

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

VANESSA GABRIELA SAGGIN

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA SUA
CONFIGURAÇÃO NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

VANESSA GABRIELA SAGGIN

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: análise da
sua configuração nos Colégios de Aplicação do Brasil**

Porto Alegre

2018

VANESSA GABRIELA SAGGIN

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: análise da
sua configuração nos Colégios de Aplicação do Brasil**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Suarez Maciel

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

S129t Saggin, Vanessa Gabriela

O trabalho do assistente social na Educação Básica : análise da sua configuração nos Colégios de Aplicação do Brasil / Vanessa Gabriela Saggin . – 2018.

226.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Suarez Maciel.

1. Serviço Social. 2. Trabalho. 3. Colégios de Aplicação. 4. Educação Básica. I. Maciel, Ana Lúcia Suarez. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vanessa Gabriela Saggin

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: análise da
sua configuração nos Colégios de Aplicação do Brasil**

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Doutora pelo
Programa de Pós-Graduação em Serviço
Social da Escola de Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em:, de de

BANCA EXAMINADORA:

.....
Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Suarez Maciel (Orientadora) – PUCRS

.....
Prof.^a Dr.^a Gleny Terezinha Duro Guimarães – PUCRS

.....
Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Castilhos Fernandes – UFRGS

.....
Prof.^a Dr.^a Mabel Mascarenhas Torres – UEL

Porto Alegre

2018

*Às alunas e aos alunos do Colégio de
Aplicação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, pela inspiração e alegrias
diárias, que fazem desejar oferecer-lhes o
melhor de mim.*

AGRADECIMENTOS

Já começo alertando aos leitores e às leitoras: teremos por aqui alguns desabafos e segredos revelados. Aqui não vai ter exaltação de ego e elogios ao meu desempenho: não cabem a mim. É um exercício de humildade, de revelar ao público o que há por detrás das cortinas da academia. Não há deuses e deusas aqui, amigos e amigas. Apenas mais uma pessoa que penou o inferno para concluir um projeto. Iniciamos com um pouco de autocomiseração e tragédia.

Não são tempos fáceis. Solitários, com certeza. Quem de nós não se assombrou com os novos-velhos tempos que desolam o país? Escrever sobre educação em uma conjuntura de desmonte e desvalorização da esfera pública, de produção de trabalhadores em massa, padronizados, segmentados, alienados de sua condição, foi, no mínimo, doloroso. Analisar o trabalho da própria categoria profissional, então: ONDE ESTÁVAMOS COM A CABEÇA? Por incontáveis vezes o desânimo quase ganhou essa queda de braço. Porém, cá estamos. Talvez minha orientadora se apavore com a próxima confissão (se ainda não arrancou os próprios cabelos), mas é preciso dizê-la: esta Tese se iniciou pelos agradecimentos. Inevitável, eu diria.

A escrita exige o movimento de voltar-se para dentro de si, descobrir-se, avaliar-se e às suas crenças e certezas. Fazê-lo enquanto doutoranda e trabalhadora foi um desafio que inicialmente subestimei. Exigiu-me o sangue, o suor, a lágrima, a distância, o desapego e a assimilação da minha condição humana. Contudo, e felizmente, existem aqueles que, parafraseando a poetisa que enfeita muros cinza pela cidade, podendo ser pedra escolheram ser flor. Aproveito este espaço, que permite a dispensa das formalidades da redação científica, para preenchê-lo com afeto e gratidão. Vamos às meiguices. A vocês, meus agradecimentos.

Àquela que me apresentou as palavras, o prazer da leitura, a graça da escrita, a magia da criação. Que sempre esteve (e sempre estará) ao meu lado e, por vezes, diante de mim, iluminando meus caminhos e decisões. Ela que, apesar de (fora) temer, mostrou-me a porta aberta do mundo e disse: VAI! E, ao mesmo tempo, me mantém sob suas asas cuidadosas, protetoras, maternais. Mãe, obrigada pela confiança quando eu mesma me desacreditei. Te agradeço as mil horas de telefonemas, por perdoar-me a distância e pela paciência que esse tempo nos exigiu. Dizemos constantemente que somos sobreviventes de sucessivos tombos; saiba que apenas levantamos porque temos uma à outra para nos ampararmos mutuamente. Grazie, mama Ana!

Ainda, se não fossem, década atrás, pelas palavras do meu pai, aquele sonhador teimoso e incontestável, ao me apoiar na decisão de tornar-me assistente social, aqui não estaria encerrando este ciclo. Pessoalmente, acredito que ele se manteve comigo, mesmo após sua partida deste plano. Em cada passo, em cada conquista e em cada queda, sussurrando ao meu ouvido que posso ser quem eu quiser. E, admitamos, se alguém assim passou por nossas vidas é imperioso agradecer. Obrigada, pai Evalmir (*in memoriam*), pelo empurrão necessário!

Ao meu irmão Felipe que, com sua própria existência, me apresenta a bênção e o poder das segundas chances, e a obrigação e responsabilidade em aproveitá-las. Diante de cada desafio, está também a oportunidade de o superar em nossas escolhas. A ti, irmão, agradeço o afeto e cuidado que sempre me entregou. Segue, mano, que a vida não espera!

Nessa trajetória, como disse, muitas vezes solitária, temos a sorte de encontrar vozes e forças que se unem a nossa. Vamos ao clichê: às/aos colegas de pós, de madrugadas, de cafés, de desespero, de desassossego, de apoio, de mesa de bar, de coração: obrigada pela parceria, pelos debates, pela luta coletiva! Nos encontraremos sempre na esquina democrática!

No correr incessante do doutorado encontramos em alguns o fôlego para continuar: Evelise e Carolina, preciosas surpresas desse caminho, não existem palavras suficientes para lhes agradecer. Evelise, por sempre transmitir essa paz inerente a sua pessoinha, por acalmar corações desesperados, por alegrar os dias cinza. Carolina, por jogar a corda quando já tinha passado do fundo do poço, por apoiar-me, guiar-me para a luz, por propor-se a ir além das cláusulas da amizade tradicional. Por favor, deixem que as leve para a vida, para a vida além do *lattes*. Obrigada, obrigada, obrigada!

Ao GEPAD, agradeço pela oportunidade de vivenciar a pesquisa e a construção de conhecimento. Aos companheiros e companheiras “gepadinhos”, Manoela, Clarissa, Kevin e Afrânia, agradeço!

Como já mencionei, ser doutoranda trabalhadora teve seus percalços. Se não fossem vocês, minhas parceiras de todo dia o dia todo, de luta cotidiana, que ouviram meus lamentos, que acolheram minhas lágrimas e me obrigaram a terminar o que comecei, estaria aqui de mãos abanando! Jaqueline, Cristine, Diane, Ana Flávia, Micaela, Gabriela, Dulce e Betina, que segurou o bastão durante meu afastamento, esse “diploma” é de vocês!

Aos colegas de UFRGS e de empreitadas, Irma, Tiago, Daniela: sabem quando acontece algo ruim na nossa vida, mas que acaba trazendo coisas boas? Pois eis que são vocês! Agradeço o espaço que me garantiram, considerando o sufoco dos prazos institucionais, a sobrecarga que isso lhes ocasionou, para que pudesse me dedicar a esta Tese!

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, na pessoa da minha chefia à época, Sra. Dirce Maria Fagundes Guimarães, autorizou meu afastamento, aliviando um tanto do peso que me abatia. Dirce, que, enquanto diretora do Colégio de Aplicação, me acolheu tão afetuosamente em meu novo local de exercício profissional. Eu, apavorada com uma realidade nova diante dos olhos, e tu, motivadora, me inspiraste. A ti, mulher forte, um tanto desta Tese!

É de conhecimento dos/das colegas que uma Tese não se faz sozinha, é uma construção conjunta, entre orientanda e orientadora. A nefasta conjuntura que vivencia o Brasil pós-golpe, que turva visões e distorce valores, trouxe perdas a todos, inclusive à academia. À minha orientadora primogênita, Dra. Idília Fernandes, que vivenciou nos últimos quatro anos tantos momentos desafiadores e dolorosos e,

como fênix, ressurgue das cinzas sucessivamente, devo agradecer-te pelo exemplo. Agradeço pela autonomia na escrita e pelas trocas valiosas. À minha então orientadora, Dra. Ana Lúcia Suarez, que se dispôs a segurar o rojão a um semestre da defesa, dedico minhas mais sinceras lágrimas de alívio. Dizia um professor muito querido que se sabe muito de uma pessoa pelos desafios que ela se propõe a enfrentar, assim como a forma com que o faz. Agradeço, Ana, pela acolhida, pela motivação e pelas chamadas para retornar à Terra, coisa preciosa para quem, como eu, tem as orelhas no mundo da Lua. Muito obrigada!

Agradeço ao PPGSS pelo “aceite” no ingresso e à CAPES pelo financiamento do curso. Espero retornar à sociedade tão significativo investimento.

Aos professores que compõem a banca avaliadora, professoras Mabel, Rosa e Gleny, obrigada pelas preciosas contribuições e pela disponibilidade para escutar as tolices desta pobre mortal.

Aos queridos professores e professoras do PPGSS, que contribuíram tão imensamente com minha formação profissional e pessoal, agradeço pelas experiências de troca, de aprendizado, pelos laços construídos.

Às profissionais assistentes sociais dos Colégios de Aplicação do Brasil, que pararam suas tarefas, que utilizaram sua folga, suas férias, seus finais de semana, para contribuir tão valiosamente com este estudo: espero ter atendido, minimamente, às suas expectativas. Que esta NOSSA construção possa adensar os referenciais para a atuação dos assistentes sociais na Política de Educação e, especialmente, demonstrar os potenciais da inserção profissional nas escolas de Educação Básica. Compartilhamos do mesmo horizonte, queridas colegas: caminhemos, juntas na sua edificação!

Aos alunos e às alunas do Colégio de Aplicação da UFRGS, reafirmo o que lhes digo constante e incansavelmente: vocês são a melhor parte deste trabalho!

Então, a construção desta Tese começou pelos agradecimentos, eu disse. Inevitável, disse também. E não poderia deixar de ser. Pois uma Tese é apenas o resultado, o produto final de uma longa caminhada. O doutorado, amores, é o que vivenciamos na travessia, já dizia o poeta. E a fizemos juntos e juntas.

Portanto, companheiros e companheiras de caminho, de luta, de irmandade: obrigada!

Segue o baile.

Carlitos levanta um pano vermelho caído na rua. Pergunta-se o que será aquilo, e de quem será, quando de repente se vê encabeçando, sem saber como, uma manifestação operária que entra em choque com a polícia.

Tempos Modernos é o último filme desse personagem. E Chaplin, seu pai, não apenas está dizendo adeus à sua querida criatura. Também se despede, para sempre do cinema mudo.

O filme não merece uma única indicação ao Oscar. Hollywood não gosta nem um pouco da desagradável atualidade do tema. É a epopeia de um homenzinho apanhado pelas engrenagens da era industrial, nos anos seguintes à crise de 1929. Uma tragédia que faz rir, implacável e arrebatador retrato dos tempos que correm: as máquinas comem gente e roubam empregos, a mão humana não se distingue das outras ferramentas, e os operários, que imitam as máquinas, não adoecem: enferrujam. No começo do século XIX, lord Byron já havia comprovado:

- Agora é mais fácil fabricar pessoas que fabricar máquinas.

(Eduardo Galeano, em O livro dos Espelhos)

RESUMO

Esta Tese volta-se à análise do trabalho do assistente social na Educação Básica nos Colégios de Aplicação do Brasil, no período de 2016 e 2017, com o objetivo de analisar o trabalho destes profissionais e apreender suas configurações, desafios e estratégias, contribuindo com a construção de subsídios para a atuação do assistente social na Política de Educação e nas escolas de Educação Básica públicas. Orientada pelo método dialético crítico, a metodologia de pesquisa utilizou a abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por: a) questionário eletrônico, construído na plataforma *Google*; e, b) análise documental, direcionada por roteiro. A análise dos dados se deu com base na análise de conteúdo (Bardin), tendo como universo de sujeitos da pesquisa um total de treze profissionais em exercício nessas instituições e os documentos intitulados “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” e “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação”. Como resultado, se conclui que a configuração do trabalho dos assistentes sociais nos Colégios de Aplicação do Brasil é marcada pela ainda frágil definição da função do Serviço Social no espaço escolar, que está diretamente vinculada à recente inserção de assistentes sociais neste espaço sócio ocupacional e às determinações institucionais que conformam o trabalho profissional, sejam estas materiais ou relacionais, e que corroboram para um exercício profissional fundado numa razão instrumental. Apesar das requisições institucionais apontarem para a intenção de garantir proteção social aos seus estudantes, a lógica contraditória do capital permeia as políticas sociais, como a Política de Educação, de modo que, por meio desta, o papel da escola na sociedade capitalista é fortalecido, ou seja, assegurar a formação de força de trabalho de acordo com os interesses da classe dominante, tanto técnica quanto ideologicamente. Para tanto, destaca-se a relevância de se enfatizar a dimensão socioeducativa da profissão, no intuito de edificar uma proposta contra-hegemônica de trabalho, através do incentivo à prática da gestão democrática na escola e da promoção de espaços propícios aos processos coletivos da comunidade escolar, que conduzam à conscientização dos sujeitos acerca da sua condição na sociedade capitalista. Conclui-se que, para isto, é fundamental o adensamento da fundamentação teórica, possibilitada pela ampliação do número de produções acadêmicas voltadas ao trabalho profissional do assistente social na Política de Educação, bem como pelo necessário processo de revisão coletiva, pela categoria, dos documentos que hoje intencionam servir de aporte ao trabalho do assistente social na educação. Vislumbra-se, com isso, superar o reducionismo do exercício profissional à instrumentalidade, de modo que assegure a materialização do projeto ético-político profissional e contribua para um trabalho profissional fundamentado numa racionalidade crítica.

Palavras-chave: **Serviço Social. Trabalho. Colégios de Aplicação. Educação Básica.**

ABSTRACT

This thesis is devoted to analyzing the work of the social worker in Basic Education in the Application Colleges of Brazil, in the period of 2016 and 2017, with the objective of analyzing the work of these professionals and apprehending their configurations, challenges and strategies, contributing to the construction of subsidies for the social worker's role in the Education Policy and public primary schools. Guided by the critical dialectic method, the research methodology used the qualitative approach. The data collection was performed by: a) electronic questionnaire, built on the Google platform; and, b) documentary analysis, guided by script. The analysis of the data was based on the content analysis (Bardin), having a total of thirteen professionals in these institutions and the documents entitled "Subsidies for the Debate on Social Work in Education" and "Subsidies for the participation of social workers in Education Policy ". As a result, it is concluded that the configuration of the work of social workers in the Brazilian Colleges of Application is marked by the still fragile definition of the function of Social Work in the school space, which is directly linked to the recent insertion of social workers in this occupational social space and institutional determinations that conform the professional work, be these materials or relational, and that corroborate for a professional exercise based on an instrumental reason. Although the institutional requisites point to the intention of guaranteeing social protection to its students, the contradictory logic of capital permeates social policies, such as Education Policy, so that, through this, the role of school in capitalist society is strengthened, that is, to ensure the formation of a workforce in accordance with the interests of the ruling class, both technically and ideologically. The importance of emphasizing the socio-educational dimension of the profession is emphasized in order to build a counter-hegemonic proposal of work, by encouraging the practice of democratic management in school and by promoting spaces conducive to collective processes in the school community , which lead to the awareness of the subjects about their condition in capitalist society. It is concluded that, for this, it is fundamental to increase the theoretical basis, made possible by the increase in the number of academic productions aimed at the professional work of the social worker in Education Policy, as well as by the necessary process of collective review, by category, who today intend to contribute to the work of the social worker in education. It is therefore envisaged to overcome the reductionism of professional practice to instrumentality, so as to ensure the materialization of the professional ethical-political project and contribute to a professional work based on a critical rationality.

Keywords: Social Service. Work. Colleges of Application. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Assistentes sociais com lotação nos Colégios de Aplicação das IFES do Brasil.	26
Figura 1: Representação da distribuição geográfica dos Colégios de Aplicação que compõem o universo da pesquisa no território brasileiro.	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CA/CAP – Colégio de Aplicação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF – Constituição Federal
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
COLUN – Colégio Universitário
EA – Escola de Aplicação
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB – Escola de Educação Básica
EFCP – Escola Fundamental do Colégio Pedagógico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
E-SIC – Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAE – Núcleo de Acessibilidade Educacional
NAIP – Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NPI – Núcleo Pedagógico Integrado
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PL – Projeto de Lei
PPP – Projeto Político-Pedagógico
ProUCA – Projeto Um Computador por Aluno
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Quant. – Quantidade
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
SIPESQ – Sistema de Pesquisa
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1	O PONTO DE PARTIDA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO	15
2	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA ENQUANTO DIREITO E INTERESSE DO MERCADO	38
2.1	O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE MERCADO.....	39
2.2	EDUCAR PARA QUE/QUEM? A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A DISPUTA IDEOLÓGICA A ELA INERENTE.....	59
3	O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	89
3.1	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL.....	90
3.1.1	Os marcos legais do Serviço Social: a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética Profissional do Assistente Social e as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social	106
3.2	O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	121
3.2.1	A contribuição dos subsídios para a construção do trabalho do assistente social na educação	135
4	A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ANÁLISE DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA	148
4.1	OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DIMENSÃO SÓCIO-HISTÓRICA	149
4.1.1	As requisições institucionais, as demandas da comunidade e sua vinculação com o objeto profissional.....	167
4.1.2	Os processos de trabalho em que se inserem os assistentes sociais nos Colégios de Aplicação.....	179
4.2	DESAFIOS E ESTRATÉGIAS	187
5	CONCLUSÃO	197
	REFERÊNCIAS	206
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	219
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	223
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	225
	ANEXO – RESPOSTA DO SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO (E-SIC) À SOLICITAÇÃO DO QUANTITATIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS EM EXERCÍCIO NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL .227	

1 O PONTO DE PARTIDA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Geminal

Planta

Com emoção

Este verso em teu coração.

(Mário Quintana).

A presente Tese de doutoramento é produto de um estudo, investigativo e contemporâneo, sobre o trabalho do Assistente Social no espaço sócio ocupacional da Política Pública de Educação, partindo da análise destes profissionais que atuam na Educação Básica dos Colégios de Aplicação do Brasil, vinculados às Universidades Federais. Com isso, se intencionou desvendar a realidade vivenciada pelos assistentes sociais inseridos na rede pública de Educação Básica, de forma a apreender seus desafios, estratégias e perspectivas profissionais, intuindo oportunizar visibilidade às possíveis contribuições na discussão sobre seu trabalho, a partir da sua inserção na Política de Educação.

Parte-se do pressuposto de que a escola é uma instituição formadora de conhecimento humano, que tem por finalidade viabilizar educação e cultura aos sujeitos da sociedade, sendo considerada um espaço de garantia dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e com potencial para a transformação social. O ambiente escolar, contudo, não está à parte do contexto social, mas o integra e é permeado pelas contradições e lutas históricas da sociedade em seu modo de produção capitalista. A escola contemporânea vivencia a emergência de demandas que não se restringem à sala de aula e exigem o aporte de outros profissionais que não somente o professor; dentre estes está o assistente social.

A demanda por assistentes sociais na Política de Educação, sobretudo na Educação Básica, se ampliou a partir da década de 1990, de maneira especial após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), incentivando a construção do Projeto de Lei nº. 3.688/2000 (atualmente em trâmite para apreciação de substitutivo pelo

plenário¹), que dispõe sobre a inserção de assistente social no quadro de profissionais de educação na rede pública de Educação Básica (BRASIL, 2000). Dito isto, se pretendeu não somente problematizar a inserção do Serviço Social na Política de Educação, mas também dar visibilidade às contribuições dos profissionais assistentes sociais atuantes na Educação Básica, com a intenção de compreender como se materializa o fazer profissional neste específico espaço sócio ocupacional, mediante as conformações e especificidades que lhe são próprias.

Desta forma, a presente Tese tem como tema central o trabalho do assistente social na Educação Básica Pública e intenciona investigar a sua configuração nos Colégios de Aplicação do Brasil. Originalmente fundados com o objetivo de qualificar a formação de professores por meio da oferta de prática docente aos estudantes das licenciaturas, os Colégios de Aplicação do Brasil são instituições de Educação Básica, vinculados às Universidades Federais e, portanto, integram a rede pública federal de ensino. Em relação às redes públicas municipal e estadual, possuem maior autonomia na organização dos processos de gestão escolar e na construção dos projetos de ensino, desde que não estejam desvinculados das legislações educacionais do país. No decorrer de sua história, as intenções e objetivos destas escolas se adaptaram às realidades sociais e econômicas da sociedade no que diz respeito à adoção de teorias e práticas pedagógicas, mas o interesse em qualificar o ensino ofertado se manteve constante. Sua estrutura peculiar permitiu que se integrassem aos quadros de servidores profissionais até então não reconhecidos como da área da educação, como o assistente social. À parte o descrito, os Colégios de Aplicação são escolas e, como tais, vivenciam as refrações da questão social no seu cotidiano.

A proposta de ampliação da inserção dos profissionais assistentes sociais no âmbito da Educação Básica pública, matéria do Projeto de Lei nº. 3.688/2000, aponta a demanda por este profissional na Política de Educação. Porém, nas últimas duas décadas, a inserção de assistentes sociais nesta política objetivou, de forma prioritária, atender às demandas institucionais voltadas à ampliação das condições de acesso e permanência dos educandos, nos distintos níveis e modalidades da educação, por meio da interlocução com programas governamentais

¹A Comissão de Constituição de Justiça e Cidadania do Senado Federal aprovou os artigos 1º e 4º do substitutivo proposto, artigo 2º, suprimindo a palavra “escola” e rejeitou o artigo 3º. Em acesso à página da Câmara dos Deputados na internet é possível verificar que a última atualização no processo foi a solicitação para inclusão na Ordem do Dia, em 31 de outubro de 2016.

(CFESS/CRESS, 2013). A relevância estratégica destas ações não pode ser desqualificada, porém, o trabalho profissional do assistente social não deve se restringir a elas, e deve ser compreendido a partir de uma perspectiva ampliada, que vislumbre múltiplas possibilidades de atuação, considerando sua complexidade (CFESS/CRESS, 2013).

A condição de trabalhador assalariado especializado do assistente social é ponto fundamental, pois não é possível apreender os processos de trabalho em que se insere desmembrando-os da dinâmica institucional, das refrações da questão social que emergem neste contexto e das manifestações do modo de produção capitalista que permeiam e se materializam no espaço sócio ocupacional da escola.

Sendo que o trabalho do assistente social está voltado para a identificação e atendimento das demandas provenientes das expressões da questão social, estas que estão manifestas no cotidiano do ambiente escolar, apreender as determinações históricas que as permeiam é fundamental para a compreensão do exercício profissional, bem como para analisar seu instrumental técnico-operativo, enquanto meios que permitem a passagem “do reino da possibilidade ao reino da efetividade” (SANTOS, 2013, p. 58). Com isso, se intencionou dar visibilidade aos instrumentais utilizados pelos assistentes sociais na Política de Educação, considerando as implicações políticas e a intencionalidade do trabalho profissional.

Por óbvio, é necessário apresentar as motivações particulares da doutoranda ao elaborar esta Tese. Enquanto assistente social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em exercício desde abril de 2013 no Colégio de Aplicação desta instituição, a pesquisadora tem buscado, a fim de qualificar seu trabalho, participar de eventos do Serviço Social que tratem do trabalho profissional na Política de Educação, pesquisar e utilizar-se de referências bibliográficas e relatos de experiência, ao mesmo tempo em que participa do Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação do Conselho Regional de Serviço Social 10^a Região. A partir destas vivências e dos questionamentos oriundos da própria experiência profissional, emergiu o interesse em aprofundar seu estudo a respeito do trabalho do assistente social no âmbito da escola.

A pesquisadora tem vivenciado experiências cotidianas que geram inquietações e questionamentos quanto à atuação profissional e às dificuldades de implementação do Serviço Social na instituição. O desafio do trabalho interdisciplinar em um espaço em que não é reconhecida como profissional da educação e as

requisições institucionais e demandas² que são direcionadas para atendimento, que nem sempre são de competência do assistente social, têm seus significados.

Por requisição institucional se compreende aquela que

[...] aparece ao intelecto do profissional despida de mediações, parametrada por objetivos técnico-operativos, metas e uma dada forma de inserção espacial (bairro, município, etc.); programática (divisão por projetos, programas ou áreas de ação) ou populacional (criança, idoso, migrante, etc.). Numa palavra, a demanda institucional aparece na imediaticidade como um 'fim em si mesma', despida de mediações que lhe deem um sentido mais totalizante (PONTES, 1995, p. 198).

Em se tratando da inserção profissional do assistente social nas políticas sociais, estas requisições institucionais exigem respostas imediatas e, pela própria configuração destas políticas, igualmente fragmentadas. Com isso, se afirma que a condição de trabalhador assalariado condiciona a intencionalidade do trabalho profissional, de modo que é transpassada pela lógica da instituição empregadora (GUERRA, 2000). Em consequência, representam “a requisição de resultados dentro dos objetivos institucionais e colados ao esperado pela instituição do profissional, logicamente em consonância com o perfil ideológico da Organização” (PONTES, 1995, p. 167).

Dessa forma, reduzir o exercício profissional do assistente social à dimensão técnico-operativa faz com que seja funcional à lógica capitalista, pois a demanda institucional, “ao mesmo tempo em que responde à classe trabalhadora através dos serviços sociais, tende a responder, fundamentalmente, à classe dominante, entretanto, no âmbito institucional, aparece como interesses iguais” (BARBOSA, 2015, p. 67).

Neste ponto, reside a necessidade de se distinguir as demandas oriundas da instituição e a demanda profissional, esta última que

² Estas requisições e demandas estão relacionadas à expectativa de atuação do assistente social por uma perspectiva moralizante, policialesca, com a finalidade de correção de condutas dos estudantes no ambiente escolar, ou ainda, de responsabilização dos alunos, familiares e/ou responsáveis legais destes por seu desempenho escolar insuficiente ou atitudes consideradas “desviantes”. Esta questão será aprofundada nos capítulos posteriores, pois, apesar de não se configurar como uma competência do assistente social, pode e deve ser explorada pelos profissionais com a intenção de produzir espaços de esclarecimento, reflexão e formação de ações contra hegemônicas. Reforça-se que esta anotação faz referência à vivência profissional da pesquisadora, apesar de situações similares terem sido informadas pelas assistentes sociais que integram a pesquisa.

[...] é a legítima demanda advinda das necessidades sociais dos segmentos demandatários dos serviços sociais. A demanda profissional incorpora a demanda institucional, mas não se restringe a esta, podendo e devendo ultrapassá-la. A construção da demanda profissional demanda ao profissional a recuperação das mediações ontológicas e intelectivas que dão sentido histórico a particularidade do Serviço Social numa dada totalidade relativa (PONTES, 1995, p. 174).

A visão estereotipada³ que a comunidade escolar possui a respeito da profissão, por vezes identificada com a inserção já reconhecida pela população nas políticas de saúde e assistência social, exige a constante socialização acerca das suas atribuições e competências na escola. Ao longo deste trabalho, se pretende aprofundar esta discussão a partir das informações registradas pelas assistentes sociais que integraram o estudo e com os demais dados utilizados na pesquisa, verificando se estas percepções emergentes da vivência profissional da pesquisadora são também questões que mobilizam os sujeitos investigados.

Esta motivação também é fruto de debates realizados no Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação do CRESS 10^a região e no Encontro Estadual de Serviço Social na Educação, bem como de discussões com colegas que atuam em distintos espaços na Política de Educação. A percepção da necessidade de compartilhar os frutos de um estudo aprofundado, permitido pela Tese de Doutorado, a fim de adensar o debate, conduziu a elaboração do estudo. Como intenção última, devido à compreensão da pesquisadora de que a escola deve ser *locus* de desenvolvimento das potencialidades humanas – em suas múltiplas dimensões -, buscam-se formas de colaborar para a construção de uma educação voltada para emancipação dos sujeitos, e não apenas para sua qualificação voltada à inserção no mercado de trabalho.

Para tanto, acredita-se que o estudo que culminou nesta Tese contribui para a ampliação e aprofundamento do tema, construindo aportes para a atuação do assistente social, demonstrando a relevância da inserção deste profissional junto à Política de Educação e, especialmente, às escolas públicas de Educação Básica. A proeminência da produção de conhecimento acerca do trabalho do assistente social

³ A visão estereotipada a que se faz referência vincula-se a imagem propagada pelo senso comum e relacionada às origens de viés assistencialista da profissão. Ainda, considerando que o trabalho profissional do assistente social na Política de Educação ainda está em processo de debate e implementação, acredita-se que exista uma ausência de clareza quanto às particularidades de sua atuação neste espaço ocupacional, seja pelos gestores ou pelos próprios assistentes sociais. Esta afirmação consubstancia a relevância da manutenção do debate no interior da categoria, do adensamento das produções científicas e do estudo da viabilidade da construção de parâmetros para atuação profissional do assistente social na Política de Educação.

na escola reside na necessidade imperiosa de se construir referenciais teórico-metodológicos e técnico-operativos para a prática profissional, que se mantenham alinhadas ao projeto ético-político da categoria; na ampliação de conhecimentos sobre o tema, de modo a enriquecer o arcabouço teórico do Serviço Social e desocultar as contradições presentes na realidade da Política Pública de Educação, subsidiando uma intervenção profissional qualificada. Ainda, justifica-se por seu posicionamento ético-político, que está situado junto às camadas mais vulnerabilizadas da população, de contribuir para a garantia do acesso aos direitos humanos, políticos e sociais, e a lutar pela transformação social, tendo por horizonte uma sociedade mais justa.

O problema de pesquisa que se buscou responder é “como se configura⁴ o trabalho dos assistentes sociais que atuam na Educação Básica dos Colégios de Aplicação do Brasil?”, estando em consonância com os objetivos geral e específicos. Assim, o objetivo geral intencionou: Analisar o trabalho dos assistentes sociais inseridos na Educação Básica dos Colégios de Aplicação do Brasil, de modo a apreender suas configurações, seus desafios e estratégias, com vistas a dar visibilidade às possíveis contribuições ao debate acerca do trabalho do assistente social na Política de Educação.

As questões que nortearam o estudo foram: 1) Quais as demandas institucionais das escolas para o assistente social? 2) Quais as demandas que emergem da comunidade escolar? 3) Quais os processos de trabalho em que se inserem os assistentes sociais? 4) Como se materializam os desafios postos cotidianamente? 5) Quais as estratégias de enfrentamento construídas?

Desta forma específica, se objetivou: 1) Analisar as requisições institucionais e as demandas da comunidade escolar ao Serviço Social; 2) Compreender os processos de trabalho em que se inserem os assistentes sociais nas escolas; e, 3) Analisar os desafios e estratégias de enfrentamento utilizadas por estes profissionais.

A pesquisa fundamentou-se no método dialético, enquanto opção teórica e devido às particularidades do objeto de estudo. A compreensão de método dialético aqui utilizada tem como referenciais a obra de Marx e demais autores da teoria

⁴ Por configuração se compreende o conjunto de elementos que imprimem características a algo, tais como: origem, composição, partes e função. Desta forma, em se tratando do trabalho do assistente social na educação básica, se pretendeu apreender as suas determinações sócio-históricas que lhe conferem especificidades.

crítica, caracterizada por seu viés histórico-estrutural que considera o jogo das condições objetivas e subjetivas. Ao eleger o instrumental da teoria crítica, pretendeu-se que a investigação não se restringisse à análise do trabalho das assistentes sociais nos Colégios de Aplicação, mas que alcançasse seu potencial propositivo, a fim de contribuir para a transformação da realidade estudada, partindo da inserção profissional no ambiente escolar. Com isso, buscou-se evidenciar as potencialidades do seu trabalho na Educação Básica, a partir da análise dos seus desafios, estratégias e perspectivas, materializadas no cotidiano profissional deste espaço sócio ocupacional.

Considerando que a dialética, com base em Marx, ultrapassa o caráter de método investigativo e estabelece uma concepção de homem, de sociedade e das suas relações no mundo (GADOTTI, 1983), no que tange à pesquisa, esta deve apropriar-se de seu objeto detalhadamente, analisando e expondo as “relações internas dos seus elementos entre si” (LEFEBVRE, 1979, p. 26). Assim, neste processo, considerou-se o movimento das contradições inerentes à realidade em estudo. Ao possibilitar o conhecimento⁵ teórico, a partir da aparência, do superficial, buscou-se alcançar a essência do objeto do estudo (NETTO, 2011).

Isto posto, Marx (1989) afirma que o método se configura tão somente como uma bússola para conhecer a realidade, pois, considerando suas múltiplas determinações, é necessário “apreender as *suas* contradições peculiares, o *seu* movimento peculiar (interno), a *sua* qualidade e as *suas* transformações bruscas” (LEFEBVRE, 1979, p. 29). Com isso, se entende que o método, em sua forma lógica, deve “subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada”, o que não pode reduzir-se a abstrações⁶, ignorando a cientificidade fundamental ao exercício da pesquisa.

A fim de compreender a realidade profissional vivenciada pelas assistentes sociais que atuam na Educação Básica dos Colégios de Aplicação do Brasil com base no referencial dialético, de viés crítico, se fez necessário considerar sua dinamicidade e complexidade. A **totalidade**, a **historicidade**, a **contradição**, o

⁵ Para Setubal (2002), o conhecimento se configura como “uma elaboração intelectual resultante do processo que ultrapassa o plano meramente sensível, pela mediação do raciocínio lógico, dialético e da consciência sobre a realidade do objeto observado” (p. 31).

⁶ “Abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador (NETTO, 2011, p. 44).

trabalho e a **mediação** são as categorias teóricas do método nomeadas para a condução do estudo, estando interconectadas de forma ativa.

Ao indicar a categoria **totalidade**, “a essência constitutiva do real; por isso, ontológica” (PONTES, 2002, p. 70), se faz referência à “realidade como um todo estruturado, dialético” (KOSIK, 1976, p. 35), de modo que o sentido de cada elemento e do todo são compreendidos através das relações estabelecidas entre suas partes. A relevância para o presente estudo está na intenção de compreender a inserção e a atuação dos assistentes sociais na Política de Educação, os contextos histórico e econômico que culminaram nas necessidades sociais que demandaram seu trabalho no ambiente escolar. As manifestações da sociabilidade do capital nas relações de trabalho destes profissionais, enquanto assalariados, não podem ser ignoradas, sendo que os próprios atuam junto aos produtos da tensão entre capital e trabalho. Interessa situar o trabalho dos assistentes sociais inseridos nos Colégios de Aplicação nessa totalidade, entendendo-o como um produto das transformações globais geradas pelo processo de reestruturação produtiva. Sendo a totalidade concreta um todo dinâmico, em constante autocriação, avessa à estática, implica a historicização dos fatos que a compõem.

Com isso, outra categoria teórica utilizada é a **historicidade**, enquanto o “reconhecimento da processualidade, do movimento e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos sociais” (PRATES, 2005, p.142). A historicidade é o movimento que os sujeitos e as instituições realizam, é o peso que os processos históricos exercem na realidade concreta. Fez-se indispensável a apreensão da trajetória do Serviço Social na Educação e o desenvolvimento de seus processos históricos, identificando os motes expressivos e as transformações que implicaram no contexto da Educação Básica, abrangendo os movimentos históricos da totalidade, que promoveram a formação da demanda pelo trabalho profissional nos Colégios de Aplicação.

A **contradição**, categoria central no materialismo dialético e expressa na realidade concreta, representa o caráter contraditório das múltiplas totalidades que compõem a totalidade macroscópica, e que embutem movimento à sociedade capitalista (NETTO, 2011). Enquanto “negação inclusiva, onde as partes envolvidas são dependentes em termos de significados” (PRATES, 2005, p.136), a contradição nega, mas não exclui o seu oposto, sucedendo a luta e a unidade dos opostos. Denota a suposição necessária da existência do oposto e, ao tempo em que destrói,

a contradição também cria, já que se obriga à superação (PRATES, 2005). Assim, o desvendamento da contradição consiste em revelar os contrários em permanentes luta e movimento. Reconhecer esta categoria como essencial para a análise do trabalho do assistente social nos Colégios de Aplicação reafirma a convicção da doutoranda pelo método dialético referenciado por Marx, ao conceber que a *práxis* não pode ser descolada da realidade dinâmica e contraditória, e que, portanto, suas demandas e o produto do seu trabalho também manifestam a luta dos opostos na sociedade.

Com base na afirmação de que o assistente social trabalha intervindo *com e nas* mediações (PONTES, 2002), e de que entender seus complexos sistemas é o que permite o conhecimento do objeto do trabalho profissional, o tema de estudo foi abordado, também, a partir da categoria teórica da **mediação**. Esta categoria refere a compreensão do fenômeno na articulação de relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações da realidade a que ele faz parte (CURY, 1986). É por meio dela que ocorre o entendimento do que é dialético, “porque deixa transparentes as articulações categoriais do ‘núcleo’: a totalidade, a negatividade e a mediação se imbricam num todo complexo, lógico e coerente” (PONTES, 2002, p. 56). Ao inserir-se profissionalmente em instituições, tais como os Colégios de Aplicação, os assistentes sociais percebem, no cotidiano de trabalho, a contradição expressa pelo tensionamento entre o atendimento às demandas institucionais e o anseio pela materialização do projeto ético-político profissional. Destaca-se, com isso, que o

[...] processo de aproximações sucessivas torna-se um imperativo para o conhecimento dialético, justamente porque, no plano da imediatez, os fatos, os objetos, as coisas aparecem como seres acabados; sua gênese, sua constituição, enquanto complexo total, e as próprias mediações, ficam veladas pelo traço da positividade que o plano empírico impõe à representação do sujeito (PONTES, 2002, p. 83).

A superação (e não supressão) do plano imediato da vida é uma das intencionalidades do trabalho do assistente social quando este se compromete, pelo exercício profissional, com a construção de uma sociedade livre da exploração do homem pelo capital.

Por fim, a categoria **trabalho** foi fundamental para o embasamento desse estudo, sendo que se constitui no tema central do processo investigativo. O trabalho

é entendido como toda a produção e expressão do homem, ou seja, tudo o que ele cria e constrói, seja um objeto, uma obra de arte ou uma relação (MARX, 1989). É o espaço onde o homem se materializa, objetiva seu ser, construindo e construindo-se através desse processo, que é histórico e contraditório. Histórico na medida em que é processual, é movimento, e porque pressupõe construções anteriores realizadas por outros homens; é contraditório porque, ao tempo em que é processo de autocriação e desenvolvimento humano, é também o principal espaço onde o homem sofre o processo de alienação. Enquanto trabalho especializado, o Serviço Social está condicionado às estruturas da sociedade capitalista e a sua análise deve partir do significado social que adquire na realidade concreta. O caráter ontológico do trabalho manteve-se em foco durante o percurso da pesquisa, pois, acredita-se, é o ponto de partida para o entendimento da constituição da identidade profissional do assistente social que atua nos Colégios de Aplicação.

Ainda, como categorias explicativas da realidade, foram consideradas as categorias **Educação, Educação Básica e trabalho do assistente social na escola**, para que fosse possibilitada a ampliação do olhar da pesquisadora para o objeto. No decorrer da pesquisa, emergiram outras categorias empíricas, advindas das respostas dos sujeitos, que permitiram o aprofundamento da discussão da temática a partir da realidade concreta, de modo que estas serão articuladas e desenvolvidas no decorrer deste trabalho.

A relevância da pesquisa social, hoje, está fundamentada na afirmação de que não é mais possível ao profissional do Serviço Social realizar inferências em uma realidade sem antes pautá-las em uma análise crítica da mesma. Com efeito, “[...] não infirmamos a importância do Serviço Social em sua postura interventiva e reflexiva voltada para o diagnóstico social, mas apontamos para o valor da ação investigativa, para um procedimento técnico mais qualificado” (SETUBAL, 2002, p. 14).

