com o serviço social e um da questão racial a partir da visão formada por profissionais da Pedagogia, Educação Especial e Psicologia. Por fim, não foi analisado um trabalho que se debruça sobre o debate da atuação profissional de forma apenas teórica, o qual não apresenta relato do espaço sócio-ocupacional do/a assistente social assim como os outros analisados. Restou apenas um trabalho dentro dos critérios que foram estabelecidos para análise. Destaco, que o mesmo ainda não apresentava as palavras chaves para análise, mas deixava evidenciava em seu título e resumo a relação com a prática.

QUADRO 05 – TRABALHOS ANALISADOS DENTRO DOS CRITÉRIOS

EDIÇÃO 2017	
TÍTULO	AUTORES/AS
"RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um processo em construção na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, em João Pessoa/PB"	Adriana Rosado Maia de Lima
VISITANDO O PASSADO, ENTENDENDO O PRESENTE, PENSANDO O FUTURO: o serviço social na educação no município de João Pessoa/PB	Alcilene da Costa Andrade Cristina Chaves Oliveira Geniely Assunção Ribeiro
A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA EM "TEMPO INTEGRAL"	Almira Almeida Cavalcante Fernanda Moreira Leite Irisneide Antonino de Lacerda Joelucia Leite da Silva

SERVIÇO SOCIAL EM UMA COMUNIDADE ESCOLAR CAMPONESA: cultura e identidade	Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu
A NOSSA PRÁXIS DE CADA DIA: experiências no cotidiano escolar	Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu Caroline Severino dos Santos
O SERVIÇO SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ: relato de uma trajetória	Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu Eliana Monteiro Feres Paulo Santos Freitas Júnior
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um olhar a partir do serviço social, da pedagogia e da psicologia escolar	Alcilene da costa andrade Julianne Carneiro da Cunha Pinto Costa Laudicéia Ramalho Dionísio Maria José Candido Barbosa
PROCESSO DE TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL: particularidades no âmbito do ensino fundamental	Mariana Fornaciari Favarato
EDIÇÃO 2020	
TÍTULO	AUTORES(AS)
O SERVIÇO SOCIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DRACENA- SP: UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO	THAÍS FERNANDA STUCHI RODERO BRASIL

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

A partir da análise dos artigos é importante evidenciar que apenas duas regiões brasileiras encaminharam trabalhos ao evento, sendo elas: Região Nordeste e Sudeste. Já em relação às cidades destaco que João Pessoa (PB), somadas as edições 2017 e 2020, apresentaram 04 trabalhos, seguido por Campos dos Goytacazes (RJ) com 03, logo, a cidade de Dracena (SP) e o Espírito Santo 01 trabalho, mas não foi possível identificar a cidade de origem do trabalho do Espírito Santo.

4.4 DOS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE FAZ O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO?

Ao longo da leitura dos textos foi elaborada uma planilha identificando as possibilidades de atuação e os desafios encontrados pelos/as assistentes sociais em sua atuação em escolas públicas da educação básica, sendo que essa norteou a análise que será apresentada na sequência. Sob esse olhar, optou-se por realizar uma análise geral dos elementos encontrados que interconectam nas diferentes instituições seja como uma possibilidade prática de atuação profissional e/ou enquanto desafio no espaço sócio-ocupacional. Para iniciar as observações

realizadas no percurso analítico considero importante contextualizar a realidade e, para tanto, parto da definição da filósofa Marilena Chauí:

Enganam-se, pois, os que supõem que a realidade é tranquila e inerte. Ela é inquieta e móvel, tensa, concordante porque discordante, e da guerra nasce a ordem ou o cosmo, equilíbrio dinâmico de forças contrárias que coexistem e se sucedem sem cessar. A unidade do mundo é sua multiplicidade. Tudo é um porque o um é tudo ou todas as coisas (CHAUÍ, 2002, p. 82).

Entender a realidade enquanto inquieta e em constante modificação permite que as análises apresentadas não possam ser consideradas como uma verdade, mas enquanto parte da construção de uma realidade social a qual estão inseridos os indivíduos que escreveram seus textos e apresentaram suas experiências. Ao mesmo tempo, essa complexidade das relações que compõem a estrutura da escola, especificamente que faz parte da estrutura do Estado e do sistema capitalista, apresentam viabilidade de um olhar mais macro dos desafios da profissão na educação básica.

A respeito destes desafios identificamos algumas expressões de sua atuação profissional que estão destacadas em negrito, são elas: equipes multiprofissionais; projetos políticos pedagógicos, participação e controle social; articulação em rede e, preventivo. Foram identificados também dois desafios de ordem política que têm impactado a atuação profissional e exigido enfrentamento como o conservadorismo e a precarização.

A partir das análises dos textos, verifica-se que nas escolas que possuem assistente social, os mesmos compõem as **equipes multiprofissionais**. Nesse contexto compartilham responsabilidades com profissionais da psicologia, supervisão e orientação escolar, configurando uma equipe “mínima”. Além disso, em alguns casos, essa equipe pode-se contar com outros profissionais de áreas como psicopedagogia, fonoaudiologia e nutricionista.

As equipes multidisciplinares apresentam especialidades e particularidades em sua atuação, no entanto, dá-se pistas nos textos que as profissões possuem uma mesma defesa no que tange o caráter ético-político, quando busca a garantia do direito educação para os alunos/as, trabalhando para que o mesmo seja assegurado diante das múltiplas expressões da questão social que chegam cotidianamente à escola.

É importante destacar que a atuação multiprofissional do/a assistente social na educação básica deve ser pautada em normativas próprias do Conselho Federal de

Serviço Social, sobretudo atentando-se às atividades privativas do serviço social. A Resolução CFESS nº 557/2009 de 15 de setembro de 2009, destaca que:

Art. 4º. Ao atuar em equipes multiprofissionais, o assistente social deverá garantir a especificidade de sua área de atuação.

Parágrafo primeiro - O entendimento ou opinião técnica do assistente social sobre o objeto da intervenção conjunta com outra categoria profissional e/ ou equipe multiprofissional, deve destacar a sua área de conhecimento separadamente, delimitar o âmbito de sua atuação, seu objeto, instrumentos utilizados, análise social e outros componentes que devem estar contemplados na opinião técnica (CFESS, 2009, p. 2).

As determinações da Resolução do CFESS nº 557/2009 e os relatos encontrados ao longo dos textos demonstram que os conflitos vivenciados dentro da equipe multiprofissional apontam os desafios que se apresentam aos/às profissionais no âmbito da educação. Esses desafios se tornam mais evidentes quando pensamos o serviço social a partir de uma abordagem crítica da realidade social, seguida posteriormente por uma atuação orientada pelo Código de Ética da Profissão que busca o enfrentamento das expressões da questão social e uma mudança da ordem societária vigente.