No decorrer da fase exploratória do estudo, a doutoranda dedicou-se às primeiras aproximações do objeto, avaliando qual metodologia seria mais adequada para responder ao problema de pesquisa e atender a seus objetivos. A metodologia proposta para este estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa, sendo compatível “[...] a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2010, p. 57). Ainda, para além de permitir o

desvendamento de “processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias” (MINAYO, 2010, p.57) no decorrer do processo investigativo.

A opção pela abordagem qualitativa, portanto, intenciona desvendar o “mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 22), com a possibilidade de aporte de dados quantitativos emergentes da realidade concreta. Portanto, se justifica não somente pela análise de documentos e referenciais bibliográficos já produzidos a respeito da temática, mas também ao abranger o contexto, através das respostas dos sujeitos, compreendendo a diversidade das abordagens do real e construindo um referencial para a análise dos dados e fenômenos constatados.

Inicialmente, foi necessário um amplo processo de revisão bibliográfica, a fim de aportar à pesquisa novos enfoques sobre o objeto estudado, qualificando o olhar da pesquisadora. A revisão bibliográfica⁷ é um suporte constante e fundamental para aprofundar a discussão a respeito do trabalho do assistente social na Educação Básica pública. Portanto, serviu de alicerce para o entendimento do tema, para a interpretação dos resultados e para as proposições finais, contribuindo para a construção e produção teórica sobre as particularidades deste espaço sócio ocupacional.

O universo da pesquisa compreendeu os assistentes sociais atuantes na Educação Básica dos Colégios de Aplicação do Brasil, configurando um total de 14 (catorze) assistentes sociais, distribuídos conforme apresenta a Tabela 1.

⁷ É relevante que seja realizada durante todo o processo investigativo, entendendo-se que ao longo da pesquisa novas questões exigiram aprofundamento e mediação teórica. Porém, a revisão bibliográfica é parte essencial na fase inicial, necessitando maior dedicação, o que possibilitou o conhecimento de obras atualizadas que atentem ao tema pesquisado, contribuindo para a ampliação do olhar da pesquisadora.

Tabela 1: Assistentes sociais com lotação nos Colégios de Aplicação das IFES do Brasil.

	IFES	Lotação	Quant.
1	Universidade Federal de Juiz de Fora	Colégio de Aplicação João XXIII	2
2	Universidade Federal de Minas Gerais	Escola Fundamental do Colégio Pedagógico	1
3	Universidade Federal do Pará	Escola de Aplicação	2
4	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Colégio de Aplicação	2
5	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Colégio de Aplicação	1
6	Universidade Federal de Santa Catarina	Colégio de Aplicação	2
7	Universidade Federal de Santa Catarina	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	1
8	Universidade Federal do Maranhão	Colégio Universitário	1
9	Universidade Federal de Uberlândia	Escola de Educação Básica	1
10	Universidade Federal do Acre	Colégio de Aplicação	1
Total			14

Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), 2015.

A representação gráfica da distribuição geográfica destas instituições no território nacional pode ser observada na Figura 1.

Figura 1: Representação da distribuição geográfica dos Colégios de Aplicação que compõem o universo da pesquisa no território brasileiro.



Fonte: Informações colhidas através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) em 2015, e sistematizadas por Tiago Tresoldi, 2017.

A opção por este universo dos sujeitos da pesquisa carece de justificativa. Em 2014, a pesquisadora buscou junto ao CRESS 10ª Região por levantamento a respeito de profissionais atuantes em escolas de educação básica no Estado do Rio Grande do Sul. Este levantamento, realizado pelo Grupo de Trabalho Serviço Social e Educação, apontava que a maioria dos assistentes sociais atuavam junto às Secretarias Municipais de Educação e/ou em instituições privadas e/ou filantrópicas de educação básica. Como a intenção do estudo estava direcionada para a educação básica pública, optou-se por realizar a pesquisa junto aos Colégios de Aplicação do Brasil, os quais, por conhecimento prévio da pesquisadora, contavam com assistentes sociais em exercício.

Por meio de levantamento solicitado ao Ministério de Educação pela doutoranda através do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC)⁸, foi viabilizado o mapeamento do quantitativo de assistentes sociais que compõe os quadros funcionais de 10 (dez) dos 17 (dezesete) Colégios de Aplicação do país. O critério de inclusão ficou definido como todos os assistentes sociais que atuam nos Colégios de Aplicação do Brasil, e, assim, resultando em uma amostra inicial de 13 (treze) profissionais, considerando que a pesquisadora é integrante do quadro funcional do Colégio de Aplicação da UFRGS, e não pôde, portanto, se constituir sujeito do processo investigativo – delimitando o critério de exclusão.

Deste modo, a partir de uma amostra intencional⁹, definiram-se os sujeitos do estudo com base no levantamento solicitado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foram utilizados como técnicas e instrumentos¹⁰ para a pesquisa junto a estes sujeitos: a) **questionário**¹¹ **eletrônico**, construído na plataforma Google, contando com questões abertas, fechadas¹² e de múltipla escolha (MARCONI E LAKATOS, 2002), possibilitando a apreensão das particularidades do trabalho do assistente social nos Colégios de Aplicação; e, b) **análise documental**, direcionada por roteiro¹³.

O processo de coleta de dados realizado por meio de questionário eletrônico¹⁴ enquanto opção metodológica deve ser esclarecida. A distância geográfica (demonstrada na Figura 1) foi a principal motivação da utilização de questionário eletrônico, sendo que a aplicação de entrevista *in lócus* se tornou inviável, tendo em vista a contenção de recursos destinados à pesquisa a partir do ano de 2015, com significativo corte de bolsas CAPES e CNPq. Ainda, a contenção orçamentária também atingiu a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fazendo com que a solicitação de diárias e/ou passagens aéreas pela pesquisadora –

⁸ Anexo A.

⁹ De caráter não probabilista, é usada quando o pesquisador busca obter a opinião de determinados elementos da população, nem sempre representativos da mesma (MARCONI E LAKATOS, 2002).

¹⁰ Estes se qualificam enquanto “meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método” (NETTO, 2011, p. 26).

¹¹ Entende-se por questionário o “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (MARCONI E LAKATOS, 2002, p. 98).

¹² Este instrumento, ao comportar questões abertas e fechadas, possibilita o trabalho com conteúdos complexos, de caráter qualitativo, ao tempo em que permitem contemplar questões de fácil quantificação, viabilizando a identificação de outros dados como gênero, faixa etária, renda, etc. (PRATES, 2012).

¹³ Apêndice B.

¹⁴ Apêndice A.

considerando o interesse institucional quanto ao tema estudado -, como se havia planejado inicialmente, não se configurasse mais como uma possibilidade. Ainda, como a pesquisadora, trabalhadora assalariada, não dispunha de recursos próprios para investir na pesquisa, a opção de utilização de questionário eletrônico se edificou como alternativa viável.

Inicialmente, a pesquisadora acessou os *sites* e páginas virtuais dos Colégios de Aplicação elencados na Tabela 1, a fim de identificar se as informações referentes aos setores e trabalhos desenvolvidos pelos assistentes sociais de cada instituição estavam disponíveis ao público, como endereço e telefone para contato. Em alguns casos, a equipe de assistentes sociais dispunha de espaço no *site* da instituição; nas demais, os contatos iniciais ocorreram com as Secretarias/Coordenações Administrativas e Direções dos Colégios de Aplicação.

O primeiro contato com os sujeitos ocorreu por meio telefônico com a instituição de exercício, de modo a esclarecer, de forma preliminar, a motivação do contato e a solicitação de endereço de e-mail dos profissionais assistentes sociais. Após, foi enviado e-mail formalizando o convite à participação no estudo. Este e-mail apresentou, de modo claro e objetivo, a proposta de pesquisa, contendo, em anexo, a Carta de Apresentação, Termo de Aceite Institucional e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁵ e as instruções para acesso e preenchimento do questionário eletrônico. Ainda, foram disponibilizados telefones, e-mails e endereços pessoais e profissionais da pesquisadora e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS, para que os participantes pudessem, respectivamente, sanar dúvidas e preocupações referentes à pesquisa, e verificar a legitimidade do estudo investigativo junto à Instituição de Ensino.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado via e-mail aos sujeitos da amostra, com o intuito de preservar a sua liberdade de participar ou não do estudo, enfatiza a garantia de sigilo quanto à sua identidade e a autorização para o uso das informações registradas para a produção de conhecimentos sobre o tema.

Uma dificuldade enfrentada no processo de coleta, e que deve ser relatada por seu significado, é a de que, de acordo com as Secretarias Administrativas de dois Colégios de Aplicação, as assistentes sociais não contavam com sala própria ou telefone direto, ou mesmo ramal, demonstrando uma fragilidade na estrutura

¹⁵ Apêndice C.

física destas instituições. Não foi possível contatar ambas profissionais, de forma que não se pode aprofundar a compreensão das suas condições de trabalho.

Ainda, em inúmeras ocasiões, se tentou contato telefônico com outro Colégio de Aplicação, através de todos os números informados no *site* da instituição, porém, sem sucesso. Por questões éticas, optou-se por não divulgar quais são estas instituições, tanto para que os profissionais assistentes sociais não fossem expostos, bem como porque é preciso analisar estes episódios considerando a totalidade.

É de conhecimento público que, em especial no último ano, a Política de Educação vem sofrendo cortes de verbas significativos pelo Governo Federal, em consequência de um posicionamento contrário à manutenção e ampliação da construção de conhecimento¹⁶. Este arrocho tem recebido atenção da mídia internacional e tem mobilizado acadêmicos e residentes de programas de pós-graduação de todo Brasil, num esforço de demonstrar a relevância destes investimentos para a formação de capital intelectual e crescimento econômico do país.

A Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida popularmente como PEC 241 do Teto dos Gastos Públicos, aprovada em 15 de dezembro de 2017, prevê, a partir de 2017, a limitação dos gastos públicos, que não poderão ser maiores que a inflação vigente, não importando se for identificado crescimento do Produto Interno Bruto do país. Esta medida impactará de forma drástica nas políticas públicas de saúde, assistência social e educação por um período de, no mínimo, 20 (vinte) anos. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS através documento¹⁷ divulgado na mídia, analisou os impactos desta medida, referindo que os cortes no investimento em educação já afetaram o desenvolvimento das atividades daquela Universidade no ano de 2017.

Portanto, não cabe aqui pesar o discurso contra estas instituições, que convivem e sobrevivem diariamente com o desmonte da educação pública brasileira. Deve-se, contudo, não ocultar o descaso do Governo Federal com os Colégios de Aplicação e o abandono a que, caso o contexto não se altere drasticamente, estejam fadados.

¹⁶ Por exemplo, o fim do Programa Ciências sem Fronteiras, a redução drástica de financiamento às agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPq, e, conseqüentemente, a diminuição da oferta de bolsas de pesquisa no país e restrição de subsídios para estudos em afastamento do país.

¹⁷ Disponível em: <http://www.assufrgs.org.br/wp-content/uploads/2016/11/A-UFRGS-e-a-PEC-241.pdf>

A Política de Educação no Brasil, enquanto política pública, fundamenta-se, em sua estrutura organizacional, na Lei Nacional de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/1996), legislação maior da educação no país, e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº. 13.005/2014), de caráter operacional e referência para avaliação da política educacional. Estes documentos, por seu conteúdo e direção social, explicitam como a lógica capitalista conforma a estrutura da política educacional enquanto política social, estando subordinada à política econômica, e atuando como atenuante das implicações da própria economia, ao tempo em que por ela é também limitada (SAVIANI, 2002).

Considerando o desmonte das políticas sociais públicas que está em processo desde a década de 1990 na América Latina, vinculado às propostas de reformas do Estado, e retomado com maior vigor no Brasil a partir do golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, a política de educação tem se configurado como objeto das restrições orçamentárias implementadas na gestão do interino Michel Temer. Após uma década de significativos investimentos em educação, com ampliação da rede pública de ensino, a criação e fomento aos institutos e universidades federais, e a implantação de políticas de cotas para o ingresso no ensino superior, por exemplo, o que se vislumbra, no contexto atual, é a fatídica regressão dos avanços que até então se havia alcançado.

A limitação orçamentária imposta pela Ementa Constitucional nº. 95/2016 aos investimentos na política de educação não afetará somente o cenário educacional brasileiro. É factível concluir que as repercussões desta medida impactarão, em tempo recorde, igualmente no âmbito social e econômico, tendo em vista que, paralelamente, a reforma trabalhista, já aprovada, e a proposta de reforma da previdência condicionam e potencializam uma conjuntura marcada pela desproteção social.

As diretrizes políticas dos ajustes fiscais sinalizam a conformação de um Estado descompromissado com o financiamento das políticas públicas, e de forma específica, com a educação, ao tempo em que estimula o setor privado do mesmo segmento. O Relatório do Banco Mundial (2017), intitulado, ironicamente, como “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, encomendado pelo governo Temer, aponta a tendência da redução dos investimentos públicos em educação pública. Dentre as medidas propostas, o relatório aponta a eficiência econômica das instituições privadas de ensino como

modelo a ser seguido pelas universidades públicas, sugerindo, com isso, o fim do ensino superior gratuito, apontando a viabilidade de cobrança nas instituições públicas de ensino superior e a redução do financiamento público a estas universidades. Considerando que os Colégios de Aplicação estão vinculados diretamente às universidades federais, o impacto que sofrerão caso essas medidas sejam efetivadas pelo governo federal ainda não pode ser mensurado.

Após o consentimento dos sujeitos através de contato individual por e-mail, foram enviados questionários vinculados a plataforma Google, estes contendo questões abertas e fechadas, e não identificados. Dos trezes sujeitos mapeados inicialmente, acrescentou-se um (interessante em período posterior à consulta formal ao MEC). Desta forma, foram contatados 12 (doze) assistentes sociais e, destes, seis responderam aos questionários, delimitando a amostra final da pesquisa. Em se tratando de uma amostra que comportava todo o universo, com exceção da pesquisadora, que atua no Colégio de Aplicação da UFRGS, se ansiava por um número de respostas maior. Porém, considerando que questionários emitidos, em geral, alcançam um percentual de 25% de devolução (MARCONI E LAKATOS, 2002, p. 98), o percentual retornado de 50% é significativo e acredita-se que não inviabiliza o estudo, podendo, ainda, oportunizar uma análise mais aprofundada.

Concomitantemente, deu-se início à realização da análise documental¹⁸. Direcionada por um roteiro para a interpretação de documentos, possibilitou a apreensão das competências e habilidades do assistente social e os valores e fundamentos que orientam o seu trabalho. A técnica de análise documental foi aplicada nos documentos “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” e “Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na Política de Educação”, ambos elaborados pelo conjunto CFESS-CRESS. Serviram de aporte outros documentos, como: as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que orienta a formação profissional, o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e a Lei de Regulamentação da Profissão. As produções e legislações referentes à Política de Educação foram consideradas no processo de análise, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2000) e o Plano Nacional de Educação (2014). Ainda,

¹⁸ Analisar um documento é ressaltar seus elementos centrais, orientado pelo roteiro e pelas categorias teóricas, de modo a não distrair o foco de atenção daquilo que é relevante para a pesquisa.

foram consultados os tópicos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente que dizem respeito à educação enquanto direito social. Além da análise e síntese dos principais elementos que compõem esses documentos, buscou-se mediá-los ao espaço sócio ocupacional, consubstanciado ao trabalho dos assistentes sociais inseridos na Educação Básica, a fim de compreender suas opções técnico-operativas e teórico-metodológicas no cotidiano de atuação profissional.

As informações obtidas no levantamento de dados e na coleta de documentos foram trabalhadas com base nos procedimentos da análise de conteúdo, como *ferramentas subsidiárias* do método dialético. Considerou-se por análise de conteúdo a definição de Bardin (2009, p. 44):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Em se tratando de uma abordagem qualitativa, Bardin (2009, p. 140) aponta que, em distinção à pesquisa de caráter quantitativo, esta “recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. O método de análise de conteúdo pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como é o método dialético (TRIVINÕS, 1990, p. 160), de modo que “a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético”.

Segundo Bardin (2009, p. 199), a análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Dentre as distintas alternativas de categorização, optou-se pela análise temática, que consiste “em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2010, p. 316).

Bardin (2009) destaca três etapas essenciais a serem seguidas no processo de uso da análise de conteúdo: a) a pré-análise, ou leitura flutuante, na qual a pesquisadora se permitiu invadir pelas impressões do texto, compondo também essa etapa a fase da organização e preparação do material, a escolha dos

documentos e o levantamento das hipóteses ou questões de pesquisa, os objetivos e categorias que auxiliaram na interpretação; b) a descrição analítica, que se inicia na pré-análise, momento em que o material organizado foi submetido a um estudo aprofundado com base nas questões de pesquisa e nos referenciais teóricos; c) a interpretação inferencial, onde os elementos da pesquisa foram relacionados com as variáveis mais complexas da pesquisa como um todo e da totalidade social em que estão inseridos. A interpretação inferencial é subdividida em três momentos: **análise**, onde se realizou a relação entre os dados e a síntese; **interpretação**, em que se articulou os conteúdos teóricos, através da conexão com os diversos dados e a mediação com as categorias explicativas da realidade; e, a **explicação**, apresentando as inferências da pesquisadora às totalizações provisórias anteriores, relacionando com as contraprovas adquiridas a partir do processo de investigação.

Para a representação das informações fornecidas pelos sujeitos, estes estão nomeados como AS.01, AS.02 e assim sucessivamente, com base na ordem de retorno dos questionários. É fundamental frisar que tampouco a pesquisadora tem conhecimento da identidade das profissionais, pois não houve qualquer forma de identificação no instrumento. Em dois casos específicos, os sujeitos citaram, em suas respostas, os nomes das instituições a que estão vinculados; portanto, na apresentação das informações prestadas, estes foram suprimidos visando garantir o sigilo da identidade dos participantes.

Em relação ao perfil dos participantes do estudo, todos se declararam do sexo feminino, portanto, ajusta-se a linguagem e formas de tratamento ao gênero, de forma a referenciar a amostra adequadamente. As assistentes sociais participantes possuem idades entre 29 e 54 anos, casadas e/ou em união estável, tendo ingressado nos Colégios de Aplicação a partir do ano de 2003 (duas ingressaram em 2013 e as demais em 2011, 2014 e 2015, respectivamente), através de concurso público para técnico-administrativo em educação – assistente social, sendo que uma destas ocupa cargo de chefia de setor. É relevante destacar que todos os ingressos de assistentes sociais nos Colégios de Aplicação são posteriores à implementação do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que se iniciou em 2003, apesar de ter sido oficialmente instituído a partir do Decreto nº. 6.096/2007.

Em relação ao ano de conclusão da graduação, as assistentes sociais concluíram seus cursos no período compreendido entre 1985 e 2009, sendo que

quatro profissionais se graduaram após às alterações nas diretrizes curriculares de 1996. Esse dado aponta para uma formação norteada pela articulação das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, e que “estabelecem que há uma necessária relação entre a formação e o exercício profissional” (TORRES, 2017, p. 05).

Da mesma forma, todas declararam ter cursado pós-graduação, quais sejam: especialização em psicopedagogia institucional e mestrado em Serviço Social; Sociologia; Saúde Coletiva; Serviço Social; Gestão Universitária e Gestão de Recursos Humanos. Não foram especificadas as modalidades de pós-graduação. Três assistentes sociais manifestaram interesse em participar de ações de educação permanente nos seguintes temas: a) Cursos de formação continuada, congressos e seminários; b) Ações voltadas à área de Serviço Social na Educação; e c) Formações na área de assistência estudantil e proteção de direitos.

Os demais resultados da pesquisa serão apresentados ao longo do trabalho, de forma articulada à análise documental, à revisão bibliográfica e à análise da conjuntura social, política e econômica do país, com a intenção de qualificar a discussão através da análise dialética.

No que diz respeito ao comprometimento da pesquisadora com os aspectos éticos do estudo realizado, a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, foi respeitada em seus princípios e determinações legais. O projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Científica da PUCRS (SIPESQ) e foi dispensado de submissão à Plataforma Brasil, considerando a opção metodológica e as orientações da Resolução 510/2016 do CNS. Os sujeitos da pesquisa não foram expostos, no decorrer do processo de coleta, análise e publicação dos dados, a nenhuma forma de discriminação na seleção da amostra, ou a riscos desnecessários. Os sujeitos não foram coagidos a participar do estudo e o seu direito de desistência se manterá garantido em qualquer fase da pesquisa. A disponibilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é o instrumento que materializou a responsabilidade da pesquisadora com a proteção ética dos sujeitos.

Partindo da compreensão de que toda pesquisa possui riscos potenciais, como o constrangimento e prejuízo à vida pessoal e à jornada de trabalho do participante, que podem ocorrer na coleta de dados por entrevista, buscou-se formas de minimiza-los. A utilização de questionário eletrônico permitiu resguardar a

identidade dos participantes, facilitando a impessoalidade necessária à análise dos dados, ao tempo em que possibilitou o preenchimento de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

Considerando o compromisso ético da pesquisadora e assistente social, bem como o interesse em ampliar o debate sobre o objeto de estudo, o retorno do relatório da pesquisa será oportunizado por meio da defesa pública da presente Tese de doutorado e da sua subsequente disponibilização digital no Repositório da Biblioteca Central da PUCRS; e pela participação em eventos e seminários de pesquisa, por meio da publicação de artigos científicos. Os sujeitos e as instituições onde atuam serão convidados, formalmente, para a defesa final do trabalho, e o link de acesso à publicação digital será enviado por e-mail.

Ao retornar os dados da pesquisa aos sujeitos do estudo e à sociedade, afirma-se o dever ético do profissional do Serviço Social de possibilitar a análise das transformações societárias e das relações sociais por meio de seu trabalho, mesmo que investigativo, dando visibilidade aos processos sociais, sejam estes de desigualdade ou de resistência, com vistas a potencializar os últimos.

A presente tese se constitui neste primeiro capítulo introdutório, que apresenta o percurso metodológico da pesquisa.

No segundo capítulo, se buscou apresentar conceitualmente a educação, suas origens radicalmente vinculadas ao trabalho e seu potencial para a formação humana integral. Todavia, considerando sua materialização no âmago da sociedade capitalista, discute-se sua função ideológica na manutenção do *status quo* pela transmissão ideológica. De maneira específica, se aborda a educação básica e sua centralidade para o desenvolvimento do capital, que historicamente influenciou as políticas educacionais na América Latina e no Brasil, através de reformas e adaptações que lhe são interessantes à superação de suas crises cíclicas. Ao mesmo tempo, destaca-se a demanda histórica por acesso à educação da classe trabalhadora e a relevância de incorporar suas necessidades e interesses às práticas pedagógicas, com base em uma educação de viés libertador, abalizada por referenciais da teoria crítica.

No terceiro capítulo, o trabalho do assistente social é debatido a partir dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social, legislações que se constituem enquanto marcos referenciais da profissão, bem como introduz o debate acerca das potenciais contribuições dos subsídios para a construção do

trabalho do assistente social na Política de Educação. Ainda, apresenta os Colégios de Aplicação por suas peculiaridades, através de uma retrospectiva histórica de sua implementação e vinculação teórica, aliado a um panorama contemporâneo de suas realidades.

O quarto capítulo apresenta o trabalho profissional do assistente social no ambiente escolar, a partir da análise das demandas que lhe são postas, dos processos de trabalho em que se inserem ao atuar na Política Pública de Educação, de maneira específica, na Educação Básica. Para tanto, a discussão a respeito dos desafios e estratégias de superação que estes profissionais edificam no cotidiano profissional contribuíram para, além de alcançar a compreensão da configuração atual do seu trabalho na educação básica pública, produzir referências quanto às particularidades do exercício profissional neste espaço ocupacional, com potencial para adensar o arcabouço de subsídios ao trabalho do assistente social na escola.

Por fim, são tecidas as considerações finais desta Tese de Doutorado, onde são sintetizadas as reflexões e descobertas permitidas pelo processo investigativo aplicado, bem como sugestões e proposições de futuros estudos e intervenções.

2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA ENQUANTO DIREITO E INTERESSE DO MERCADO

*[...] É tempo de dar nome aos bois,
De levantar a cabeça
Acima da boiada,
Porque é tempo de tudo ou nada.
É tempo de rebeldia.
São tempos de rebelião.
É tempo de dissidência.
Já é tempo dos corações pularem fora do
peito
Em passeata, em multidão
Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução.
(Mauro Iasi)*

Na sociedade contemporânea, o discurso da priorização da educação, em especial a educação básica, tem sido utilizado de forma recorrente por governos, em consonância com organismos internacionais, pois está relacionado às estratégias de superação das crises cíclicas do capital. Está alicerçado na possibilidade de preparação da força de trabalho, através da instrução e/ou transmissão ideológica, para assumir a função de trabalhadores com perfis que atendam às necessidades do processo produtivo, no cenário pós-reestruturação produtiva.

Desta forma, a lógica da sociabilidade do capital é imposta à sociedade e tem influenciado as políticas educacionais devido à sua íntima relação com o mundo do trabalho. O que se apresenta neste capítulo é a retomada das origens da educação enquanto ferramenta histórica da sociedade para repasse de saberes e valores, e seu potencial para o desenvolvimento humano. Em contrapartida, o espaço da escola pode – e tem sido – manipulado para a reprodução ideológica das classes dominantes, promovendo a alienação dos sujeitos de sua condição humana genérica.

Para tanto, a intenção em discutir a educação a partir de um viés conceitual é demonstrar as contradições inerentes à sua concepção, sua apropriação pelo capital e as potencialidades para transformá-la, dentro das limitações vigentes. A relevância do tema para esta Tese, que discute o trabalho do assistente social na educação

básica pública, é retomar e discutir um conceito de educação que se vincule ao Projeto Ético-Político Profissional e, desta forma, demonstrar a intencionalidade do exercício profissional neste espaço sócio ocupacional.

2.1 O “LUGAR” DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE MERCADO

Ao versar sobre educação, se faz necessário, inicialmente, compreendê-la como constituída e constituinte das determinações e relações sociais, ao tempo em que é, historicamente, “um espaço de luta e conciliação” (APPLE, 2004, p. 45). Por meio dela, ocorrem a produção e a reprodução de valores (MÉSZÁROS, 1981) úteis aos interesses da classe dominante, através da coordenação das concepções, processos e conteúdos educativos, seja na educação formal escolarizada, ou nas demais instâncias da vida humana (FRIGOTTO, 2003). O trabalho possui centralidade nesta discussão pois é por meio dele que se “distingue o homem como gênero” (ENQUITA, 1993, p. 104), sendo que é pelo trabalho que o homem interage com a natureza visando a sua transformação e o suprimento de suas necessidades. Assim, pensar a escola enquanto instituição inserida em uma sociedade de mercado, sob a orientação de uma política educacional, faz necessário arguir acerca das transformações decorrentes da reestruturação do modo de produção capitalista, enquanto resposta a sua crise estrutural, nas formas de organização do trabalho e nas formas de vida humana da sociedade contemporânea.

Por *trabalho* compreende-se a “atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social” (MARX, 1989, p. 55). O trabalho se constitui enquanto um elemento central da sociabilidade humana (MARX, 1989) pois, ao ansiar atender suas necessidades, o homem sinaliza o princípio da produção da vida material, criando as condições para o desenvolvimento da vida humana, sendo que essa busca se reproduz historicamente em toda sua ação. Satisfeitas, essas necessidades se ampliam aos demais homens criando o fundamento das relações sociais, determinantes para a condição histórica do trabalho (OLIVEIRA, 1987). As relações sociais, ao se tornarem mais complexas, exigiram novas formas para mediar a reprodução social, sendo a educação uma delas (TONET, 2012). Sua origem está intimamente

vinculada ao trabalho, pois desempenha a função de repassar às novas gerações o conhecimento acumulado e socialmente construído.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação remete aos primórdios da humanidade e da sua constituição enquanto sociedade. Nas formas primitivas de organização social, a transmissão de saberes ocorria através da oralidade, sendo fundamental para que fossem repassados conhecimentos e valores necessários a manutenção da vida das novas gerações. Conforme as relações se tornaram mais complexas e com o desenvolvimento da escrita, as formas e estratégias de transmissão de conhecimento foram se aprimorando em paralelo com a evolução social, em cada período histórico, de acordo com os recursos teóricos e materiais disponíveis, bem como com os interesses da classe dominante que imperava.

Cabe, portanto, à educação a transmissão de saberes, princípios e habilidades imperiosos à reprodução social (SAVIANI, 2004); porém, em uma sociedade de mercado, atravessada pela luta de classes, busca atender às necessidades da classe dominante.

Em relação ao conceito de educação que orienta o trabalho profissional das assistentes sociais participantes do estudo realizado, buscou-se apreender se esta referência está em concordância com os princípios e valores éticos e políticos edificadas, de forma hegemônica, pela categoria profissional. Destaca-se o caráter de *direito social* da educação, historicamente adquirido, possibilitando um “processo pelo qual são desenvolvidas as potencialidades dos indivíduos [...] constante e permanente” (AS.02), enquanto permite o “convívio social” (AS.03). Ainda, por educação compreendem “[...] o ato de educar, ensinar, repassar informações, saberes, conhecimentos, através de métodos adequados, visando à formação e ao desenvolvimento físico, intelectual e social do ser humano” (AS.04), reconhecendo-a enquanto “[...] um processo que permite o acesso ao conhecimento que possibilite a autonomia e o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania” (AS.05).

Essas concepções estão alinhadas com o Projeto Ético-Político Profissional, pois, ao compreendê-la enquanto direito e reconhecer seu potencial transformador para os sujeitos e, conseqüentemente, para a sociedade, contemplam os princípios fundamentais da profissão, tais como

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do

arbitrio e do autoritarismo; ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; [...] opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 1993).

A compreensão de educação enquanto direito social, consolidado pela Constituição Federal de 1988, remete à sua concepção enquanto direito humano fundamental, estando diretamente vinculada à ideia de dignidade humana e via potencial de acesso à cidadania. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948, art. 26) refere que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...].

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Porém, não é possível conceituar a educação sem compreender as contradições que a atravessam e a compõem. Pois, apesar de ser descrita enquanto “[...] um estímulo e uma prática para a formação integral do ser humano, nas suas múltiplas faces e de cunho omnilateral, [...] não há educação nesses moldes” (AS.01).

Em se tratando da educação formal escolarizada na sociedade capitalista, esta comporta:

- a) Um discurso ideológico oficial importado da via jusnaturalista, que era e é expressão ideológica do mercado;
- b) A configuração de uma esfera distintiva nas relações sociais da educação, que reproduz as relações sociais de troca na economia; e,
- c) Uma articulação entre os processos de seleção e socialização da educação similar à existente nas relações econômicas entre mercado e produção (ENQUITA, 1993, p. 245).

A escola pretende-se uma instituição garantidora de igualdade de oportunidades ao dispender o mesmo tratamento a todos os estudantes, ignorando

as diversas variáveis sociais, econômicas, culturais e cognitivas de cada sujeito. Essa postura, fundada numa perspectiva de igualdade formal, amplia, de fato, as desigualdades existentes no que diz respeito às oportunidades escolares. Com isto, se quer dizer que

[...] desigualdade real e igualdade formal não são dois momentos separados, mas partes de uma mesma e incindível totalidade. Isto se reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre, participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade dessa formação (TONET, 2012, p. 82).

O documento produzido em parceria entre CFESS/CRESS, intitulado “Subsídios para a atuação de assistentes social na política de educação” corrobora as definições elencadas ao apresentar a educação como

[...] um complexo constitutivo da vida social, que tem função social importante a dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram seus produtores e expropriam sua produção (CFESS/CRESS, 2013).

Isto posto, apreender a educação e suas configurações exige a assimilação da totalidade, e suas distintas manifestações que integram a vida cotidiana, sua ontológica vinculação com o trabalho humano, bem como suas vias potenciais de alcance de autonomia. A clareza da pesquisadora da relação existente entre as contradições que permeiam a educação formal na sociedade capitalista e a sua iminente mercantilização com o trabalho do assistente social na educação básica pública, tema central deste estudo, demonstrou ser imperativa à discussão a respeito das limitações e possibilidades da educação e as contribuições da profissão neste cenário.

Contudo, Enguita (1993) aponta o equívoco de se relacionar, de forma imediata, educação à escola, pois ao compreender educação como formação humana, esta abrange variáveis distintas e mais amplas do que o modelo de escola atual se propõe a atender.

Sendo assim,

[...] uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. [...] De modo que não basta dedicar-se com afinco à prática educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade (TONET, 2012, p. 24).

Para Florestan Fernandes (2005), ao se tratar da conceituação da categoria educação:

Existe um consenso mínimo substancial entre educadores e cientistas sociais sobre o que ela significa, tanto para a organização da experiência e desenvolvimento da personalidade quanto para a sobrevivência e o funcionamento normal das coletividades humanas. Todavia, é preciso reconhecer que esse entendimento resulta de um clima de ideias que exerce limitada influência na vida prática. Em menor ou maior escala, às práticas educacionais ainda se subordinam, mesmo nos países em que a civilização alcançou florescimento extremo, a técnicas, a normas e a valores obsoletos (FERNANDES, 2005, p. 130).

É possível ultrapassar a concepção de educação enquanto produtora e reprodutora de conhecimentos ao se considerar que

[...] representa fenômeno dos mais soberbos da humanidade, no sentido das estratégias colocadas teórica e praticamente às sociedades para promover as novas gerações. Ao contrário do que se ouve, educação não é ciência feita de pedaços de outras, embora deva, como todas, aproveitar todas. Tem objeto próprio e eterno, dentro do desafio humano de garantir as novas gerações oportunidades aprimoradas. Não se trata de reproduzir culturas, mas de recriar gente nova (DEMO, 2004, p. 25).

Considerando que “[...] a história da educação é uma história de descontinuidades” (ENGUIA, 1993, p. 18), a concepção de educação tem se mantido em uma constante desde suas origens mais antigas, sendo que o conceito que tem imperado desde a Grécia antiga fundamenta-se na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (ENGUIA, 1993). Dessa forma, o conceito grego de

Paideia exprimia o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política. Mas, por isso mesmo, essa formação era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos. Além disso, excluía todo tipo de atividades – as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana (TONET, 2012, p. 75).

Nessa perspectiva de formação humana, o trabalho não era considerado relevante; pelo menos até o surgimento do capitalismo, essas tarefas eram delegadas aos sujeitos encarados como em condição inferior. A concepção de formação humana transformou-se radicalmente com o advento capitalista, pois o trabalho passou a ter centralidade, não em sua forma criativa, mas como atividade mediadora na produção de mercadorias, pois:

[...] é o fato de a produção da riqueza material ser realizada pelos escravos ou pelos servos que permite entender o privilegiamento concedido ao espírito da formação grega. No caso da sociabilidade capitalista, é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral (TONET, 2012, p. 77).

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, este último compreendido como sofrimento, foi a base da prosperidade e desenvolvimento de inúmeras civilizações antigas, fundadas sobre as costas de escravos, que sequer eram considerados homens. O trabalho físico é tratado na Bíblia como castigo¹⁹, e a própria origem da palavra remete à tortura²⁰. Em retrospectiva histórica, na Idade Média, cabia às instituições religiosas a disseminação do conteúdo ideológico interessante para aquele período histórico. O temor às entidades divinas, a aculturação, a observância da hierarquia daquela estrutura social eram incutidos pela Igreja aos que não integravam a tríade de poder (composta pela monarquia, pelo senhor feudal e pelo clero) (ENGUITA, 1993).

A ideologia, enquanto um “sistema ordenado de ideias, de concepções, de normas e de regras [...] que obriga os homens a comportarem-se segundo a vontade do ‘sistema’” (RODRIGUES, 2011, p. 40), ao tempo em que são convencidos de que seguem seus próprios pensamentos, tem sido utilizada, historicamente, como forma de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas. Essa submissão entre classes dominantes e dominadas pode ser exemplificada pela diferenciação na oferta de ensino aos filhos da elite e aos filhos dos trabalhadores, na separação do trabalho intelectual e manual. Esta perspectiva tem negado à classe trabalhadora o

¹⁹“Maldita é a terra por tua causa: com fadiga comerás dela todos os dias de tua vida” (GÊNESIS, 3:17).

²⁰ A origem latina da palavra trabalho está relacionada com seu caráter de punição, sendo que *tripalium* (triângulo utilizado na cabeça do boi para dar tração no cultivo da terra), e *trepalium* (instrumento de tortura formado de três pés) remontam à imagem de dor e sofrimento (OLIVEIRA, 1987).

acesso a um ensino de qualidade, ou seja, que atenda suas demandas particulares e coletivas, que lhe permita reconhecer sua própria condição de dominado, pois é certo que “o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico” (TONET, 2012, p. 77).

Apenas com o Renascimento (1330-1700, aproximadamente), se identifica o surgimento de um sistema de ensino, em princípio, para a instrução dos herdeiros da nobreza, dos burgueses e do clero (ENGUIA, 1993). Já quanto aos filhos dos artesãos, comerciantes e outras classes que não necessariamente viviam do trabalho, o acesso ao ensino se dá no formato da *instrução* para o desenvolvimento de habilidades técnicas, no espaço das oficinas, ignorando o ensino literário e moral (ENGUIA, 1993). Com isso, se edifica uma clara diferenciação na educação voltada para as distintas camadas sociais.

A instrução de que aqui se trata é distinta conceitualmente da educação, pois seus objetivos não se alinham. Enquanto a educação intenciona contemplar o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito, que lhe possibilite adquirir a capacidade analítica para compreender e se adaptar às distintas funções sociais, o processo de instrução objetiva o treinamento para a realização de determinadas práticas específicas. É válido questionar se a educação contemporânea atende aos requisitos para ser assim enunciada, ou se não se trata de uma instrução “disfarçada”, visto que a taxa de analfabetismo funcional, no Brasil, ainda é expressiva. Através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), aplicada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), com apoio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificou-se que, em 2015, a taxa de analfabetismo funcional era de 27%, uma redução significativa em relação ao período de 2001-2002, em que 39% das pessoas pesquisadas se declararam analfabetos funcionais. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) possui como uma de suas metas reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e propõe como estratégias²¹ uma série de medidas que vão desde a garantia de oferta gratuita de Educação para Jovens e Adultos, estudos e diagnósticos da demanda, à criação de programas de transferência de renda e ações de atendimento suplementar, etc. Porém, não se verificaram medidas relacionadas à qualificação do currículo que venham a atender

²¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/estrategias>

às necessidades específicas desta parcela da população que possui histórico de infrequência e evasão escolar.

Desta forma,

[...] a questão da desqualificação da escola para a classe trabalhadora – o mito da “vocação” ou não-vocação, o sucesso ou o fracasso escolar como resultado do prêmio ou do castigo pelo esforço ou displicência individual – enfim, as pseudo explicações para os bloqueios no acesso e no percurso escolar somente serão apreendidos corretamente na medida em que se tenha a cisão da sociedade de classe como ponto de partida (FRIGOTTO, 1999, p. 77).

Ao compreender que “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção” (MARX E ENGELS, 1997, p. 32) com vistas a intensificar o processo de acumulação e circulação, se afirma que também se alteram as relações produtivas, e, por óbvio, as relações sociais. Com a transformação da manufatura em grande indústria (de 1770 a 1840, aproximadamente), tornou-se premente a atualização das formas de educação, de modo a atender à necessidade de novos conhecimentos (ENQUITA, 1993), sendo que “[...] a demanda por formação dos trabalhadores, tanto por parte deles próprios, como por parte dos novos patrões, se volta para uma terceira instituição, a escola” (ENQUITA, 1993, p.22).

Este contexto de progresso das forças produtivas, que permitiu a plena expansão do capital, tem como produto o acirramento das desigualdades sociais, e as necessidades sociais dos trabalhadores são satisfeitas na medida necessária para que se mantenham funcionais ao sistema. De modo que as demandas sociais da classe trabalhadora foram reconhecidas e institucionalizadas

[...] no momento em que essa classe, desprovida das condições de subsistência, revoltou-se, iniciando um processo de reivindicação por melhores condições de vida e de trabalho. Esse processo pôs em evidência o aspecto político da questão social; desse modo, algumas demandas da classe trabalhadora foram institucionalizadas pelo Estado mediante a fragmentação da questão social enfrentada a partir das políticas sociais, ao mesmo tempo em que responderam aos interesses da classe dominante (BARBOSA, 2015, p. 20-21).