Outro elemento que se apresenta intrínseco a uma prática multiprofissional ou interdisciplinar são os projetos desenvolvidos no âmbito da instituição, uma vez que ações são articuladas e planejadas a partir das particularidades da formação inicial dos profissionais. Em alguns casos, são relatados que demandam uma articulação política e estratégica entre os envolvidos, pois demanda considerar a sua formação inicial, visão do contexto político e histórico, entre outros marcadores que influenciam de maneira recorrente na *práxis* da equipe interdisciplinar, uma vez que não se pode negar o indivíduo na construção da visão de mundo que é aplicada no trabalho diário desses/as profissionais. Freire aponta que “o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ser em situação” (FREIRE, 1981, p. 28), é fundamental considerar essa realidade para o desenvolvimento do trabalho em conjunto.

As equipes multiprofissionais¹⁵, com atuações interdisciplinares e suas atuações centradas nas escolas de educação básica brasileira, são caracterizadas enquanto pertencentes às regiões nordeste e sudeste, realizando seus atendimentos

¹⁵ Na multidisciplinaridade, recorremos a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. Na interdisciplinaridade, estabelecemos uma interação entre duas ou mais disciplinas (OLIVEIRA *et.al*, 2011, p.29).

da pré escola até o ensino médio. Constatou-se que existe uma preocupação em ajustar a atuação profissional de forma condizente aos usuários que estarão centrados em atender. Ou seja, adaptam seus instrumentos e sua intervenção de acordo com a idade e complexidade dos atendimentos.

Os textos destacam em sua maioria a **articulação com os Projetos Políticos Pedagógicos** das instituições. Essa característica é necessária, visto que a Lei n. 13.935/19, prevê “§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2019, n.p.). Não obstante, o projeto político pedagógico é um documento que apresenta a realidade na qual a instituição escolar está inserida, nele estão previstos os objetivos, metas, concepção de educação, de currículo, desafios e, sobretudo, deve evidenciar a complexidade da realidade social os estudantes que frequentam a instituição e as expressões da questão social que chegam cotidianamente à escola.

A atuação dos assistentes sociais nos processos de construção do projeto político pedagógico (PPP) é essencial, bem como pautar sua prática a partir das especificidades locais. A construção do PPP e a definição dos projetos e objetivos que a escola irá pautar suas ações nasce de um processo que deve ser coletivo e político, assim Gadotti (2000) destaca que não se constrói um projeto sem uma direção política. Embora esse processo seja organizado de forma democrática e apresentasse em um produto final materializado através do projeto político pedagógico, esse documento pode e deve ser constantemente (re)construído a partir dos novos desafios que se apresentam à escola.

Por isso, todo projeto pedagógico é também político e sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte. Alcançar esse horizonte requer processo contínuo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho escolar, de forma que o PPP não deve ser visto como algo fechado, mas aberto e inacabado, visando a alcançar o norte definido coletivamente (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 585).

É nesse contexto que o assistente social inserido no âmbito escolar consegue realizar mediações e articulações junto aos demais profissionais nas revisões e alterações dos PPP, trazendo uma maior amplitude acerca da realidade social a qual a unidade escolar está inserida. Atentando que essa é uma atribuição legal do PPP e que, por vezes, acaba não sendo considerada por falta de profissionais qualificados

para tal análise. Oportunamente, esse detalhamento contribui no planejamento estratégico de projetos e ações interventivas na escola.

Para mais, o profissional do serviço social pode contribuir com ações e articulações junto aos alunos/as para a **participação e controle social**. Tradicionalmente as escolas públicas possuem suas representações de líderes de turma e grêmio estudantil sendo este um espaço profícuo para o assistente social contribuir em um processo de educação sociopolítica e estimular o controle social de crianças e adolescentes.

O trabalho do Assistente Social nas escolas é uma estratégia que poderá criar condições para o exercício da cidadania, para o empoderamento e o protagonismo contribuindo, assim, para a inclusão social de crianças, adolescentes e adultos. Como também, o Serviço Social vem a ser uma especialidade que colabora junto ao corpo técnico-administrativo e docente ao pensar na formação continuada, na construção e realização de pesquisas e projetos, na proposição de espaços de debates temático transversais (SOUZA, 2008, p. 39).

A atuação em projetos que estimulem a participação social de crianças e adolescentes é uma possibilidade importante de atuar e garantir que a educação sirva como um elemento de transformação social. Certamente desenvolver estratégias que atuem de forma efetiva na perspectiva de uma educação que seja capaz de promover a emancipação.

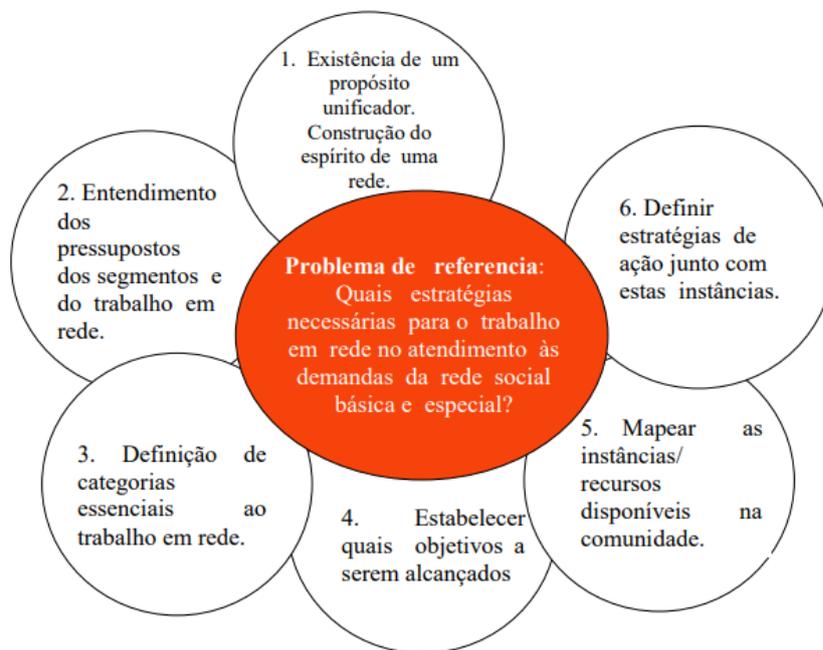
Os projetos nas diversas áreas são um leque de atuação do assistente social no âmbito escolar. A possibilidade de articulação de projetos de intervenção multiprofissionais e interdisciplinares fazem com que o aporte seja capaz de oportunizar aos discentes a entrega de uma intervenção nas expressões da questão social que chegam ao espaço escolar. Nesse sentido, o trabalho vinculado aos pressupostos do PPP e com projetos em articulação com o fulcro de prevenção, participação e controle social pode ser um mediador entre teoria e prática e, portanto, a *práxis* nessa óptica vincula-se ao conceito de criação, atuação e regulação de projetos acentua-se numa relação dialética.

Os projetos exemplificados nos textos, nas mais diversas áreas de atuação, aportando os marcadores de raça, classe e gênero, os quais demonstraram que além da territorialização e a realidade social da unidade escolar se fazem presentes na criação dos projetos para o atendimento ao discente. Para além dos projetos, o profissional do serviço social também se encarrega em sua atuação de encaminhar os discentes para a rede pública e privada, tendo como aporte os Centro de

Referência de Assistência Social - CRAS, Centros de Fortalecimento de Vínculo, Projetos de Contraturno Escolar, Organizações Não Governamentais - ONGs, Projetos de Esporte, entre outros.

A **articulação em rede** é necessária para efetivação das políticas públicas e sociais. O trabalho quando efetuado de forma solitária e sem contato com outros setores que compõem o sistema de garantia de direitos implica em uma lentidão no atendimento aos usuários. Nesse sentido, o/a assistente social que atua na educação trabalha de forma direta na perspectiva de rede, uma vez que as expressões da questão social que chegam a si, por exemplo, de aporte nutricional e/ou violência precisam ser atendidas por outras políticas, mas demandará seu acompanhamento. Kern destaca que “o Estado também, necessariamente, precisa se articular em rede para efetivar as políticas públicas” (KERN, 2006, p. 2), sendo essa atribuição repassada aos agentes públicos. Logo, é fundamental considerar as definições sobre como construir uma rede de atuação.

FIGURA 01 – O PROCESSO DE TRABALHO EM REDE



Fonte: KERN, 2006, p. 5.

Todavia, essa articulação demanda que o profissional do serviço social seja capaz de conhecer os equipamentos e as políticas públicas que estão disponíveis em seu território de atuação, buscando sempre que possível um trabalho em conjunto.

Gueiros destaca que “torna-se imprescindível à organização da rede de serviços do território, que inclui o constante diálogo entre as diferentes organizações na perspectiva de evitar descontinuidades, lacunas ou sobreposições de ações” (GUEIROS, 2010, p. 19). No entanto, por vezes, esse trabalho é prejudicado devido a precarização do trabalho do assistente social exposto, pois necessita atender diversas demandas em relação aos projetos e outras atividades atribuídas.

A precarização das condições de trabalho interfere no processo de trabalho desenvolvido pelo Serviço Social e é expresso, dentre outras formas, quando uma única assistente social é responsável por uma rede de aproximadamente noventa escolas com mais de quinze mil estudantes, como aponta a nossa pesquisa (FAVARATO, 2019, p. 846).

No tocante aos projetos, a sua demanda para atender diversas turmas, com várias metodologias, demanda uma necessidade de planejamento, tempo de preparação e disponibilidade de atender muitas escolas. Somado a isso, as dinâmicas de trabalho com salários baixos precarizam a atuação, pois em alguns casos atuam em mais de um equipamento para manter o mínimo de qualidade de vida.

Os textos apresentam uma realidade e uma prática profissional dos assistentes sociais que pautam a sua atuação através da **defesa intransigente dos direitos humanos**, logo o processo de inclusão está transversalmente ligado e constitui-se enquanto um dever ético-político. Nessa perspectiva, é inerente que essa articulação seja respeitando a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência através do Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como demais legislações que amparam a política de inclusão na educação básica.

Não obstante, essa prática deve ser inserida no projeto político pedagógico, destacando o acolhimento às famílias de estudantes com deficiência para que sejam orientadas sobre os seus direitos. Ao mesmo tempo que não se pode olvidar das limitações enfrentadas pelas escolas públicas, mas é necessário cobrar do Estado a efetividade dos direitos conquistados.

Ao longo da leitura dos textos foi possível verificar que um elemento fundamental para análise é que o assistente social dentro contexto societário vigente está categorizado enquanto classe trabalhadora e deve cumprir além das exigências do código de ética da sua profissão atribuições e determinações que são impostas pela instituição a qual está vinculado (RAICHELIS, 2011). É necessário dar algumas

pistas apresentadas nos textos acerca da **precarização do trabalho** dos profissionais que já atuam no âmbito escolar.

O primeiro ponto fundamental de se debater é a relação de imediatismo nos atendimentos às demandas que aparecem de forma emergencial, ou seja, demandas com aquela necessidade de “apagar o incêndio” e que exige do profissional planejamento estratégico e político para que sua atuação não seja reduzida ao pleno atendimento das situações emergenciais. Assim como sua análise não seja reduzida ao modelo individualizado, tendo em vista, que estamos trabalhando com uma classe.

Um segundo ponto é a falta de espaço para a inserção dos profissionais na educação, sendo relatado em diversos espaços que os assistentes sociais não possuem sala de atendimento nas escolas, o que atrapalha severamente o processo de acompanhamento dos discentes assim como sua relação de atendimento e sigilo profissional. Em um dos textos é apontada a ausência de efetivo profissional no que tange ao número de assistentes sociais, cita-se como exemplo o número de profissionais da cidade.

QUADRO 06 – NÚMERO DE ESPECIALISTAS

Quadro 1 – Número de Especialistas Lotados Nas Escolas de João Pessoa/PB

Especialidades/ Relação de trabalho	Efetivos	Prestadores/as de Serviço	Total
Assistentes Sociais	96	12	108
Psicólogos/as	122	22	144
Supervisor/a Escolar	140	52	192
Orientador/a Escolar	110	14	124

Fonte: João Pessoa (2017).

Fonte: Andrade; Oliveira e Ribeiro, 2019, p. 1066.

Ainda sobre a questão da estrutura dos ambientes escolares, alguns textos explicitam estruturas extremamente precárias, com problemas básicos de saneamento, da parte elétrica e hidráulica. Somados com outros problemas que se correlacionam diretamente com a relação pedagógica e perpassam a prática do assistente social são as faltas de quadras de esportes e espaços para atividades físicas, a falta de acessibilidade das escolas para estudantes com deficiência e até mesmo a falta de bibliotecas nos âmbitos escolares.