A demanda social por educação, por parte da classe trabalhadora, atendida pelo Estado está, em consequência, intimamente vinculada às necessidades do modelo de produção capitalista que migrava da manufatura para a grande indústria.

Assim sendo, ofertava-se uma qualificação mínima para os trabalhadores, ao tempo em que servia para a transmissão da sociabilidade do capital, ambos úteis a sua reprodução e acumulação. De fato:

A instituição escolar, como educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção – e, em particular, às instituições políticas erguidas sobre ele [...]. Entretanto, o fato de que a educação formal tenha sido atribuída a função de formar mão de obra é um produto do capitalismo. Até então, a educação formal, a escola, ou está restrita aos que vivem do excedente econômico, ou acolhe aos que trabalham com suas mãos, entretanto, não enquanto trabalhadores, mas sobretudo enquanto fiéis, súditos ou, mais tarde, cidadãos, os quais devem ser educados no respeito à Deus, à tradição ou às leis (ENGUITA, 1993, p. 22).

Partindo da concepção de que as demandas sociais são fundadas nas necessidades sociais, pode-se afirmar que as demandas sociais da classe trabalhadora estão relacionadas à identificação da ausência de condições materiais para manutenção da sua existência (BARBOSA, 2015). Com o processo de tomada de consciência por uma parcela dessa classe, em parte pelo fortalecimento dos movimentos sindicais, as manifestações políticas reivindicatórias pelo atendimento destas demandas ameaçavam a ordem capitalista e exigiam medidas interventivas. Assim, a institucionalização das demandas das classes trabalhadoras se deu, inicialmente, por entidades de caráter religioso e filantrópicas, para, posteriormente, serem assumidas pelo Estado, na forma de políticas sociais públicas.

Para além de um movimento de resposta às reivindicações dos trabalhadores, o enfrentamento das expressões da questão social pelo aparato estatal também supriu a necessidade do capital de garantir as condições de sua expansão pela manutenção da ordem. Com isso, as demandas sociais da classe trabalhadora, forjadas sobre suas necessidades sociais, passaram a ser atendidas, de forma focalizada e fragmentada, pelas políticas sociais. Destaca-se que,

[...] a despeito da veiculação do discurso atraente de que a focalização é mais racional do que a universalidade, porque não desperdiça recursos escassos; e mais democrática, porque não passa por cima das individualidades, as políticas focalizadas prevalecentes tornaram-se problemáticas (PEREIRA E STEIN, 2010, p. 111).

Ao adequar as necessidades humanas aos recursos orçamentários do Estado, negam o princípio fundador das políticas sociais, que é a satisfação das

necessidades sociais (PEREIRA E STEIN, 2010). Ainda sobre necessidades sociais, se concorda com Barbosa (2015, p. 35) quando afirma que estas

[...] são postas primeiramente pelos indivíduos, os quais necessitam do meio social e das relações sociais para satisfazê-las, independente de sua classe social. Desse modo, todas as necessidades são sociais, e todas as necessidades sociais são humanas, postas por cada indivíduo. Cada indivíduo faz parte de uma sociedade, assim, a necessidade social é a necessidade do conjunto de uma determinada sociedade. Com isso entendemos que a necessidade social é algo mais geral e mais complexo do que a satisfação de necessidades pessoais.

Para Heller (2000, p. 20), estas são necessidades humanas, que

[...] tornam-se conscientes no indivíduo, sempre sobre a forma de necessidades do “Eu”. O “Eu” tem fome, sente dores (físicas e psíquicas); no “Eu” nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do “Eu”. Sob esse aspecto, não há diferença no fato de que um determinado “Eu” identifique-se em si ou conscientemente com a representação dada do genericamente humano, além de serem também indiferentes os conteúdos das necessidades do “Eu”.

Ao desenvolver-se, o sistema capitalista reestruturou a cena econômica e social, tornando-a propícia à sua reprodução, o que produziu implicações sociais intensas e complexas. Porém, ao mesmo tempo este contexto estimulou a organização da luta pela garantia de satisfação das necessidades sociais, fazendo da questão social um fato político, produzindo neste processo a edificação de forças políticas, tais como partidos e projetos políticos (LAURELL, 2002), como já referido. Diante do exposto, o que se quer apresentar é que as políticas sociais se originaram como institucionalização das demandas sociais, materializações das necessidades humanas, especificamente, produzidas pela disputa entre capital e trabalho, ou seja, as manifestações da questão social.

Política social pode ser definida, primeiramente e sob a ótica do Estado, como “uma proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais” (DEMO, 2002, p.14), assim, a base da política social é a questão social, e por isso, expressam também a contradição que permeia o cotidiano:

As políticas sociais encerram uma decisiva e central contradição: elas integram os esforços políticos, econômicos e ideológicos de não reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito que produz a riqueza social e que dela não se apropria e, ao mesmo tempo, constituem formas históricas e concretas por meio das quais se produzem o reconhecimento e

a incorporação dos direitos sociais dessa mesma classe (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 64).

A preocupação a respeito da inviabilidade de efetividade de qualquer política social no capitalismo é constante e possui mérito, considerando que se este se funda e desenvolve sobre a exploração da força de trabalho alheia (DEMO, 2002), pois

[...] embora resultem de processos históricos determinados no campo da luta pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores, não podem ser consideradas fora de um contexto particular de institucionalização e organização legal e material (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 64).

Assim, o conceito de política social só adquire sentido a partir da sua intencionalidade em influir no concreto a ser transformado, o que faz do objeto de estudo também objeto de intervenção. Segundo Pereira (2008), o conceito de política social adquire identidade própria, mesmo estando articulado a outros conteúdos políticos:

Refere-se à *política de ação* que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos. [...] Contudo, a política social está inextricavelmente relacionada ao Estado, governos, políticas (no sentido de *politics* e *polity*) e aos movimentos da sociedade (PEREIRA, 2008, p.171-172).

Todavia, historicamente as “políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas fragmentadas” (BEHRING E BOSCHETTI, 2007, p. 51) às distintas manifestações da questão social na sociedade capitalista. A institucionalização do atendimento às necessidades sociais da população brasileira, transmutadas em demandas pelo poder público, adquiriu destaque com o processo de redemocratização do país, e, de maneira específica, pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Este documento marcou o reconhecimento da Educação enquanto direito social e enquanto política pública, de responsabilidade do Estado. Por políticas públicas, se compreendem aquelas que “requerem a participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, no planejamento e execução de procedimentos e metas voltados para a satisfação de necessidades sociais” (PEREIRA, 2008, p. 173).

Contraditoriamente, estas mesmas políticas expressam, por sua composição e finalidade, a disputa de projetos societários distintos, pois objetivam, concomitantemente: a) propiciar condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora; e, b) garantir o potencial de acumulação e circulação do modelo produtivo capitalista (BEHRING E BOSCHETTI, 2007). Assim sendo,

[...] as políticas públicas constituem campos de tensão que resultam da própria composição dos espaços e esferas públicas em cada conjuntura, assim como produzem efeitos e significados bastante concretos nos modos de compreensão social da coisa pública. Não devem ser concebidas, nesta linha de raciocínio, numa perspectiva instrumental, muito embora possuam uma dimensão operacional na medida em que são formas concretas de intervenção social, esforços dirigidos ao enfrentamento de necessidades sociais que são reais e socialmente reconhecidas. Deste modo, figuram como meios para se alcançar um resultado social, frutos de determinado estágio de pactuação social (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 66).

A política pública de educação, no Brasil, é permeada por “posicionamentos políticos e ideológicos que são determinados pelo contexto histórico, isto é, pelas forças políticas e os antagonismos dos projetos societários” (MARTINS, 2011, p. 45) dados pela realidade contemporânea.

Conforme Martins (2011, p. 45),

[...] a educação tem sido destaque na agenda política dos países, principalmente aqueles dependentes e em processo de desenvolvimento, dentre eles o Brasil. O fundamento destas transformações é balizado no processo de desenvolvimento do capitalismo, que objetiva garantir o processo de acumulação capitalista impõe alterações no processo produtivo influenciando as relações de produção e reprodução da vida em sociedade e assim trazendo alterações no mercado de trabalho, nas relações do Estado e da Sociedade Civil, enfim em todas as esferas da vida em sociedade.

A inserção do assistente social na política de educação é produto do atendimento à estas demandas e necessidades – manifestações da questão social -, sendo impulsionada pela crise de produção capitalista iniciada na década de 1970, como uma de suas estratégias de recuperação, e será aprofundada no capítulo 3 desta Tese.

A partir da década de 1970, com o esgotamento do padrão de acumulação baseado no taylorismo/fordismo²², a economia mundial demonstrava evidentes

²² Baseado na separação de tarefas entre os trabalhadores, como supervisão e montagem, o taylorismo visava formas de o trabalhador produzir mais e com maior qualidade (HARVEY, 2003).

sinais de estagnação e altos índices inflacionários, ao tempo em que alterações da distribuição do poder na conjuntura mundial²³ eram observadas (IAMAMOTO, 2007). Foram adotadas, com isso, novas estratégias de acumulação a partir do diagnóstico²⁴ da crise, realizado com base no referencial teórico neoliberal, a fim de garantir o lucro. Como a base do modo capitalista de produção é o trabalho, a sua reorganização se fez fundamental a fim de retomar a extração do excedente e ampliar a acumulação de capital (ANTUNES, 2002). Pode-se descrever a reestruturação produtiva como a transição do taylorismo/fordismo no contexto do estado-nação para a acumulação flexível no contexto da globalização (NARDI, 2006).

Neste contexto ocorre a ascensão do neoliberalismo como força política e ideológica, fundamentada, principalmente, na teoria de Hayek e Friedman²⁵. Para

Buscava-se a redução dos gastos desnecessários de tempo, de material e da própria energia física e mental do operário. O taylorismo foi o introdutor do incentivo salarial ao trabalhador, pois era estabelecido que quanto mais ele produzisse, maior seria sua recompensa financeira (PRADO, 1999). O trabalhador ficava restrito ao conhecimento de uma parcela da produção, assim o empregador poderia substituí-lo por outro operário caso desejasse, pois seu treinamento não era muito complexo (PRADO, 1999). Apresentando resultados satisfatórios, alguns dos fundamentos do taylorismo foram utilizados em um outro regime de produção: o fordismo, que reduziu ainda mais o tempo de produção com o uso de esteira de montagem.

²³ O fim do contraponto comunista, somado à revolução tecnológica e informacional, que afetaram o equilíbrio de forças, possibilitaram que o capitalismo e os defensores da economia de livre mercado ganhassem potência. O abismo entre os países ricos e os pobres, bem como a pauperização de muitos dos países ex-socialistas, se intensificaram de forma considerável a partir da década de 1980 com a globalização dos mercados. A extenuação dos Estados nacionais, em decorrência da perda de monopólio (através de privatizações) e de poder para as supranacionais, limitou os investimentos em políticas de distribuição de renda que pudessem amenizar as desigualdades (HOBSBAWM, 1995).

²⁴ O diagnóstico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) apontava que as economias dos países não desenvolvidos não possuíam uma estrutura econômica suficientemente diversificada e integrada, apesar do dinamismo do setor agroexportador. Esta estrutura não possibilitava a formação de uma poupança interna que permitisse a transferência de progresso técnico aos demais setores da economia; uma realidade oposta ao dos países desenvolvidos, que dispunham de uma estrutura baseada na industrialização, capaz de disseminar os avanços tecnológicos aos demais setores produtivos. O diagnóstico destacava a necessidade de adoção de políticas de diversificação da economia pelos países subdesenvolvidos, fundamentalmente através da industrialização, a fim de permitir que o mercado interno se tornasse o motor da acumulação e do crescimento, em substituição ao modelo de exportação de produtos primários. Para isso, o Estado seria fundamental no planejamento, indução, no financiamento e como investidor direto, para que o processo de industrialização se efetivasse” (MOTA, AMARAL E PERUZZO, 2012, p. 155-156).

²⁵ O neoliberalismo, que se organizou ideológica e politicamente a partir da obra de Hayek, “Caminhos da Servidão”, de 1944, ganhou força a partir da crise capitalista da década de 1970, e baseia-se na “total rejeição a qualquer tipo de interferência limitante proveniente do Estado sobre os mecanismos mercantis, considerados, pelos seus adeptos, mais eficientes e mais justos, sob todos os pontos de vista. A ação estatal direta na economia e na esfera social, praticada, por exemplo, por governos socialdemocratas, foi percebida por eles como uma medida tão nociva que Hayek chegou a escrever: ‘apesar de suas boas intenções, a socialdemocracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna” (PEREIRA, 2013, p. 104).

eles, o mercado seria a principal fonte de recursos econômicos e de satisfação das necessidades dos sujeitos. As medidas tomadas para a restauração dos níveis de acumulação incluíam

[...] o desenvolvimento de novas tecnologias, restrição de direitos trabalhistas e outras conquistas sociais até uma forte ofensiva, junto aos países periféricos, no sentido de estes contribuírem, de modo mais direto, na transferência de excedentes de valor. Tais iniciativas terão sua maior expressão na emergência e espraiamento de uma nova etapa do capitalismo – o especulativo – na qual o capital produtivo está subsumido ao capital fictício (MOTA, AMARAL E PERUZZO, 2012, p. 154).

No que diz respeito à América Latina, a reestruturação do Estado ocorreu com base em um neoliberalismo tardio²⁶, produzindo um contexto social distinto dos países capitalistas centrais e da Europa. A minimização do Estado, a privatização dos bens sociais, acrescidas às condições sociais e econômicas dos países latino-americanos, fizeram com que as transformações no mundo do trabalho, produzidas no decorrer do processo de reestruturação do capital, como fundamentais a sua reprodução, tivessem maior visibilidade.

O *Estado* que aqui se discute é tomado em sua concepção ampliada, sistematizada por Gramsci a partir da obra de Marx: composto pela sociedade política (representada pelas forças coercitivas, que atuam em favor da classe dominante) e pela sociedade civil (formada pelo conjunto das organizações empenhadas na persuasão e no consenso, como a igreja e a escola, exercendo a dominação de cunho ideológico), que se articulam “de modo dinâmico e processual, ‘como contínua formação e superação de equilíbrios instáveis [...] entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados’ (GRAMSCI, 2000, p.42 apud SIMIONATTO, 2009, p.42). Por este viés conceitual a função das instituições de ensino para a reprodução social é destacada, expondo, com isso, as contradições que permeiam historicamente a escola: garantir a manutenção da hegemonia da classe dominante, ao tempo em que é mediadora no processo de tomada de consciência da classe trabalhadora.

²⁶ O que a América Latina vivenciou não foi a implantação de um “neoliberalismo puro” (VIEIRA, 2004, p.104), mas sim de um conjunto de diretrizes edificadas por organismos internacionais e nacionais; sendo que “aqui se apresentou aquilo que foi denominado de ‘neoliberalismo tardio’, porque só veio para cá quando estava terminando e em descrédito” (VIEIRA, 2004, p.105).

Considerando que as políticas sociais, em uma sociedade capitalista, servem como instrumento de controle da força de trabalho, as suas configurações são influenciadas pelas relações de produção. Assim, novas formas de intervir nas relações sociais e econômicas emergem a cada nova etapa de desenvolvimento do capital. A partir das transformações geradas pela globalização do capital, novas exigências foram criadas para o Estado, como as alterações na política educacional, realizadas sob forte influência de agências multilaterais²⁷ (MARONEZE E LARA, 2009).

Com a internacionalização da economia brasileira a Teoria do Capital Humano de Schultz (1973a) se fortaleceu, a partir da compreensão da educação como instrumento de modernização. Através dela seria possível reduzir as desigualdades entre regiões através da modernização dos fatores de produção e, de forma especial, da força de trabalho (FRIGOTTO, 1999). Por desigualdade se compreende a “distribuição diferenciada, numa escala de mais ou menos, das riquezas materiais e simbólicas produzidas por uma determinada sociedade e apropriadas pelos seus participantes” (NASCIMENTO, 2000, p.58). Netto (2006, p. 10) aponta que “a desigualdade é fenômeno recorrente, embora com padrões bastante diferenciados, no conjunto das sociedades capitalistas”, e estes padrões não se restringem às determinações econômicas, mas “relacionam-se, através de mediações extremamente complexas, a determinações de natureza político cultural” (NETTO, 2006, p. 14).

Para Schultz (1973b), os investimentos destinados às áreas de saúde e educação teriam influência direta no crescimento econômico de uma nação. Isto ocorreria através da qualificação da força de trabalho e pela garantia de condições necessárias para a ocupação de melhores postos de trabalho. Ao se referir aos investimentos em educação cita, de forma específica, à educação formal, institucionalizada, organizada na sociedade em escolas, universidades e centros de formação educacional. O autor refere que o capital humano consistente tem por base “a formação do ‘capital configurado na criança’ pelo lar, pelo marido e pela mulher” (SCHULTZ, 1973b, p.09); ou seja, iniciando pela educação dos filhos por estes e em sequência, perduraria durante toda educação na infância.

²⁷ Cita-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outros organismos nacionais e regionais (como a CEPAL) a eles vinculados (FRIGOTTO, 2003).

O investimento em estudos e pesquisas também é destacado por Schultz (1973a, p. 33) como fundamental para a constituição de capital humano, pois “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto a sua disposição”. Essa concepção ignora a estrutura da sociedade capitalista e a própria luta de classes, dando a entender que a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social dependem exclusivamente dos trabalhadores.

Contudo, não é possível discordar do autor quando este classifica o homem como um capital que compõe o processo produtivo. No modo de produção capitalista a força de trabalho integra a equação da manutenção e reprodução do capital, bem como a circulação e a acumulação. Porém, através de sua teoria, aponta uma necessária submissão do homem à esta condição como pressuposto para o crescimento econômico. O trabalhador se resignaria a ser mais uma engrenagem no processo produtivo, qualificando pela educação formal sua capacidade laborativa. Isto, para Schultz (1973a), impactaria no incremento do capital mas também na renda dos trabalhadores.

Esta concepção de educação como mercadoria e um mecanismo de distribuição gradual de renda, como já citado, oculta a luta de classe e a exploração capitalista. Atualmente percebe-se um retorno a estas referências com o projeto de reforma do ensino médio, que o transforma em educação técnica, mantendo a escola funcional para a reprodução das relações produtivas ao atribuir-lhe a função de profissionalizar. Ao desqualificar a escola mantém-se a classe trabalhadora apartada das esferas onde se tomam decisões sobre os rumos da sociedade. O projeto de reforma do ensino médio será apresentado e analisado em suas particularidades no item subsequente.

O discurso tecnicista, que enfatiza a competitividade, o desempenho, a produtividade, a meritocracia – valores condizentes ao pensamento neoliberal -, fundamenta as políticas que buscam adaptar a educação às intenções do capital, e inaugura uma nova orientação político-pedagógica, fundamentada nos interesses de mercado. Após a década de 1970 a educação e a qualificação emergem como recurso para superar as desigualdades entre nações, regiões e indivíduos (FRIGOTTO, 1999), sob uma ótica burguesa e individualista, reduzindo a questão da desigualdade a um problema de não-qualificação.

Limitar a educação à qualificação para o trabalho significa compreendê-la enquanto mercadoria, algo a ser adquirido e consumido pelo educando e futuro

trabalhador no intuito de elevar o preço a ser pago pelo seu trabalho. A mercadoria, enquanto “célula básica da sociedade moderna” (COUTINHO, 1997, p. 54-55), é produto do trabalho humano, passível de reprodução e venda em um mercado, se constituindo no motor do sistema de produção capitalista. É, ao mesmo tempo, um bem que satisfaz uma (qualquer) necessidade do homem e um bem que se pode trocar por outra, possuindo, assim, *valor de uso* e *valor de troca*. Valor (de troca) que expressa o seu preço, sendo a dimensão quantitativa da mercadoria, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo. É este valor (de troca) que movimenta o mercado através da realização da mercadoria na circulação, ou seja, sua venda. Para que a venda se efetive, anteriormente é necessário estabelecer um parâmetro, dado a cada respectiva mercadoria. Esse parâmetro precisa estar retratado em um equivalente real; portanto, o valor (de troca) de uma mercadoria é expresso pela quantidade do equivalente geral (moeda), este que é constituído socialmente.

A transferência²⁸ ao indivíduo da responsabilidade total por sua manutenção e reprodução, ignorando, de maneira aparente, as condições postas pelo capital à compra e venda da força de trabalho, transforma o homem em consumidor e seus direitos enquanto cidadão, são mercantilizados obedecendo à mesma lógica do capital, na qual o acesso aos serviços sociais é definido pela sua capacidade de renda. Assim, é ele, e não o Estado e a sociedade, responsável pela provisão desses serviços. Nesta lógica, a expansão do capital para outros setores da economia, como o setor educacional, reorienta os meios e as finalidades da educação de acordo com os princípios e a lógica do mercado, conferindo à educação o *status* de serviço comercial e, ao conhecimento, de mercadoria.

Isto reforça que a vida cotidiana é ponto de atenção do Estado e da produção capitalista de bens de consumo, pois o Estado moderno gere o cotidiano, seja direta ou indiretamente (LEFEBVRE, 1981, p. 126 apud CARVALHO E NETTO, 2012, p. 17), através de regulamentos e leis, pela fiscalização, pelas instituições da Justiça, etc.

²⁸ A moralização da questão social contribui para a fragmentação da totalidade social em instâncias abstratas, que negam as relações de poder, de classe e de trabalho; reforçam o individualismo através da valorização da subjetividade, reproduzindo uma moralidade individualizada (o “eu” em oposição ao coletivo); subdivide as esferas da vida social em partes autônomas, com distintas referências de valor, e permitem ao Estado a reprodução da alienação, pela via da dependência dos sujeitos às políticas públicas (BARROCO, 2007).

Da mesma forma, para a produção capitalista de bens de consumo, o cotidiano também é alvo de atenção, sendo uma base de rentabilidade econômica inesgotável, pois é na vida cotidiana²⁹ que, pela soma das atividades necessárias, se dá a autorreprodução do particular (HELLER, 1994). Através de propagandas divulgadas pela mídia, são introduzidos na vida cotidiana novos desejos, e consumi-los se torna um imperativo da era tecnológica moderna, e condição para o homem moderno.

Para Marx (1985, p. 41), o ponto de partida do capital é a mercadoria, pois a sua produção e circulação são os pressupostos do capitalismo, sendo que, nas sociedades capitalistas é notável a “imensa acumulação de mercadorias”; portanto, é a mercadoria a essência de sua riqueza. Afirma que é, “[...] antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (MARX, 1985, p. 41).

Nas condições históricas geradas pelo capitalismo tardio, o fetichismo da mercadoria, que tende a ocultar o trabalho social contido nos produtos e mercadorias, é potencializado. A sua intensificação é um metabolismo social que se baseia na manipulação social, intuindo ocultar a exploração capitalista. Ainda,

[a] mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos (MARX, 1985, p. 81).

Com isso, pode-se afirmar que um mundo pleno de mercadorias é um mundo pleno de manipulação, característica não apenas inerente ao processo produtivo, mas também do consumo e da reprodução social (ALVES, 2010). Esta manipulação ocorre mais intensamente na esfera do consumo, pois tende a transformar a

²⁹ Por vida cotidiana se entende “[...] o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social. [...] em *toda* sociedade existe uma vida cotidiana e *todo* homem, seja qual for seu lugar na divisão social do trabalho, possui uma vida cotidiana. Porém, isto não significa dizer que o conteúdo e a estrutura da vida cotidiana sejam *idênticos* em toda a sociedade e para toda pessoa” (HELLER, 1994, p. 19).

superabundância de vida (pela imensa coleção de mercadorias a serem consumidas) em finalidade em si mesma (ALVES, 2010).

Partindo da compreensão, de que a educação na sociedade capitalista adquire adjetivo de mercadoria, Freire (2005, p. 81) aborda o conceito de visão bancária da educação, onde o conhecimento é compreendido como “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Esta perspectiva está alicerçada em uma das ferramentas da educação utilizada como instrumento de opressão, “a absolutização da ignorância” do outro. Com isso, afirma Freire (2005) ao citar Beauvoir (1963), que os opressores não intenciam transformar a situação de opressão em si, mas a mentalidade dos oprimidos.

Portanto, a condição de consumidores tende a ocultar, através do fetichismo da mercadoria, a condição de produtores da classe trabalhadora, e ampliando-se para além dos trabalhadores ditos assalariados, incluindo aqueles à parte do processo de produção, tais como crianças e adolescentes. Nesta perspectiva, as formas de fetichismo impregnam as relações sociais, impossibilitando a formação da consciência de classe, ao tempo em que promovem a redução do tempo de vida a tempo de trabalho (ALVES, 2013).

O esvaziamento da intenção original da educação – garantir que os conhecimentos socialmente produzidos, bem como os princípios e valores essenciais à vida humana, alcancem as gerações futuras -, de seu caráter político e seu ajuste aos interesses do capital contribui para a intensificação da manipulação social, pois todas as esferas da vida humana são dominadas pela lógica da produção e do consumo. Ao mesmo tempo, a educação é também *locus* de desenvolvimento de potencialidades, de acesso e construção de conhecimentos que podem contribuir, mesmo que de forma limitada, para a conscientização dos sujeitos e melhorias em sua qualidade de vida. É razoável concluir, com base neste cenário, que a escola se configura em um território de disputa ideológica e foco de interesses financeiros do capital, adaptando a educação aos moldes do mercado de trabalho, reduzindo o seu potencial de conscientização de classe.

Para as agências multilaterais, a educação é fundamental para a melhoria da rentabilidade econômica dos países, ao tempo em que justifica a ineficácia do crescimento econômico, ou seja: a educação é compreendida como um equivalente para explicar a desigualdade. O que ocorre, efetivamente, é o deslocamento do eixo de sua natureza totalizante, ou seja, as relações de produção da sociedade

capitalista, para um recorte particular, fragmentado: a educação (MARONEZE E LARA, 2009).

Conforme Pereira (2013), visto que o modelo universalista de proteção social tem sido questionado desde o final da década de 1970, considerando a crise do modelo de produção capitalista que atingiu proporções globais, a ideologia da Nova Direita emergiu neste contexto em resposta à suposta crise do Estado de Bem-Estar, realizando duras críticas ao intervencionismo estatal estabelecido no período pós-guerra nas democracias capitalistas. A autora afirma que a Nova Direita³⁰ não pode ser definida singularmente pois engloba “uma multiplicidade de abordagens” (PEREIRA, 2013, p. 101), mas assinala que sob a “influência de duas ideologias conflitantes derivou uma nova prática política, econômica, social e cultural pautada no neoliberalismo econômico e no neoconservadorismo social e político” (PEREIRA, 2013, p. 101). Sua rápida e ampla expansão em quase todo o ocidente foi impulsionada pela defesa, por governos liberais-conservadores de países mais industrializados (dos quais se destacam Thatcher, Reagan e Pinochet), de políticas similares às promovidas pelo Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) na América Latina (STALLINGS E PERES, 2002).

Em vista disso, na década de 1990, o pensamento neoconservador influenciou a política de educação através de reformas estruturais, por meio de adaptações curriculares, em concordância com as demandas do mercado (CORREIA, 2013). Adequar as estruturas educacionais ao capital é uma intervenção política que pode gerar reducionismos significativos, sendo que os temas relacionados às dimensões humanas, sociais e culturais, que são fundamentais à educabilidade, são considerados abjetos e postos em segundo plano (CORREIA, 2013).

Afirma-se, deste modo, que em contextos das crises cíclicas do capital, a educação é impactada: a) ao ter apontada a sua desatualização frente às novas demandas do modelo produtivo e das novas relações sociais; b) pela busca por

³⁰ A Nova Direita aglutina, como suas características, “[...] a defesa neoliberal do livre mercado; do indivíduo; da liberdade negativa; da autorresponsabilização e da proteção mínima aliou-se à argumentação neoconservadora em favor da autoridade do Estado (ou governo forte); da disciplina e da ordem; da hierarquia; da subordinação e do resgate de valores tradicionais, como família patriarcal, propriedade privada, patriotismo, bons costumes e moral” (AFONSO, 1999; MILLER, 1999; GAMBLE, 1994 apud PEREIRA, 2013, p. 101).

novos modelos que se adequem à nova situação; e, c) pelas tentativas de mercantilização das atividades educativas (TONET, 2012).

Conclui-se que a educação, enquanto parte da superestrutura, possui a função da transmissão ideológica da classe dominante em cada período histórico. Ao mesmo tempo, contém em si o potencial para a conformação de uma cultura contra hegemônica, vinculada aos interesses da classe trabalhadora. Em se tratando da educação formal, materializada na sociedade contemporânea na instituição escolar, não está apartada do contexto social e das disputas dos distintos projetos societários que a permeiam, bem como percebe em seu cotidiano as expressões da questão social. É neste cotidiano que o assistente social desenvolve seu exercício profissional, portanto, suas intervenções são direcionadas à transformação da vida cotidiana.

Na história da sociedade de classes, a vida cotidiana significa a luta pela sobrevivência, por uma posição melhor no interior da sociedade, de acordo com a necessidade de cada homem (HELLER, 1994); e, nessa luta, o acesso à educação sempre foi determinante. Porém, a educação pode continuar a perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra, através da disseminação da ideologia dominante, inculcando ao trabalhador a visão de mundo burguesa. Por outro lado, pode se configurar como uma “arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação do jugo do capital” (RODRIGUES, 2011, p. 42).

2.2 EDUCAR PARA QUE/QUEM? A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A DISPUTA IDEOLÓGICA A ELA INERENTE

A educação no Brasil se caracteriza por ser uma educação tradicional, o que não significa que não se vislumbrem evoluções. Considerando que, em significativa fração da história brasileira, a educação escolarizada esteve restrita às elites, as políticas educacionais implementadas a partir do início dos anos 1990, representaram uma ampliação histórica do acesso da população à escola (BURBULES E TORRES, 2004). Apesar das implicações positivas da proposta de universalização da educação, não se pode ignorar que corresponde à agenda de agências multilaterais, pois “a política educacional tornou-se um elemento da política

econômica” (LINGARD, 2004, p. 59) e, portanto, deve-se, permanentemente, questionar a qualidade da educação ofertada.

Para Gadotti (2013), ao tratar da qualidade na educação, conceitualmente, é preciso considerar a complexidade que lhe é inerente, pois deriva do que se compreende por educação. Estes conceitos adquirem inteligibilidade na história e no bojo da sociedade e, portanto, pode-se afirmar que não existe apenas um entendimento do que é qualidade, mas vários, que correspondem aos interesses dos distintos projetos societários em disputa. A história da sociedade de classes foi edificada “por protagonistas histórico-sociais, que no seu decurso se confrontaram com projeções e estratégias próprias e diferenciadas” (NETTO, 2001, p.52). Por esta perspectiva, na sociedade capitalista, as relações de forças políticas e os projetos societários das classes que a compõe são determinantes para a conformação do modo de produção capitalista. Ainda, estes projetos societários, que podem ser transformadores ou conservadores, estão vinculados a “práticas e atividades variadas da sociedade” (TEIXEIRA E BRAZ, 2009, p.02), e é por meio destas que são determinados.

O projeto societário adotado pela classe trabalhadora, ou por sua parcela que alcançou a consciência de classe, tem intenção transformadora, e estabelece que a agenda de lutas que intenta a superação da questão social deve estar voltada “à ultrapassagem da sociedade burguesa” (NETTO, 2001, p. 59). Aqui, a questão social é compreendida no contexto da contradição entre capital e trabalho, bem como no embate das classes que lhe representam. É a este projeto societário, de viés transformador, que se vincula o Serviço Social, por meio de seu projeto ético-político.

Já o projeto societário com o qual se identifica a burguesia contrapõe-se ao do proletariado: de caráter inevitavelmente conservador, onde a intenção é esvaziar a questão social de seu conteúdo político (NETTO, 2001), faz a defesa das “demandas dinâmicas das forças produtivas” (NETTO, 2001, p. 62). Portanto, quando se trata de projetos societários distintos, refere-se a distintas intenções e direções sociais, que se manifestam concretamente na sociedade.

Em se tratando da Educação Básica, enquanto conceito,

[...] traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um

recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (CURY, 2008, p. 294).

O ensino básico foi enfatizado na Constituição Federal de 1988, que abalizou a educação como um direito de cidadania, ao determinar que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [grifos nossos] (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014), estabelecem os fundamentos do ensino no país e carregam em si o espírito da Constituição Federal de 1988. Todavia, o ataque de representantes políticos da classe dominante fez com que a LDB (1996) se materializasse sob uma cidadania controlada. De modo que, através da intervenção do Estado, sua matéria pôde ser adaptada às intenções do capital, expressando o cenário contraditório da sua elaboração, onde se buscava “expandir a institucionalização da demanda pela educação, mas sob o enfoque das novas demandas sociais no contexto capitalista de reestruturação produtiva e reforma do Estado” (BARBOSA, 2015, p. 137). Constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a Educação Básica é um dos níveis escolares que compõem a estrutura da educação no país, e tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22).

Apesar da legislação não garantir a transformação da realidade, sua construção opera como um indicativo do caminho a ser trilhado; é preciso, portanto, valorizar os marcos jurídicos conquistados. É necessário considerar que o processo de expansão da educação básica no Brasil teve início em meados da década de 1940 e apresentou crescimento significativo da rede pública de ensino ao início da década de 1980, com a tarefa de reverter um quadro preocupante no que tange à escolarização da população brasileira (LAMPREIA, 1995). Os primeiros resultados se mostraram significativos; de acordo com o IBGE, no período compreendido entre

1986 e 1997, a taxa de analfabetismo na população acima dos 15 anos caiu de 20,0% para 14,7%³¹.

A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1961) foi sancionada após, aproximadamente, trinta anos da sua previsão na Constituição Federal de 1934, sendo reformulada duas vezes, em 1971³² e 1996. A partir da nova LDB (1996) a relação da União com a política de educação adquire novos significados. A proposta de descentralização através da municipalização dos sistemas de ensino atribui à União a função de coordenar e avaliar a política educacional, isentando-se da sua formulação. Os Colégios de Aplicação, *lócus* do exercício profissional dos sujeitos da pesquisa, não são citados diretamente na LDB (1996) devido a sua vinculação às Universidades Federais. Sua legislação própria e especificidades serão tratados no capítulo 4.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o ensino no Brasil deve ser norteado pelos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº. 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, art. 3º).

Com isso, entende-se que o Estado e a sociedade firmam o compromisso de oferecer as condições, materiais e subjetivas, para que todo indivíduo possa apreender os conhecimentos e habilidades necessários para garantir a manutenção e reprodução de sua vida e, conseqüentemente, da sociedade em que se insere (HELLER, 1994).

A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990), viabilizada pelo movimento constituinte e de redemocratização

³¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991 e Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1986-1990, 1992-1993, 1995, dados não publicados.

³² As alterações realizadas no texto da LDB (1961) tinham por objetivo adaptar a organização do ensino ao contexto político pós golpe militar (1964), de modo a atender o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo brasileiro. Dessa forma, a Lei nº. 5.540/1968 reformulou a estrutura do ensino superior, estabelecendo a reforma universitária. Já o ensino primário e médio foi regulamentado pela Lei nº. 5.692/1971, alterando a sua denominação para 1º e 2º grau.

do país, tem por intenção primordial instrumentalizar o Estado e a sociedade civil para a proteção de crianças e adolescentes. Nos termos desta lei:

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).

O reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos em processo de formação e dotados de direitos, prevê que estes têm prioridade de atendimento pelo Estado, “por meio da formulação de serviços e políticas públicas” (MOREIRA E SALLES, 2015, p. 183). Nessa perspectiva, o ECA (1990) corrobora a ideia de centralidade do ensino básico para o desenvolvimento dos sujeitos, exigindo a interlocução entre políticas públicas e justificando investimentos orçamentários substanciais. Apontamos, novamente, a contradição existente entre a previsão da lei e a sua materialização, bem como a obrigação social de reduzir o abismo que as aparta.

A educação básica, reconhecida como direito humano universal, é considerada

[...] alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2010, art. 5º).

Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DNGEB), estabelecidas através da Resolução nº. 04, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC, estão fundamentadas:

[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e na convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, art. 1º).

Tomando por base este trecho do documento supracitado, destaca-se a corresponsabilidade da família na educação das crianças e adolescentes. Entretanto, é fundamental elucidar que igual parcela de responsabilidade cabe ao Estado e à sociedade. Assinala-se este ponto considerando o corrente movimento de revalorização da família pelas políticas sociais, sinalizando a retração da presença do Estado nas políticas sociais, principalmente pela contenção de financiamento público, implicando em serviços públicos em situação de precarização (TEIXEIRA, 2015). Com isso, retoma-se a responsabilização da família pelo bem-estar dos seus membros, função esta que reiteradamente recai sobre ombros femininos. Ao mesmo tempo, identifica-se a função ideológica da instituição familiar na educação, que se constitui enquanto “unidade básica onde ocorre a reprodução biológica da força de trabalho” (ENGUITA, 1999, p. 217), onde “os valores e atitudes que levam um adulto a se conformar com suas condições de trabalho” (ENGUITA, 1999, p.218) são transmitidas. Na educação básica nacional, o currículo

[...] configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010, art. 13^º).

Reitera-se, aqui, a função da escola em transmitir conteúdo ideológico aos sujeitos que a frequentam. No entanto, Enguita (1999, p. 220), explicita que

[...] a verdadeira aprendizagem das relações sociais de produção não acontece por meio destas mensagens recebidas com maior ou menor credulidade, mas através de uma série de práticas, rituais, formas de interação entre alunos e professores, formas de se relacionar com os objetos, etc., enfim, através de certas relações sociais imperantes na escola que prefiguram as relações sociais do mundo da produção. O que o conteúdo do currículo faz é dar sentido a essa série de práticas. Mas são principalmente essas práticas, não explicitamente discutidas nem justificadas, que moldam a cotidianidade da vida na escola, as que configuram com mais força a consciência da criança. Sua força deriva de sua materialidade [...], de sua regularidade, de seu caráter oculto, não explícito, não discursivo.

Diante o exposto, destaca-se o discurso que enfatiza ao potencial da educação como via de acesso à cidadania, entretanto, é fundamental considerar as condições objetivas de materialização da política de educação. Ao mesmo tempo em que, nos textos legais e nas bocas dos candidatos políticos a educação é enaltecida, todos os níveis da política de educação brasileira têm sido desamparados pelo

Estado, de modo que “o investimento para materialização de direitos sociais, como a educação, é transformado em gastos que devem ser medidos pelo custo/benefício” (GUIMARÃES E GASPAROTTO, 2015, p. 138). O que se observa, em relação à política educacional brasileira contemporânea, é que a lógica do capital subsumiu a educação, adaptando-se a

[...] uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2008, p. 15).

Não obstante, é de senso comum a crença de que o acesso dos sujeitos às instituições educacionais renomadas implique em sucessos pessoais e profissionais futuros, com reflexos econômicos. Todavia,

[...] ocorre o inverso: pessoas com condição socioeconômica mais elevada facilmente têm acesso privilegiado à educação, funcionando esta muito mais como um expediente de confirmação/exacerbação dos privilégios, do que de mobilidade social ascendente (DEMO, 2004, p. 13).

Considerando que o conhecimento tem caráter de mercadoria na sociedade contemporânea, é justo afirmar que possui, igualmente, valor. Desta forma, o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora encontra empecilhos para a sua democratização, pois é marcante o esforço da classe dominante para promover o esvaziamento da escola, ao delimitar no currículo os seus conteúdos, objetivos e finalidades (MARSIGLIA, PINA, MACHADO E LIMA, 2017).

Na década de 1990 o Brasil vivenciou, em pleno período de redemocratização, “a consolidação do projeto de sociedade e de educação neoliberal” (MELO E SOUSA, 2017, p. 26), como resultado da contrarreforma do Estado, com significativas reduções dos então chamados “gastos públicos”, que repercutiram impiedosamente na implantação e operacionalização das políticas sociais públicas, onde se inclui a educação. Pois, a despeito do

[...] ascenso das lutas democráticas e dos movimentos sociais, que apontavam condições políticas e uma base de legitimidade forte para a

realização de reformas efetivas, muitas contratendências se interpuseram a essa possibilidade. Os anos 1990 até os dias de hoje têm sido de contrarreforma do Estado e de obstaculização e/ou redimensionamento das conquistas de 1988, num contexto em que foram derruídas até mesmo aquelas condições políticas por meio da expansão do desemprego e da violência (BEHRING E BOSCHETTI, 2007, p. 147).

Este período histórico, em que se destaca o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e suas repercussões no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), esteve marcado pela “política de desregulamentação de direitos e flexibilização do mercado e relações de trabalho em nome da competitividade da economia nacional” (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 35). No governo de Fernando Henrique Cardoso, no que se refere ao ensino médio e à educação profissional, especificamente, a política educacional

[...] foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970 (FERRETI E SILVA, 2017, p. 389).

Logo após a aprovação da LDB (1996), a discussão acerca da elaboração das bases curriculares para o ensino médio foi estimulada pelo MEC. O documento intitulado “Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio” (2000) refere a proposta de reforma do ensino médio como parte de um projeto mais amplo que objetiva o desenvolvimento social, a partir da centralidade da educação enquanto política social. Esclarece que:

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (BRASIL, 2000, p. 05).

Para tanto, o currículo,

[...] enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p.15).

O princípio da educação inclusiva “perpassa o sistema educacional em todas as instâncias governamentais e em todos os âmbitos do ensino, visando efetivar as diretrizes da educação para todos, meta das últimas décadas no Brasil” (MARTINS, 2012, p. 85), fazendo referência às orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (UNESCO). Fundada em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, o lema desta organização é promover a paz e os direitos humanos, e sua missão está centrada solidariedade intelectual e moral da humanidade (UNESCO, 2007). Historicamente, tem atuado, com o argumento da educação voltada para a cultura da paz, “para o estabelecimento de consensos em torno de temas fundamentais da humanidade” (SILVA, CZENISZ E PERRUDE, 2018, p. 02), a partir de propostas que, enquanto paliativas, não atendem aos objetivos estipulados. As estratégias propostas pela UNESCO, no que diz respeito à conjuntura brasileira, se configuraram tendo por “marco referencial a adoção de políticas de cunho neoliberal implementada a partir dos anos de 1990 com a reforma do Estado” (SILVA, CZENISZ E PERRUDE, 2018, p. 02). Assim, o Educação para Todos³³, enquanto programa

[...] que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem” (MARSIGLIA, PINA, MACHADO E LIMA, 2017, p. 113).

O Relatório intitulado “Educação para Todos no Brasil 2010-2015”, aponta as seis metas compactuadas entre 164 governos no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal, em 2010, quais sejam:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

³³ “Com a superação do ‘Programa de Educação para Todos’ pelo ‘Programa Todos pela Educação’ a partir dos anos 2000, uma nova intervenção curricular passou a ser defendida pela classe empresarial. Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC [Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária], além é claro do organismo Todos pela Educação, são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum” (MARSIGLIA, PINA, MACHADO E LIMA, 2017, p. 114).

- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- e) eliminar disparidades de gênero na Educação Primária e Secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; e,
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2014, p. 09).

Considerando que o objetivo central destas metas é ampliar o acesso à educação básica, isso não implica, de forma concomitante, o incremento da qualidade da educação, pois este “envolve diversos fatores, especialmente relacionados à própria estrutura da política de educação, ou seja, os salários, as condições de trabalho, incluindo a formação dos educadores” (MARTINS, 2012, p. 86). A qualidade na educação, para Gadotti (2013), está relacionada a melhoria da qualidade de vida da população, a partir da comunidade escolar, e que se refere a “uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013, p. 01). Contudo, reforça-se que,

[...] a universalização da educação ampliou a presença de grupos sociais diversificados, além do desafio da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, atendendo à legislação em vigor, e os educadores, e a própria estrutura educacional, não estavam preparados para atender essa condição de trabalho (MARTINS, 2012, p. 86).

A partir dos anos 2000, durante os governos de Lula e Dilma Rousseff (2011-2016), houve um crescimento significativo dos investimentos públicos em todos os níveis da educação, representando

[...] um grande avanço na incorporação das demandas de diversos setores sociais, expressando suas vinculações de classe, desde o fortalecimento das políticas de educação de jovens e adultos, à universalização da educação básica, que a partir de 2009 ampliou-se para quatorze anos de educação pública obrigatória e gratuita, além da continuidade e melhoria dos programas de expansão das Universidades e Institutos Federais (MELO E SOUSA, 2017, p. 26).

Segundo o documento organizado e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulado “Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance 2016*”, que comenta os principais resultados desta publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base em dados do Brasil e de mais 40 países, se identificou uma redução do gasto público com educação, no período de 2005 a 2013, em mais de dois terços dos países a que se teve acesso aos dados. Nos demais países a situação se manteve estável; porém, Brasil e Israel se destacaram como os únicos países onde se verificou um aumento do gasto público com educação, sendo que o Brasil aumentou em 1.3 ponto percentual a participação do Produto Interno Bruto (PIB) gasto em educação.

A partir da destituição da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, em agosto de 2016, através de golpe parlamentar, e do início do governo do interino Michel Temer, as consequências deste cenário político refletiram, quase que instantaneamente, na Política de Educação, considerando-se,

[...] a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a Nação (MELO E SOUSA, 2017, p. 27).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a União deverá destinar, no mínimo, 18%, e os Estados, Distrito Federal e municípios, 25%, da receita líquida proveniente de impostos (BRASIL, 1988, art. 212). Porém, com a Emenda Constitucional nº. 95/2016, que estabelece o Novo Regime Fiscal no Brasil. Tendo em vista que o gasto com educação previsto para 2017 era de 18% da receita líquida de impostos, o gasto de 2017 determinará o piso para os próximos anos, sendo apenas reajustada a inflação. Desta forma, o Novo Regime Fiscal condiciona os gastos federais mínimos com educação a permanecerem congelados por um período mínimo de vinte anos (BRASIL, 2016).

Em 2016, a Lei Orçamentária Anual (LOA/2016) previu como dotação orçamentária total para a educação o montante de R\$ R\$103.520.522.753,00,

contudo, foram pagos pela União R\$ 95.185.818.190,00. Para a educação básica, a LOA/2016 previu a transferência de R\$64.324.701.211,00, contudo, foram repassados, efetivamente, R\$57.952.834.923,00³⁴.

Já a proposta orçamentária da União para 2017 foi elaborada assentada no Novo Regime Fiscal, de forma que a Lei Orçamentária Anual (LOA/2017) fixou a despesa da União (excluída a referente à rolagem da dívida pública federal), com base nos orçamentos fiscal e da seguridade social, em R\$ 2.490,3 bilhões, representando um incremento de R\$ 418,0 bilhões (+20,2%) em relação às dotações iniciais sancionadas na Lei Orçamentária Anual para 2015³⁵. A despesa fixada para o MEC foi R\$ 107,5 bilhões, sendo que a educação básica possuía dotações totais de R\$ 28,6 bilhões, com um aumento de R\$ 2,4 bilhões (+9,4%) em relação à LOA/2016, destes, R\$ 1,4 bilhão (+11,4%) referente à complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e R\$ 749,5 milhões (+391,8%), da dotação que comporta o auxílio financeiro da União a Estados, Distrito Federal e Municípios para implantação da reforma do ensino médio. Em contrapartida, a previsão orçamentária do ensino superior sofreu uma redução de R\$ 1,2 bilhão (-8,0%) em relação à LOA/2016. As principais ações a sofrerem estes cortes são a concessão de bolsas de estudo no ensino superior (R\$ 620,2 milhões, - 16,3%), os recursos destinados para a manutenção do funcionamento das Instituições Federais (R\$ 478,1 milhões, -9,2%) e para a reestruturação e modernização dos Hospitais Universitários (R\$ 262,3 milhões, - 71,4%). Da mesma forma, a educação profissional e tecnológica foi afetada pela Emenda Constitucional nº. 95/2016 no orçamento previsto para o ano de 2017, com uma redução de R\$ 1,1 bilhão (-22,3%) em relação à LOA/2016, principalmente o Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica, uma das principais fomentadoras do PRONATEC, sofreu decréscimo de R\$ 834,6 milhões (- 50,9%).

A LOA/2018 foi sancionada ao início de janeiro do corrente ano pelo interino Michel Temer, com apenas um veto ao texto aprovado no Congresso Nacional, referente ao incremento de R\$ 1,5 bilhão ao FUNDEB, aprovado em dezembro de

³⁴ Valores informados pelo site <http://gastospublicos.com.br/>, com base nos dados fornecidos pelo governo federal através do Repositório de Vocabulários e Ontologias do Governo Eletrônico. Acesso em 12.02.2018.

³⁵ MEC: Despesas autorizadas para 2017, Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. Nota Técnica nº. 2/2017.

2017, retomando a dotação orçamentária original de aproximadamente R\$ 14 bilhões, mesmo valor repassado em 2017. O veto do interino mostrou-se controverso, já que a Emenda Constitucional nº. 95/2016 não incluiu os recursos desse fundo no teto de gastos, de modo que ele poderia ser ampliado sem que o limite das despesas primárias e a meta de resultado primário do governo federal fossem afetados.

Considerando que o Plano Nacional de Educação (2014) estabelece 20 (vinte) metas a serem alcançadas até 2024. Conforme o documento publicado pelo Observatório do PNE (OPNE, 2017), em análise aos três primeiros anos do Plano, a grande maioria das vinte metas não foi cumprida nos prazos estabelecidos e/ou os indicadores relativos estavam desatualizados ou eram inexistentes, impedindo a avaliação. Apenas duas metas foram parcialmente cumpridas, mas com atraso: a meta nº. 02 (devido à publicação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e a nº. 17, pela instauração do Fórum Permanente para Acompanhamento da Atualização Progressiva do Valor do Piso Salarial Nacional (2015). O que impede o Brasil de avançar no alcance dessas metas? Concluiu-se que não basta a previsão orçamentária e o efetivo repasse de recursos para o FUNDEB se a distribuição entre os estados e municípios brasileiros não seguir o princípio da equidade.

Os mecanismos de financiamento atuais, em especial o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ajudaram em grande medida na redistribuição de recursos, mas ainda não focam na equidade como deveriam – por exemplo, enquanto municípios paulistas receberam em 2017 um valor de R\$ 3.586,93 por aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Alagoas, um dos estados com piores indicadores educacionais do País, o valor é de R\$2.875,03 por aluno (OPNE, 2017, p. 04).

Isto posto, a conjuntura política e econômica brasileira não se mostra favorável para a efetivação das diretrizes e metas para a educação, pois os recursos destinados ao financiamento dos distintos níveis da política de educação são reduzidos e/ou se mantêm estagnados, não acompanhando as demandas da realidade objetiva. Entretanto, as medidas adotadas pelo atual governo do interino Michel Temer estão de acordo com as recentes orientações do Banco Mundial, como a reforma trabalhista (Lei nº. 13.467/2017) e a proposta de reforma da previdência social (PEC nº. 287/2016) e o Novo Regime Fiscal, por exemplo. A estas se somam as alterações na política educacional, que intencionam complementar o

cenário que já se desenha de uma profunda retração do Estado no que trata do financiamento das políticas públicas, e do ajuste das condições do país a fim de atender os interesses das agências internacionais e do empresariado brasileiro.

O Relatório do Banco Mundial - BM (2017), intitulado, ironicamente, como “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, pretendeu apresentar uma revisão das despesas públicas brasileiras, tem a pretensão de demonstrar que, a priorização dos gastos orçamentários “pode ser realizada de forma a proteger os mais pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos” (BM, 2017, p. 08). Não se identificou, no decorrer do estudo deste documento, o método e a metodologia empregados, bem como a delimitação de tempo estabelecida para a análise, ao menos não estão expostos de forma evidente, o que induz ao questionamento do caráter técnico e científico desta publicação. *A priori*, portanto, se classifica o teor desse documento como político³⁶, visto que parte do pressuposto de que é necessário restringir o gasto público – que, conduziria para um aumento da eficiência -, sem, inicialmente, apresentar resultados oriundos de dados concretos que justifiquem tal estratégia.

Apesar do interesse da pesquisadora em aprofundar a análise e discussão do conteúdo deste documento, devido à evidente distorção e manipulação dos dados de realidade³⁷, que ocultam, quando não ignoram, a vida cotidiana da população brasileira, e pelo desafio de expor as inúmeras falácias que, por certo, nortearão o planejamento e execução das políticas públicas no país no futuro próximo, é necessário garantir a ênfase no tema de que trata esta Tese.

No que se refere à educação, o Relatório do Banco Mundial (2017) apresenta o capítulo “Gastar Mais ou Gastar Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” (p. 121 a 138), onde, o ensino superior se configura como destaque das propostas de reformas. Segundo o relatório, como

[...] diplomas universitários geram altos retornos pessoais (em termos de salários mais altos), a maioria dos países cobra pelo ensino fornecido em

³⁶ Considera-se, nesta avaliação inicial das intenções do Relatório do Banco Mundial (2017), o fato de sua elaboração ter sido encomendada pelo governo federal, especificamente pelo então Ministro da Fazenda, Joaquim Levy (que compôs o governo de Dilma Rousseff, em 2015), e entregue para o atual Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles. Levy atualmente é Diretor-Geral e Diretor Financeiro do Grupo Banco Mundial.

³⁷ Dentre tantos possíveis exemplos, destaca-se a afirmação de que os professores dispõem de “generosas regras previdenciárias” (BM, 2017, NR.86, p. 129).

universidades públicas e oferece empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes. O Brasil já fornece esse tipo de financiamento para que estudantes possam frequentar universidades particulares no âmbito do programa FIES. Não existe um motivo claro que impeça a adoção do mesmo modelo para as universidades públicas. A extensão do FIES às universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudo gratuitas a estudantes dos 40% mais pobres da população (atualmente, 20% de todos os estudantes das universidades federais e 16% de todos os estudantes universitários no país), por meio da expansão do programa PROUNI. Todas essas reformas juntamente melhorariam a equidade e economizariam pelo menos 0,5% do PIB do orçamento federal (BM, 2017, p. 13-14).

Este trecho pode ser analisado por duas formas: a) por uma interpretação simplista, que apontaria tão somente o desconhecimento dos redatores do referido documento no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras e aos mecanismos de acesso e permanência ao ensino superior, subsidiados pela União; e, b) uma interpretação crítica, que considera o contexto econômico e político do país, onde as estratégias de governabilidade se fundamentam na desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento e a garantia de direitos sociais, indicando a intenção histórica de se extinguir o ensino superior gratuito, pela via da privatização dessas instituições. Considerando os cortes orçamentários destinados às Universidades Federais nos últimos dois anos e o consequente sucateamento dos serviços, a redução do financiamento às agências de pesquisa, a extinção do Programa Ciência sem Fronteiras, etc., acredita-se que a segunda perspectiva é a que mais condiz com a realidade.

Em se tratando da educação básica, em síntese, aponta que o ensino fundamental e o ensino médio apresentam ineficiências significativas, de modo que os serviços poderiam ser mantidos no mesmo nível com uma redução de 1% do PIB local. Ainda, expõe que o crescimento das “despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes” (BM, 2017, p. 121), o que, conforme o documento, poderia ser solucionado “simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor” (BM, 2017, p. 13). Contraditoriamente, refere que “a análise também demonstra que, para alguns municípios, grandes ganhos de qualidade poderiam ser atingidos com pequenos aumentos de gastos” (BM, 2017, p. 13). Todavia, não disponibiliza os dados que fundamentam esses resultados.

A fim de aumentar a eficiência e a equidade, ao mesmo tempo em que o gasto público é reduzido, o documento apresenta alternativas de reformas para a educação básica; quais sejam: a) aumentar a razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes, pela não reposição de professores aposentados, e a limitação de contratação de professores via concurso público; b) o compartilhamento de experiências positivas de gestão escolar, entre municípios e estados e, ainda sugere que:

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas *charter*³⁸ provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (BM, 2017, p. 137).

Deste modo, apesar da LDB (1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) indicarem a garantia do padrão de qualidade do ensino, estando a Política de Educação “estritamente vinculada às disposições dos organismos internacionais” (MARTINS, 2009, p. 197), a ênfase na redução dos “gastos sociais” compromete diretamente a qualidade do atendimento escolar. A Lei nº. 13.415/2017, que altera a LDB e reformula o ensino médio, está marcada pela adequação deste nível da Educação Básica aos interesses “do capitalismo financeiro internacional, quanto à avaliação e conteúdo” (MELO E SOUSA, 2017, p. 25).

A incorporação dos quatro pilares para a educação (DELORS, 1999), delimita as diretrizes norteadoras da nova proposta curricular, a ser definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quais sejam: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver; e, c) aprender a ser (DELORS, 1999). A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da educação Mendonça Filho, é um documento de caráter normativo aplicado somente à educação básica, que intenciona contribuir para “superar a fragmentação das políticas educacionais, [...] o fortalecimento do regime de colaboração entre as três

³⁸ Escolas *charters* “seriam instituições privadas com subsídio público e acesso gratuito. Em alguns casos tais escolas se credenciam junto ao setor público por apresentarem projetos pedagógicos ‘alternativos’ (ADRIÃO, 2014, p.272).

esferas de governo e [que] seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 08). Porém, a versão mais recente da BNCC (2017) apresenta somente o detalhamento das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, pois, como a estrutura do ensino médio foi alterada pela Lei nº. 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, o MEC adiou a complementação do documento, mas a sua elaboração seguirá as mesmas diretrizes.

Atualmente, a carga horária do ensino médio está distribuída em treze disciplinas³⁹ obrigatórias, nos três anos do ensino médio. A partir da Lei nº. 13.415/2017, a grade curricular é flexibilizada, de modo que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC – assim que concluída - e por “itinerários formativos”, quais sejam: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias, c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e d) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017), sendo que as escolas não serão obrigadas a ofertar todos os itinerários formativos. As disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio serão língua portuguesa, matemática e língua inglesa, resguardando-se às comunidades indígenas o ensino da língua materna. Assim, os estudantes do ensino médio, no novo modelo em implementação, terão 60% da grade curricular destinada a atender as diretrizes da BNCC do ensino médio, e os demais 40% serão optativos. Filosofia, arte, sociologia e educação física não deixam de ser obrigatórias, mas não necessariamente se constituirão enquanto disciplinas compondo a grade curricular. Com isso, os conteúdos correspondentes poderão ser tratados de forma transversal nas demais disciplinas. Outro ponto polêmico da Lei nº. 13.415/2017 é a possibilidade de indivíduos com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional exercer a docência em unidades educacionais da rede pública ou privada (BRASIL, 1996, art. 61, IV).

As justificativas expostas na Medida Provisória nº. 746/2016 como motivos para a reforma do ensino médio, estão agrupadas em torno dos seguintes pontos:

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a

³⁹ Português, literatura, matemática, física, química, biologia, história, geografia, sociologia, filosofia, artes, língua inglesa e educação física.

necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI E SILVA, 2017, p. 394).

Portanto, a reforma do ensino médio objetiva sua reestruturação a fim de aproximar a escola da realidade vivenciada pelos estudantes diante das demandas do mercado de trabalho. Fundamentada no conceito de “vocação pessoal”⁴⁰, retomando a ideia do ensino por competências, essa nova estrutura permitirá que o aluno escolha uma formação técnica dentro da carga horário do próprio ensino médio regular, de acordo com o direcionamento que o aluno intenciona para sua formação. Contudo, a efetivação desta proposta depende, como já foi apontado, da conclusão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pois as orientações deverão nortear a elaboração dos currículos em todo território nacional, tanto nas redes públicas quanto privadas de ensino.

A nova configuração do ensino médio evidencia

[...] o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETI E SILVA, 2017, p. 396).

As reformas educacionais contemporâneas, para além das sugestões de alterações curriculares, recorrem também ao aumento da jornada escolar. Atualmente, a carga horária anual mínima para os níveis fundamental e médio é de 800 horas (distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos) (BRASIL, 1996, art. 24), porém, de acordo com o novo Plano Nacional de Educação (2014), a carga horária do ensino médio deve ser ampliada, progressivamente, para 1.400 horas, nestes mesmos 200 dias de efetivo trabalho escolar. Segundo Maurício (2014), o principal argumento para a implantação de escolas em tempo integral fundamenta-se na referência do modelo europeu de ensino básico. Contudo, a autora explicita que é

⁴⁰ Evidentemente com base na Teoria do Capital Humano de Schultz, discutida anteriormente.

fundamental considerar os aspectos que demarcam estas distintas realidades de estrutura, legislação, tempo escolar, cultura, etc., como por exemplo,

[...] as características brasileiras que limitam a configuração dos sistemas de ensino: profunda desigualdade social; distribuição irregular de vagas nas escolas, de acordo com a região, com impacto sobre a necessidade de transporte; infraestrutura, em geral, precária, inclusive a de transporte (MAURÍCIO, 2014, p. 876).

Devido à delimitação do tema desta Tese, não será possível aprofundar o tema, todavia, destaca-se não há comprovação de que somente a ampliação do tempo escolar seja efetiva para a qualificação e efetivação do aprendizado. Esta determinação condiz com uma expectativa instrucionista de educação, em que o aluno “comparece todos os dias, e nada aprende na prática” (DEMO, 2004, p. 58), de modo que necessário que se redirecione o foco para o aprimoramento da aprendizagem, a fim de superar “a aula reprodutiva, aquela que é ‘marca registrada’ da grande maioria das instituições e professores” (DEMO, 2004, p. 59). Desta forma, somente o aumento da jornada escolar e a manutenção da frequência escolar não são garantias de aprendizado que repercute, de forma positiva e significativa, na vida dos alunos.

Ainda, segundo Tonet (2012), o formato contemporâneo de educação formal estaria desatualizado, no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais atuais, ao considerar as transformações recentes no mundo do trabalho e dos modelos produtivos. Em sua experiência como assistente social em uma escola de educação básica, a pesquisadora tem observado o aumento da infrequência e da evasão escolar na instituição em que atua, principalmente de alunos do ensino médio, que relatam desinteresse e desmotivação com relação à dinâmica escolar. A carga horária elevada inviabiliza a realização concomitante de estágios ou de iniciação no mercado de trabalho através de programas como o Jovem Aprendiz. O incremento na renda familiar propiciado por estas atividades e a necessidade de “construir um currículo”, aparentemente é o cerne da desmotivação destes jovens. A isso se soma a percepção destes estudantes de que a escola mantém um relativo distanciamento da realidade em que se inserem ou, ainda, de que não é capaz de viabilizar um espaço de preparação destas crianças e adolescentes para as responsabilidades da vida adulta.

Em tempo, apesar dos esforços da gestão escolar e das iniciativas individuais e coletivas dos docentes e demais profissionais atuantes na escola em contribuir para a elaboração de um formato de ensino mais atrativo à geração nascida após a revolução informacional, o relato destes alunos destaca que a escola está mais próxima do modelo tradicional do que das inovações que se pretendem, conforme já se discutiu anteriormente. A limitação de tempo e o descolamento do currículo da realidade social que vivenciam impossibilitam a identificação do aluno com o processo de ensino e que tenham outras experiências que não estejam vinculadas ao ensino formal, como por exemplo, a inserção e participação em movimentos sociais e comunitários. Ao não ter suas necessidades atendidas pela escola, o estudante se desvincula, por não se sentir acolhido, por não se identificar com o modelo de ensino, não vendo sentido nas práticas educativas.

O que se pretende apontar é, em primeiro lugar, a coerência deste discurso com a lógica capitalista, ao se idealizar a escola como espaço de formação profissionalizante e a negação de sua função de educar seres humanos. Contudo, é inegável que a conjuntura social e econômica do país tem influenciado a vida dos estudantes da educação básica. A precarização das relações de trabalho, previstas pelas reformas trabalhista (aprovada em 2017) e previdenciária (com previsão de votação em 2018), não permite aos mais jovens contemplar um futuro de sucessos e segurança. A antecipada inserção dos jovens no mercado de trabalho, mesmo que de forma incerta e irregular, tem sido uma necessidade para muitas famílias, considerando o concomitante desmonte das políticas sociais, para a manutenção de sua sobrevivência. Em segundo lugar, com a ampliação do tempo de trabalho de seus familiares e/ou responsáveis, o espaço para o convívio familiar, o aprofundamento de vínculos afetivos e de mobilização social fora do espaço escolar, demonstra que, embora se exija maior participação da família no processo de aprendizagem dos seus filhos e filhas, e se objetive a formação crítica dos alunos, a estrutura escolar atual não contribui que isso se efetive.

Com base no exposto, o que se pretende apresentar é a inviabilidade de concretização da educação básica pública conforme determinada pela LDB (1996) e DNCGED (2010), obstruindo, em consequência derradeira, a efetivação da garantia constitucional à uma educação de qualidade. As condições estruturais e orçamentárias desta conjuntura, da mesma forma, se constituem enquanto

obstáculo ao atendimento dos objetivos e alcance das metas projetadas no Plano Nacional de Educação (2014).

O que se evidencia é que “a proposta da agenda Temer para a educação é uma ponte para o passado na educação brasileira, marcada principalmente pelo estabelecimento da cisão na relação educação e trabalho” (MELO E SOUSA, 2017, p. 34), contribuindo para a ampliação da desigualdade de acesso e permanência na escola e, concomitantemente, expondo à riscos a qualidade do ensino ofertado.

É inevitável, diante deste cenário, não se remeter à década de 1990 e às influências do referencial neoliberal nos ajustes e reformas das políticas sociais. Configura-se, desta feita, um novo esforço de implementação de um projeto societário que se contrapõe e avilta as conquistas históricas da classe trabalhadora.

Em síntese, as reformas educacionais têm priorizado a centralidade da educação básica, considerada como essencial para a melhoria da rentabilidade econômica e para a redução da pobreza nos países em desenvolvimento, claramente com base na Teoria do Capital Humano. Nessa perspectiva, a educação básica limita-se “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador para obter oportunidades no mercado” (MARONEZE E LARA, 2009, p. 3286).

Considerando a essência humana⁴¹ não como ponto de partida, mas como resultado, o homem, através de sua relação ativa com o mundo imediato, tem sua personalidade formada com base nessa relação (HELLER, 1994). A conservação do homem particular⁴² é um fato social. Ao se reproduzir, ele reproduz a sociedade, mas apenas quando nela desenvolve uma função. Portanto, a auto reprodução do homem particular é um momento da reprodução da sociedade: uma representação da socialização da natureza e sua forma de humanização (HELLER, 1994).

⁴¹ Para Marx, a essência humana possui como adjetivos fundamentais o trabalho, a sociabilidade (ou historicidade), a consciência, a universalidade e a liberdade; estas são inerentes ao homem e se desenvolvem concretamente através da história (HELLER, 1994). O homem pode ser cada vez mais produtivo, social (histórico), consciente e livre, mas até agora, só o foi através da alienação. Assim, a essência humana se desenvolve na medida em que o homem desenvolve estas características. Desta forma, “o desenvolvimento da essência humana é a base de todo e qualquer desenvolvimento de *valor*” (HELLER, 1994, p. 49).

⁴² O homem particular nasce em condições sociais concretas, em sistemas concretos de expectativas, dentro de instituições concretas, e deve aprender o uso das coisas, se apropriar dos sistemas de uso e dos sistemas de expectativas, a fim de conservar-se conforme a necessidade e a limitação de cada época. Assim, a reprodução do homem particular é sempre a reprodução de um homem *histórico* (HELLER, 1994).

Considerando esta assertiva, compreende-se que a preocupação de Schultz (1973a) está voltada para a qualificação da força de trabalho para o incremento da produção.

Para Schultz (1973a), os custos da instrução se elevam nos países em desenvolvimento, em consonância com a dimensão populacional e com o Produto Interno Bruto (PIB). Porém, no Brasil, a restrição orçamentária imposta pela Emenda Constitucional nº 95, assinala para a desvalorização e exponencial precarização da política educacional. Esta conjuntura, em prospecto, revela uma opção institucional pela implementação de programas de qualificação profissional enxuta, com intuito de formar trabalhadores estritamente dentro dos critérios estabelecidos pelos organismos internacionais, atendendo as demandas do mercado de trabalho.

A respeito da hipótese de Schultz (1973a) de que o aumento de investimentos em instrução contribuiria para a distribuição de renda e para a mobilidade social não é possível refutá-la totalmente. Sabe-se que o acesso à educação formal de qualidade produz benefícios individuais e coletivos no que diz respeito à produção e socialização de conhecimentos, bem como para a ocupação de postos no mercado de trabalho. Contudo, em um contexto em que grande parcela da população brasileira encontra-se em situação de vulnerabilidade social e econômica, esta distribuição de renda e mobilidade social serão, sempre, limitadas.

Ainda, recorda-se que o ingresso no mercado de trabalho não depende somente da qualificação do trabalhador, mas da demanda por mão-de-obra, cuja exigência de instrução específica varia, historicamente, de acordo com as alterações cíclicas do modo de produção capitalista.

É na vida cotidiana, heterogênea e organizada em torno da particularidade, que o homem realiza a apropriação do mundo das objetivações, nos seus distintos níveis (a linguagem, o sistema de hábitos e uso de objetos). Quanto menos alienada é a vida cotidiana maior será o grau de relação do homem com outros níveis (superiores) de objetivações (HELLER, 1994). Em se tratando da sociedade capitalista, a convergência entre o desenvolvimento das forças essenciais da sociedade concreta e do homem é máxima em comparação com as sociedades que a antecederam; dessa forma, também é máximo o grau de alienação da essência humana (HELLER, 1994).

É inegável e impossível rebater a concepção de que o acesso à educação possibilita melhorias na qualidade de vida da classe trabalhadora. Entretanto, a ideia de que apenas por ela se verificaria um incremento econômico nos ditos países em

desenvolvimento, e conseqüente redistribuição de renda para os trabalhadores, já é fato superado. Demo (2004) destaca a relevância de desmistificar a efetividade de transformação social da educação; uma perspectiva marxista deve considerar a totalidade e as contradições que a perpassam. Por fim, reitera-se que a aplicação da Teoria do Capital Humano oculta a luta de classes e a estrutura obrigatoriamente geradora de desigualdade da sociedade capitalista.

Conseqüentemente, a escola não pode ser compreendida como a única força motriz para a superação das expressões da questão social, isso seria romantizar o processo educativo e ignorar as suas reais potencialidades: a contribuição na construção de novas consciências, com base no desenvolvimento das potencialidades humanas, em suas distintas e múltiplas dimensões.

A busca por uma formação crítica e questionadora é o objetivo de inúmeros educadores e demais profissionais que atuam na educação, que encontram nas brechas do sistema formas de exercer uma educação numa perspectiva libertadora. Concomitantemente, sabe-se que, para que a educação de um modo geral seja reformulada, é necessária uma transformação macrossocial, pois os modos de produção e organização da sociedade são indissociáveis da construção do saber, na medida em que a educação tende a ser utilizada para a construção de sujeitos úteis ao sistema de produção capitalista. Nesse sentido, destaca-se o potencial e o caráter revolucionário da educação.

O que se verifica, todavia, é que

[...] a educação, no seu sentido libertador, tem navegado contra a maré, considerando a homogeneização de profissionais para atender às exigências do mercado, ou seja, a formação de operário-padrão; na venda de um bem que implica a busca pelo lucro; e na legitimação da hegemonia dominante, a partir da reprodução da alienação de grande parte da população (GUIMARÃES E GASPAROTTO, 2015, p. 140).

Assim, uma educação com viés libertador só seria possível através da implicação das classes menos favorecidas, pois não é de interesse das classes dominantes que estas desvendem a realidade e a transformem (FREIRE, 2015); o interesse daqueles que oprimem reside na manutenção do *status quo*.

Porém, questiona-se, com base em Heller (1994): quais possibilidades de autodesenvolvimento são oferecidas pela sociedade capitalista atual aos seus homens singulares? Em conseqüência da alienação, estes homens singulares – que

vivem a consciência do homem em sociedade -, tem sua qualidade genérica transformada, ao mesmo tempo, em uma forma de negar sua existência genérica, de modo que o homem faz da sua essência o meio da sua existência. Quais objetivações genéricas lhes permitem realizar (*em-si*⁴³ ou *para-si*⁴⁴) num mundo de subjetividades capturadas pelo capital? Ao se tentar responder estas questões percebe-se como e porque a grande maioria dos sujeitos, ao longo da história da sociedade de classes, permanece restrita à particularidade. Ao alcançarem as objetivações genéricas *em-si*, garantem a assimilação do imperativo para a manutenção da sua vida, pois a particularidade aspira a autoconservação e a ela se subordina. Somente a partir da genericidade, a qual se eleva como indivíduo⁴⁵ o homem particular, através de objetivações genéricas *para-si*, é possível alcançar algum nível de consciência, a consciência de “algo”.

Exemplificando: como é possível se esperar de um trabalhador, que subsiste com uma renda mínima, destituído de acesso aos direitos humanos e sociais fundamentais, que exerça uma função política consubstanciada em referenciais críticos, quando sua prioridade é o alimento do dia seguinte? De que forma esperar consciência de classe do sujeito que tem sua subjetividade apreendida pela lógica capitalista, que se intitula “colaborador” e não trabalhador, que em seu restrito tempo de lazer acessa o espetáculo midiático que dita o que deve consumir, como deve pensar e viver? Ainda, quais as expectativas reais de uma criança que acessa uma educação básica limitada em recursos, em territórios dominados pela violência e insegurança, produtos da ausência e descaso do Estado, de alcançar e efetivar suas potencialidades humanas e ascender socialmente?

Entretanto, a implementação de uma educação voltada à perspectiva libertadora, de viés emancipatório, não está na agenda das classes dominantes, e jamais esteve. Uma escola que apresenta aos sujeitos as contradições e determinações históricas do capital não interessa ao Estado aliado às necessidades do modelo produtivo atual. Ao contrário, uma escola que incentive o pensamento crítico e a mobilização social dos sujeitos é vista como um perigo à produção e

⁴³ “Esta esfera de objetivações genéricas *em-si* é a resultante de atividades humanas, mas também a condição preliminar de toda a ocupação do homem” (HELLER, 1994, p. 228).

⁴⁴ “As objetivações genéricas *para-si* são expressões do grau de liberdade que foi alcançado pelo gênero humano em uma época determinada” (HELLER, 1994).

⁴⁵ Por indivíduo entende-se “o particular para o qual sua própria vida é conscientemente objeto, já que é um ser conscientemente genérico” (HELLER, 1994, p. 53).

reprodução das forças produtivas do capital, e se constitui como um real empecilho à manutenção da acumulação e à ordem ideológica capitalista.

Ainda assim, diversos autores da vertente crítica têm contribuído, por seus posicionamentos políticos e construções teóricas, para a edificação de alternativas que apontam para uma educação de viés libertador, emancipadora, que seria capaz de contribuir para a construção de sujeitos plenamente desenvolvidos e conectados ao gênero humano. As práticas e reflexões que instigam são valiosas no enfrentamento entre os projetos ideológicos, seja no contexto macro ou no micro, tanto por seu conteúdo, inovador e audacioso, quanto pela intencionalidade e direção social que carregam em si.

Para Freire (2015), é por meio da conscientização que é viabilizada ao sujeito a sua integração ao processo histórico, de modo que a libertação dos oprimidos só se iniciará a partir da compreensão da necessidade desta libertação e de lutar por ela. O que o autor denomina como pedagogia do oprimido é esclarecido por ele como a

[...] que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fara e refará (FREIRE, 2015, p. 43).

Contudo, marca como questão central a contradição inerente a este processo, pois os oprimidos carregam em si as concepções ideológicas dos opressores; é somente após a sua conscientização deste domínio ideológico que poderão contribuir para a edificação de uma pedagogia da libertação.

O aporte fornecido por Freire (2014) também destaca as potencialidades da educação para a autonomia dos sujeitos, a partir das contribuições do professor através da qualificação da prática educativa. Para tanto, elenca o que julga serem os saberes necessários para que o caráter crítico não se perca e seja transversal ao cotidiano escolar. Todavia, não ignora em sua escrita a contradição inerente à educação e ao exercício da docência, pois se equivoca quem crê a educação “como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é toma-la como uma forma de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades” (FREIRE, 2014, p. 96).

O caráter contraditório da educação é destacado, igualmente, por Frigotto (2003), pois a reconhece como um espaço de disputas hegemônicas, ao tempo em que considera que o discurso da modernização, de fato, se configura em um retrocesso histórico pois, com base na teoria marxiana afirma que a

[...] alternativa da educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela gesta no embate contra-hegemônico de dentro desta materialidade. No plano teórico, político, filosófico e ético, a perspectiva é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alarga-los na perspectiva omnilateral e/ou politécnica que expressa as múltiplas necessidades do humano (FRIGOTTO, 2003, p. 203).

Diante deste enunciado pode-se inferir que as atuais reformas na política educacional, em processo de implementação desde 2017, apesar do discurso de garantia de autonomia e cidadania dos educandos, se distancia significativamente de uma educação que intencione atender a diversidade das necessidades humanas, voltando-se, de forma explícita, às demandas do mercado.

Como já se discorreu anteriormente, sem que possa ser viável a generalização desta afirmação, estas alterações na política educacional podem estar em consonância com os interesses dos estudantes, enquanto futuros trabalhadores em busca de postos no mercado de trabalho. Da mesma forma não é contraditório este posicionamento pois a lógica do capital permeia todos os espaços da vida cotidiana, e influencia diretamente na leitura de realidade dos sujeitos, conformando-se às opções que lhe são ofertadas concretamente. Para tanto, indaga-se: não seria primordial

[...] pensar em um outro mundo onde a produção e a reprodução da humanidade efetivem-se através da criação de bens materiais e simbólicos socialmente úteis, sejam materiais, artísticos, estéticos, interativos, contrários à lógica da produção destrutiva e seu sistema de metabolismo socio-reprodutivo hoje dominantes? (ANTUNES, 2017, p.105).

Tonet (2012) vai além, ao afirmar que dentro de uma sociedade capitalista, que se retroalimenta do aumento das desigualdades, em que sua existência se fundamenta na exploração do homem pelo homem, não é honesto e muito menos verossímil afirmar que a educação tenha, em sua formatação contemporânea, a capacidade de superar os produtos da tensão entre capital e trabalho.

Considerando as críticas do autor ao conceito de *educação cidadã*, em que aponta a cidadania enquanto sinônimo de sociabilidade, fazendo do “cidadão” um “homem parcial” (TONET, 2012, p. 66), é preciso aprofundar a discussão a respeito da distinção entre as concepções de emancipação política e emancipação humana.

Para o autor, as principais respostas para a crise da educação elaboradas pelos teóricos da área podem ser entendidas por duas perspectivas: a primeira, de caráter conservador, busca “renovar” a educação a fim de atender as novas exigências do mercado e, para tanto, se utilizam de termos e conceitos que remetem à produtividade (qualidade total, polivalência, formação flexível, etc.); essencialmente, essa perspectiva apresenta uma característica desumanizadora da educação. A segunda perspectiva possui caráter progressista: compreende que a desigualdade e suas variáveis são produtos do neoliberalismo, e deste modo, pretendem controlar e alterar a lógica do capital. A partir da ênfase em uma “educação cidadã crítica”, objetivam, além de qualificar o sujeito para o mercado, formar “trabalhadores cidadãos” (TONET, 2012, p. 33).

Tonet (2012) acredita que ambas as perspectivas estão impossibilitadas de lograr êxito, pois aponta o caráter limitado da cidadania ao afirmar a sua incapacidade de eliminar a desigualdade social.

Com isso, destaca que as alternativas autorreferenciadas como “educação emancipadora/democrática/humanizadora” têm em comum o seu desconhecimento a respeito da incontrollabilidade do capital, de modo que a cidadania alcançada por essas alternativas nunca será uma cidadania plena.