Compreende-se que o profissional do serviço social não irá salvar o mundo e mudar uma instituição que vem a longos anos se deteriorando por falta de investimentos públicos. No entanto, é tangível que o assistente social se articule com a equipe diretiva e busque junto às autoridades possibilidades de recursos e

estruturas para melhorias no âmbito escolar, bem como pautas as articulações do projeto político e ideológico que está alinhado a ausência de investimento público em políticas públicas, tais como a educação.

Outro elemento apontado nos textos é o **conservadorismo** da escola, sendo destacado que as instituições escolares são umas das antigas em costumes e normas. Sendo assim, isso faz com que nesse espaço exista um padrão de reprodução de comportamentos, isso se dá pelos fundamentos da educação estarem intimamente ligados às instituições religiosas e servirem como espaço de controle o qual serve perfeitamente aos interesses do capitalismo.

Nos últimos anos, no Brasil, movimentos conservadores têm ganhado força na defesa de suas pautas reacionárias no campo da educação, especialmente no âmbito da escola pública. Todavia, não se pode afastar do debate os impactos que essas articulam impacto nos processos de escolarização no sentido mais amplo do processo educativo nas escolas públicas. Tais movimentos são, em sua maioria, sustentados por grupos religiosos, mas são bastante heterogêneos, pois demandam uma disposição de articulação política que constrói seu discurso em torno do argumento de defesa das crianças, adolescentes e da família, sendo essa última instituição aquela compreendida enquanto a união de homem e mulher (MIGUEL, 2016; LIMA; HYPOLITO, 2019). Destaca-se que o conservadorismo está presente em todas as instituições e tem se acirrado cada vez mais.

A iniciativa de uma atuação profissional centrada nos valores que fundamentam o Projeto Ético Político Profissional se configura como um desafio permanente, frente ao cenário sob o qual consolida a prática educacional (CAVALCANTE et. al. 2019, p. 232).

O composto da equipe diretiva, a gestão democrática, a relação do conservadorismo e a questão política aparecem nos textos e conversam entre si pela questão principal. Em um primeiro ponto, alguns textos falam sobre a possibilidade de diretores serem eleitos por meios democráticos, o que acabou por ser impossibilitado por gestões de prefeituras, tendo em vista, a soma maioria tratar de escolas municipais. A transferência do poder de decisão dos diretores a uma indicação de vereadores, faz com que seja necessário destacar um regresso muito grande no que tange os processos democráticos de direito.

Esse regresso atinge diretamente o trabalho do assistente social, que é inviabilizado a partir de alguns exemplos como no trabalho de incentivo dos discentes

acerca de grêmios estudantis, sendo impedido por grupos conservadores nas gestões indicadas. Além disso, explicita-se também a divisão desigual de profissionais nas instituições devido ao processo de clientelismo enraizado. Isso gera alguns choques nas equipes multiprofissionais que acabam por gerar desentendimentos por seus vieses políticos.

Como já explicitado, existe um amplo leque de atividades possíveis ao assistente social na escola, principalmente com relação a projetos. Mas existe uma categoria da *práxis* que merece destaque, a preventiva. As possibilidades de atuação para **prevenção** a situação como violência, preconceito étnico-racial, saúde mental, suicídio, sexualidade, gênero, direitos reprodutivos e educação sexual, ética e direito humanos entre outras diversas áreas são gigantescas. Essa atuação preventiva em âmbito multidisciplinar perpassa as diversas categorias que compõem a escola, assim como estão previstas transversalmente no PPP.

O planejamento e a articulação acerca de processo de intervenções preventivas também não precisam ser ministrados propriamente pela equipe que se encontra na instituição, dentre as suas atribuições as mesmas podem realizar articulações interinstitucionais com outras instituições públicas e/ou privadas para essas formações preventivas junto aos estudantes e aos funcionários das instituições.

Cabe aqui uma articulação acerca das cidades trazidas pelos assistentes sociais em seus relatos, pois as mesmas possuem algumas questões que devem ser socializadas, pois retratam acerca da inserção histórica do assistente social na educação. No que tange a cidade de João Pessoa, na Paraíba, região nordeste do país, a mesma teve o seu primeiro concurso público destinado a assistentes sociais no âmbito educacional no ano de 1990. Após uma longa trajetória de luta dos profissionais do serviço social e do conselho, é promulgada a Lei nº 11.385, de 16 de janeiro de 2008. A qual cria o serviço social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa prevê ainda a abertura de tal locus enquanto campo de estágio.

Ainda, é mister destacar que a lei dá o poder ao profissional do serviço social de “firmar parcerias com entidades e instituições públicas, privadas, assistenciais ou organizacionais, a fim de garantir o encaminhamento de pais e alunos ao atendimento de suas necessidades básicas” (JOÃO PESSOA, 2008, n.p.). Tal questão exemplifica o que foi apresentado nas seções anteriores acerca da falha do estado enquanto mantenedor das políticas sociais, o qual tem sido cada vez mais propício a terceirização de sua responsabilidade enquanto mantenedor da sociedade.

Ainda tratando sobre os municípios presentes na pesquisa, agora retrato sobre a região sudeste, a cidade de Campos dos Goytacazes, localizada no estado do Rio de Janeiro. O serviço social na educação da cidade supracitada inicia seu processo de trabalho no ano de 1997, por meio do projeto Bolsa Escola, regulamentado a partir da Lei nº 6385, de 20 de maio de 1999. Tal projeto fornecia às famílias um valor de um salário mínimo para que as crianças e adolescentes fossem matriculados nas escolas da rede pública. No ano de 2003 é realizado um concurso público para a Secretaria de Educação, com vagas para Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos e Psicopedagogos, mas, somente no ano de 2009 que os assistentes sociais são incorporados ao plano de cargo, carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública municipal de Campos dos Goytacazes (ABREU; FERES; FREITAS JUNIOR, 2019, p.05).

Outrossim, finalizando esse complemento histórico acerca da inserção profissional dos assistentes sociais, socializo o que foi apresentado por um texto acerca da cidade de Dracena, São Paulo, a qual tem seu profissional do serviço social inserido na educação a partir do ano de 2011, por meio da Lei Complementar nº 317, de 22 de junho de 2010. Tal documento dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Dracena e dá providências correlatas, destaca-se que a lei municipal de Dracena, diferente das outras estabelece os profissionais enquanto “Classe dos Assistentes de Apoio ao Educando”, os quais compõem a equipe Assistente Social; Fonoaudiólogo; Psicólogo; Psicopedagogo e Nutricionista.

4.5 OS INSTRUMENTAIS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para além dos aspectos indicados na seção anterior o assistente social atua de forma privativa em determinadas situações e, portanto, necessita de instrumentos técnico-operativos para assegurar a sua prática profissional. Consideramos importante reconhecer esta dimensão e identificar o que foi apontado nos textos analisados.

Os instrumentais utilizados no âmbito escolar exigem que o profissional construa sua *práxis* a partir de conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos articulando a teoria e prática, em um lócus de atuação que pode ou não ser novo,

mesmo que esse espaço sócio-ocupacional não possua diretrizes específicas para sua atuação.

A formação em serviço social, embora generalista, garante ao assistente social uma capacidade de interpretação da realidade social a partir das múltiplas expressões da questão social, que possibilita uma intervenção e produção de instrumentais a partir dos desafios que chegam diariamente. Nesse sentido, a construção de instrumentos e/ou adaptação dos já existentes a educação básica também se apresentou enquanto obstáculo, uma vez que os encaminhamentos de alguns casos necessitam de articulação coletiva e, portanto, para assegurar o sigilo profissional deve-se resumir a atuação, mas, não transformar o processo de trabalho exclusivamente em atuação tecnicista.

Destaca-se que como exposto por Guerra (2007, p. 2) a instrumentalidade “possibilita que os profissionais objetivem sua intencionalidade em respostas profissionais”. Diante disso, buscou-se durante a análise articular algumas relações apresentadas pelos profissionais acerca de sua atuação para esclarecer de forma direta como se desenvolve a atuação diária do assistente social no âmbito escolar. Assim, socializa-se que:

O assistente social visando intervir nas situações de violação de direitos e minimizar as dificuldades que obstaculizam o processo ensino aprendizagem, realiza: atendimento individual aos alunos, familiares e profissionais; elabora relatórios e encaminhamentos para a rede de atendimento socioassistencial e intersetorial; promove ações que minimizem a baixa frequência; realiza oficinas e palestras sobre temas transversais; estabelece parceria com outras instituições da rede de proteção; contribui para o fortalecimento do Conselho Escolar e outros mecanismos de participação e controle social; colabora no planejamento, execução e avaliação dos planos e projetos da unidade escolar; sensibiliza o corpo docente, gestores e demais profissionais da escola quanto as condições socioeconômicas e culturais dos discentes; acompanha as ações desenvolvidas pela educação inclusiva e colabora nas ações pedagógicas interdisciplinares (CAVALCANTE et.al., 2019, p. 233).

O trabalho desenvolvido pelas autoras demonstra como são variadas as ações profissionais na escola, assim como, os atendimentos perpassam para além dos discentes, tendo suas famílias como usuários/as também. Para mais, demonstra-se a necessidade da articulação em rede, assim, buscando estabelecer uma correlação. Favarato apresenta que “as assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental no Espírito Santo utilizam como principal instrumento de trabalho encaminhamentos e orientações para atendimentos dos/as estudantes na Política de Saúde” (FAVARATO, 2019, p. 846). Destaco aqui como um ponto especial a necessidade de

sensibilização dos docentes e demais profissionais, pois em sua maioria as escolas encontram-se localizadas em espaços permeados pela questão social expressas através das expressões das violências. Diálogo exposto com o texto apresentado pelas autoras Abreu e Santos:

Cada projeto exige uma metodologia particular que vai de encontro aos seus objetivos. A leitura/diagnóstico da realidade foi imprescindível para subsidiar a construção dos projetos de intervenção que, nas experiências aqui relatadas, recorrem a instrumentos, tais como: rodas conversa com adolescentes envolvidos em situações de violência - utilizando cinema, leitura, escrita, pesquisa e debate; atividades sócio-pedagógicas em sala de aula de crianças da educação infantil – “Projeto Brincando de ser Gente” e o projeto “O Outro existe e é diferente”; e pesquisa sociocultural em uma comunidade camponesa, junto com estudantes (ABREU; SANTOS, 2019, p. 238).

As autoras expõem instrumentos para além de fichas, relatórios, isto é, são utilizados recursos lúdicos para que os usuários de determinada fase e idade sejam alcançados. O que nos faz analisar os instrumentos técnico-operativos, rememorando o escrito de Trindade:

Para a análise do instrumental técnico-operativo do Serviço Social, tomamos como necessária a demarcação da natureza do trabalho do assistente social: a partir de sua inserção nas estruturas institucionais prestadoras de serviços sociais. Ao atuar na prestação dos serviços sociais, vinculados às diversas políticas sociais, o assistente social se insere na esfera das atividades que não estão vinculadas diretamente à produção material, já que participam de atividades que estão na esfera da regulação das relações sociais (TRINDADE, 2001, p. 1).

Explícito, a partir da presente citação, um achado da pesquisa em relação a inserção do assistente social na política de educação, fugindo da escola pública tradicional e alocando, agora, na educação do campo, espaço esse que até o momento de revisão dos textos não havia encontrado citação da inserção profissional. Destaco que o trabalho exposto por Abreu (2019), apresenta reflexões de suma importância trazendo a *práxis* para uma comunidade escolar camponesa. Foi socializado pela autora que:

As reflexões sobre o racismo foi eixo temático durante o trabalho com os estudantes e trouxe elementos identitários que estavam velados. Os estudantes, miscigenados, não se reconheciam negros ou descendentes de índios: “somos morenos”. O debate sobre suas origens trouxe um ficar à vontade com o tema, desmitificando-o (ABREU, 2019, p. 971).
[...]

O conjunto de histórias revelado durante o trabalho do Serviço Social na comunidade camponesa de Ribeiro do Amaro, envolvendo os estudantes em todo o processo de pesquisa, confirma que a escola é um espaço privilegiado de produção/valorização da cultura e sabedoria popular, através do registro, memória, oficinas. Espaço este que pode incentivar os estudantes: escutar seus antepassados, compreender sua ancestralidade, fincar suas raízes, e fortalecer sua identidade (ABREU, 2019, p. 976).

Buscou-se destacar esses dois momentos presentes no trabalho, pois, o primeiro retrata como o recorte racial, muitas vezes, esquecido durante a atuação profissional, sendo esse um eixo que deve ser retratado com frequência na prática profissional. Uma vez que, as interseções na sociedade contemporânea devem articular gênero, raça e classe, mas em virtude da formação a partir de uma perspectiva crítica a qual o serviço social acentua às críticas apenas ao modo de produção capitalista. Todavia, acabam sendo secundarizadas as que permeiam o esquecimento de que algumas expressões da questão social são anteriores a ele, como exposto por Silvio de Almeida:

O conflito social entre capital e trabalho assalariado não é único conflito existente na sociedade capitalista. Há outros conflitos que se articulam com as relações de dominação e exploração, que não se originam nas relações de classe e tampouco “desapareceriam com ela”: são conflitos raciais, sexuais, religiosos, culturais e regionais que remontam a períodos anteriores ao capitalismo, mas que nele tomam uma forma especificamente capitalista (ALMEIDA, 2020, n.p.).