Considerando que “[o] termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum [...] ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda” (TONET, 2012, p. 61); contudo, pela teoria liberal (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau), pressupõe que os homens são iguais e livres por natureza. A desigualdade é considerada como parte da humanidade, não devendo ser eliminada, mas ter a sua expansão limitada. A cidadania, por este viés, é concebida como um instrumento para equilibrar as desigualdades.

O que se pretende afirmar é que a superestrutura não pode ser compreendida apartada da base material da sociedade e, portanto, a emancipação humana é inviável na sociedade capitalista, pois a sua essência está “no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONET, 2012, p. 68). Assim, apesar de que se reconhecer que

emancipação humana deve ser o objetivo último da humanidade, o que é possível, a partir de uma “educação cidadã”, em uma sociedade de classes, é a **emancipação política** dos sujeitos, o que significa o alcance da cidadania e da democracia (TONET, 2012).

Portanto, a cidadania referida nos documentos que regulamentam a política de educação no Brasil, não está vinculada ao conceito de emancipação humana, ao menos não enquanto causa e efeito. Todavia,

[...] esta concepção de cidadania de modo algum implica sua desqualificação ou menosprezo, mas apenas a apreensão da sua natureza própria, ou que implica o conhecimento das suas possibilidades positivas na autoconstrução da humanidade, mas também de seus limites intrínsecos. Ela poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade (TONET, 2012, p. 67).

Logo, a plena emancipação humana só seria viável com a superação da sociedade de classes; porém,

[...] além de ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais (TONET, 2012, p. 39).

Não obstante, o autor também anuncia, diante à impossibilidade de uma educação emancipadora inserida numa realidade permeada pelos preceitos capitalistas, a viabilidade e necessidade das atividades educativas emancipadoras, de caráter revolucionário, que permitam “o acesso ao que há de mais elevado, hoje, no âmbito do saber, nas suas mais diversas manifestações” (TONET, 2012, p. 56-57); uma orientação para uma formação radicalmente crítica.

Ao apresentar o conceito de aprendizagem reconstrutiva política, Demo (2004, p. 59) afirma a necessidade de se enfatizar o “argumento de sua politicidade”. Propõe, então, uma mudança de paradigma que remete à

[...] necessidade de levar em conta contextos novos e inovadores da definição e prática do conhecimento e suas metodologias, sugerindo que é preciso rever nossa visão de sociedade e de educação, sem cair em simplismos e futilidades relativistas (DEMO, 2004, p. 16).

O foco do debate apresentado pelo autor se mantém no destaque do caráter inerentemente político da educação, de modo que a aprendizagem, por este viés,

[...] supõe contextos técnicos e formais, como o manejo do conhecimento, estratégias planejadas, avaliações estruturadas, mas não se esgota nisso, em absoluto. No fundo, prevalece a marca política, reconhecida desde os gregos (animal político), como habilidade de intervenção na natureza e no próprio destino (DEMO, 2004, p. 59).

Essa perspectiva destaca a natureza disruptiva do conhecimento e o seu potencial de rebeldia. Ao afirmar que “aprende-se na condição de sujeito, nunca de objeto” (DEMO, 2004, p. 30), o autor compreende o aluno como parte ativa e fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Pois, ao tempo em que

[...] o aluno aprende a questionar, a ouvir o outro com atenção, a responder com civilidade e com inteligência, argumentar, fundamentar, ler crítica e autocriticamente, não está só “fazendo” conhecimento, está, sobretudo, arquitetando sua cidadania. Pois é desta cidadania que se trata: cidadania fundada na potencialidade disruptiva do conhecimento (DEMO, 2004, p. 109).

Ao realizar uma análise do pensamento educacional em Marx, Enguita (1993, p. 181) afirma que “a produção da força de trabalho pressupõe a existência do indivíduo que a possui”, e que o custo da qualificação desta força de trabalho não pode ser deslocado das necessidades históricas e sociais do homem, vindo a se configurar enquanto uma demanda social, sendo que “as demandas sociais são condicionadas pela relação das classes antagônicas entre si por sua respectiva condição econômica” (BARBOSA, 2015, p. 37). Para tanto,

[...] se faz imperioso que se invista numa educação crítica, participativa, democrática e coletiva, articulada com os movimentos sociais, a fim de que o Estado contemple a educação como um direito social na adoção de uma nova tendência educacional: a libertadora, donde poderá surgir a possibilidade e condições de transformação da atual estrutura social, visando a ampliação da cidadania e da justiça social (GUIMARÃES E GASPAROTTO, 2015, p. 142).

A vida cotidiana é um espaço moldado pelo Estado e pelo modo de produção capitalista⁴⁶, que intenciona transformar o homem em um robô, capaz de consumir

⁴⁶ “O direito regula, antes de tudo, a distribuição dos bens produzidos pela sociedade; ademais, regula as formas de contato entre os homens com base nos critérios de ‘lícito’ e ‘ilícito’. Deste modo é garantido o direito de uma classe, um estrato, de uma camada dominante. [...] é, por princípio um

voraz e docilmente, que seja produtivo ao sistema e que abdique a sua condição de sujeito e cidadão pela posição de consumidor.

As necessidades do capital têm produzido formas ideológicas e de comportamento que explicitam a essência humana perante os particulares, criando as conexões da particularidade para a relação consciente com a genericidade: as objetivações *para-si* podem ser realizadas através do trabalho criativo, da ciência, da filosofia, da moral e da arte (HELLER, 1994). Estas se constituem, para o particular, como possibilidades de superar a particularidade e de elaborar uma relação consciente com a genericidade: de ser um indivíduo.

Entende-se, sobretudo, que a educação, enquanto mediação para a construção e socialização do conhecimento social e historicamente construído pelos homens, deve garantir o acesso às formas de objetivação *para-si*, implicando, conseqüentemente, na reflexão e reestruturação do *em-si*. Apesar do cerceamento e cooptação dos espaços educacionais pela sociabilidade do capital, se acredita que, ao tensionar as fronteiras da ordem vigente, aproxima-se, cada vez mais, de um reencontro com o gênero humano e de uma classe *para-si*. É justamente nesse embate, que tem como cenário a vida cotidiana, que atua o profissional assistente social. A sua inserção na política de educação e, especificamente, na educação básica, demonstra, de um lado, o interesse do Estado e do capital de manter o *status quo*; e, de outro, a materialização da luta da classe trabalhadora pelo atendimento de suas demandas.

fenômeno de alienação, enquanto sua origem como esfera autônoma está ligada ao surgimento de um Estado separado dos homens. [...] O direito deixará de existir quando cessar a discrepância entre o desenvolvimento particular e o desenvolvimento genérico (HELLER, 1994, p. 181-182).

3 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*[...] Este é o nosso ofício,
este é o nosso vício.
Cego enlouquecido,
visão por trevas tomada
insiste em apontar estrelas
mesmo em noites nubladas [...]
(Mauro Iasi).*

Partindo da concepção de educação como meio para o desenvolvimento humano e da sua função na sociedade contemporânea, a demanda pela inserção do trabalho do assistente social na política de educação é resultado das necessidades sociais geradas pelas manifestações da questão social no ambiente escolar.

É fundamental resgatar a constituição sócio histórica da profissão no contexto de emergência do capital monopolista para a compreensão de seus produtos sociais. Nas últimas décadas, o Serviço Social tem se empenhado na construção de uma identidade profissional vinculada não mais às instituições empregadoras, mas às necessidades e lutas da classe trabalhadora. Este posicionamento ético e político da categoria junto às parcelas mais vulnerabilizadas da população está consolidado nos documentos que regulamentam o exercício profissional do assistente social, como a Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e o Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), bem como nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), intencionando a formação acadêmica deste profissional numa perspectiva crítica. Estas legislações se configuram como marcos da luta profissional pelo reconhecimento social da profissão no período de redemocratização do país, e sua análise é relevante para a compreensão da inserção do assistente social na Política de Educação, pois norteiam e unificam o exercício profissional.

Ao mesmo tempo, retomar o processo histórico de requisição pelo trabalho do assistente social na política de educação e na educação básica, e as demandas já consolidadas nesse espaço ocupacional, identificadas através da análise documental e da revisão bibliográfica, se faz interessante como interlocução com os resultados do estudo.

A crescente demanda pela atuação do assistente social nas distintas esferas da política de educação fez emergir o debate coletivo, no interior da categoria, sobre a necessidade da discussão e construção de subsídios para o trabalho profissional

nesta política social. O conjunto CFESS-CRESS, a partir de 2001, incentivou e organizou este debate, de onde foram gerados os documentos que têm servido de aporte aos assistentes sociais em exercício na educação. A análise crítica destas produções resultou frutífera e acredita-se, pelo aprofundamento da discussão e produção teórica, que é determinante e viável atualizá-los em prol da sua qualificação.

3.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL

Enquanto produto sócio histórico, o Serviço Social “adquire sentido e inteligibilidade na dinâmica societária da qual é parte e expressão” (IAMAMOTO, 2008). Sua origem está vinculada ao surgimento do capital monopolista, como resposta da burguesia, através da Igreja Católica, às implicações produzidas pelo desenvolvimento do sistema capitalista (CARVALHO E IAMAMOTO, 2003). Seu trabalho se configurava como uma prática fragmentada e focalizada, de caráter assistencialista e policialesca, que incidia sobre as expressões da questão social, e não em sua raiz: a relação capital x trabalho. Por *questão social* se compreende

[...] o conjunto de desigualdades e lutas sociais, produzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche. As configurações assumidas pela *questão social* integram tanto determinantes históricos objetivos que condicionam a vida dos indivíduos sociais, quanto dimensões subjetivas, fruto da ação dos sujeitos na construção da história (IAMAMOTO, 2008, p. 156).

Apesar das invariáveis imprecisões impostas pela “periodicidade dos fenômenos da vida social” (SANTOS, 2012, p.30), é imprescindível demarcar na história da sociedade a gênese da questão social. Considerando que existe uma “unanimidade na literatura que trata dos fenômenos que lhe são constitutivos – o pauperismo e as lutas do proletariado contra a burguesia” (SANTOS, 2012, p. 30-31), aponta seu surgimento para 1830, aproximadamente.

Além do pauperismo, “outra característica que a particulariza no âmbito da sociedade burguesa relaciona-se diretamente aos seus desdobramentos sociopolíticos” (SANTOS, 2012, p. 30). Parte daí a compreensão de que “as lutas de

classe são ineliminavelmente constitutivas da ‘questão social’” (SANTOS, 2012, p. 30).

Enquanto categoria conceitual, o termo questão social não consta nas produções que compõem a obra marxiana; contudo, “tem seu núcleo essencialmente fundado pela ‘lei geral da acumulação capitalista’” (SANTOS, 2012, p.26). Com isso afirma-se que a questão social somente pode ser explicada pela apreensão do “processo de acumulação ou reprodução ampliada do capital” (SANTOS, 2012, p. 26). Para tanto,

[...] a análise marxiana da Lei geral da acumulação capitalista (...) revela a anatomia da questão social, sua complexidade, seu caráter de corolário (necessário) do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios. O desenvolvimento capitalista produz compulsoriamente a questão social (NETTO, 2004, p. 45).

Desta forma, a análise das expressões da questão social na realidade social contemporânea requisita como fundamento uma abordagem a respeito das metamorfoses no mundo do trabalho que estão se processando nos últimos quarenta anos. Tais mudanças estão afetando a dinâmica das forças produtivas, alterando a estrutura e a composição das classes, enfim, modificando todo o tecido social. Segundo Iamamoto e Carvalho (2003, p.77),

[...] a questão social constituiu-se pelas expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia [...].

É relevante destacar que a pobreza não foi inaugurada pelo modo de produção capitalista. Porém,

[...] a pobreza existente antes do capitalismo era determinada socialmente pela divisão entre classes, mas se devia, principalmente, ao baixo desenvolvimento das forças produtivas que deixavam, por exemplo, a produção agrícola inteiramente vulnerável às pragas que acometiam as plantações ou outras catástrofes naturais, produtoras de longos períodos de fome e epidemias nos países do “velho mundo” (SANTOS, 2012, p. 29).

A questão social, que se evidenciou em decorrência das expressivas transformações políticas, econômicas e sociais impulsionadas pelo processo de industrialização do capitalismo, em sua fase monopolista, deve ser compreendida

pela relação entre a contradição da lógica do mercado e a dinâmica da vida em sociedade (PERUZZO, 2002). Enfatiza-se, portanto, o contexto de produção capitalista como implícito à existência e ao reconhecimento da questão social. As manifestações da questão social são, deste modo, indissociáveis da acumulação privada de capital, que carece da exploração da força de trabalho para sua manutenção e reprodução.

No contexto de emergência do capitalismo monopolista, o crescente engajamento político da classe trabalhadora, assim como o aprofundamento da pobreza, preocupava a burguesia. Com a fundação de movimentos trabalhistas, fruto do amadurecimento político dos trabalhadores, as lutas pelo atendimento das necessidades sociais se intensificaram, fazendo com que fosse inevitável a construção de formas alternativas de intervenção que conquistassem e apaziguassem a classe trabalhadora, então organizada. O significativo crescimento da pobreza demandava a interferência do Estado, que institucionalizou a assistência social, configurando o Serviço Social enquanto estratégia operacional, e a sua estrutura como instrumento de controle social. Isto posto, a questão social adquire visibilidade a partir da conscientização de uma parcela da sociedade, a respeito das implicações negativas decorrentes das novas configurações do trabalho urbano, que deveriam ser solucionadas a fim de garantir o desenvolvimento material da sociedade (PERUZZO, 2002).

Portanto, por sua procedência, o trabalho do assistente social intencionava a conformação dos movimentos de rebeldia e “desajuste” que não colaboravam para a evolução plena da jovem sociedade capitalista.

Estando a origem do Serviço Social vinculada ao ideário católico, o tratamento da questão social estava relacionado a “um problema moral e religioso” e sua intervenção, ao atender às suas necessidades materiais, morais ou sociais, priorizava “a formação da família e do indivíduo para a solução dos problemas” (YAZBEK, 2009, p. 03). Os pensamentos tomista e neotomista orientavam o Serviço Social enquanto referencial teórico e metodológico, pois:

Entre os postulados filosóficos tomistas que marcaram o emergente Serviço Social temos a noção de dignidade da pessoa humana, sua perfectibilidade, sua capacidade de desenvolver potencialidades; a natural sociabilidade do homem, ser social e político; a compreensão da sociedade como união dos homens para realizar o bem comum (como bem de todos) e a necessidade da autoridade para cuidar da justiça geral (YAZBEK, 2009, p. 04)

Na década de 1930, quando o Serviço Social começou a ser implantado no Brasil, o país vivenciava uma intensificação do processo de industrialização, com avanços significativos na direção do desenvolvimento econômico, social, político e cultural. Ao mesmo tempo, também se exacerbaram as relações sociais peculiares do sistema capitalista. O intervencionismo estatal na relação entre capital e trabalho era marcante, através da fiscalização das organizações sindicais, permitindo, em parte, o desenvolvimento industrial brasileiro.

As grandes instituições de cunho assistencial são criadas para responder às pressões do proletariado – que se expandia exponencialmente nas grandes cidades, fruto das migrações motivadas pelo desenvolvimento industrial -, de forma que as ações assistenciais, incorporadas pelo Estado, se consolidaram como estratégias de apoio para a evolução do capitalismo no Brasil. É necessário destacar que, neste período, o Serviço Social não passava de um projeto interventivo em fase embrionária (SILVA, 2002).

As primeiras décadas do Serviço Social no Brasil foram marcadas pelo conservadorismo católico e pela aproximação ao Serviço Social norte-americano, de viés tecnicista e conservador, fundamentado pela teoria positivista. O interesse pelo referencial positivista, primeira experiência do Serviço Social em buscar subsídios teórico-metodológicos, intencionava a ampliação dos referenciais técnicos da profissão, num contexto de reorientação profissional, demandada pelas novas configurações da sociedade capitalista (YAZBEK, 2009). Com isso, o caráter conservador da profissão se intensificou pela fundamentação teórica positivista do Serviço Social humanista e cristão. O positivismo, por sua orientação funcionalista, não intencionava a transformação da realidade, mas a conformação dos sujeitos e a sua adaptação para que se tornassem úteis à sociedade.

Tanto o discurso e quanto a prática do assistente social eram permeados pelo pensamento conservador, pois integrava a própria configuração da profissão (IAMAMOTO, 2013). A tradição conservadora enfatizava a “formação social, moral e intelectual da família, considerada como célula básica da sociedade” (IAMAMOTO, 2013, p. 33). Outras características da apropriação do conservadorismo pelo Serviço Social estão o tratamento individualizado dos “casos” e a tendência empirista e pragmática que fundamentavam sua atuação.

Com a criação de escolas⁴⁷ voltadas para a formação profissionalizante dos assistentes sociais, a prática da assistência social se desvinculou do *status* de caridade, pois para sua realização eram necessários o conhecimento de seus fundamentos e o domínio dos procedimentos que lhe eram próprios (CASTRO, 2000). Contudo, isso não representa apenas uma

[...] nova forma de fazer caridade, mas uma forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, com base na atividade assistencial; seus efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho (IAMAMOTO, 2013, p. 23).

Ressalta-se que neste período o Serviço Social dividia-se entre duas vertentes distintas: a *perspectiva europeia* e a *perspectiva norte-americana* (CASTRO, 2000). A primeira estava vinculada à Igreja Católica e fundamentava-se nas ciências sociais, como a sociologia, a economia e a pesquisa social. Com isso buscava teorias, conceitos e conhecimentos que contribuíssem para a superação do aparente e do individual, intencionando aprofundar-se no contexto social e assimilar suas manifestações. Para a perspectiva europeia, era imperioso intervir na sociedade e não no indivíduo, demonstrando a importância da sociedade e dos problemas que nela se manifestavam e incidiam. Já a segunda, aliada aos interesses do capital, priorizava a abordagem individual e a compreensão do Serviço Social enquanto instrumento reformador de caráter, fundamentada na psicologia e na psicanálise, visando a manutenção do adequado funcionamento social. Esta perspectiva norte-americana também é conhecida como Serviço Social de Caso.

A partir da década de 1960, devido às mudanças no cenário brasileiro, latino-americano e mundial, quando as economias dominantes passaram a interferir diretamente nas nações em desenvolvimento, o referencial funcionalista começou a ser questionado pela categoria profissional. Neste período, o conceito de desenvolvimento se transformou numa ideia tão forte que penetrou todos os setores da sociedade. A busca de uma saída para a condição de subdesenvolvimento tornou-se foco dos responsáveis pelas políticas econômicas e sociais dos países latino-americanos. Apesar do discurso de que as medidas e projetos exportados a serem implementados contribuiriam para o crescimento econômico e para a redução

⁴⁷ Em 1936, é fundada, pelo Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), a primeira Escola de Serviço Social do Brasil, em São Paulo (IAMAMOTO E CARVALHO, 2003).

das desigualdades através da redistribuição da renda (“esperar crescer o bolo para depois reparti-lo” era o *slogan* difundido neste período), o que se verificou foi a pretensão de manter estas nações em permanente dependência econômica às nações mais ricas (em especial ao Estados Unidos).

Essa conjuntura não passou despercebida pelo Serviço Social. Uma reduzida parcela de profissionais vinculados à esquerda cristã identificou que a conscientização e a politização dos sujeitos eram necessárias para as mudanças estruturais. Ainda tradicional, o Serviço Social iniciou um amplo movimento de revisão dos seus referenciais teóricos, da sua metodologia, de seus instrumentos e técnicas, bem como de sua orientação política. Esse movimento,

[...] que surge no Serviço Social na sociedade latino-americana, impõe aos assistentes sociais a necessidade de construção de um novo projeto comprometido com as demandas das classes subalternas, particularmente expressas em suas mobilizações. (YAZBEK, 2009, p. 07).

A revisão da sua base conservadora pelo Serviço Social, apesar de não ter ocorrido de forma ininterrupta, demarcou, por sua relevância, uma nova quadra histórica para a profissão na América Latina e no Brasil. O Movimento de Reconceituação, que se iniciou com a Ditadura Militar e se estendeu até, aproximadamente, a metade da década de 1980, teve expressivas refrações no contexto em que se deu a renovação do Serviço Social brasileiro que, segundo NETTO (2005, p. 131), refere “a construção de um *pluralismo profissional*, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem”.

No período de 1960 a 1964, uma reduzida parcela da categoria se utilizava de uma análise social crítica, percebendo as contradições e conflitos inerentes à sociedade, e reivindicavam mudanças na sua estrutura (SILVA, 2002). O Desenvolvimento de Comunidade, considerado crítico, classista e político, permitia que se percebessem as forças antagônicas, dominadas pelas relações sociais, que permeavam as comunidades, tornando a participação uma expressão de luta pela valorização da classe trabalhadora. É a partir deste contexto que o Serviço Social, enquanto profissão, passa a questionar o *status quo*.

Durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), o assistente social se tornou responsável pela operacionalização das políticas sociais, de modo que as características dessa configuração do Estado repercutiram no desenvolvimento da

profissão. A centralização político-financeira, a fragmentação institucional, a negação da participação social nos processos políticos decisórios e o clientelismo financiado por recursos públicos contribuíram para que o Serviço Social se institucionalizasse subordinado à esfera privada dos serviços sociais, porém, ainda sob o controle do Estado no que diz respeito aos convênios, auxílios e recursos financeiros e de assistência técnica. O que se quer destacar é que, no contexto de militarização do Estado, o enfrentamento da questão social ocorreu por meio de medidas assistencialistas e repressivas. Dessa forma, a questão social foi transformada em um problema administrativo e esvaziada de seu conteúdo político.

Com o cerceamento dos movimentos que lutavam por mudanças sociais, os assistentes sociais se dedicaram de forma mais intensa à crítica interna da profissão. Importantes encontros foram realizados (regionais, nacionais e latino-americanos) a fim de discutir as questões inerentes ao exercício profissional do Serviço Social e à sua formação. Esses espaços permitiram a definição de novas tendências e o incremento da produção intelectual e científica da área, materializadas em livros, revistas e documentos (SILVA, 2002).

No primeiro momento do processo de renovação do Serviço Social brasileiro, os assistentes sociais se empenharam em sistematizar a teoria e a prática da categoria, fazendo do Encontro de Araxá (1967) e do Encontro de Teresópolis (1972) marcos da produção de documentos que confirmavam a tendência da profissão na busca por integração social, assumindo a vertente de modernização emergente na conjuntura brasileira no referido período.

Para Netto (2005), a renovação do Serviço Social brasileiro assumiu três direções distintas: a) A perspectiva modernizadora, que teve seu ápice nos Encontros de Araxá e Teresópolis, mas perdeu força na década de 1970, por sua incapacidade de responder às demandas internas da profissão (SILVA, 2002). Intencionava modernizar o Serviço Social a fim de torna-lo técnico/científico, capaz de trabalhar de maneira interprofissional. Tinha por fundamentação o desenvolvimentismo e o estrutural-funcionalismo, onde o assistente social era considerado um mero executor das políticas sociais, desprovido de criticidade e de capacidade analítica em relação à realidade em que se inseria. Seu objetivo era a superação do atraso profissional e social; b) A perspectiva de reatualização do conservadorismo que se fundamentava na fenomenologia, possuía três conceitos centrais: 1) o diálogo, enquanto ajuda psicossocial e que possibilitaria a

transformação social; 2) a pessoa, onde o sujeito é compreendido enquanto ser humano e não como vítima do sistema; e, 3) a transformação social que, através da capacitação, ultrapassaria horizontes, transcendendo a consciência humana (SILVA, 2002); e c) A perspectiva de intenção de ruptura, orientada pela teoria marxista, ciente da articulação do Estado às classes dominantes, e que, através do Projeto Profissional compreendia a necessidade de engajamento dos assistentes sociais aos movimentos de luta política da classe trabalhadora.

Tendo emergido durante o período da Ditadura Militar, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social teve como principais propostas: a) adaptar o Serviço Social à conjuntura latino-americana, considerando a inviabilidade de intervir em uma realidade concreta, dotada de particularidades específicas, fazendo uso de métodos e técnicas que não atendiam às necessidades locais; b) a intenção de construção de uma metodologia que fosse adequada a esta realidade, a partir da integração teórico-prática com o exercício profissional; e, c) a produção de referencial bibliográfico voltado à realidade do Serviço Social latino-americano, que apontasse respostas aos seus questionamentos (BULLA, 2003).

É a partir desse movimento que se propõe a adoção do referencial teórico marxista como base para a análise dos fenômenos sociais e de novas formas de ação, que considerassem, na sua elaboração, a totalidade social. A teoria crítica passa a ser incorporada ao Serviço Social no Brasil a partir da década de 1970, através do estruturalismo althusseriano⁴⁸. Paralelamente, se inicia uma aproximação dos cursos de pós-graduação com a pesquisa e acesso às obras clássicas, incluindo as contribuições marxiana e marxistas. Essa aproximação e aprofundamento do estudo da teoria crítica repercute na década de 1980, e de forma mais consistente, na década de 1990.

Dentre as referências de base marxista que influenciaram o Serviço Social durante este movimento está a obra de Gramsci, que “contribuiu, sem dúvida, para operar mudanças significativas, tanto no que se refere ao referencial teórico-metodológico quanto ao fazer prático-operativo” (SIMIONATTO, 2004, p. 257).

⁴⁸ Conforme Barroco (2007, p. 155), “Althusser não nega explicitamente uma ética; o que ele recusa é o caráter ontológico do pensamento marxiano e da ética, donde sua reatualização da ética marxista-positivista: uma aplicação prática de leis científicas, isentas de juízos de valor porque se orienta por juízos de fato comprovados pelo método correto de apreensão, ou seja, pela lógica de sua articulação racional. O proletariado, nestes termos, é capaz de apropriar-se da ‘verdade’ e dos ‘valores autênticos’, pois sua veracidade é dada por uma ciência, por uma filosofia do conhecimento e por uma prática nelas fundada”.

Simionatto (2004, p. 256) destaca que é “no plano do método e dos conceitos básicos’, e não nas afirmações literais colhidas arbitrariamente, que encontramos uma fecunda contribuição para pensar as novas questões postas pela sociedade contemporânea”. Sendo que é pela

[...] recuperação desses referenciais que o Serviço Social se interroga sobre questões relativas às instâncias estrutural e superestrutural, com problematizações não somente a respeito da esfera econômica, mas também política, ideológica e cultural. Entram em cena considerações relativas às classes sociais, ao Estado e ao papel das ideologias na análise e compreensão da realidade social, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude mais crítica e investigativa (SIMIONATTO, 2004, p. 257).

Contudo, o Movimento de Reconceituação não foi unidimensional; por isto, se compreende que houve uma “intenção de ruptura” com o Serviço Social tradicional e conservador, ligado à origem da profissão e intimamente vinculado às instituições. As pressões da classe trabalhadora diante das desigualdades impostas pelo capitalismo exigiam uma proposta ativa do Serviço Social que estivesse relacionada aos interesses dos usuários dos seus serviços.

A apropriação da teoria marxista pelo Serviço Social ocorreu de forma problemática neste contexto, devido, principalmente, ao reducionismo “dos marxismos de manual” e pela “influência do cientificismo e do formalismo metodológico”, de cunho estruturalista de Althusser (YAZBEK, 2009, p. 09). Apesar das incompreensões iniciais do referencial teórico marxiano, o Movimento de Reconceituação conduziu ao questionamento da prática institucional pelos assistentes sociais e dos seus esforços para o ajustamento social, o que promoveu a aproximação do Serviço Social aos movimentos sociais. Esta é a marca originária da vertente de intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional.

Entretanto, estas distintas tendências de fundamentação teórico-metodológicas acompanharam o Serviço Social mesmo após o Movimento de Reconceituação e podem ainda ser identificadas na atualidade, apesar dos esforços da categoria em apreender os novos “movimentos, redefinições e da emergência de novos referenciais” (YAZBEK, 2009, p. 09) contemporâneos:

A introdução da análise do *pensamento conservador* no Serviço Social é também fruto do conjunto da produção do início dos anos 80, calcada na literatura da Sociologia e da Psicologia Social. A preocupação era decifrar, criticamente, o universo cultural do que o Serviço Social é caudatário, indicando elementos que permitam elucidar o modo de pensar que informou

decisivamente a profissão ao longo de sua trajetória” (IAMAMOTO, 2008, p. 263).

A filiação profissional à vertente marxista permite compreender que

[...] as relações sociais são sempre mediatizadas por situações, instituições, etc., que ao mesmo tempo revelam/ocultam as relações sociais imediatas. Por isso nesta matriz o ponto de partida é aceitar fatos, dados como indicadores, como sinais, mas não como fundamentos últimos do horizonte analítico. Trata-se, portanto, de um conhecimento que não é manipulador e que apreende dialeticamente a realidade em seu movimento contraditório. Movimento no qual e através do qual se engendram, como totalidade, as relações sociais que configuram a sociedade capitalista (YAZBEK, 2009, p. 10).

É a partir deste referencial que o Serviço Social transforma suas configurações, pois a teoria crítica imprime nova intencionalidade ao exercício profissional no país, embasando a construção dos documentos legais da profissão e norteando a luta incessante pela ruptura com a tradição conservadora. No entanto, a intenção de construção de um projeto hegemônico com base na teoria crítica marxista se desenvolve em um debate plural, tanto na academia quanto nos espaços ocupacionais da profissão. A despeito dos confrontos entre as distintas tendências teórico-metodológicas, a teoria marxista adquiriu centralidade irrefutável no Serviço Social. A opção por esse referencial permitiu à categoria o aprofundamento intelectual acerca da realidade social, da sociabilidade capitalista, das manifestações da questão social, das estratégias de intervenção, etc. Aqui se destaca a contribuição dos programas de pós-graduação em Serviço Social, ambientes privilegiados de desenvolvimento de pesquisa e produção de conhecimento, que têm colaborado com os avanços profissionais, em especial nas três últimas décadas, pela viabilidade de articulação e troca com as distintas áreas do saber.

Com o processo de redemocratização do país e com a nova Constituição Federal de 1988 ocorreram importantes mudanças na área do Serviço Social acompanhando o movimento que envolveu toda sociedade brasileira. A Constituição Federal de 1988 foi inovadora ao prever o direcionamento das políticas sociais para a universalização e a garantia de direitos sociais, a descentralização político-administrativa e a participação popular pelo controle social. O Serviço Social, então, vivenciou um período de questionamento quanto aos rumos e finalidades da profissão, diante da rearticulação dos movimentos populares e das organizações da

sociedade civil. Com isso, a formação profissional e a relação da prática com os referenciais teóricos passam a ser tema de discussão pela categoria.

Ao mesmo tempo, a partir da década de 1990 percebe-se um aumento da miséria, do desemprego e da desigual distribuição de renda, frutos da crise econômica vivenciada no país e das políticas de viés neoliberal implementadas em resposta. Isto se reflete no Serviço Social através dos movimentos sociais que passam a integrar o cenário político e da omissão do Estado no atendimento das demandas sociais (SILVA, 2002). O agravamento da pobreza pela insuficiência das políticas sociais faz com que se eleve a demanda pela sobrevivência da classe trabalhadora em situação de vulnerabilidade.

Todavia, é neste momento histórico que grandes avanços são percebidos no Serviço Social, tendo em vista às contradições manifestas. Aos profissionais do Serviço Social se coloca o desafio de criar estratégias de atendimento às demandas, ao tempo em que se intenciona desenvolver enquanto profissão, de forma articulada a esses entraves enfrentados pela sociedade.

É também na década de 1990 que a consolidação do amadurecimento do Serviço Social crítico se manifesta, visto que as contradições no âmbito profissional permaneciam. Os documentos profissionais produzidos neste período tinham por fundamento uma orientação epistemológica proveniente das contribuições marxianas. O novo Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº. 8.662, de 07 de junho de 1993) e as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (1996) são marcos profissionais da opção intencionalmente hegemônica pelo referencial crítico marxista.

O projeto profissional de intenção de ruptura tem enfrentado alguns percalços, tais como a necessidade de esclarecimento da condição política do Serviço Social e a negação de sua neutralidade, a demarcação da transformação social como intencionalidade do exercício profissional, o compromisso com o aprofundamento teórico do Serviço Social e a articulação e valorização dos movimentos da classe trabalhadora através da ação dos assistentes sociais

Portanto, a história não permite ignorar a trajetória profissional da categoria que, diante das transformações da sociedade, buscou compreendê-las e qualificar a sua capacidade de intervir na realidade. O conflito entre distintas correntes ideológicas culminou no Movimento de Reconceituação, onde a categoria, ao questionar as estruturas vigentes, acenou para a intenção de vincular seu trabalho

às demandas e lutas da classe trabalhadora (SILVA, 2002). A construção de uma nova identidade e uma nova fundamentação, que evidencie tanto o posicionamento crítico quanto o comprometimento do Serviço Social junto à classe trabalhadora, tem mobilizado os assistentes sociais nas últimas décadas.

Contemporaneamente, como efeito da emergência do neoconservadorismo⁴⁹, alguns movimentos isolados, internos à categoria profissional, têm exigido o retorno do Serviço Social às suas origens tradicionais e a abdicação do caráter político da sua prática. Por suas reivindicações desconsideram as lutas históricas da profissão, a própria legislação profissional e a Constituição Federal de 1988. Esta intenção de regresso ao passado não está descolada do contexto social e político vivenciado no país, pois se tem observado uma postura governamental, de modo específico a partir do governo Temer, de negociar o desmonte de direitos sociais conquistados em prol de interesses privados. As alterações na legislação trabalhista (Lei nº. 13.467/2017) e a proposta de reforma da previdência social (PEC nº. 287/2016), bem como os cortes de recursos destinados às políticas de saúde, assistência social e educação (Ementa Constitucional nº. 95/2016), não se distanciam conceitualmente dos projetos de contrarreforma da década de 1990. O que distingue estes momentos históricos é que, atualmente, parece existir um consenso dentre a população de que a privatização de bens e serviços públicos, bem como o retorno às políticas públicas focalizadas e imediatistas, seja adequado para a resolução da crise econômica e, principalmente, política do país. O discurso da meritocracia e do empreendedorismo se fortalece, assim como aumentam as propagandas governamentais que enaltecem o nacionalismo. Em uma análise comparativa, que se admite superficial, com o período que antecedeu os 21 (vinte e um) anos de Ditadura Militar no Brasil, as acepções dessa conjuntura assinalam para o retorno de práticas que, por anos, o Serviço Social se mobilizou a combater.

Afirma-se, portanto, que *caso exista* uma intenção majoritária da categoria profissional para sua atualização diante das novas configurações do capital, esta deve ocorrer com o intuito de avançar para o fortalecimento do Serviço Social através do aprofundamento da apropriação da teoria crítica marxista, que conduza a qualificação do exercício profissional e não se configure como um retrocesso e uma

⁴⁹ É necessário elucidar que o pensamento conservador se manteve presente no interior do Serviço Social, apesar do movimento de intenção de ruptura. O que se vislumbra, contemporaneamente, e que se denomina neoconservadorismo, é a intenção de retorno às bases tradicionais da profissão, porém, adaptadas às novas demandas do capital financeiro.

violação aos princípios e valores ético-políticos. Uma contribuição válida é, com certeza, a apreensão do assistente social na sua condição de trabalhador na atualidade e as respectivas implicações coletivas. Pois, o desafio,

[...] é salientar a leitura do trabalho do assistente social em espaços ocupacionais de naturezas diferentes particularizando, no seu processamento, as competências e atribuições profissionais enquanto expressões desse trabalho concreto, situado no campo das forças sociais que, imediatamente, incidem nesses espaços; e o seu significado social no processo de reprodução das relações sociais nesse tempo de capital fetiche, ante as profundas transformações que se operam na organização e consumo do trabalho e nas relações entre o Estado e a sociedade civil com a radicalização neoliberal (IAMAMOTO, 2008, p. 429).

Conceber a ação do assistente social enquanto trabalho permite afirmar que este possui valor de troca⁵⁰ e de uso⁵¹, e que este profissional sofre as transformações do mundo do trabalho, fatores que condicionam a sua prática profissional. O objeto do trabalho do assistente social é a questão social, tanto em suas manifestações de desigualdade quanto de resistência. Isto posto, o valor de uso do trabalho do assistente social incide sobre as condições materiais e subjetivas de existência dos usuários que vivenciam as manifestações da questão social; ela que mobiliza a necessidade da ação profissional, por meio de suas inúmeras expressões (IAMAMOTO, 2007).

Analisar essa especialização do trabalho exige “ultrapassar a análise do Serviço Social em si mesmo” (YAZBEK, 2009, p. 03), é necessário interpretar os processos sociais que o demandam na sociedade. É possível afirmar que

[...] articular a profissão e a realidade é um dos maiores desafios, pois entende-se que o Serviço Social não atua apenas *sobre* a realidade, mas atua *na* realidade. [...] compreende-se que as análises de conjuntura – com o foco privilegiado na questão social –, não apenas são o *plano de fundo que emolduram o exercício profissional*; ao contrário, são partes constitutivas da configuração do trabalho do Serviço Social, devendo ser apreendidas como tais. O esforço está [...] *em romper qualquer relação de exterioridade entre*

⁵⁰ Cada mercadoria possui um **valor de troca**, este que expressa o seu preço, sendo a dimensão quantitativa da mercadoria, na medida em que somente o valor de uso não é comparável para a troca, devido às diferenças que apresentam entre si as mercadorias na satisfação das necessidades humanas. É a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de um outro tipo (MARX, 1989).

⁵¹ Marx afirma que o processo de trabalho é a base de toda sociedade humana; ou seja, a cooperação entre os homens para transformar a natureza, no intuito de atender suas necessidades. Assim, o produto do trabalho deve, primordialmente, satisfazer as necessidades humanas e, portanto, ser útil. Marx (1989) chama-o **valor de uso**. Seu valor reside primeiro e principalmente em ser útil para alguém.

profissão e realidade, atribuindo-lhe a centralidade que deve ter no exercício profissional (IAMAMOTO, 2007, p 55).

Os grandes desafios postos aos assistentes sociais no tempo contemporâneo não estão relacionados a dimensão técnico-operativa da profissão, ou ao seu instrumental, mas “inscrevem-se no âmbito da compreensão do significado social da sua intervenção” (NETTO, 2006, p. 54). Este significado só pode ser compreendido na medida em que “as condições em que as relações sociais” se realizam, ou seja, no seu processo de produção e reprodução na sociedade. Assim, a fim de analisar o trabalho do assistente social na Educação Básica, é preciso situá-lo na dinâmica de lutas e conformações que constituem a realidade onde se insere.

Quando se questiona como o Serviço Social participa da produção/reprodução da vida social, a atenção volta-se à produção e reprodução da vida material (IAMAMOTO, 2007). Com base na teoria marxiana, a reprodução das relações sociais trata tanto da reprodução da vida material quanto “da reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social” (YAZBÉK, 2009, p. 03). Sendo que as relações sociais entre os sujeitos, grupos e classes sociais envolvem a disputa de poder, estas relações expressam a luta e o confronto entre classes, tendo no Estado a expressão da teia do poder na sociedade (IAMAMOTO, 2007).

Ao considerar que o trabalho do assistente social está circunscrito à divisão social e técnica do trabalho, enquanto trabalho coletivo especializado, e que este participa da reprodução social, pode-se afirmar que seu instrumental está condicionado pela dinâmica social, de onde emergem as demandas dirigidas para as instituições onde atua (TRINDADE, 2004). Desta forma,

[...] é a sua inserção na divisão social e técnica do trabalho da sociedade capitalista, sua localização na estrutura sócio ocupacional e sua funcionalidade na sociedade burguesa, construída no espaço de mediação entre classes e Estado, que atribuí à sua intervenção um caráter político (GUERRA, 2017, p. 51).

Deve, portanto, examinar a realidade concreta em busca de estratégias, fazendo uso de instrumental e fundamentação teórica a fim de compreender e transformar a realidade, pois esta é a intencionalidade do Serviço Social. Não se contesta que

[...] o conhecimento teórico e da realidade sejam fundamentais ao exercício profissional, mas considera necessário um conhecimento sobre as particularidades dos instrumentos e técnicas que dão operacionalidade à profissão (SANTOS, 2013, p. 09).