O ambiente escolar é um espaço profícuo para considerar as múltiplas expressões da questão social, considerando projetos integradores e interdisciplinares com docentes e demais profissionais. Não obstante, existem duas leis que asseguram a obrigatoriedade dos debates raciais e indígenas no âmbito da educação básica, sendo elas: Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.646/11. Todavia esse debate nem sempre integra os currículos de forma efetiva e/ou com a criticidade necessária ao tema. Abreu (2019) destaca que a escola é um espaço amplo de conhecimento que possibilita os múltiplos saberes, os quais podem ser trabalhados de formas diversas. Com isso, Abreu e Santos:

A dimensão teleológica do trabalho profissional subsidiou a definição das questões centrais das atividades: racismo, preconceito, discriminação de classe, de deficiência, gênero e etnia. As atividades foram realizadas em roda, sentados no chão ou deitados, com mediação das atividades, ou seja, os educandos interferiam durante a contação de histórias ou dos filmes. Durante as atividades, por exemplo “brincadeira de casinha” identificamos valores machistas e racistas nas crianças - uma criança se negou a brincar com uma boneca negra, alguns disseram que brincar de boneca é coisa de menina - revelando o preconceito instituído desde os primeiros anos de vida, e indicando a importância de que essas questões perpassem a formação desde os anos iniciais de vida. Avaliando o projeto entendemos que o engajamento das crianças nas atividades propostas foi positivo, indicando o potencial das ações que articulem o social com o pedagógico, na formação sociopolítica dos educandos (ABREU; SANTOS, 2019, p. 240).

As autoras apresentam uma relação binária a ser destacada, a primeira é no que tange aos valores familiares instituídos e como a escola pode se colocar oposta a essa formação preconceituosa, apresentando discussões para além das crenças que são repassadas socialmente para essas crianças e adolescentes que se encontram em formação. A segunda retrata como o pedagógico e o social trabalhando de forma multidisciplinar se convergem para que a formação seja complementada a ponto dos discentes consigam agregar maiores conhecimentos, para além das disciplinas básicas, fomentando um dos pressupostos da escola de preparar o ser humano para o convívio em sociedade e deve ser pautada nos elementos de criticidade da realidade social.

Apesar dessas múltiplas possibilidades para a escola, os profissionais que a constituem ainda perpassam por um processo de desvalorização e precarização de seu trabalho. Abreu; Feres e Freitas Junior destacam que:

A falta de espaços físicos adequados para atendimento, de carros para realização de visitas domiciliares, de investimentos específicos para desenvolvimento de projetos e baixos salários são vivenciados por todos os trabalhadores da educação e também precisam ser enfrentadas pela equipe junto aos profissionais da educação e seu sindicato (ABREU; FERES; FREITAS JUNIOR, 2019, p. 716).

Essa precarização não atinge somente os profissionais da educação, mas sim, permeia a todos que tem de vender sua força de trabalho, num contexto de exploração. Outrossim, buscando finalizar esta seção, destaco a necessidade do conhecimento teórico para o atendimento prático, Favarato:

Identificamos como principais instrumentos de trabalho utilizados no ensino fundamental: o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9.394/96). Além desses, outros dispositivos legais principalmente com relação ao público da educação especial também foram identificados, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e as notas técnicas do MEC que orientam sobre a profissional de apoio que auxiliam os/as estudantes da modalidade de educação especial (FAVARATO, 2019, p. 847).

A necessidade da articulação teórico-prática é vital para a atuação profissional do assistente social. Além disso, é de extrema importância que o profissional tenha conhecimento acerca da legislação a qual está inserido, para além de um burocratismo e legalismo, mas sim para uma relação de atendimento e orientação a docentes, famílias, alunos e demais servidores da unidade escolar.

Encerro o presente tópico, tendo buscado elucidar minimamente acerca do dia-a-dia profissional, e quais os instrumentais são utilizados para uma prática condizente com uma atuação profissional que se compromete com o projeto ético-político.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo central analisar as produções sobre atuação profissional de assistentes sociais na educação básica por meio da revisão dos anais do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do GEPESS, nas edições de 2017 e 2020. Foi utilizado como ponto de partida a aprovação da Lei n. 13.935/19 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e, portanto, delinea um novo desafio para os/as profissionais do serviço social.

Para tanto, foi construído a partir de uma análise histórica da política de educação no Brasil, buscando compreender como ela se estrutura e a quais grupos sociais é assegurado o direito à educação, para ter um entendimento de onde o/a profissional do serviço social pode vir a ser alocado/a. A construção da primeira seção possibilitou um entendimento mais amplo das dinâmicas que permeiam a política educacional brasileira e, sobretudo, dos seus impactos de exclusão social de diversos grupos e classes sociais.

É importante destacar que a educação brasileira nasce dentro de uma perspectiva elitista e com viés de angariação de novos fiéis à fé católica com a

chegada dos portugueses no Brasil. Ao longo dos séculos se perpetua enquanto um projeto hegemônico de manutenção da ordem social e assegura o seu acesso apenas a homens, brancos e cristãos que deveriam utilizar dos conhecimentos escolares para administrar a colônia e, posteriormente, o Império. As mulheres são deixadas de lado por mais de três séculos na história da educação brasileira e quando inseridas eram ensinadas disciplinas que as treinavam para serem “boas esposas” e “donas de casa”, ou seja, em uma condição subalterna ao homem.

Ainda nessa perspectiva, o Brasil embora apresente em diversos documentos a proposta de educação pública ele restringia-se a uma pequena elite econômica. Portanto, a política educacional brasileira “evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam ‘incluir’ na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora” (CFESS, 2013, p. 19).

Apenas com o fim da escravidão no país e as influências do capitalismo no processo de industrialização tardia brasileira, no Brasil República que ampliam as vagas destinadas aos filhos da classe trabalhadora, mas com um viés ideológico de construção de uma identidade nacional e de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Na segunda seção buscou-se contextualizar o serviço social no Brasil, apresentando o histórico da profissão e as suas lutas a partir do movimento de reconceituação. É a partir da promulgação da lei que regulamenta a profissão e aprovação que rege a profissão até os dias atuais que a defesa intransigente dos direitos humanos e a busca pela mudança do modelo societário vigente que novos desafios são apresentados à profissão, dentre estes, repensar a atuação na área da educação.