Porém, a dimensão técnico-operativa não pode ser reduzida ao conjunto de instrumentos e técnicas, pois mobilizá-la requer

[...] as dimensões teórico-metodológicas – analisar o real e investigar novas demandas – e ético-políticas – permitindo a realização da ação, bem como projetar a ação em função dos valores e finalidades e avaliar as consequências da ação -, além das condições objetivas do trabalho e as condições subjetivas dos agentes profissionais. Acioná-la de modo consequente implica, também, considerar as demandas colocadas pela população (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 29-30).

Sendo que o assistente social não dispõe de todos os meios necessários para a efetivação do seu trabalho, da mesma forma, não possui processos de trabalho próprios. Nas instituições em que se insere identificará demandas específicas, vinculadas à questão social, e fará uso de arsenal/instrumental específico, de acordo com a análise prévia da realidade. A fim de se evitar que “a utilização dos instrumentos acabe se reduzindo à operacionalização das exigências institucionais, sem contribuir para a potencialização e qualificação da prática” (TRINDADE, 2017, p. 85), há que se compreender que as dimensões constitutivas da profissão

[...] só se realizam no espaço cotidiano, e por isso, encontram nesse peculiar espaço sua explicação racional, donde a necessidade de interpretá-lo à luz de uma teoria que seja capaz de revelar como se constitui este espaço, que modalidade de intervenção ele demanda, que dimensões podem ser acionadas em resposta aos seus desafios (GUERRA, 2017, p. 53).

Portanto, a dimensão técnico-operativa, enquanto síntese do exercício profissional,

[...] é composta também pelo conhecimento da categoria, pelas qualidades subjetivas dos agentes, pelas condições objetivas de trabalho, pelo projeto profissional, pela ética, pelos valores. [...] discutir tanto o instrumental técnico-operativo em particular como a dimensão técnica operativa como um todo, implica discutir o trabalho profissional como resultado daquela totalidade (SANTOS, FILHO E BRACKX, 2017, p. 27).

Dessa forma, o que se reitera é que teoria e prática:

[...] estão subsumidas no processo das objetivações humanas, as quais não são as mesmas para todos os seres humanos. Nas várias objetivações, estão unidas as operações de transformações materiais, ou seja, as concepções práticas e as concepções ideais que as orientam. Tem-se, então, aí, a unidade entre um movimento ideal e a intervenção material, entre teoria e prática. O conjunto das objetivações humanas forma a práxis (SANTOS, 2013, p. 30) [grifos nossos].

As determinações do mercado de trabalho fazem com que o assistente social, enquanto trabalhador assalariado, adapte seu trabalho às exigências das instituições empregadoras (IAMAMOTO, 2008). Ignorar a necessária discussão interna à categoria sobre a obrigatória articulação de suas dimensões constitutivas com certeza contribui para que os profissionais se apropriem dos instrumentos e técnicas institucionais, burocratizados e padronizados, em detrimento da instrumentalidade própria do Serviço Social. Considera-se que,

[...] a possibilidade de imprimir uma direção social ao exercício profissional do assistente social – moldando o seu conteúdo e o modo de operá-lo – decorre da relativa autonomia de que ele dispõe, resguardada pela legislação profissional (IAMAMOTO, 2008, p. 220).

Com base no exposto, conclui-se que é imprescindível aos assistentes sociais avaliar as condições materiais dos espaços ocupacionais onde desenvolvem seu trabalho profissional, considerando as particularidades da profissão, o papel político e a dimensão social que seu trabalho detém. Além disso, ao observar as alterações do mundo do trabalho é possível identificar as mudanças nas atribuições sociais do Serviço Social, ao reconhecer novas requisições à profissão, em resposta às necessidades do capital no novo ciclo do capitalismo global; concomitantemente, a “análise das tendências sociais realizadas a partir da teoria possibilita a antecipação de demandas que vão além das colocadas, no momento, pelo mercado de trabalho” (SANTOS, 2013, p. 86).

Partindo da premissa de que “o não reconhecimento das atribuições privativas previstas na Lei de Regulamentação da Profissão favorece a pouca visibilidade do exercício profissional” (TORRES, 2007, p. 49), compreende-se que a apropriação das legislações que norteiam o trabalho e a formação do assistente social contribui para que tenha clareza do projeto profissional, que é produto da organização e qualificação teórica e política da categoria (IAMAMOTO, 2008). Para tanto, os documentos que materializam a regulamentação legal do projeto

profissional serão apresentados e discutidos à luz do tema desta Tese no subitem subsequente.

3.1.1 Os marcos legais do Serviço Social: a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética Profissional do Assistente Social e as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social

A Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº. 8.662, de 07 de junho de 1993), dispõe sobre a profissão de Assistente Social, abordando, para além das condicionalidades que conferem legalidade ao exercício da profissão de assistente social, também as competências e atribuições privativas deste profissional. De modo que, o “desconhecimento da Lei de Regulamentação pode não somente comprometer o exercício profissional, mas também o lugar ocupado por essa profissão na divisão sócio-técnica do trabalho” (TORRES, 2007, p. 50).

Para tanto, a designação assistente social é privativa àqueles habilitados em conformidade com a legislação vigente:

Artigo 2º - Somente poderão exercer a profissão de Assistente Social:

I - Os possuidores de diploma em curso de graduação em Serviço Social, oficialmente reconhecido, expedido por estabelecimento de ensino superior existente no País, devidamente registrado no órgão competente;

II - os possuidores de diploma de curso superior em Serviço Social, oficialmente reconhecido, expedido por estabelecimento de ensino sediado em países estrangeiros, conveniado ou não com o governo brasileiro, desde que devidamente revalidado e registrado em órgão competente no Brasil;

III - os agentes sociais, qualquer que seja sua denominação com funções nos vários órgãos públicos, segundo o disposto no artigo 14 e seu parágrafo único da Lei n. 1889, de 13 de junho de 1953.

Parágrafo único - O exercício da profissão de Assistente Social requer prévio registro nos Conselhos Regionais que tenham jurisdição sobre a área de atuação do interessado nos termos desta Lei (BRASIL, 1993).

No que diz respeito às competências profissionais do assistente social, de acordo com o Art. 4º da supracitada Lei, entre estas estão, presentes no inciso I, “planejar, implementar, executar e avaliar políticas sociais em órgãos públicos, de forma direta ou indireta, bem como em empresas, entidades e organizações populares” (BRASIL, 1993). Respalda, com efeito, a inserção do assistente social nas três esferas de Governo, garantindo amparo a sua participação na elaboração e gestão de políticas sociais e públicas, seja através de assessoria e consultoria, ou por sua efetivação no quadro público, ao tempo em que destaca o caráter histórico

do assistente social enquanto executor de políticas sociais, privilegiando a intervenção na realidade social concreta. Ainda, abaliza a atuação profissional do assistente social na esfera privada.

Ao definir como competência do assistente social a avaliação das políticas sociais, contribui para o estudo e aprimoramento destas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às diversidades sociais, históricas, econômicas, geográficas e culturais do contexto em que se implementam, considerando as constantes transformações da realidade social.

O encaminhamento de providências e a orientação social a indivíduos, a grupos e à população, da mesma forma que a orientação a indivíduos e grupos de distintos segmentos sociais a respeito do acesso a recursos e à utilização destes no atendimento e defesa de seus direitos justifica-se enquanto competências do assistente social através dos incisos III e V desta Lei. Essas competências viabilizam o incentivo, por meio do trabalho socioeducativo do assistente social, a orientação e socialização de informações quanto às vias de acesso aos direitos assegurados aos membros da comunidade escolar. O trabalho socioeducativo contribui para “o adensamento do debate profissional entorno do papel desempenhado pelos assistentes sociais no fortalecimento das políticas sociais e da construção dos sistemas de proteção social” (TORRES, 2014, p. 21). O assistente social, ao combinar

[...] a prestação de serviços sociais e a ação socioeducativa envolvendo todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, o profissional possibilita a ultrapassagem da mera demanda institucional para a demanda profissional, ampliando o espaço ocupacional do assistente social com propostas de trabalho que redirecionam as prioridades reais, materiais e sociopolíticas dos usuários (MARTINS, 2009, p. 191).

Ao assistente social também compete o planejamento, a organização e administração dos benefícios e serviços sociais (inciso VI), de maneira a fazer valer os direitos sociais dos usuários de seus serviços, tendo em vista sua formação profissional pautada nos princípios da justiça social e da equidade.

O desvendamento da realidade social e das mediações que a compõem é um dos maiores desafios do assistente social, pois permitem desocultar as estratégias de exploração, dominação e precarização das relações sociais. Para tanto, o planejamento, execução e avaliação de pesquisas que objetivem contribuir com a

análise da realidade social, privilegiam a qualificação dos processos de trabalho em que este profissional se insere, subsidiando suas ações de modo coerente com o contexto do espaço sócio ocupacional onde atua (BRASIL, 1993, art. 4º, inciso VII).

A realização de assessoria e consultoria, seja a órgão da administração pública direta e indireta, ou empresas privadas e outras entidades, é uma das competências expressas pelo inciso VIII desta Lei, desde que no âmbito da elaboração, coordenação, execução e avaliação de planos, programas e projetos de conteúdo do Serviço Social, de acordo com o inciso II do Art. 4º. Aqui vislumbra-se a possibilidade dos profissionais atuantes no ambiente escolar prestarem aporte às gestões e organizações associativas da comunidade escolar, no sentido de qualificar os processos decisórios, contribuindo para a construção de uma gestão escolar democrática.

O apoio e a assessoria aos movimentos sociais, em matéria voltada às políticas sociais, na perspectiva do exercício e defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade, enquanto competência do assistente social (BRASIL, 1993, art. 4º, inciso IX), permitem e legitimam o posicionamento deste profissional junto aos movimentos sociais e, em se tratando do trabalho profissional na educação, estudantis. Estes se constituem enquanto espaços privilegiados de trabalho para o assistente social, que pode estimular o debate sobre a autonomia, cidadania e justiça social, colaborando para a promoção de um ambiente fecundo à constituição de sujeitos políticos, conscientes de seus direitos e deveres, mediando a organização destes movimentos, e contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades humanas dos estudantes.

São, ainda, competências do assistente social: planejar, organizar e administrar os Serviços Sociais e Unidades de Serviço Social (BRASIL, 1993, art. 4º, inciso X), bem como realizar estudos sócioeconômicos com os usuários que buscam benefícios e serviços sociais em órgãos de administração pública, direta e indireta, além de empresas privadas e outras entidades (BRASIL, 1993, art. 4º, inciso XI). Para a realização de estudo socioeconômico, o assistente social faz uso do arsenal instrumental da profissão – instrumentos e técnicas -, bem como o fundamenta com base na produção teórica da categoria. As legislações específicas o orientam neste processo para fins da viabilização do acesso aos benefícios e serviços sociais.

Constituem-se enquanto atribuições privativas do assistente social, de acordo com o Art. 5º. da Lei de Regulamentação da Profissão:

- I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;
- II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;
- III - assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;
- IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;
- V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;
- VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;
- IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social.
- X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;
- XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;
- XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;
- XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (BRASIL, 1993).

Sendo assim, a elaboração e aprovação da Lei nº. 8.662/1993 amplia a atuação e a especificidade da profissão, ao reconhecer suas ações privativas e dispor das competências do assistente social. O reconhecimento do exercício da profissão de assistente social apenas aos portadores de diploma em curso de graduação em Serviço Social, com registro nos órgãos competentes protege e qualifica o exercício profissional. Ao mesmo tempo, coíbe antigas formas de atuação de outros segmentos, como auxiliares sociais, agentes sociais e outras denominações anteriormente reconhecidas por sua atuação como assistente social.

Em síntese, conforme a Lei de Regulamentação da Profissão (1993), o Serviço Social é profissão que realiza pesquisa, análise e também intervenção na realidade concreta, através da elaboração, implementação e execução de políticas sociais, seja no âmbito da administração pública, empresarial e organizações sociais e populares. O assistente social é, com isso, o profissional habilitado a prestar orientação e assistência social diretamente a indivíduos e grupos sociais de diversos segmentos usuários de seus serviços. Portanto, o assistente social é o profissional

do Serviço Social, habilitado a exercer a profissão após registro no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), o qual o credencia a assumir as competências e atribuições privativas que integram o exercício profissional.

É interessante ressaltar que a fiscalização do exercício profissional também é uma de suas atribuições privativas do assistente social, permitindo o amparo ao desenvolvimento de sua prática, a partir da ação dos Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social. Esta medida garante e prima pelo cumprimento do projeto ético-político profissional, sistematizado no Código de Ética do Assistente Social, que norteia o exercício profissional.

O Código de Ética do Assistente Social, instituído a partir da Resolução do CFESS nº. 273, de 13 de março de 1993, é produto histórico, tal como o Serviço Social e se configura enquanto materialização do posicionamento dos assistentes sociais junto à classe trabalhadora, ou seja, é a concretização do compromisso da profissão com a população usuária dos seus serviços. Dispõe sobre os direitos e deveres do assistente social, orientando a sua relação profissional com os usuários, instituições empregadoras e demais sujeitos com quem se articula no exercício de sua profissão.

A concepção de ética que se adota

[...] é definida como uma capacidade humana posta pela atividade vital do ser social; a capacidade de agir conscientemente com base em escolhas de valor, projetar finalidades de valor e objetivá-las concretamente na vida social, isto é, ser livre. Tratada como mediação entre as esferas e dimensões da vida social, e atividade emancipadora, a ética é situada em suas várias formas e expressão: a moral, a moralidade, a reflexão ética e a ação ética como exercício de liberdade, ou, como quer Lukács, como “ação virtuosa”, apontando-se para sua conexão com a práxis política e para suas formas alienadas, no âmbito da vida cotidiana (BARROCO, 2007, p. 19).

Em relação à ética profissional, se caracteriza como

[...] um modo particular de objetivação da vida ética. Suas particularidades se inscrevem na relação entre o conjunto complexo de necessidades que legitimam a profissão na divisão sociotécnica do trabalho, conferindo-lhe determinadas demandas, e suas respostas específicas, entendidas em sua dimensão teleológica e em face das implicações ético-políticas do produto de sua ação (BARROCO, 2007, p. 67).

O reconhecimento da liberdade⁵², enquanto valor ético central, bem como das demandas políticas a ela inerentes, tais como emancipação, autonomia e plena expansão dos indivíduos sociais, é primordial para o assistente social na medida em que norteia o exercício profissional e possibilita a articulação com os demais princípios éticos da profissão, quais sejam:

- Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero;
- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 1993).

Estes princípios apontam que o trabalho do assistente social na realidade concreta, intenciona contribuir para a ampliação da cidadania, a partir da defesa da garantia de acesso a direitos e serviços. O assistente social se compromete ao cumprimento destes princípios por seu posicionamento na luta pelos direitos da classe trabalhadora. Considerando a condição de trabalhador assalariado do assistente social, o seu protagonismo profissional está posicionado em um cenário pleno de tensionamentos e contradições, pois:

Ainda que os profissionais disponham, no mercado de trabalho, de uma relativa autonomia na condução de suas atividades, os empregadores articulam um conjunto de condições que informam o processamento da

⁵² “A condição básica para assegurar a liberdade é a capacidade objetiva, as condições concretas para ter opção de escolha, isto é, oportunidade de romper os impedimentos para desenvolver projetos que realizem e ampliem a liberdade” (MARTINS, 2011, p. 46).

ação e condicionam a possibilidade de realização dos resultados projetados, estabelecendo as condições sociais em que ocorre a materialização do projeto profissional em espaços ocupacionais específicos (IAMAMOTO, 2008, p. 219).

Com o objetivo de garantir o exercício efetivo da profissão, o Código de Ética trata dos direitos do assistente social:

- a. garantia e defesa de suas atribuições e prerrogativas, estabelecidas na Lei de Regulamentação da Profissão, e dos princípios firmados neste Código;
- b. livre exercício das atividades inerentes à Profissão;
- c. participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais;
- d. inviolabilidade do local de trabalho e respectivos arquivos e documentação, garantindo o sigilo profissional;
- e. desagravo público por ofensa que atinja a sua honra profissional;
- f. aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código;
- g. pronunciamento em matéria de sua especialidade, sobretudo quando se tratar de assuntos de interesse da população;
- h. ampla autonomia no exercício da profissão, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com as suas atribuições, cargos ou funções;
- i. liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos em seus trabalhos (CFESS, 1993, art. 2º).

Estas premissas buscam garantir o exercício profissional de acordo com o projeto profissional, edificado pela categoria, em tempos de domínio do capital. Tal projeto se estende aos espaços sócio ocupacionais da profissão, tornando-o permeado de contradições, e onde se delineiam disputas de poder, inclusive dentro de instituições públicas.

Ao assumir compromissos éticos, o assistente social também assume responsabilidades ao desempenhar seu exercício profissional, manifestos no Código de Ética enquanto deveres do assistente social. Assim, deve desempenhar suas atividades profissionais com eficiência, eficácia e responsabilidade, observando a legislação em vigor. A utilização do registro profissional realizado junto ao Conselho Regional é imperativa, ao tempo em que deve se abster de práticas que caracterizem censura, cerceamento da liberdade, policiamento dos comportamentos, denunciando aos órgãos competentes quando estes ocorrem sob seu testemunho. Deste modo, é perceptível a relação destas premissas com o projeto profissional de intenção de ruptura, marco histórico da profissão. A partir dele o Serviço Social intencionou romper sua vinculação com práticas invasivas e de viés funcionalista,

assumindo o referencial crítico como fundamental diante configurações contemporâneas do capitalismo. O referencial crítico permite a análise da realidade em sua totalidade e contradições, bem como alcançar a compreensão de que a profissão objetiva a garantia de direitos e a emancipação dos sujeitos, e não o policiamento da população usuária dos seus serviços.

No que diz respeito à população usuária, o trabalho profissional do assistente social deve:

- a. contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais;
- b. garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos usuários, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos profissionais resguardados os princípios deste Código;
- c. democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos usuários;
- d. devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses;
- e. informar à população usuária sobre a utilização de materiais de registro audiovisual e pesquisas a elas referentes e a forma de sistematização dos dados obtidos;
- f. fornecer à população usuária, quando solicitado, informações concernentes ao trabalho desenvolvido pelo Serviço Social e as suas conclusões, resguardado o sigilo profissional;
- g. contribuir para a criação de mecanismos que venham desburocratizar a relação com os usuários, no sentido de agilizar e melhorar os serviços prestados;
- h. esclarecer aos usuários, ao iniciar o trabalho, sobre os objetivos e a amplitude de sua atuação profissional (CFESS, 1993, art.5º).

Este artigo valida a Lei de Regulamentação da Profissão, priorizando o atendimento ao usuário acima dos interesses institucionais, conforme demonstra o Capítulo II deste Código, que trata das Relações com as Instituições empregadoras:

Artigo 7º - Constituem direitos do Assistente Social:

- a. dispor de condições de trabalho condignas, sejam em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional;
- b. Ter livre acesso à população usuária;
- c. Ter acesso a informações institucionais que se relacionem aos programas e políticas sociais, e sejam necessárias ao pleno exercício das atribuições profissionais;
- d. Integrar comissões interdisciplinares de ética nos locais de trabalho do profissional, tanto no que se refere à avaliação da conduta profissional, como em relação às decisões quanto às políticas institucionais.

Artigo 8º - São deveres do Assistente Social:

- a. programar, administrar, executar e repassar os serviços sociais assegurados institucionalmente;

- b. denunciar falhas nos regulamentos, normas e programas da instituição em que trabalha, quando os mesmos estiverem ferindo os princípios e diretrizes desse Código, mobilizando, inclusive, o Conselho Regional, caso se faça necessário;
- c. contribuir para a alteração da correlação de forças institucionais, apoiando as legítimas demandas de interesse da população usuária;
- d. empenhar-se na viabilização dos direitos sociais dos usuários, através dos programas e políticas sociais;
- e. empregar com transparência as verbas sob a sua responsabilidade, de acordo com os interesses e necessidades coletivas dos usuários.

Artigo 9º - É vedado ao Assistente Social:

- a. emprestar seu nome e registro profissional a firmas, organizações ou empresas para simulação do exercício efetivo do Serviço Social;
- b. usar ou permitir o tráfico de influência para obtenção de emprego, desrespeitando concurso ou processos seletivos;
- c. utilizar recursos institucionais (pessoal e/ou financeiro) para fins partidários, eleitorais e clientelistas (CFESS, 1993).

Sendo assim, a instituição empregadora, seja de caráter público, empresarial ou civil, deveria propiciar as condições necessárias para o pleno exercício profissional, garantindo o livre acesso à população e às informações institucionais que possibilitem a prática do assistente social no que se refere a programas e políticas sociais. Porém, ao profissional também cabe o dever de fiscalizar e denunciar falhas na legislação da instituição que afetem seu trabalho, empenhando os recursos sobre sua responsabilidade com transparência e utilizando-os de acordo com as necessidades da população usuária dos serviços.

Porém, como já observado, o trabalho junto a populações vulnerabilizadas não é privativo do assistente social. A sua inserção em equipes multiprofissionais qualifica o atendimento às demandas reais e, desta forma, o Código de Ética aborda a relação com outros profissionais em seu Capítulo III:

Artigo 10º - São deveres do Assistente Social:

- a. ser solidário com outros profissionais, sem, todavia, eximir-se de denunciar atos que contrariem os postulados éticos contidos neste Código;
- b. repassar ao seu substituto as informações necessárias à continuidade do trabalho;
- c. mobilizar sua autoridade funcional, ao ocupar uma chefia, para a liberação de carga horária de subordinado, para fim de estudos e pesquisas que visem ao aprimoramento profissional, bem como de representação ou delegação de entidade de organização da categoria e outras, dando igual oportunidade a todos;
- d. incentivar, sempre que possível, a prática profissional interdisciplinar;
- e. respeitar as normas e princípios éticos das outras profissões;
- f. ao realizar crítica pública a colega e outros profissionais, fazê-lo sempre de maneira objetiva, construtiva e comprovável, assumindo sua inteira responsabilidade.

Artigo 11º - É vedado ao Assistente Social:

- a. intervir na prestação de serviços que estejam sendo efetuados por outro profissional, salvo a pedido desse profissional; em caso de urgência,

seguido da imediata comunicação ao profissional; ou quando se tratar de trabalho multiprofissional e a intervenção fizer parte da metodologia adotada;

b. prevalecer-se de cargo de chefia para atos discriminatórios e de abuso de autoridade;

c. ser conveniente com falhas éticas de acordo com os princípios deste Código e com erros técnicos praticados por Assistente Social e qualquer outro profissional;

d. prejudicar deliberadamente o trabalho e a reputação de outro profissional (CFESS, 1993, art. 10º e 11º).

Certamente, estão dadas as bases para o trabalho com outros assistentes sociais e para o trabalho multidisciplinar/interdisciplinar, resguardando as características próprias da profissão e exigindo o respeito às demais categorias profissionais.

Os documentos legais do Serviço Social constituem a bússola, a base e a regulamentação da profissão e, para tanto, a inclusão de seus princípios e valores no currículo de formação profissional do Serviço Social é imperativa.

Para o debate acerca das diretrizes curriculares e sua implementação é preciso considerar a situação e as tendências do ensino superior no país, sendo que possuem um papel determinante para o tipo de currículo a ser implementado nas IES (Instituições de Ensino Superior), sejam estas públicas ou privadas. Da mesma forma, em se tratando especificamente da graduação em Serviço Social, se fez necessário revisitar a própria história da profissão, suas lutas e posicionamentos éticos e ideológicos, ou seja, seu processo sócio histórico de construção enquanto categoria profissional.

O processo de revisão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social transcorreu na década de 1990, como projeto prioritário da gestão 93/95 da ABESS/CEDEPSS, e se constituiu como

[...] um espaço privilegiado na reconstrução do projeto de formação profissional do Assistente Social, repensando o processo em curso e formulando novas diretrizes curriculares, onde são configurados: pressupostos e princípios de base da direção social da formação; alguns eixos transversais a todo o processo; o perfil do bacharel em Serviço Social e um conjunto de componentes curriculares que superam uma visão de currículo construído apenas por disciplinas, ao mesmo tempo em que estimula a participação do alunado na vida universitária, através de diferentes mecanismos (iniciação científica, monitoria, pesquisa e extensão, oficina/laboratório, etc.) (CARDOSO, 2000, p.07).

Juntamente com entidades representativas de docentes, profissionais e estudantes, buscou-se assegurar uma direção intelectual e política ao processo de

revisão curricular, tendo como princípios norteadores a preservação dos avanços do currículo/82, bem como o Código de Ética Profissional (1993). Este processo de discussão culminou com a “Proposta básica para o projeto de formação profissional”, documento publicado pela ABESS/CEDEPSS (1996).

Como já se referenciou, na década de 1990, o cenário brasileiro estava marcado fortemente por políticas orientadas por organismos internacionais, que repercutiram também nos espaços universitários, que intencionavam transformar a universidade em uma entidade privada sem fins lucrativos e financiada com recursos públicos. Esse processo de privatização, incentivado pelas políticas governamentais e de fomento à pesquisa, contribuíram para a fragmentação da vida acadêmica, o fortalecimento do individualismo e o enfraquecimento da luta nos espaços acadêmicos.

O processo de revisão curricular, coordenado pela ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), bem como as novas diretrizes curriculares, se posicionavam em contraposição a esta lógica. A Proposta de Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social objetivava alcançar um patamar comum, que permitisse a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino de Serviço Social, bem como adequar a formação profissional às novas demandas impostas pela realidade social contemporânea à profissão. O documento reconhecia o agravamento da questão social como produto da reforma do Estado e das transformações no âmbito da reprodução social, exigindo um novo formato de qualificação do profissional, além da transformação dos espaços sócio ocupacionais, e a necessidade de estabelecimento de padrões de qualidade adequados ao curso de educação superior.

Os pressupostos básicos das novas diretrizes curriculares para a formação do Assistente Social delimitavam um determinado desenho da profissão: particularizavam o Serviço Social no conjunto das relações de produção e reprodução da vida social, como uma profissão de caráter interventivo, em que o assistente social atua no âmbito da questão social:

- 1) O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista; 2) A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos

de seu processo de trabalho; 3) O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho; 4) O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996).

Pode-se afirmar que estes pressupostos destacavam a questão social como fundamento sócio histórico da profissão, conferindo-lhe concretude, e a colocaram como eixo central das novas diretrizes curriculares, articuladas em suas distintas expressões ao trabalho do assistente social. Outro ponto relevante é a relação entre processo de trabalho e Serviço Social. De acordo com Cardoso (2000), o Serviço Social enquanto profissão não se reduz a processos de trabalho, mas tem nesses processos uma forma de objetivação, que se manifesta na intervenção *stricto sensu*. Contudo, a concepção de que o assistente social possui processos de trabalho próprios foi revista por Iamamoto (2008) a partir da premissa de que, ao inserir-se nas instituições empregadoras, estas condicionam o trabalho profissional, de modo que, de fato, o assistente social *insere-se em processos de trabalho*, que são comuns a outros profissionais.

Os princípios que propostos para a formação profissional podem ser sintetizados da seguinte forma: 1) flexibilidade de organização de currículos plenos; 2) rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; 3) adoção de teoria social crítica, que permita apreender a totalidade social nas esferas da universalidade, particularidade e singularidade; 4) superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular; 5) dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e centrais da formação, bem como a relação teórico-prática; 6) padrões de desempenho e qualidade iguais para cursos diurnos e noturnos, restringindo a 4 horas/aula o último; 7) caráter interdisciplinar; 8) indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; 9) exercício do pluralismo como próprio da dimensão acadêmico e profissional; 10) ética como princípio formativo, transversal a todo currículo; 11) indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996).

Merecem destaque, na construção dos princípios das novas diretrizes curriculares:

O rigor histórico e teórico-metodológico no trato da realidade social, indicando uma perspectiva que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também é destacada, sendo a dimensão investigativa, juntamente com a ética e a dimensão interventiva, consideradas princípios formativos e condições centrais que devem perpassar todo o processo de formação profissional; o exercício do pluralismo que, sendo próprio da natureza da vida acadêmica e não confundindo-se com ecletismo, impõe o necessário debate sobre as várias tendências teóricas e ideopolíticas em confronto durante a formação profissional (CARDOSO, 2000, p.13).

A partir destes princípios foram definidas as diretrizes curriculares da formação profissional, contemplando os eixos teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político:

- 1) apreensão crítica do processo histórico enquanto totalidade;
- 2) investigação sobre a formação histórica e processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
- 3) apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- 4) apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado;
- 5) exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional vigente (ABEPSS, 1996).

A *direção social*, a partir do processo de revisão das diretrizes curriculares, se reafirmou pelo posicionamento da categoria junto aos interesses da classe trabalhadora, e dessa forma, também o compromisso com a transformação social, e por seu horizonte, a superação da ordem capitalista e a emancipação humana.

No que se refere ao *pluralismo*, tratou-se do “confronto de forças diferentes existentes em todos os espaços da sociedade e que neste confronto constrói-se a hegemonia de um bloco de forças” (CARDOSO, 2000, p.14). Esse pluralismo,

[...] que supõe o reconhecimento da presença de orientações distintas na arena profissional assim como o embate respeitoso com as tendências regressivas do Serviço Social, cujos fundamentos liberais e conservadores legitimam o ordenamento social instituído. Essas tendências regressivas apontam para um retorno ao passado profissional, já submetido ao crivo da crítica de caráter teórico-metodológico e ético-político, fruto do trabalho

coletivo de vastos e representativos segmentos que protagonizaram a construção do processo de renovação do Serviço Social no País. Esse processo, [...] se apoia em forças sociais e políticas reais que extrapolam o universo profissional ainda que nele também marquem sua presença (IAMAMOTO, 2008, p. 226-227).

Ou seja, a construção de uma vontade coletiva a valores e concepções pertinentes a uma determinada ordem social, por uma adesão voluntária e consciente. Sendo assim, a formação profissional deve ser entendida em sua totalidade, de modo a expressar o conjunto de determinações em que se encontram forças contraditórias em luta por um determinado projeto.

Tendo em vista a perspectiva de vínculo com os interesses da classe trabalhadora, as diretrizes curriculares da formação profissional reiteraram a necessidade de capacitação teórico-metodológica e ideopolítica de um bacharel em Serviço Social com um perfil determinado.

Outro relevante eixo temático discutido no decorrer da implementação das diretrizes curriculares é o que se refere aos fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. Destacava-se o risco de secundarização das matrizes teórico-metodológicas (marxismo, funcionalismo e fenomenologia) e a possibilidade de abordagem linear, onde a discussão cronológica se sobrepusesse à reflexão histórica. A análise detalhada da realidade brasileira, partindo do referencial crítico como base de investigação, de modo a relacionar a nova configuração do Estado, as teorias que a norteiam e as políticas sociais implementadas em cada período histórico, da mesma forma que a contribuição dos assistentes sociais nesse processo são elementos fundamentais que devem ser articulados na formação.

Ao se compreender que o pressuposto central das diretrizes é a constante construção de conteúdos para a intervenção profissional nos processos sociais, sendo que estes são dinâmicos, a flexibilidade é premissa para a permanente atualização da formação profissional. As novas diretrizes curriculares apresentaram uma estrutura inovadora, com um conjunto de conhecimentos indissociáveis e organicamente vinculados a três núcleos de fundamentação, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional;
- núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira, remete ao conhecimento da constituição econômica, social,

política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional;

- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social (ABEPSS, 1996).

Estes eixos englobam as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política profissional e se articulam no projeto profissional. A formação profissional, portanto, é composta por uma totalidade de conhecimento, sistematizados nestes três núcleos. A articulação entre estes núcleos de conhecimento possibilita uma nova forma de mediação que deve permear toda a formação profissional, possibilitando a aproximação entre teoria e prática.

A nova estrutura curricular se propunha, portanto, a superar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, não admitindo o tratamento isolado ou autônomo de nenhum de seus elementos constitutivos, tampouco a sequência ou hierarquia entre os mesmos.

Ainda, com a intenção de permitir a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o documento expressava como observações a indicação de destinar parte da carga horária total do curso para atividades complementares, como por exemplo, monitoria, iniciação científica, extensão, seminários e outras atividades definidas a partir do plano acadêmico do curso. Enfatiza também a indicação em garantir carga horária maior nas disciplinas de Serviço Social.

Isto posto, a estruturação da Proposta de Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social estava perpassada, em toda sua produção, pelos princípios e valores constantes no projeto ético-político profissional, e a fim de possibilitar ao assistente social a efetivação de suas competências e atribuições privativas expressas na Lei de Regulamentação da Profissão.

A partir (e por consequência) das tendências que têm orientando a política nacional de educação superior, ao serem aprovadas as diretrizes curriculares no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, estas foram esvaziadas de sua concepção original de formação crítica presentes naquelas aprovadas pela ABEPSS e pelas unidades de ensino em 1996 (BOSCHETTI, 2004). Reduziu-se, de maneira significativa, o projeto pedagógico, configurando não apenas uma simplificação, mas se conformando, de acordo com Boschetti (2004), como um projeto de formação

conflitante com a proposta de formação do Serviço Social. Esta nova formatação, conferida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº. 15, de 13/03/2002, manifesta “uma política de formação profissional predominantemente voltada para o mercado, sendo mais flexível, diversificada, reduzida, com habilitações específicas e sem uma formação genérica e com perspectiva de realidade” (BOSCHETTI, 2004, p. 24).

A materialização das diretrizes da ABEPSS depende de sua socialização e debate profissional, bem como da ação política das entidades no sentido de resistir à privatização do ensino e da construção coletiva de estratégias de consolidação dos princípios que compõem estas diretrizes. Objetiva-se, com isso, uma formação não-conformista e que não se pautem pela mercantilização, no sentido de contribuir para construção de outras formas de relações econômicas e sociais para além da demanda de compra e venda da força de trabalho (BOSCHETTI, 2004).

Ademais de se compreender como exaustiva a discussão acerca da formação profissional em Serviço Social, sabe-se necessária, no sentido de que é a partir de espaços de debate sobre o tema que se viabiliza o contínuo aprimoramento do currículo, o que, pelo que se expôs, é a base para a intervenção profissional qualificada.

3.2 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção do assistente social na Política de Educação está vinculada à constituição da demanda social por educação (BARBOSA, 2015) e, apesar de registros que remontam ao *Serviço Social escolar* no início do século XX – especialmente em instituições filantrópicas -, a discussão a respeito do tema se intensificou a partir da década de 1990, com as novas configurações sociais propiciadas pelo movimento de redemocratização do país e a evolução das políticas sociais.

Originalmente o trabalho do assistente social na educação foi influenciado pelo modelo de Serviço Social estadunidense, que contavam com profissionais atuando em escolas desde 1906 (PIANA, 2009b). Este modelo se baseava no serviço social de casos individuais, na aplicação de inquéritos para averiguação das causas de dificuldades de aprendizagem e na aproximação da família à escola. Em vista disso, a atuação do Serviço Social na educação fundamentava-se em uma

perspectiva policalesca e moralizante, de viés estigmatizante, que culpabilizava o indivíduo pelo seu “insucesso” escolar. Com base no referencial teórico funcionalista, a finalidade do trabalho voltava-se para o ajustamento social dos indivíduos.

No Brasil, o Rio Grande do Sul possui o registro mais antigo de inserção do Serviço Social na escola, em 1946, data de sua implantação “como serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura” (AMARO⁵³, 2017, p.11), onde as profissionais deveriam atuar em situações de desvio ou anormalidade social na escola.

Para tanto, ao atuar na escola, o assistente social intencionava curar ou reduzir as “deficiências” dos estudantes, compreendidas como decorrentes da falta de educação, saúde, inteligência e moral. Ao atuar neste espaço o assistente social buscava alterar comportamentos e valores morais, tendo como fim último o equilíbrio social. Dessa forma, até a década de 1970 “[...] o Serviço Social teve uma vinculação ideológica por subordinação ou opção ao projeto político do Estado legitimando a ordem vigente (PIANA, 2009b, p. 185). Seguindo a lógica desenvolvimentista, que visava formar sujeitos úteis ao processo capitalista de produção (AMARO, 2017), dentre as competências do assistente social se incluíam:

[...] examinar a situação social e econômica dos alunos e suas famílias; identificar casos de desajuste social e orientar pais e professores para o tratamento adequado; orientar a organização e o funcionamento de entidades que congreguem professores e pais de alunos; orientar as famílias no encaminhamento dos alunos a instituições previdenciárias; realizar triagem de alunos que necessitem de auxílio para material escolar, transporte, tratamento médico e dentário; preparar relatórios e prestar informações sobre suas atividades; manter articulação com os grupos da escola (professores, pais) e outras entidades comunitárias; esclarecer e orientar a família e a comunidade para que assumam sua parcela de responsabilidade no processo educativo (AMARO, 2017, p. 12).

As transformações no processo produtivo enfatizaram a escola como estratégia para o desenvolvimento nacional, com base na Teoria do Capital Humano, como já debatido. É a partir deste momento que a demanda por educação se institucionalizou sob a tutela do Estado, sendo voltada à formação de mão-de-obra qualificada a fim de suprir as necessidades das indústrias, em detrimento da

⁵³ Apesar da pesquisadora não concordar com a orientação teórica que norteia a produção desta autora, se esclarece que a utilização desta referência bibliográfica se justifica devido à necessidade de buscar subsídios sobre a história mais remota da inserção do assistente social no ambiente escolar.

melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Neste período histórico, reitera-se que o Serviço Social estava vinculado ideologicamente ao projeto político do Estado e sua atuação buscava legitimar e manter a ordem vigente.

A exigência de qualificação técnica do Serviço Social, perante as transformações do modo de produção capitalista, no período pós-1964, se fundamentou na perspectiva modernizadora como uma alternativa de superação do tradicionalismo profissional⁵⁴. Com o Movimento de Reconceituação e de intenção de ruptura, iniciado na década de 1970, o Serviço Social se aproxima e se apropria do materialismo dialético, alterando sua concepção a respeito da escola, compreendendo-a como um espaço de socialização do conhecimento acumulado historicamente; em consequência, a atuação profissional nas escolas adquire novo formato.

Assim,

[...] com o Movimento de Reconceituação fundamentado nos desdobramentos críticos da identidade profissional e no rompimento com um Serviço Social conservador e tradicional, é que a intervenção no contexto educacional ganhou novas perspectivas e destaque, especialmente na década de 1980 (PIANA, 2009b, p. 185).

O entendimento de que a escola se configura como um dos aparelhos ideológicos do Estado, com função de reprodução social pela massificação do ensino, conduziu à reelaboração das ações profissionais que, apesar de servir à política educacional, também permitiram sua problematização, “enfocando os aspectos econômicos, sociopolíticos” (AMARO, 2017, p. 13), bem como os aspectos contraditórios manifestos entre o ensino e o contexto social onde se situa.

Desta forma, a atuação de assistentes sociais na educação

[...] não pode ser considerada como um fenômeno recente visto que se trata de um campo de atuação com o qual o Serviço Social se relaciona desde a sua profissionalização. Contudo a trajetória da profissão nessa área esteve longe de ter uma homogeneidade e mesmo continuidade, sendo determinada pelas necessidades de qualificação da força de trabalho e pelos processos de ampliação do acesso à educação escolarizada vinculados às estratégias de enfrentamento da pobreza (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 166).

⁵⁴ Neste contexto, o que se intencionava era uma qualificação profissional do assistente social de caráter essencialmente tecnicista, como já se tratou no item 3.1 deste capítulo.

Para Martins (2012), o processo de municipalização do ensino, estabelecido com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, bem como os novos marcos jurídicos que a acompanharam, abriram espaço para a inserção dos assistentes sociais na política de educação básica. Segundo a autora estes profissionais deveriam intervir nos seguintes três eixos: 1) na democratização da educação pública; 2) na prestação de serviços sócio assistenciais e socioeducativos; e, 3) na articulação da política de educação com a sociedade.

Como visto, o movimento de redemocratização do país permitiu a formalização de marcos legais e elementos legislativos que atenderam às reivindicações populares, porém, em consonância com a reforma do Estado e as orientações de viés neoliberal. Assim, a inserção do assistente social na educação visava, neste contexto, a operacionalização de projetos e programas sociais que intuía a concessão de benefícios sociais (BARBOSA, 2015).

Nesta conjuntura, a intensificação das manifestações da questão social e a intenção de universalização da educação, exigem que a escola observe e atenda às demandas que extrapolam a relação didática e pedagógica. Cabe ao assistente social, portanto,

compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação, de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada, diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (CFESS/CRESS, 2011, p. 25).

Em relação ao trabalho do assistente social na escola, o estudo voltou-se, inicialmente, ao histórico de inserção das assistentes sociais nos respectivos Colégios de Aplicação em que atuam. Concluiu-se, com base no relato de duas⁵⁵ assistentes sociais que, em relação ao momento histórico, o ingresso destas profissionais nos Colégios de Aplicação, ocorreu de 2003 a 2012. O que se identificou é que a demanda pelo Serviço Social nestes espaços foi motivada por mudanças no formato de ingresso escolar, pois as escolas abdicaram da utilização de exame seletivo, como condicionalidade de acesso, para sorteio público. Esta

⁵⁵ Uma assistente social afirmou conhecer o histórico de inserção profissional na instituição que atua, mas não fez referência à data. Outra profissional relatou ser a primeira assistente social em seu Colégio de Aplicação, mas também não mencionou o período de ingresso. Ainda, tem vivenciado dificuldades de inserção junto à equipe pré-existente, descrevendo ausência de acolhimento e limitações na implementação do trabalho.

alteração na forma de ingresso não aconteceu de forma homogênea em todos os Colégios de Aplicação, sendo que em 2017, uma destas instituições divulgou edital público de processo seletivo para ingresso em 2018 por avaliação de conhecimentos prévios, apesar das orientações da União. A mudança para sorteio público foi influenciada pela legislação da política educacional em vigor que preza pela obrigatoriedade de acesso universal à educação básica pública. A LDB (1996) apresenta como um dos princípios que regem o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso I), o que era inviabilizado pelo ingresso seletivo.

Este formato de seleção, que se aproxima, conceitualmente, de um vestibular, privilegia crianças e adolescentes com acesso às condições materiais e subjetivas de existência diferenciadas da maior parcela da população brasileira. Com isso, o que de fato ocorria, é que os Colégios de Aplicação, historicamente, atendiam aos filhos dos servidores técnico-administrativos e docentes das próprias Universidades, além de outras camadas privilegiadas do país. Talvez por conjugar variáveis tão específicas – a prole das camadas privilegiadas como discentes e a intenção de promover uma educação inovadora -, por muitos anos, os Colégios de Aplicação foram considerados “ilhas de excelência”.

A partir do exposto pode-se referenciar que a adoção de sorteio público como forma de ingresso significou um avanço no sentido da democratização do acesso à educação básica nestas instituições, apesar das ainda existentes limitações. Assim, com a nova forma de ingresso, conseqüentemente, se identificou uma transformação no perfil dos estudantes. O acesso aos Colégios de Aplicação por parcelas da população em situação de vulnerabilidade social exigiu das instituições ações voltadas à garantia da frequência e da permanência escolar, bem como o atendimento de situações inéditas para estas escolas, relacionadas às expressões da questão social.

O que se pode observar é que as atribuições profissionais das assistentes sociais estão voltadas para o *alcance da cidadania e a emancipação dos alunos*, para a *democratização do acesso e da permanência na escola*, através de ações como a *elaboração, gestão e execução de políticas de assistência estudantil*.

Identificar, avaliar e propor políticas de assistência ao estudante, bem como parcerias internas e externas na perspectiva de garantir a democratização

do acesso, permanência e conclusão dos estudos; promover ações que garantam os direitos da criança e do adolescente (AS.02).

Em razão do posicionamento em favor de práticas democráticas a que optou o Serviço Social pós Movimento de Reconceituação, o incentivo às ações de *gestão democrática* no ambiente escolar, através da materialização da *dimensão socioeducativa*, bem como da participação dos grupos familiares no processo de aprendizagem dos alunos e na gestão escolar estão entre as atividades exercidas pelo assistente social compromissado com o Projeto Ético-Político Profissional. Emergiram, também, da análise dos dados as subcategorias *intersectorialidade*, *planejamento e assessoria em matéria de Serviço Social*, relacionadas ao exercício profissional, bem como a *prática investigativa*, como instrumento de apreensão da realidade.

Contribuir para com ações que tornem a educação como uma prática de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais; realizar pesquisas e diagnósticos sociais, sugerindo alternativas de superação das problemáticas sociais vividas pelos estudantes; identificar fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no campo educacional, tais como evasão, baixo rendimento escolar, atitude e comportamentos agressivos e de risco, encaminhar essas situações para rede de atendimento e de proteção (AS.05)

[...] orientar os educandos e as famílias sobre os deveres e os direitos bem como sobre programas e projetos institucionais, serviços e recursos sociais; realizar pesquisas de natureza socioeconômica junto às famílias para caracterização da população escolar; planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos relacionados às necessidades sócio assistenciais dos educandos; assessorar quanto às questões sócio assistenciais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; fazer encaminhamentos à instituições públicas, privadas ou comunitárias de assistência com vistas ao atendimento de pais ou responsáveis e educandos; realizar perícias técnicas e laudos periciais, coletar informações e emitir pareceres sobre a matéria de Serviço Social; [...] participar de equipes multidisciplinares na realização e elaboração de programas de prevenção e assistência à saúde; [...] (AS.04).

Portanto, o seu exercício profissional está relacionado “à garantia de acesso e permanência das classes empobrecidas no circuito da escolarização, principalmente relacionadas às situações referentes às expressões da questão social” (MARTINS, 2012, p. 38). Este viés do trabalho profissional precisa ser valorizado pois responde às reivindicações históricas da classe trabalhadora, que sempre foi mantida apartada dos espaços de produção e socialização do conhecimento. Atuar em prol do seu acesso e da permanência na escola viabiliza mais do que uma educação

formal: oportuniza àqueles vitimados pela história ao “inevitável destino”, alternativas de escolha, ainda que limitadas na sociedade do capital.

Acredita-se relevante destacar que uma profissional informou dificuldades em implementar o trabalho profissional:

Consegui avançar muito pouco, mas consigo realizar: articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, visando encaminhar os pais e alunos para atendimento de suas necessidades (AS.06).

Quando a escola não possui as condições necessárias para o atendimento às demandas postas ao assistente social e/ou equipe, o encaminhamento para outras instâncias tem se configurado como alternativa recorrente. Para que se alcance efetividade e eficácia é fundamental que o profissional disponha de conhecimentos atualizados sobre a rede de serviços sociais, bem como das legislações que lhe são específicas, devido aos critérios de seletividade e condicionalidades. De toda forma, o encaminhamento, enquanto ação profissional, exige mais do que o repasse das informações do serviço de destino, mas a contínua comunicação entre escola e a instituição para onde o usuário se destina. A formalização do encaminhamento, que “se materializa em um formulário assinado pelo assistente social em papel timbrado da instituição de origem”, remete a “um aspecto ético fundamental: trata-se do exercício da autoridade profissional que se responsabiliza pelo encaminhamento” (TRINDADE, 2017, p.87).

A Lei de Regulamentação da Profissão, nº. 8.662/93, que dispõe sobre a profissão de assistente social, aborda, para além dos requisitos à legalidade do exercício profissional, também suas competências e atribuições privativas. O encaminhamento de providências e a orientação social a indivíduos, grupos e à população, com vistas à defesa de seus direitos, justificam-se enquanto competências do assistente social, de acordo com os incisos III e V desta Lei. Essas competências viabilizam o incentivo, por meio do trabalho do assistente social, à organização política da comunidade escolar, bem como a orientação e socialização de informações quanto ao acesso a direitos.

Assim, se reconhece que, com base nas atribuições delimitadas pela política educacional, as atividades do assistente social inserido na educação básica

[...] podem ser agrupadas em quatro grandes direções: a garantia do acesso à educação escolarizada, a garantia da permanência da educação escolarizada, a busca pela qualificação da educação e o investimento nos processos de gestão democrática da educação (ALMEIDA, 2000 apud ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 166).

Contudo, considerando que o objetivo último das instituições na sociedade de mercado é a manutenção do *status quo*, arrestar o trabalho do assistente social ao atendimento das requisições institucionais limita e, por vezes, inviabiliza, responder aos pleitos da comunidade escolar. O assistente social que atua no âmbito escolar precisa, constantemente, desvencilhar-se das “pequenas emergências e incêndios” cotidianos, e seu trabalho deve superar os enfoques individuais e estigmatizantes, a fim de investir no potencial organizativo do coletivo. Este o imediatismo, próprio das instituições,

[...] como característica própria do cotidiano, que implica na ausência de apreensão das mediações, só pode ser enfrentado através desta via: da apreensão das mediações que constituem os processos sociais e os vinculam a outros, já que estes só se explicam no seu movimento de constituição, na sua historicidade e na relação com os outros processos que se movimentam numa perspectiva de totalização (GUERRA, 2017, p. 55).

A categoria tempo é considerada fundamental na vida cotidiana e, apesar de que a

[...] população atendida pelas escolas públicas é a mesma que participa de outras instituições públicas ou privadas, de políticas sociais, nas áreas da saúde, assistência social, habitação, etc. O diferencial na instituição escolar é o vínculo estabelecido com os seus usuários (alunos-famílias) pela relação do tempo de permanência do aluno na instituição e a constância deste relacionamento (MARTINS, 2011, p. 48).

Dito isto, o assistente social atuante na escola dispõe de reduzido espaço de tempo para responder às demandas e requisições que lhe são postas. Ainda, em se tratando do tempo disponível para o desenvolvimento de ações, de forma específica, nos Colégios de Aplicação, *lócus* do tema de estudo, essa situação se complexifica. Dada a obrigatoriedade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e em se constituírem espaço de investigação e experimentação pedagógica, a carga horária de aulas, os laboratórios de ensino, as oficinas, as práticas de desporto escolar e as bolsas de iniciação científica, compreendem praticamente todos os dias da semana, em tempo integral.

Como este tópico não compôs o questionário do estudo, a pesquisadora se autorizou a relatar sua experiência própria de trabalho no que se refere a conciliar as atividades planejadas e a rotina escolar dos estudantes.

Já se discutiu que o assistente social, no atendimento de suas requisições profissionais, faz uso de seu instrumental (articulando a dimensão técnico-operativa à teórico-metodológica e ético-política), além de meios e recursos físicos que viabilizam a intervenção. Contudo, se os horários de trabalho deste profissional coincidem com as atividades desenvolvidas na escola, se supõe que, em determinado momento, o estudante atendido precisará ser retirado de sala de aula/atividade para a realização de uma entrevista, por exemplo. Ou ainda, que deve ser autorizado a ocupar parte do período de aula para buscar atendimento do Serviço Social ou da equipe interdisciplinar. A negação deste movimento por parte da instituição pode reprimir que demandas pessoais do aluno, sejam estas objetivas ou subjetivas, recebam o devido acolhimento e intervenção profissional.

Da mesma forma, se é intenção da equipe interdisciplinar “coletivizar” as demandas, ao invés de trata-las somente no âmbito individual (obviamente, quando estudos apontarem para esta possibilidade), o acesso às salas de aula e às turmas deve ser facilitado e incentivado pela gestão escolar. Compreende-se, todavia, que a cedência de tempo de aula pode provocar prejuízos ao cumprimento do currículo escolar e do programa da disciplina, o que não é, de forma absoluta, intenção do assistente social, psicólogo, orientador e supervisor educacional, que também se beneficiam ao ocupar estes espaços. Para tanto, se questiona: de que forma a escola e sua equipe pode reorganizar-se a fim de atender aos interesses dos estudantes, das equipes técnicas e, por conseguinte, dos docentes?

Aqui se justifica a intenção da pesquisadora ao citar o próprio trabalho quando não é objeto do estudo: uma proposta elaborada pelo coletivo de discentes do Colégio de Aplicação da UFRGS, ao final do ano letivo de 2016, pode trazer contribuições enriquecedoras a este debate. A partir da realização dos conselhos participativos de classe, forma instituída pela escola como componente avaliativo do processo de aprendizagem, os alunos discutiram a questão exposta acima. A posterior mobilização por assembleias discentes, organizadas pelo movimento estudantil da escola, apresentou como demanda coletiva a liberação de um período de aula semanal para as turmas do Ensino Médio. Este espaço deveria ser utilizado pelas respectivas orientadoras educacionais de cada ano, pelas assistentes sociais,

pela psicóloga, pelo setor de saúde escolar (composto por enfermeira e técnica de enfermagem) e pela equipe de nutrição (composta por nutricionista e técnicas em nutrição). O interesse dos estudantes residia na necessidade autoidentificada de abordar temáticas e desenvolver atividades que não sentiam contempladas na rotina escolar. Dentre os tópicos citados estavam os relacionamentos interpessoais, as distintas formas de sofrimento psíquico produzidas pela pressão do ambiente escolar e vida social, a orientação profissional e educacional, a resolução de conflitos entre alunos e professores, entre outros. Ainda, manifestavam a defesa da reorganização da distribuição de carga horária das disciplinas de forma equilibrada entre ciências humanas e exatas. Apesar da mobilização, tal proposta não foi acolhida pelo Conselho de Unidade da escola, o que, pode-se inferir, reflete a preocupação de todas as unidades de educação básica do país em atender as adequações obrigatórias da reforma do Ensino Médio, que seria incompatível com o grau de flexibilidade e inovação desta moção. Conclui-se, logo, que é inegável a influência das legislações educacionais no exercício profissional do Serviço Social. A partir do exposto se reitera que,

[...] embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissão liberal no Brasil, o assistente social não tem se configurado como profissional autônomo no exercício de suas atividades, não dispondo do controle das condições materiais, organizacionais e técnicas para o desempenho de seu trabalho (YAZBEK, 2009, p. 11).

Desconhecer os sistemas de mediações que perpassam as manifestações da questão social pode reduzir o trabalho profissional ao cumprimento das requisições institucionais, pois impede a compreensão “do movimento da totalidade social do objeto de intervenção profissional” (PONTES, 2002, p. 167). No caso da infrequência e do “insucesso” escolar, por exemplo, reconhecidas requisições institucionais ao Serviço Social, uma análise superficial pode conduzir à culpabilização do educando e de sua família, em consonância com a lógica meritocrática da sociedade do capital. Essa mesma situação analisada pela perspectiva que considera a dinâmica da totalidade, permitirá a compreensão de que outras inúmeras variáveis influenciam o desempenho escolar, sendo que grande parte destas não são do arbítrio dos sujeitos. Para além, que constituem uma das engrenagens do modo capitalista de produzir, e, por isso, não podem ser compreendidos na esfera do mérito.

A perspectiva dialética permite ao assistente social a apreensão das determinações ocultas na lógica institucional, através da compreensão da realidade enquanto totalidade social, possibilitando uma aproximação real do objeto. Ao não limitar seu trabalho ao atendimento das requisições da instituição, este profissional, que atua articulando as mediações - e nas mediações -, possibilita que seu trabalho atenda às necessidades imediatas da política, ao tempo em que, ao atender as demandas da comunidade escolar, contemple também as suas requisições profissionais.

Enquanto profissão, o Serviço Social é regulado por um conjunto de instrumentos legais, sejam estes relacionados ao exercício da profissão ou àqueles que tratam das políticas públicas, que historicamente se apresentam como *lócus* de seu trabalho. A Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética Profissional manifestam, para além dos limites e possibilidades legais de atuação, também o compromisso assumido pela categoria com a materialização do seu projeto ético-político. Dessa forma

a possibilidade de imprimir uma direção social ao exercício – como refrações no seu conteúdo e no modo de operá-lo – decorre da relativa autonomia que dispõe o assistente social, respaldada juridicamente na regulamentação da profissão, na formação universitária especializada e no código de ética (IAMAMOTO, 2008, p. 254-255).

Com isso, afirma-se que a direção social do seu trabalho é limitada pelo contexto onde se insere, e considerando que o assistente social não possui total autonomia no seu exercício, a materialização do projeto ético-político é dependente de outros condicionantes. Compreender o significado social da profissão e o movimento do capital possibilita ao assistente social identificar os limites e as potencialidades do seu trabalho (NETTO, 2006). Apesar da direção social do seu trabalho, da intencionalidade de sua intervenção, o assistente social não detém a capacidade de erradicar as formas expressas da questão social, pois, recorda-se, estas são inerentes ao modo capitalista de produzir e são necessárias à sua manutenção. Porém, ao analisar a dinâmica da sociedade capitalista, ao valer-se da inter-relação das dimensões constitutivas da profissão, o assistente social pode reconhecer, dentre as múltiplas determinações da realidade, as expressões de desigualdade, bem como as estratégias de resistência ao sistema. E é nas intenções de rompimento com a ordem que deve “incidir a ação profissional, [...] incidência que

porta as possibilidades da intervenção que justifica e legitima o Serviço Social” (NETTO, 2006, p. 56).

Quanto às possibilidades de atuação do assistente social nos Colégios de Aplicação - o que se compreende como distinto das atribuições que lhe são conferidas, pois permitem avançar às determinações instituídas e apresentar novas respostas às velhas e/ou atuais demandas e requisições -, destaca-se a intenção de qualificar o trabalho através da perspectiva *interdisciplinar*.

Atuar de forma mais integrada com demais profissionais da instituição (Psicólogos e Pedagogas) e com os professores, priorizar projetos coletivos de trabalho e mais tempo para estudos e pesquisas (AS.03).

Possibilidades de trabalho em equipe multidisciplinar e atuação preventiva (AS.05).

[...] integrar equipe multiprofissional com vistas a ampliar o foco de discussões sobre questões postas ao ambiente escolar (AS.02).

Conceber o trabalho profissional por meio de uma perspectiva interdisciplinar é fundamental, pois viabiliza congregar “esforços para efetivar a intersetorialidade das políticas sociais, visando garantir a efetivação da educação para todos e de qualidade” (MARTINS, 2012, p. 45), de modo que também se pretende:

[...] acompanhar a execução da política de inclusão da pessoa portadora de deficiência (buscando o oferecimento de condições para que possam desenvolver suas potencialidades) (AS.02).

O assistente que atua na Educação Básica, junto aos demais profissionais da escola, possui a intenção de garantir o acesso e a permanência na escola, bem como combater à infrequência e à evasão escolar.

Promoção de ações que possam diminuir os índices de evasão escolar, através da proposição de programas capazes de democratizar o acesso e a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica; acompanhar os casos de falta de interesse pelo aprendizado, seja por problemas disciplinares, questões familiares ou de aprendizagem; estabelecer critérios de seleção para participação de programas de assistência estudantil (AS.02).

Estes profissionais, não apenas o assistente social, devem se comprometer com a luta por uma educação de qualidade, que contribua para a emancipação⁵⁶ dos sujeitos, e para fazer da escola um espaço de proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

Creio que a violação de direitos é o cerne da atuação profissional (AS.01).

[...] estabelecer parcerias com os Conselhos Tutelares e rede de proteção à criança e ao adolescente (AS.02).

Ainda, ao inserir-se na escola, o assistente social deve atuar na perspectiva de contribuir para a democratização da educação, incentivando a participação da comunidade escolar nos processos decisórios, a inclusão das diversidades, e aspirando a gestão democrática, tanto da escola quanto da Política de Educação (CFESS/CRESS, 2013).

[...] promoção de ciclos de palestras destinadas aos pais e responsáveis sobre temas relacionadas a infância e adolescência; favorecer a integração família-escola; participação nos órgãos de gestão escolar (AS.02).

Se originalmente o assistente social se inseriu na política de educação com a função de “adaptar” o educando e suas famílias às estruturas educacionais e sociais, na atualidade objetiva, como nas demais políticas públicas, a garantia dos direitos dos usuários. Para além, tem a possibilidade de, pela prática investigativa e pelo trabalho socioeducativo, elaborar ações de caráter preventivo:

[...] elaboração de pesquisas sobre a realidade dos estudantes - perfil socioeconômico e cultural (AS.02).

O trabalho a ser desenvolvido pelo Serviço Social deve objetivar alcançar um caráter mais preventivo, desfocando de situações emergenciais e na resolutividade imediata de problemas. As ações não podem ser apenas focadas no segmento estudantil e em abordagens individuais. O profissional tem a possibilidade de intervir junto à toda a comunidade escolar, com as famílias, professores, equipes interdisciplinares, auxiliando na ruptura de ciclos de dependência e alienação, na emancipação dos sujeitos envolvidos, em consonância com uma proposta educacional crítica e propositiva. O profissional tem a possibilidade de “falar” sobre direitos, de pesquisar e contar com a articulação Família x Escola (AS.04).

⁵⁶ Como discutido no capítulo 2, esta emancipação será sempre política se entendida dentro da sociedade capitalista, pois a emancipação humana pressupõe a superação do capital e uma nova sociabilidade. Este tema será aprofundado no próximo subitem.

Com base na elaboração do estado da arte se pode afirmar que a produção científica acerca do trabalho do assistente social na escola é limitada, em parte pela escassez de incentivos e recursos para pesquisa nestas instituições, reservando para a academia (de maneira especial, aos programas de pós-graduação) a tradição de produção do conhecimento científico; e porque o Serviço Social tende a aguardar a institucionalização dos fenômenos para iniciar a produção de conhecimento. Ainda, parte significativa das produções a respeito do trabalho do assistente social na educação básica pública são construções coletivas da profissão, organizadas pelos Conselhos Regionais e pelo Conselho Federal de Serviço Social, e publicações em anais de eventos e artigos de revistas (virtuais e impressas).

A ampliação da demanda por sua atuação na política de educação vem mobilizando os assistentes sociais nas últimas duas décadas. Organizados em grupos de trabalho vinculados ao grupo CFESS/CRESS e à Universidades, assistentes sociais de todo o país têm contribuído para a construção de documentos que dão aporte ao trabalho profissional na escola. Podemos citar: a cartilha “Serviço Social na Educação” (2001); o “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”, fruto da consultoria do Prof. Dr. Ney Luiz Almeida ao CFESS (2004); o “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” (2011); e, o “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2013).

Estas produções representam um grande avanço na discussão a respeito do trabalho profissional na educação e a apreensão de seus conteúdos é essencial para aqueles que pretendem atuar nesta política. Contudo, o caráter histórico do conhecimento precisa ser reforçado, sendo que a realidade se mantém em constante movimento, o que, para Setubal (2002), demonstra que “é enganoso qualquer tipo de conhecimento considerado como verdade absoluta” (p. 46). Com isso, as construções relacionadas às dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política da categoria, bem como às políticas públicas onde os assistentes sociais se inserem, devem ser constantemente questionadas, revisadas, aprofundadas e atualizadas, como expressão do empenho profissional com “a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993).

Diante o exposto, o próximo subitem intenciona apresentar e discutir os pontos centrais dos principais documentos produzidos coletivamente pelo Serviço

Social, especificamente pelo Conjunto CFESS/CRESS, com o intuito de subsidiar o exercício profissional do assistente social na política de educação.

3.2.1 A contribuição dos subsídios para a construção do trabalho do assistente social na educação

Considerando que a política de educação é permeada pelas manifestações da questão social, ao assistente social que atua nesta política se impõe o desafio de pensar a educação a partir de uma perspectiva ampliada, cabendo a este profissional a tarefa de delimitar objetivos e finalidades do seu trabalho de forma crítica, com base nas conformações gerais e particulares dessa política social.

Em análise aos dados empíricos deste estudo, se identificou que as assistentes sociais em exercício nos Colégios de Aplicação do Brasil buscam subsídios em distintos espaços. Uma assistente social declarou que os busca através de educação formal, em curso de doutorado. Foi relatado por outra assistente social que o arsenal teórico sobre Serviço Social na educação é ainda precário e que se pauta no Projeto Ético-Político Profissional, nas produções teóricas de Almeida (2005, 2007, 2011), além de literatura específica sobre as questões que emergem no espaço escolar. Outra profissional afirma encontrar subsídios em artigos e bibliografias, sem especificar o meio que utiliza – se virtual ou físico. Outra profissional busca por subsídios basicamente na internet. Uma assistente social diz fundamentar sua ação na legislação profissional, nas Diretrizes da ABEPSS, nos Subsídios/CFESS, no Projeto Ético Político, nas legislações civis (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, no Código Civil, na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência), além de literatura específica do Serviço Social e sobre temas emergentes na escola. E, uma assistente social relatou não sentir necessidade de subsídios para sua atuação.

Desta forma, o que se verificou foi uma diversidade de fontes utilizadas como aportes ao trabalho por estas assistentes sociais que atuam na educação básica, bem como distintas compreensões a respeito da necessidade de subsídios para tal. Essas perspectivas serão discutidas à luz da análise documental aplicada nos documentos mais recentes produzidos pelo Serviço Social que tratam particularidades do exercício profissional na política de educação, contando com o aporte das produções que os antecederam.

O documento intitulado “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” (2011), foi elaborado pelo Grupo de Trabalho⁵⁷ Educação do CFESS/CRESS, com o objetivo de

[...] contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional que, por sua vez, oriente o debate das particularidades do trabalho do/a assistente social nesta política pública, assim como as ações profissionais, no sentido de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora (CFESS/CRESS, 2011, p. 03).

Partindo de discussões anteriormente iniciadas pela categoria, este documento informa, de antemão, que não pretende servir como única referência para a atuação do assistente social na educação, mas tem por objetivo estimular e orientar o debate sobre o tema. Isto posto, esta produção se propôs a:

- a) mapear as experiências e práticas profissionais existentes e promover a reflexão sobre o Serviço Social na Educação, visando a possibilitar a qualificação da inserção profissional nesta política;
- b) apresentar produções teóricas sobre a política social de educação e sobre as particularidades da inserção do Serviço Social nesta política, que subsidiem a pesquisa e o trabalho profissional na área: apresentações de trabalho nos ENPESS's, CBAS's, publicações na revista “Serviço Social e Sociedade” e outras revistas acadêmicas vinculadas ao debate na profissão, dissertações, teses e livros publicados;
- c) apresentar orientação para a proposição de projetos de Lei sobre a inserção do Serviço Social na Educação;
- d) contribuir para a intensificação da luta pela educação como direito social e a consolidação do Serviço Social nesta política pública, a partir da participação em conferências, conselhos de educação e conselhos da criança e do adolescente e articulação com os conselhos profissionais, sindicatos, executivo, legislativo, Ministério Público e outras forças públicas;
- e) apontar as reflexões teóricas e políticas que permearam a constituição histórica do Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS sobre o Serviço Social na Educação (CFESS/CRESS, 2011, p. 03-04).

Inicialmente, apresenta um histórico do debate sobre a inserção do Serviço Social na Política de Educação no conjunto CFESS/CRESS, destacando que em 2010 o Grupo de Trabalho (GT) passou a contar com a assessoria do Prof. Dr. Ney Almeida. A partir disso, foi elaborada a metodologia do processo investigativo acerca

⁵⁷ Participaram da construção deste documento, com a assessoria de Ney Luiz Teixeira de Almeida, enquanto representantes do CFESS: Edval Bernardino Campos, Kênia Augusta Figueiredo, Maria Elisa dos Santos Braga e Marylucia Mesquita. Como representantes das distintas regiões participaram: Daniela Moller (CRESS 11ª Região/PR), Janaina Loeffler de Almeida (CRESS 20ª Região/MT), Jurema Alves Pereira (CRESS 7ª Região/RJ), Luciana Lisboa Menezes de Melo (CRESS 13ª Região/PB) e Rita de Cássia de Moraes da Silva Vieira (CRESS 25ª Região/TO).

da inserção dos assistentes sociais no espaço ocupacional da política de educação. A pesquisa se estabeleceu com base nas seguintes etapas:

a) produção de roteiro de levantamento da inserção dos/as assistentes sociais na educação no Brasil; b) elaboração de ficha de identificação para mapear em quais modalidades da educação o/a assistente social está inserido/a; c) produção de um roteiro para orientar a discussão do Serviço Social na educação nas regiões; d) levantamento das produções teóricas, entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática, na Revista Serviço Social e Sociedade e nos anais dos CBAS's; e) produção do documento "Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação", para servir de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais em 2011 (CFESS/CRESS, 2011, p. 07).

O texto ainda faz uma síntese das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho nos Encontros Nacionais⁵⁸ CFESS/CRESS ao longo da sua existência, com o intuito de resgatar e avaliar a sua trajetória.

Em seguida, o capítulo II, intitulado "Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais", apresenta uma versão condensada e modificada da tese de doutoramento do Prof. Dr. Ney Almeida. A partir de uma discussão acerca da política educacional, são destacadas as propostas de reformas educacionais fundamentadas nas diretrizes do Banco Mundial e as medidas adotadas pelos governos recentes. Conclui que, debater o trabalho do assistente social na educação na atualidade revela "o desafio de

⁵⁸ O documento faz referência aos seguintes encontros nacionais: 30º Encontro Nacional CFESS-CRESS (2001), realizado em Belo Horizonte (MG), mesmo ano de formação do Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação pelo CFESS, com a produção e divulgação da brochura "Serviço Social na Educação", que incorporou o Parecer Jurídico nº. 23/2000, sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de educação básica; 31º Encontro Nacional CFESS-CRESS (2002), realizado em Brasília (DF); 32º Encontro Nacional CFESS-CRESS (2003), em Salvador (BA), onde se apontou a necessidade de mapear as discussões sobre o trabalho do assistente social na educação, que não chegou a ser realizado, e o acompanhamento dos projetos de lei a respeito do Serviço Social na Educação; 33º e 34º Encontros Nacionais, em 2004 em Curitiba (PR) e, em 2005, em Manaus (AM), onde se indicou a construção de parâmetros nacionais, com base nas produções já existentes, e igualmente, a necessidade de formação de uma comissão, que não foi efetivada; 35º Encontro Nacional (2006), em Vitória (ES), onde foi aprovada a formação de um grupo de trabalho composto por dos CRESS das regiões sudeste, nordeste, centro-oeste, sul e norte, além dos representantes dos representantes do CFESS, contudo este grupo não chegou a se reunir; 36º Encontro Nacional (2007), que ocorreu em Natal (RN), em que manteve-se a deliberação do Encontro do ano anterior, mas com a atualização dos componentes do grupo de trabalho, tendo em vista a troca de gestão do conjunto CFESS-CRESS; 37º Encontro Nacional, realizado em Brasília (DF), em 2008, em que se deu sequência à deliberação de efetivar o grupo de trabalho, a fim de apresentar os resultados finais no encontro do ano seguinte; 38º Encontro Nacional, em Campo Grande (MS), onde a proposta de efetivar o trabalho do grupo de trabalho se manteve, com a proposta de apresentar os resultados no Encontro CFESS-CRESS de 2010; e, 39º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em Florianópolis (SC), o grupo de trabalho apresentou os resultados do levantamento realizado e se debateu, de forma aprofundada, a inserção do assistente social na educação, nas distintas regiões do país.

compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação” (CFESS/CRESS, 2011, p. 25). Considerando que a expansão dos espaços ocupacionais do Serviço Social está relacionada às configurações contemporâneas da “relação entre o público e o privado na educação, revelando a dinâmica contraditória deste processo de expansão, assim como das possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas”, cabe ressaltar a utilização dos “atrativos consensos produzidos em torno da ‘inclusão social’ e da ‘valorização da educação e da cidadania’” (CFESS/CRESS, 2011, p. 26) no processo de ocultamento das desigualdades sociais que são inerentes à educação brasileira, de modo que, ao se traçar

[...] um paralelo da inserção do assistente social na política de educação com a efetiva trajetória histórica do serviço social na política de saúde, verifica-se que o reconhecimento do serviço social, de sua contribuição efetiva nesse espaço sócio-ocupacional, firmou-se em decorrência do empenho em compreender a estrutura político-administrativa da política de saúde brasileira e do processo de envolvimento profissional nas lutas coletivas organizadas na saúde pública. A mesma compreensão precisa ocorrer com os assistentes sociais na política de educação (MARTINS, 2012, p. 67).

O terceiro capítulo deste documento introduz os resultados do levantamento realizado, de acordo com a metodologia acima descrita. O que se evidenciou foi uma reduzida adesão dos assistentes sociais ao estudo, pois:

1) comparativamente ao total de assistentes sociais que sabidamente atuam com a política de educacional em várias regiões, o resultado do levantamento indica uma cobertura relativamente baixa; 2) tomando como referência as dificuldades encontradas na condução deste levantamento, há que se destacar o interesse de muitos/as assistentes sociais em contribuir com o esforço produzido coletivamente no âmbito das entidades da categoria em relação ao processo de conhecimento, sistematização e articulação das experiências esta área de atuação, sobretudo diante da possibilidade de isolamento em que muitos profissionais se encontram (CFESS/CRESS, 2011, p. 32).

Com base na análise dos dados provenientes desse levantamento, foi possível delimitar:

- a) **A concepção de educação que orienta o trabalho dos assistentes sociais**, sendo que as seguintes formas de compreensão sobre o conceito de

educação foram enfatizadas: 1) a que se fundamenta nas legislações sociais, especificamente as relacionadas à Política de Educação; 2) a que se utiliza de aporte de autores que fornecem uma referência conceitual de educação; e 3) a que “indica, de forma mais precisa, embora não homogênea, algumas reflexões em torno da educação como dimensão da vida social e relacionada aos processos sociais” (CFESS/CRESS, 2011, p. 38). A educação, nesta perspectiva, é concebida enquanto direito social, sendo referenciada sua característica plural e a necessária intersetorialidade entre as políticas sociais. O documento conclui que não existe um consenso manifesto no Serviço Social a respeito da conceituação de educação que norteie o trabalho profissional nesta política, como ocorre em outras áreas de atuação onde se insere o assistente social. Ao mesmo tempo expõe uma preocupação em relação às “respostas que confundem referências legais com aportes teóricos e aquelas que não sinalizam de forma objetiva nenhum referencial teórico a orientar o trabalho do assistente social (CFESS/CRESS, 2011, p. 38). O risco que aqui se aponta, de tomar as legislações da política educacional como referencial teórico do conceito de educação, reside em que as contradições que permeiam as políticas sociais na sociedade de classes também estão expressas nesta documentação, e podem guiar o exercício profissional do assistente social à implementação de um projeto societário contrário ao que a categoria se propõe a defender.

b) a concepção de Serviço Social que orienta o trabalho destes profissionais.

Neste tópico, ganha destaque a concepção de Serviço Social que está “sintonizada às lutas sociais por uma nova ordem societária e que se traduz em ações que valorizam uma educação emancipadora”, além de compreender o trabalho do assistente social na educação “em articulação com os processos de controle social e luta pelos direitos sociais” (CFESS/CRESS, 2011, p. 39). Ainda, reporta a recorrência de um discurso genérico sobre “a dimensão política da profissão na divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista” (CFESS/CRESS, 2011, p. 40), o a documento refere que as respostas enfatizaram a dimensão técnico-operativa

do trabalho profissional, ao tempo em que mencionam os recursos instrumentais mobilizados, de forma que,

[...] dada esta autonomia que adquire a questão técnico-instrumental nos processos de identificação do fazer profissional, as referências às concepções de profissão nem sempre apontam mediações que permitam compreender quais particularidades podem ser destacadas em relação a este campo de política pública (CFESS/CRESS, 2011, p. 40).

Compreende-se que, partir da compreensão de que o assistente social é um trabalhador assalariado implica afirmar que:

Nesse processo de compra e venda de sua força de trabalho especializada, o assistente social entrega ao seu empregador o valor de uso específico de sua força de trabalho qualificada. Por outro lado, essa atividade – como qualquer outro trabalho – implica transformação de uma matéria sobre a qual incide e à qual tem acesso pela mediação de seu empregador, além de concretizar-se em um resultado que tem objetividade material ou social. Decorre daí a necessidade de se reconhecer a qualidade dessa atividade, sua peculiaridade na divisão técnica e social do trabalho coletivo, ou seja, sua natureza peculiar, os meios necessários à sua efetivação, a matéria que transforma e os resultados que produz, nas várias inserções profissionais (IAMAMOTO, 2008, p. 218).

Da mesma forma, a ausência de referência à questão social enquanto objeto do profissional do Serviço Social nos resultados deste levantamento, e a massiva referência ao instrumental utilizado pela categoria podem sinalizar uma restrição do trabalho do assistente social ao atendimento das demandas imediatas, por um viés tecnicista e vinculado às rotinas das instituições empregadoras e da própria Política de Educação.

c) as condições (entraves e potencialidades) para a concretização do projeto ético-político nos espaços ocupacionais da política de educação:

As possibilidades que se destacaram são aquelas relacionadas ao “reconhecimento da educação como um direito social e na articulação da ação profissional aos processos sociais de luta e valorização da educação” (CFESS/CRESS, 2011, p. 40). O Parecer Jurídico nº. 23/2000, de elaboração demandada pelo CFESS, aponta que a inserção do Serviço Social nas escolas “é uma das medidas que poderá criar as condições para o efetivo exercício da cidadania, o que contribuirá para a inclusão social das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas (CFESS/CRESS, 2001, p.

23). Contudo, Martins (2012, p. 255) afirma que ainda “há pouco investimento profissional no fortalecimento da participação da comunidade escolar nas instâncias de poder decisório existente na escola pública”, de modo que a profissão precisa avançar no que diz respeito às ações que mobilizem as organizações coletivas dos sujeitos, a fim de ocupar os espaços de participação popular nas escolas, expandindo “as bases de legitimação de um projeto contra-hegemônico” (MARTINS, 2012, p. 55).

Em relação aos entraves, a dinâmica própria da política de educação, foi ressaltada, sendo que, “neste caso, não é compreendida em sua dimensão contraditória, visto que é tomada apenas como um ‘impedimento’ à condução da prática profissional do assistente social” (CFESS/CRESS, 2011, p. 41). Também foram elencados como desafios aqueles relacionados à necessidade de superar os

[...] limites impostos pelo pensamento conservador; à efetivação dos direitos de cidadania daqueles que são ‘marginalizados’ pela sua condição social ou pelo ‘contexto familiar’; aos limites impostos à participação das famílias na gestão escolar e da política educacional; às poucas produções e estudos sobre o Serviço Social na educação; à precarização dos recursos nas políticas sociais de um modo geral e à ‘falta de clareza’ dos demais profissionais da educação acerca do campo de atuação do Serviço Social (CFESS/CRESS, 2011, p. 41).

Em seguida, o documento apresenta a “caracterização da inserção do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando as particularidades do trabalho do assistente social”, com base nos seguintes tópicos: a) garantia do acesso da população à educação formal; b) garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; c) garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e, d) garantia da gestão democrática e participativa na política de educação (CFESS/CRESS, 2011).

Aponta, em síntese, a vinculação do trabalho do assistente social na educação à execução de programas e projetos, afirmando que é por meio destes que se estabelecem as requisições institucionais e profissionais do Serviço Social, destacando que:

[...] nesse sentido, que a mediação dos programas institucionais ou governamentais é condição fundamental para o exercício profissional em relação à garantia do acesso à educação escolarizada, não se tratando de uma dimensão do trabalho do assistente social que se restrinja a uma

opção de natureza política e metodológica, carecendo, portanto, de condições objetivas que se inscrevem no âmbito da dinâmica da política educacional (CFESS/CRESS, 2011, p. 42).

Os próximos tópicos que explicitam os resultados do levantamento tratam da inserção do assistente social em equipes multi e/ou interdisciplinares; da “leitura” que os demais profissionais têm do assistente social; da identificação das principais manifestações da questão social na política de educação; da intersetorialidade entre políticas; e, das estratégias do assistente social a fim de articular e mobilizar o sistema de proteção social. Considerando a estrutura desta Tese, se pretende discutir de forma mais aprofundada estes temas específicos no capítulo 4.