O modelo neoliberal, que avançou no mundo na década de 1990, apresentou ao serviço social desafios à atuação profissional dos assistentes sociais com ataques aos direitos sociais, trabalhistas, redução de investimentos públicos em políticas essenciais à garantia da qualidade de vida digna da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, assistiu-se aos avanços de políticas conservadoras e nefastas frente aos direitos conquistados com muita luta, assim, novos desafios são apresentados aos assistentes sociais em novos espaços sócio-ocupacionais, dentre eles a política de educação.

A Lei n. 13.935/19, que prevê a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, trouxe uma ampliação do debate iniciado nos anos 2000 sobre a atuação da categoria profissional na política de educação. Nesse sentido, objetivando contribuir com o debate da última seção foram analisadas as produções do Seminário Internacional sobre Serviço Social na Educação, do Fórum Serviço Social na Educação e do Encontro do GEPESSSE, nas edições de 2017 e 2020, a partir das categorias pré-estabelecidas que versam sobre a atuação profissional dos assistentes sociais na educação básica. A pesquisa foi referenciada pela análise de conteúdo que possibilitou compreender como as produções do evento relacionadas à educação básica vem retratando a atuação profissional e quais as possibilidades estão sendo construídas e os espaços que estão sendo conquistados.

Os textos analisados apresentam a complexidade da atuação do serviço social na educação básica pública, uma vez que se trata de um espaço sócio-ocupacional, respectivamente, novo para os assistentes sociais.

As experiências relatadas apontam que o desafio principal está na articulação do trabalho em equipe, no entendimento que as ações realizadas pelo profissional do serviço social não são exclusivamente imediatistas e, especialmente, superar a precarização das condições de trabalhos que os profissionais estão sendo submetidos, seja pela ausência de condições estruturais para atuação (sala de atendimento, aparelhos como computador e celular institucional) e se estendem ao volume exacerbado de alunos para um único profissional realizar atendimento e acompanhamento.

Ao longo do percurso de análise foi verificado que os assistentes sociais que atuam na política de educação básica dentre as atribuições alinham-se aos projetos político pedagógicos das instituições, sendo uma das prerrogativas determinadas na legislação vigente. Não obstante, verificou-se que os profissionais do serviço social atuam em conjunto com a rede do território a qual estão inseridos promovendo uma efetiva garantia do acesso à diversas políticas públicas.

Verificou-se que a maior atuação dos assistentes sociais com práticas interventivas e, fundamentalmente, preventiva acontece por intermédio de projetos. As expressões da questão social que articulam a atuação profissional perpassam gênero, sexualidade, relações raciais, saúde mental, participação política, controle social, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, entre outros surgem a partir de demandas espontâneas e/ou sugeridas no contexto cotidiano das

relações entre os estudantes, professores, funcionários ou apresentados pelas famílias.

Por fim, a presente pesquisa demonstrou que o leque de atuação dos assistentes sociais na educação básica pública, sendo que este novo espaço sócio ocupacional necessita ser consolidado e apresenta muitos desafios que vão desde a efetiva integração na equipe multidisciplinar, nas condições de estrutura física e alinhamento junto a equipe de suas atribuições privativas, dos embates enfrentados em relação ao conservadorismo da escola, entre outros que perpassam os instrumentais e as políticas desenvolvidas na instituição.

Todavia, apesar dos desafios é um local profícuo para atuação profissional na construção de uma educação que tenha como princípio a perspectiva de emancipação humana e contra o modelo hegemônico de sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de. Serviço Social em uma comunidade escolar camponesa: cultura e identidade. In: MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESS**: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de; FERES, Eliana Monteiro; FREITAS JÚNIOR, Paulo Santos. O Serviço Social no campo da Educação em Campos dos Goytacazes/RJ: relato de uma trajetória. In: MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESS**: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de; SANTOS, Caroline Severino dos. A nossa *práxis* de cada dia: experiências no cotidiano escolar. In: MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESS**: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: **Simposio Mineiro de Assistentes Sociais**. [Textos...]. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007. Disponível em: http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Capitalismo e crise: o que o racismo tem a ver com isso? **Blog da Boitempo**. 23 jun. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/23/capitalismo-e-crise-o-que-o-racismo-tem-a-ver-com-isso/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 61-78.

AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas: fundamentos, processos e desafios**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AMARO, Sarita; BARBIANI, Rosângela; OLIVEIRA, Maristela Costa. **Serviço social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

ANDRADE, Alcilene da Costa; OLIVEIRA, Cristina Chaves; RIBEIRO, Geniely Assunção. Visitando o passado, entendendo o presente, pensando o futuro: o serviço social na educação no município de João Pessoa/PB. In: MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESS**: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Agudização da barbárie e desafios ao Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.128, abr. 2017, p.54-71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/LPjQQGPrjNGJ6ZnCsKmn3wx/?format=pdf>. Acesso em: 16 de nov. de 2023.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Constituições Brasileiras**: 1824.vol. I. Brasília, DF: Senado Federal, Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto de 3 de julho de 1820**. Concede a João Batista de Queiroz uma pensão annual, para ir á Inglaterra aprender o systema Lencasterianno. Rio de Janeiro, RJ: 1820. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anterioresa1824/decreto-38863-3-julho-1820-567988-publicacaooriginal-91352-pl.html. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulameto da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, RJ: 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inici%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, RJ: 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1%C2%BA%20%2D%20Os%20arts. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.688, de 2 de novembro de 2000**. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>. Acesso em: 29 out. 2023.

CAMARGO, Maria Angelina de Carvalho. Relações e condições de trabalho do assistente social na atualidade: a proletarização da profissão. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n.142, p. 488-507, dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.261>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.127, 2016, p. 430-455. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282016000300430&lng=pt&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 3 out. 2023.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Ética e formação profissional em Serviço Social: do conservadorismo à emancipação. **Revista Katálysis**, [s.l.], v.20, n.3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/jrk/a/JNKRX7Qb55zfDPcB7CJv4bm/#>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. I. Séculos XVI – XVIII, 2004. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: História e historiografia. In: **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 11 jul. 2023

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES, 2017, p. 58-71.

CAVALCANTE, Almira Almeida *et al.* A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA EM “TEMPO INTEGRAL”. In: MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESSE: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital**, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul-2019-seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

CFESS, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação. **Serviço Social na Educação**. Brasília, DF: 2001.

CFESS, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. GT DE EDUCAÇÃO: Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação, 2011, Brasília. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Brasília: [online], 2011. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2023.

CFESS, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Diálogos do cotidiano: Assistente social, reflexões sobre o trabalho profissional**. Caderno nº 04. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CFESS, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS Nº 557/2009, de 15 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntos entre o assistente social e outros profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

CFESS, CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

CHAGAS, B. da R. F. Positivismo e marxismo: o debate sobre a neutralidade científica e a construção do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. **Serviço Social em Revista**, [s.l.], v.17, n.2, 2015, p.169-186. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/21954>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.32, n.4, 2015,

p. 705-714. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400013>. Acesso em: 28 out. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [s. l.], v.32, n.2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, set. 2004, p. 539–555. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2023.

FAGNANI, Eduardo. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, [s. l.], v.13, n.28, 2011, p. 41–80. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682. Acesso em: 2 nov. 2023.

FAVARATO, Mariana Fornaciari. Processo de trabalho e Serviço Social: Particularidades no âmbito do Ensino Fundamental. In: MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESSSE: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação**. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. Aracaju-SE: Criação Editora, 2021. Disponível em: <https://vsquissardi.com.br/wp-content/uploads/2022/09/a-permanencia-estudantil.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rosana Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katálysis**, [s.l.], v.10, n.1, 2007, p. 65–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000100008>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Carta nº 83, de 7 de setembro de 1931. **Cartas do Cárcere**. Antologia. Estaleiro Editora [online], 2011.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v.98, n.250, 2017, p. 580-595. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2991>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GUEIROS, Dalva Azevedo. Família e trabalho social: intervenções no âmbito do serviço social. **Revista Katálysis**, [s.l.], v.13, n.1, jun. 2010, p. 126-132. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-49802010000100015>. Acesso em 16 nov. 2023.

HILLESHEIM, José. Marxismo e Serviço Social: palestra do Professor José Paulo Netto. **Revista Katálysis**, v.25, n.3, set. 2022, p. 661–674.

HORTA, José Silvério Baia. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP: Editores Associados, 2005, p.139-151.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo, Cortês, 1983.

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

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n.136, set. 2019, p. 439–461.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KERN, Francisco Arseli. A Rede como uma Estratégia Metodológica de Operacionalização do SUAS. In: MENDES, Jussara Maria Rosa; PRATES, Jane Cruz (orgs.). **Capacitação sobre PNAS e SUAS: No caminho da Implantação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 62-74.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**. 2019, v. 45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 16 out. 2023.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso; VITTORIA, Paolo. Educação e Mercantilização em Meio à Tormenta Político-Econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.9, 2017, p. 14. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. As requisições conservadoras para o trabalho dos assistentes sociais em debate. **Libertas**, [s.l.], v.20, n.2, 15 dez. 2020, p. 415-430. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.32149>. Acesso em 16 nov. 2023.

MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (orgs.). **Anais do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação do GEPESE: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital**, III Encontro do grupo de pesquisas e estudos sobre o serviço social na área da educação. Franca: UNESP, FCHS, 2019. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

MARTINS, Eliane Bolorino Canteira. Serviço Social na educação: trajetória histórica e perspectivas contemporâneas. **Revista Estudos**, Marília, v.6, 2002, p. 41-52. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/estudos/article/view/932>. Acesso em: 12 out. 2023

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MESTRINER, Maria Luiza. **A intrincada relação histórica entre a assistência social e a filantropia no Brasil**. São Paulo: Veras, 2012.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v.35, n.102, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.16, n.esp., 2013, p. 61–71. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HC4Drwd89pyhpRb8fK3cr4S/?format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

NETTO, José Paulo. Crise do Capital e Consequências Societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.111, jul./set. 2012, p. 413-429.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. **Revista Serviço Social e Sociedade**, [s.l.], v.XXVI, n.84, 2005, p. 240-265. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/27091800.PDF>. Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVATO, L. “Castigos Lancasterianos” na Província de Minas Gerais (1829). **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], v.16, n.3, 2017, p. 846–858. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/40943>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, Edistia Maria Abath Pereira de; CHAVES, Helena Lucia Augusto. 80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n.128, jan. 2017, p. 143–163. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GhVdbyXB4rmF4qgcbQzhKxF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Cadernos de formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [online], v.28, n.109, 2020, p. 1054-1075. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801869>. Acesso em: 1 out. 2023.

PIANA, Maria Cristina. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v.18, n.2, 2009, p. 182-206. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/136-Texto%20do%20artigo-537-1-10-20100209.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PINHEIRO, Hamida Assunção; CARDOSO, Lana Azevedo. Serviço Social e Política Social: um debate importante para o trabalho profissional com ênfase na área sociojurídica. In: **Anais do V SERPINF e III SENPINF**, 2020, Porto Alegre. Anais do V SERPINF e III SENPINF, Porto Alegre: Editora PUCRS, 2020.

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/xJZpht8LVT96vSvn7cPNQMR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

RAMOS, Andressa. **A inserção do Serviço Social na Política de Educação**: sob a ótica de assistentes sociais. 2018. 52 f. TCC (Graduação) – Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189242/Andressa%20Ramos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2023.

RÁTIVA, Marlén. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v.5, n.9, 2018, p. 96–103. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/98>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, Maria Luísa. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1984.

SANTOS, Tatiana Valéria Cardoso dos; STAMPA, Inez. Contratação por prego: formas atípicas de trabalho de assistentes sociais no Brasil recente. **SER Social**, [s. l.], v.21, n.44, 2019, p. 48–72. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23481. Acesso em: 13 nov. 2023.

SARMENTO, Helder Boska de Moraes e CORTIZO, María Del Carmen. Entrevista com Ana Maria Baima Cartaxo: Previdência Social, história e contradições. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.18, n.2, jul./dez. 2015, p. 267-274. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/JPh4cmXCD9vSmYrwcRjL/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SAVELI, Esméria Lourdes. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas Leis Educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos**, [online], v.10, n.2, maio/ago. 2010, p. 129-146. Disponível em:

<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/1879>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo**. Política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, Maria Izabel da. A organização política do serviço social no Brasil: de “Vargas” a “Lula”. **Revista Serviço Social e Realidade**, Franca, v.2, n.16, 2007.

Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/113/143>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOUZA, Daniele Cristina de. O positivismo de Auguste Comte e a Educação Científica no cenário brasileiro. **Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [s. l.], v.8, n.1, 2020, p. 29-42. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9493>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SOUZA, I. L. **Serviço Social na educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional.** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, 2008.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. **Revista Temporalis**, Brasília, Ano II, nº4, jul. a dez. 2001. Disponível em:

<https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/65N06Bp3L00eI373q8j6.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos do serviço social e o enfrentamento ao conservadorismo. **Libertas**, [s.l.], v.20, n.2, 11 dez. 2020, p. 293-306. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/32934>. Acesso em: 08 nov. 2023.