Ao apresentar o item “Reflexões para subsidiar o debate da atuação do assistente social na área da educação”, elaborado por Almeida (2011), com base no resultado do levantamento realizado, este documento revela que a ideia de universalização do acesso à educação “ultrapassa a compreensão seletiva e restrita de que as políticas sociais devem ser dirigidas a determinados segmentos sociais, particularmente aos que delas necessitam, situando a educação no campo dos direitos humanos e sociais” (CFESS/CRESS, 2011, p. 50). De modo que o trabalho do assistente social na política de educação deve ser compreendido como intrinsecamente relacionado às dinâmicas que imprimem particularidade à esta política, pois o Serviço Social tem sido requisitado pelo Estado e pela classe dominante, historicamente, como instrumento de controle social e manutenção e reprodução da força de trabalho.

Por fim, o documento faz proposições a fim de incentivar e orientar o debate acerca: 1) do conceito de educação que deve nortear o trabalho do assistente social, em consonância com o projeto ético-político profissional; 2) das características do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, com ênfase nas particularidades da sua inserção profissional na educação; e, 3) da inserção do assistente social nos processos de trabalho coletivos em equipes multi e/ou interdisciplinares na política de educação e da possibilidade de assessorar os demais profissionais educadores (CFESS/CRESS, 2011). Afirma, para tanto, a necessidade de articulação dos conhecimentos acumulados historicamente pela profissão, por sua inserção nas políticas sociais e na luta por direitos sociais, às competências e atribuições privativas do Serviço Social e suas conformações particulares à educação, com base no referencial teórico crítico. Conclui-se com a

exposição de uma proposta de minuta para elaboração de projetos de lei que intencionem regulamentar a inserção dos assistentes sociais na educação básica.

Em suma, a análise documental deste texto permitiu vislumbrar que os resultados do processo investigativo aplicado apontaram significativas fragilidades que comprometem a efetiva inserção do Serviço Social na Política de Educação. Em consequência, a proposição de se aprofundar e orientar o debate é fundamental, no intuito de alcançar uma determinada homogeneidade de concepções que venha a contribuir para a construção de parâmetros para a atuação do assistente social na educação, em consonância com o projeto ético-político profissional, estágio que se considera ainda não contemplado pela categoria.

Todavia, o documento técnico intitulado “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação”, foi construído com o intuito de atender à demanda da categoria a respeito de orientações para o exercício profissional na Política de Educação. É produto do arcabouço teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do Serviço Social, e resultado dos esforços do Grupo de Trabalho⁵⁹ Nacional Serviço Social na Educação. Parte-se do entendimento que este documento foi elaborado com base nos resultados obtidos com o levantamento realizado para a construção dos “Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação”, pois se optou por retomar questões primárias à profissão, como se discutirá a seguir.

Este documento está organizado em apresentação, três capítulos e subitens, assim intitulados: 1) Concepções de Educação que deve orientar a atuação de assistentes sociais na Política de Educação; 2) O trabalho do/a assistente social na Política de Educação; 2.1) Competências e atribuições profissionais; 2.2) Dimensões que particularizam a inserção dos/as assistentes sociais na Política de Educação; 2.3) As ações profissionais dos/as assistentes sociais na Política de Educação; 3) Estratégias de discussão do documento, acompanhamento e sistematização deste processo nas regiões pelos CRESS e pelo CFESS (CFESS/CRESS, 2013).

⁵⁹ Constituíam esse grupo de trabalho e participaram da elaboração do referido documento, como representantes do CFESS: Alessandra Ribeiro, Maria Elisa dos Santos Braga e Marylucia Mesquita. Representando os Conselhos Regionais das distintas regiões contribuíram na sua construção: Carlos Felipe Moreira Nunes (CRESS 7ª Região/RJ), Fábio dos Santos (CRESS 5ª Região/BA), Francismeiry Cristina de Queiroz (CRESS 20ª Região/MT), Kleber Durat (CRESS 11ª Região/PR) e Márcia Michelle Carneiro da Silva (CRESS 25ª Região/TO). Contou, ainda, com a assessoria, organização e sistematização de Ney Luiz Teixeira de Almeida.

Em comparação com o documento que o precedeu, seu conteúdo é significativamente mais condensado, e manifesta algumas ideias e concepções que se considera, se não equivocadas, inconsistentes.

Enuncia como objetivos:

[...] contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que enquanto direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras. O intuito maior é comunicar a categoria profissional com elementos constituídos a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, que, por sua vez, reconheça as particularidades da atuação do/a assistente social na referida política pública e, diante do contexto político e ideológico de ofensivas capitalistas, contribua para a intensificação da luta pela educação como direito social, como prática emancipatória, e para a consolidação do Serviço Social na educação (CFESS/CRESS, 2013, p. 07).

O principal ponto controverso se refere à concepção de educação expressa no documento, pois, ao mesmo tempo em que a inviabilidade de constituição de uma educação formal emancipadora no âmago da sociedade de classes, reconhece que “a perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de *emancipação humana*” (CFESS/CRESS, 2013, p. 22) dos sujeitos. Como já se discorreu nesta Tese, a desigualdade é intrínseca ao modo de produção capitalista, portanto, é impossível humaniza-lo, pois,

[...] o capital não é uma coisa, mas, antes de mais nada, uma relação entre pessoas. Só se gera capital, e, daí, uma sociabilidade capitalista, quando de um lado se encontra o possuidor de trabalho acumulado e de outro o que dispõe apenas da sua força de trabalho. Isto dará origem a uma forma de sociabilidade necessariamente antagônica em sua essência (TONET, 2012, p. 16).

Entende-se que uma educação que se pretende a contribuir para a formação de sujeitos plenamente livres deve ter como norte a emancipação humana, e não a política⁶⁰, contudo, ela só será possível para além do capital. Desta forma, pode ser “explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado” (TONET, 2012, p. 70), visto que a educação está situada no processo da produção e reprodução social (ENGUIITA, 1993). O que se reitera como

⁶⁰ Recordar-se que, para Tonet (2012, p. 73), a emancipação política é essencialmente “limitada, parcial e alienada de liberdade”, pois está diretamente vinculada “ao ato fundante da sociabilidade capitalista”.

alternativa são as atividades educativas emancipadoras, que partem de uma concepção de homem não apartado do mundo, percebem no saber seu potencial crítico, e reconhecem que o conhecimento está diretamente conformado às condições sociais e históricas.

Outro ponto a se ressaltar é que o documento tece críticas às Políticas de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil, sem dissertar sobre seu significado para os sujeitos que destas se utilizam. O que se identificou é que a concepção de educação utilizada compreende, de forma mais abrangente, a intenção, os objetivos, os horizontes que se almejam pela perspectiva crítica com a educação, e menos a apreensão em sua atual configuração na sociedade capitalista. Ainda, são elaboradas muitas referências ao uso ideológico das instituições educacionais, sem a necessária apresentação do processo contraditório: a discussão sobre as potencialidades a serem gestadas deste espaço.

A respeito das competências e atribuições profissionais, refere como um dos desafios do Serviço Social “dar materialidade às suas competências e atribuições nos diferentes espaços sócio ocupacionais” (CFESS/CRESS, 2013, p. 27). Afirma que as competências permitem que o assistente social realize uma análise crítica da realidade e a construção de respostas às demandas (CFESS/CRESS, 2013, p. 28). Contudo, compreende-se que as competências se configuram como formas de mediação, de modo que a leitura e análise crítica da realidade dependem da apropriação teórica do profissional, bem como da sua articulação com as dimensões ético-política e técnico-operativa. O que confere criticidade às competências e atividades desempenhadas pelo assistente social é a sua filiação ao referencial crítico, e, portanto, a articulação entre as três dimensões constitutivas da profissão. Desta forma, o que se evidencia é que o documento faz um maior número de inferências relacionadas às dimensões técnico-operativa e ético-política. Ainda, pelo conteúdo do texto, faz entender que o exercício profissional e sua qualidade dependem, em maior grau, do assistente social, não conferindo às condicionalidades institucionais e sociais o valor que lhes cabe no cotidiano profissional. Apesar de apontar que é necessário reconhecer as condições objetivas onde o trabalho se desenvolve, faz poucas referências no que diz respeito à autonomia relativa que experimentam os assistentes sociais enquanto trabalhadores assalariados.

O documento reitera a afirmação discutida anteriormente, de que a inserção do assistente social na Política de Educação se deu motivada pelas requisições

institucionais, basicamente restritas à necessidade de ampliação das condições de acesso e permanência. Desta forma, o maior desafio posto ao assistente social neste cenário é não restringir seu trabalho profissional ao atendimento das requisições institucionais, sob pena de configurar-se como meramente tecnicista.

A necessária articulação do assistente social aos movimentos sociais é referenciada, apontando que é imprescindível a este profissional, a fim de materializar a direção contra hegemônica, que seu trabalho seja articulado

[...] com os processos de visibilidade social e política de um amplo conjunto de sujeitos coletivos e uma fundamentada, política-pedagógica mediação com as condições de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional (CFESS/CRESS, 2013, p. 45).

Em relação às ações profissionais dos assistentes sociais na política de educação, o documento explicita que estas “se expressam em ações que devem articular as diversas dimensões da atuação profissional” (CFESS/CRESS, 2013, p. 50), e cita que:

Uma das dimensões que tem sido mais acionada e atravessada por polêmicas, em relação ao seu peso no conjunto das ações realizadas pelos assistentes sociais na Política de Educação, são as abordagens individuais e junto às famílias dos estudantes e/ou trabalhadores da Política de Educação. Não se trata de um questionamento quanto à importância deste tipo de abordagem com relação à viabilização do acesso aos direitos sociais, humanos e à educação em particular. Deve ser observado, no entanto, a tendência que caracteriza muitas ações nos estabelecimentos de educação, com relação ao desenvolvimento de abordagens orientadas a partir da restrita identificação da ação profissional com a política de assistência social (CFESS, 2013, p. 50-51).

A ainda presente comparação do trabalho profissional do assistente social na Educação com a política de assistência social não é um equívoco somente das instituições empregadoras. É possível afirmar, sem intenção de generalizar, que também os assistentes sociais carregam esta bagagem como parte da cultura profissional, dado o longo histórico da profissão nesta política pública. A isso se acrescenta a ausência de aportes que explicitem as particularidades de atuação na Política de Educação de forma significativa, em cada um dos distintos níveis e modalidades de ensino. Carece, portanto, de adensamento de produções técnicas, acadêmicas e literárias que contribuam teoricamente, mas também no que diz respeito à materialização da dimensão técnico-operativa nestes espaços

ocupacionais. Se estes referenciais e subsídios não existem ou não estão acessíveis aos profissionais atuantes em instituições educacionais, se não são disponibilizados espaços para troca de experiências e discussões, por óbvio o profissional utilizará a referência prática mais difundida na profissão.

Por fim, este documento se restringe a apresentar um ponto de partida, uma base teórica e política para o trabalho do assistente social na Educação. O documento é vago quanto às competências e atribuições dos assistentes sociais na Política de Educação. De fato, cumpre ao que se propõe: trazer subsídios, porém o faz muito timidamente e de forma limitada. Aparentemente, a intenção deste documento é contribuir para a desmistificação da educação como via resolutiva de todas as problemáticas sociais que vivenciam os sujeitos na sociedade capitalista, numa perspectiva meritocrática e que ignora as contradições inerentes à Política Pública de Educação. Contudo, as potencialidades de atuação dos assistentes sociais no cotidiano da escola são condicionadas pela dinâmica institucional, e tanto as requisições institucionais quanto as demandas dos usuários não podem ser suprimidas pela ênfase no discurso político-ideológico da categoria.

Conclui-se, diante do exposto, que a busca por subsídios para o trabalho do assistente social na Política de Educação pode ser efetuada em diversas fontes, contudo, o que valida o seu conteúdo é a fundamentação no referencial crítico e, desta feita, na natureza qualitativa do Serviço Social. É por meio deste que é possível compreender a inserção profissional na educação, considerando as contradições que a atravessam e conformam, como produto sócio-histórico que é e sem despega-la da totalidade social. Tendo esse entendimento como ponto de partida é que se poderá aprofundar o debate e a produção teórica coletiva que efetivamente aportem o exercício profissional nesta política. E é com base nesta, diga-se de passagem, nada modesta, empreitada, que a presente Tese se propõe a contribuir através da análise do trabalho dos assistentes sociais nos Colégios de Aplicação do Brasil.

4 A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ANÁLISE DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA

Ao se propor a estudar a inserção dos assistentes sociais na educação básica pública, o interesse da pesquisadora residia na atuação destes profissionais no ambiente escolar, por compreender que não somente a Política de Educação delimitava as especificidades do seu trabalho, mas também a vivência cotidiana no interior da escola. A escolha do objeto teve por intencionalidade demonstrar que o exercício profissional nas escolas apresenta particularidades que o distinguem das demais esferas e níveis da Política de Educação. Acredita-se que se possa demonstrá-las, através desta Tese, partindo da análise do trabalho dos assistentes sociais que atuam na educação básica dos Colégios de Aplicação do Brasil.

A análise das requisições institucionais e demandas postas a estes assistentes sociais permitiu a sua compreensão em face à relação com o objeto profissional: a questão social, sendo fundamental para a apreensão das configurações e peculiaridades do trabalho do assistente social neste espaço sócio ocupacional. Da mesma forma, a identificação dos processos de trabalho em que se inserem nestas instituições contribuiu para aprofundar a discussão sobre o trabalho do assistente social na escola, reforçando que a condição de trabalhador assalariado do assistente social implica, determinantemente, o estabelecimento de uma autonomia relativa.

Por fim, a partir da assimilação dos desafios vivenciados por estes profissionais, que atravancam a efetivação do seu trabalho, bem como das alternativas elaboradas a fim de superá-los, se possibilitou tecer significativas contribuições, ao adensar o aporte teórico e prático no que se refere ao trabalho do assistente social na educação básica pública. A apresentação de extratos das informações prestadas por estas profissionais remete às questões que são tema de debate nos espaços de construção e socialização de conhecimento do Serviço Social. Para além, demonstram que, a parte sua formação profissional, enquanto trabalhadoras à mercê da sociedade de mercado, cotidianamente constroem estratégias que possibilitam e qualificam o exercício profissional, pelo fortalecimento da intencionalidade de suas ações.

No processo de busca por uma educação de qualidade, algumas experiências foram registradas na história do Brasil. Os ginásios, escolas e/ou colégios de aplicação expressam o esforço de profissionais da educação para a qualificação do ensino, ao mesmo tempo em que são a materialização da intervenção do Estado e do mercado na constituição da força de trabalho. Enquanto *lócus* do exercício profissional das assistentes sociais que integraram a pesquisa, é primordial apresentar as suas conformações históricas e configurações contemporâneas.

4.1 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DIMENSÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Com a intenção de aprofundar os conhecimentos a respeito da inserção profissional do Serviço Social na educação básica pública, este estudo se propôs a investigar a realidade de trabalho das assistentes sociais atuantes nos Colégios de Aplicação do Brasil. Estas instituições, vinculadas diretamente às Universidades Federais e, desta forma, integrantes da rede federal de ensino, possuem particularidades próprias, relacionadas às origens de suas fundações, às funções e objetivos que pretendem desempenhar, às legislações que as normatizam e às orientações teóricas e metodológicas que influenciam nas práticas educativas desenvolvidas por estas escolas. Tendo por consideração seu *status* enquanto *lócus* do exercício profissional destas assistentes sociais e, considerando a relevância da realidade institucional para a materialização do trabalho profissional, apresenta-se a seguir sua contextualização e o debate acerca desta.

Durante a primeira fase do estudo, devido à reduzida bibliografia com fonte verificável a que se teve acesso acerca da constituição histórica e desenvolvimento atual dos Colégios de Aplicação (CAp) no Brasil, para a elaboração do projeto de pesquisa se fez uso de um limitado número de referências, num esforço de contextualizar o cenário em que se inserem os assistentes sociais que ali atuam. Um volume significativo de referências está em formato de artigo *online*, porém não foi possível confirmar a fonte e a data de publicação; portanto, optou-se por não utilizar estas fontes. A fim de qualificar a tese, produto da pesquisa, se empreendeu uma revisão mais aprofundada, a partir do mapeamento de mais publicações a respeito do tópico, de modo que as fontes a que se recorreu, ainda que poucas, estão em

formato de teses, dissertações, artigos científicos da área da educação e pedagogia, bem como de produções técnicas do MEC, elaboradas por demanda destes colégios. Contudo, a escassez de produção a respeito da instituição também é um dado relevante e foi considerado no processo de análise.

Os Colégios de Aplicação (CAp) do Brasil⁶¹, apesar de vinculados às Universidades Federais, são instituições de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) que compõem o sistema federal de ensino público. Possuem como principais objetivos a qualificação do ensino e o estímulo à pesquisa e aplicação de novas práticas pedagógicas, além de viabilizar o estágio a estudantes de licenciaturas e a formação de docentes (SCAPATICIO, 2012). Possuem como diretrizes, de acordo com a Portaria nº 959/2013, do Ministério da Educação:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

A sua vinculação direta às Universidades tem garantido condições propícias para a qualificação do processo de aprendizagem. A estabilidade trabalhista garantida através de concurso público, o salário⁶² acima da média do piso nacional⁶³

⁶¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina; Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina; Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa; Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia; Escola Fundamental do Colégio Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais; Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora; Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás; Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão; Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe; Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará; Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre; Escola de Aplicação da Universidade Federal de Roraima; Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense e Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina-PR.

⁶² Um docente da carreira de magistério EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) recebe para dedicação exclusiva, como vencimentos iniciais (contando como titulação apenas a graduação, sem agregar os incentivos à qualificação como aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), R\$ 4.455,22 (quatro mil, quatrocentos e cinquenta e cinco reais e vinte e dois centavos). Ao final de carreira sua remuneração pode alcançar o valor de R\$ 19.440,48 dezenove mil, quatrocentos e quarenta reais e quarenta e oito centavos. Disponível em:

para professores da Educação Básica e a exigência de dedicação exclusiva dos docentes têm viabilizado, para além das atividades realizadas em sala de aula, o exercício de pesquisa e inovação, o desenvolvimento de atividades de extensão voltadas à comunidade em geral, bem como a orientação aos estagiários das licenciaturas das Universidades. O aprimoramento de técnicas e metodologias educacionais, através do seu emprego no cotidiano da escola, possui o intuito de alcançar resultados positivos que possam ser replicados em outras comunidades escolares (MENEZES E SANTOS, 2001).

A nomenclatura *colégios de aplicação*

[...] nem sempre foi utilizada para nomear as escolas para a experimentação pedagógica. O vínculo entre preparo do mestre e formação superior significava inclusão, em sua estrutura inicial, de escolas de aplicação designadas segundo o nível de ensino que ofereciam – ginásial, colegial ou ambos – de acordo com a legislação vigente em determinado período (EVANGELISTA, 2003, p. 49).

Sua origem está vinculada à publicação do Decreto-lei federal nº. 9. 053, de 12 de março de 1946, durante a presidência de Enrico Gaspar Dutra, que criou os *ginásios* de aplicação junto às Universidades Federais a fim de garantir a prática docente dos estudantes das licenciaturas das Faculdades de Filosofia. Considerando que a transição da base econômica brasileira de agroexportadora para o modelo de substituição de importações modificou a demanda por mão-de-obra, em consequência, alterou as estruturas do sistema educacional do país, em especial no ensino secundário (KINPARA, 1997). Com a industrialização se expandindo, o Estado foi convocado a responsabilizar-se pela capacitação da força de trabalho necessária para a manutenção e expansão deste modelo produtivo. Com isso, a rede pública de ensino precisou ser ampliada trazendo à tona a questão da formação do professor. A fim “de garantir o nível de qualidade do ensino secundário – que se estava perdendo com a expansão que se efetivava -, justamente buscando a melhoria da formação pedagógica dos profissionais que nele atuavam” (VIEIRA, 2008, p. 30), criaram-se os *ginásios* de aplicação.

<http://www.utfpr.edu.br/servidores/portal/carreira-e-remuneracao/TabelasdeVencimentosEBTTLEI13.32501.08.2017.pdf>

⁶³ O piso salarial nacional para professores da Educação Básica em 2017, com o reajuste 7,64% em relação ao correspondente ao ano de 2016, é R\$ 2.298,80 (dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos). Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>

Aqui se destaca o papel social da educação, em uma sociedade urbano-industrial em formação, de garantir a qualidade da mão-de-obra necessária ao para o desenvolvimento pleno do sistema produtivo. A origem dos ginásios de aplicação evidencia esse caráter pois representam o empenho na formação dos professores que viriam a moldar a força de trabalho nesse momento de transição de bases produtivas no Brasil.

Com base no pensamento *escolanovista*⁶⁴, buscavam atender as demandas dos professores por experimentação, inovação e prática pedagógica (JARETA, 2011), valorizando “a motivação, a criatividade e a metacognição, as competências cognitivas e a autonomia” (BENITES, 2006, p. 32). A busca pela qualificação de professores das licenciaturas estava fundamentada na intenção de combater os problemas sociais e econômicos que emergiam (EVANGELISTA, 2003). Por exigir alterações significativas na estrutura organizacional do ambiente escolar, sua implementação se restringiu, basicamente, às escolas de aplicação; estas que, em sua gênese, atendiam de forma exclusiva a elite do país (SAVIANI, 1996).

A teoria da Escola Nova, assim como o construtivismo⁶⁵ de Piaget, não deixa de ser uma proposta conservadora pois se pressupõe “que a formação para o ingresso na vivência da democracia liberal é o que deve ser perseguido pela escola” (CORREIA, 2013, p.85). Já Saviani (1996), em crítica a teoria escolanovista, afirma que é a representação de uma pedagogia liberal burguesa, apesar de reconhecer que possui uma perspectiva progressista em comparação à escola tradicional. Para Lourenço Filho (1963, p. 151 apud CAMPOS, 2008, p. 30), na perspectiva da Escola Nova, “[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas”. Portanto, a sua compreensão de educação se diferencia da escola tradicional ao enfatizar “o aprender a aprender” (SAVIANI, 1996, p. 21), e não o aprender: o foco é descolado da transmissão de conhecimento para o processo de aprendizagem. Pode-se dizer que a Escola Nova

⁶⁴ *Escola Nova* (ou Escola Ativa ou Escola Progressiva) é um dos termos utilizados para designar o movimento de renovação do ensino, com base na “centralidade do aluno e sua atividade no processo de aprendizagem” (BENITES, 2006, p. 31), se constituindo como forte influência na Europa, América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Dentre seus representantes destacam-se Rousseau, Dewey, Claparède, Ferrière. Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

⁶⁵ O construtivismo piagetiano compreende que “o estudante deve ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem, para ‘aprender a aprender’, presidido pelo autodidatismo e pela secundarização do papel docente no processo pedagógico” (CORREIA, 2013, p. 85).

[...] começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implementá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 1996, p. 19).

Apesar disso, para Saviani (1996), a Escola Nova “articula em torno dos interesses da burguesia os elementos que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses” (1996, p. 08). Ou seja, apesar desta concepção representar um avanço em relação à escola tradicional, não pode ser considerada como uma ruptura da educação com a reprodução da ordem burguesa. Aponta para a existência de dois grupos nos quais se inserem as teorias educacionais. O primeiro representa

[...] aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 1996, p. 15).

A Escola Nova se insere no grupo das teorias não-críticas, assumindo como premissa uma sociedade harmoniosa, onde as situações-problema são consideradas exceções, de modo que cabe à educação a função de conformação da sociedade (SAVIANI, 1996). A opção pelo referencial escolanovista pode incorrer em construir uma proposta pedagógica que se distancie da realidade vivenciada pelos educandos e, portanto, esvaziada de significado para estes. Ao compreender a educação como instrumento de superação de todos os males, ignorando a luta de classes, contribui para o ocultamento do tensionamento entre capital e trabalho, origem radical das expressões da questão social, que atravessam o ambiente escolar e comprometem a qualidade do ensino.

Em conformidade com a concepção escolanovista, os docentes dos Colégios de Aplicação atuavam como cientistas, pois a produção de conhecimento era considerada inerente à formação do professor, e se compreendia como sendo a marca de seu comprometimento social (EVANGELISTA, 2003). A partir da década de 1970, as transformações geradas globalmente na economia e na política, e em consequência nas políticas educacionais e nas pedagogias emergentes, retiraram o professor de sua posição de pesquisador, obrigando o Colégio de Aplicação

[...] a adaptar-se ao tecnicismo pedagógico. Também aqui os determinantes da vocação escolar e da formação do professor estão em colaborar para a produção das condições de exploração dos trabalhadores, objetivando

plasmar, pela via da formação do professor e na escola, uma consciência estruturada por um projeto econômico desnacionalizador e subalterno aos interesses do capital internacional (EVANGELISTA, 2003, p. 56).

Como já foi citado preliminarmente, no início de sua história os Colégios de Aplicação detinham um corpo discente majoritariamente elitista. O ingresso à instituição ocorria através de processos seletivos muito rigorosos, permitindo apenas o acesso da elite da sociedade, negando às camadas mais populares usufruir desse benefício. As transformações iniciadas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB (1996) e pelo ECA (1990), edificaram um projeto político de universalização do ensino básico público, de forma que, hoje, nos Colégios de Aplicação o ingresso ocorre através de sorteio público (excetua-se apenas uma instituição, como será apresentado posteriormente), com ampla divulgação prévia do edital de oferta de vagas e com cobrança de taxa de inscrição apenas se forem disponibilizadas formas de isenção para os que necessitam⁶⁶. A cobrança de taxa de inscrição, que, em análise, fere o disposto no item II do artigo 4º da Portaria nº 959/13, é justificada por parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela

[...] ideia de que os recursos orçamentários das universidades públicas devem ser usados nos seus processos internos para atender a seus alunos. A opção de não se cobrar taxa de inscrição dos que podem pagá-la forçaria o uso de recursos do orçamento das universidades públicas no financiamento de seus processos de seleção de alunos. Isso teria como consequência, que deve ser evitada, a diminuição dos recursos financeiros para a educação pública.

A partir da análise dos editais⁶⁷ de seleção para o ano letivo de 2018, divulgados pelos colégios que compõem o universo do estudo se identificou que 04 (quatro) descrevem a possibilidade de isenção de pagamento de taxa de inscrição⁶⁸, e 05 (cinco) disponibilizam reservas de vagas para pessoas com deficiência⁶⁹. Destaca-se a experiência precursora do Colégio Universitário (UFMA), que, apesar de estabelecer prova de nivelamento anterior ao sorteio público, aplicou no processo

⁶⁶ Parecer CNE/CEB nº. 5/2013. Publicado no D.O.U. em 12/06/2013, Seção 1, página 7.

⁶⁷ O Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF), o Colégio de Aplicação (UFRGS) e o Colégio de Aplicação (UFAC) não descrevem nos editais a viabilidade de isenção de taxa de inscrição ou a reserva de vagas para minorias. O edital de ingresso da Escola de Aplicação (UFPA) não estava disponível no *site*.

⁶⁸ Escola Fundamental do Colégio Pedagógico (UFMG), Colégio de Aplicação (UFRJ), Colégio Universitário (UFMA) e Escola de Educação Básica (UFU).

⁶⁹ Escola Fundamental do Colégio Pedagógico (UFMG), Colégio de Aplicação (UFSC), Núcleo de Desenvolvimento Infantil (UFSC), Colégio Universitário (UFMA) e Escola de Educação Básica (UFU).

seletivo para 2018 a Política de Ações Afirmativas adotada pelo COLUN/UFMA (em conformidade com a Lei nº. 12.711⁷⁰, de 29 de agosto de 2012). Esta não é uma exigência legal a estas instituições, mas para as Universidades, que já o fazem para a graduação e está se ampliando, gradualmente para os cursos de pós-graduação.

Por seu caráter de espaço ocupacional do trabalho dos assistentes sociais inseridos na educação básica pública, pretendeu-se apresentar brevemente um histórico e contextualização de cada Colégio de Aplicação que compõem o universo de análise. As informações foram buscadas nas páginas destas instituições disponibilizadas na internet e de artigos/publicações *online*. O que se priorizou analisar foram a disponibilidade de documentos e informações públicas destas instituições, se os setores e/ou equipes onde se inserem os profissionais do Serviço Social possuem espaço virtual para divulgação do seu trabalho além de outras variáveis que emergiram no processo de exploração das páginas da *web*, que são descritos no decorrer do texto.

O **Colégio de Aplicação João XXIII**, fundado em 1965, pertence à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), localizado na cidade de Juiz de Fora-MG. Originalmente nomeado “Ginásio de Aplicação João XXIII, estava vinculado à Faculdade de Filosofia e Letras desta instituição, e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a escola passou a usar o nome Colégio de Aplicação João XXIII. Após a reforma universitária a escola foi vinculada à Faculdade de Educação e, posteriormente, à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação, sendo que em 1998 o Colégio de Aplicação João XXIII tornou-se uma unidade acadêmica da UFJF. Sua nomeação é uma homenagem ao Papa João XXIII, que se manifestou contra a guerra e pela independência econômica dos povos, marcando um claro posicionamento junto aos historicamente oprimidos pelo sistema capitalista, em um contexto onde se ampliava a interferência norte-americana nos países em desenvolvimento. Esta escola, atualmente, possui 1350 alunos, cursando o Ensino Fundamental e Médio, além das turmas de Educação de

⁷⁰ A Lei nº. 12.711/2012, também conhecida como Lei de cotas, determinou a reserva de, no mínimo 50% das vagas das IFES em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno. Destas, 50% devem ser destinadas a candidatos com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Estas vagas reservadas também devem ser preenchidas por autodeclarados PPI em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual a porcentagem respectiva de PPI na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. O Decreto nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, normatizada pela Portaria Normativa nº. 9 de 2017 passou a incluir nestas subdivisões, a porcentagem referente ao último censo de pessoas com deficiência (PcD).

Jovens e Adultos e dois cursos de especialização (especialização em Educação no Ensino Fundamental e especialização em Ensino da Educação Física na Educação Básica). Possui, ainda, cerca de 95 professores, entre efetivos (com dedicação exclusiva) e contratados temporariamente.

O Colégio de Aplicação João XXIII possui regimento próprio e Projeto Político-Pedagógico (PPP), em que constam as funções do “Serviço Social escolar” que “[...] atua na comunidade escolar através do desenvolvimento de projetos como: vale transporte, serviço de psicologia, ‘aluno assistente na escola’, atendimento e apoio familiar, desenvolvimento de trabalhos de convivência social, etc.” O Núcleo de Apoio Escolar, formado por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, busca, a partir de um trabalho interdisciplinar, “participar dos processos educacionais nos diferentes segmentos, intervindo nas necessidades que se apresentam, seja de forma contínua e sistematizada, seja pontual e propositivamente”.

O **Centro Pedagógico (CP)** da Universidade de Minas Gerais (UFMG), localizado na cidade de Belo Horizonte-MG, foi fundado em 1954 como “Ginásio de Aplicação” da UFMG, também vinculado à Faculdade de Filosofia, e em 1958 passou a ser nomeado Colégio de Aplicação da UFMG. Em 1968, após reestruturação da Universidade, passou a chamar-se Centro Pedagógico e vinculou-se à Faculdade de Educação, ofertando cursos de ensino dos então 1º e 2º graus. A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em 1997 a escola de 1º grau foi nomeada Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Em 2007, o Centro Pedagógico, o Teatro Universitário e o Colégio Técnico passaram a integrar a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. O Centro Pedagógico oferece ensino fundamental, promovendo um espaço de investigação e experimentação, em prol da qualificação de docentes e técnicos que atuam no ambiente escolar, através do adensamento da produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. A página *online* da instituição não disponibiliza o total atual de alunos matriculados, ou de docentes em exercício, mas se identificou que, considerando os dados de anos anteriores (2013 a 2016), a escola possui, em média, 600 alunos, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Tanto o Projeto Político-Pedagógico do Centro Pedagógico quanto o regimento interno da Escola de Educação Básica e Profissional são disponibilizados para conhecimento público no site.

O **Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP)**, que realiza acompanhamento e orientação pedagógica, é formado por profissionais da Psicologia e do Serviço Social e objetiva “atender às demandas quanto às questões escolares e suas implicações de cunho social, afetivo-emocional, psicológico e familiar”, possuindo representação na Coordenação Pedagógica e no Conselho de Pais e Alunos.

A **Escola de Aplicação (EA)** da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi fundada em 1963, como forma de ofertar educação gratuita aos dependentes dos servidores da Universidade. Originalmente nomeada “Escola Primária da UFPA”, atendendo Jardim de Infância, Alfabetização, e os cinco primeiros anos do 1º grau, com a distinção no primeiro ano entre “atrasada” e “adiantada”. Em 1964 o Colégio Universitário foi criado para atender alunos no então ginásial e, em 1975, o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) do Centro de Educação da UFPA foi instituído, ofertando ensino de primeiro e segundo grau, aglutinando a Escola Primária e o Colégio Universitário. Com regimento interno aprovado em 1979 e já contando com diretor e coordenadorias próprios, o NPI possuía como objetivo principal oportunizar a experimentação aos estudantes de licenciatura e ensino gratuito aos funcionários da instituição. Até 1985, tanto a direção da escola como as coordenações de ensino eram nomeadas pela reitoria da UFPA e, após mobilização da comunidade acadêmica, em 1986, instituiu-se a eleição direta para o cargo de direção da escola, de modo que poderiam candidatar-se tanto docentes quanto técnico-administrativos. A reforma universitária, que culminou com a implementação do novo regimento da UFPA (Resolução nº 616/2006), o *status* do NPI passa de núcleo para unidade especial (instância intermediária), adotando a nomeação atual de Escola de Aplicação da UFPA. O atual regimento interno da escola foi construído em 2009, com base nas transformações vivenciadas pela instituição e sua relação com a Universidade e comunidade escolar. O *site* da escola não informa a respeito dos serviços ofertados por profissionais do Serviço Social, mas disponibiliza o regimento interno (Resolução nº 661/2009) onde se identifica a Coordenação Pedagógica, bem como a descrição de suas competências e constituição. Este setor é formado por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais e cabe a estes

§ 1º Orientar e fiscalizar as práticas pedagógicas da Escola de Aplicação; § 2º Promover oportunidades de reflexão sobre as questões pedagógicas e estratégias adotadas, redefinindo-as, em conjunto com as demais

Coordenações de Ensino; § 3º Selecionar, reestruturar, relacionar e interpretar dados, a fim de identificar corretamente as necessidades do corpo docente (Resolução nº 661/2009).

Ao mesmo tempo, é referenciado o Projeto Político-Pedagógico da escola, mas este não estava disponibilizado no *site* na data da consulta (2017).

O *site* da escola informa que dispõe de 70 (setenta) vagas destinadas para Educação Infantil, 232 (duzentas e trinta e duas) vagas para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, 439 (quatrocentas e trinta e nove) vagas para discentes cursando do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental e 360 (trezentas e sessenta) vagas para o Ensino Médio, além das turmas de Educação de Jovens e Adultos, que são ofertadas no turno da noite.

Acredita-se relevante destacar que, durante a pesquisa no site da Escola de Aplicação da UFPA, verificou-se uma referência à aprovação de alunos egressos desta instituição no concurso vestibular. O texto faz menção à taxa de 65% de aprovação no Vestibular 2016, com a inclusão da *hashtag* *#já nascemos na universidade*. Ao compreender a educação desenvolvida no âmbito da sociedade capitalista, já se discutiu seu caráter de mercadoria e, portanto, sua vinculação com a formação voltada ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, é necessário pontuar novamente que o acesso ao ensino superior público e gratuito tem se configurado como demanda histórica da classe trabalhadora e das camadas mais vulnerabilizadas da população brasileira. Não é possível negar que, a partir da inclusão das minorias sociais no ensino superior público, através da implementação da política de cotas, bem como de bolsas de gratuidade em instituições privadas (como por exemplo o Prouni), o público e a realidade cotidiana das Universidades têm se transformado. Com isso, e contando com o investimento público em ações que garantam a permanência destes grupos na Universidade, tem-se a possibilidade de vislumbrar a formação de “intelectuais orgânicos” conceituados por Gramsci, vinculados às causas e anseios da classe trabalhadora e marginalizada. Ainda, o ingresso no ensino superior pode disponibilizar, de forma paralela ou articulada, o acesso às esferas da história, como a arte, a ciência e a filosofia, podendo contribuir, de acordo com Heller (1994), para a elevação do indivíduo a ser “humano-genérico”, sendo uma possibilidade de suspensão da vida cotidiana, para a qual regressará, transformado.

Originalmente nomeado “Ginásio” de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o **Colégio de Aplicação (CAp)** da UFRGS foi inaugurado em 1954, vinculado à Faculdade de Filosofia, com base no Decreto Federal de 1946 que fundou estas instituições. Com o objetivo de disponibilizar espaço para a prática docente de alunos das licenciaturas da Universidade, bem como campo de investigação pedagógica, a escola iniciou suas atividades junto ao prédio central desta faculdade, de 1954 a 1970. Em 1971 o Colégio de Aplicação passou a ocupar o prédio da Faculdade de Educação, estando a ela vinculado (em conformidade com o decreto nº 62.997/1968, que aprova a reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) ao formar o Centro Integrado de Educação Primária e Média. Posteriormente, o Colégio de Aplicação da UFRGS adquiriu instalações próprias, localizadas no Campus do Vale. A escola possui regimento interno próprio (2005) e Projeto Político-Pedagógico, sendo que ambos estão, atualmente, em processo de revisão por comissões compostas por membros da comunidade escolar. O *site* da instituição informa que o Setor Técnico Especializado, composto por assistentes sociais, psicóloga, enfermeira, técnica de enfermagem, nutricionista, técnica em nutrição e pedagogas orientadoras educacionais, atua “de forma integrada e articulada para a produção de ferramentas que auxiliem o desenvolvimento dos estudantes”.

Os discentes desta escola estão divididos por Projetos de Ensino, quais sejam: Projeto Unialfas (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental); Projeto Amora (6º e 7º anos do Ensino Fundamental); Projeto Pixel (8º e 9º anos do Ensino Fundamental); Projeto Ensino Médio em Rede (1º ao 3º ano do Ensino Médio); e Projeto EJA (que atende jovens e adultos nos turnos vespertino e noturno). Cada um destes projetos possui metodologia e objetivos próprios, e estão de acordo com a Portaria nº 959/2013. Desta forma, enquanto unidade de educação básica ligada à UFRGS tem por “finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Art. 2º, Decreto nº 959/2013). Não foi identificado no *site* da escola o número de alunos e professores.

O **Colégio de Aplicação (CAP)** da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundado em 1948, também com base no Decreto nº 9.053/1946, originalmente esteve vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia da UFRJ. Até 1985 os cargos de direção da escola foram ocupados por professores da Faculdade

de Educação - após extinção da Faculdade de Filosofia -, sendo que neste ano ocorreu a primeira eleição que elegeu professores da escola para a direção. Desde suas origens o Colégio de Aplicação da UFRJ luta por espaço físico próprio, tendo ocupado diversas estruturas físicas cedidas, porém, atualmente, segue desenvolvendo suas atividades em imóvel cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Oferece ensino fundamental e médio para aproximadamente 760 alunos, além de cerca de 400 alunos de licenciaturas, tendo por base “a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de novas práticas educativas”. O *site* da escola informa a existência do Núcleo de Apoio às Atividades Escolares, mas não a constituição e competências desta equipe. Da mesma forma, não faz referência ao quadro de docentes e discentes da instituição. O Projeto Político-Pedagógico está disponível para consulta pública, mas não faz menção ao trabalho do Serviço Social; em relação ao regimento interno, é citado no PPP, mas não é possível acessá-lo pelo *site*.

O ingresso no Colégio de Aplicação da UFRJ ocorre de forma distinta dos demais colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Em fase anterior ao sorteio público, os alunos candidatos ao ingresso devem realizar um exame de aptidão para verificação de nivelamento de conhecimentos. O conteúdo deste exame, destinado aos candidatos às vagas do primeiro ano do Ensino Médio, são componentes curriculares do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Matemática. Para que sejam considerados aptos a participar do sorteio público, esses candidatos precisam atingir o mínimo de 50% de rendimento no exame. Considerando que a educação básica pública deve garantir o acesso e a permanência de forma igualitária, acredita-se que esta forma de seleção exclui aqueles futuros alunos que apresentam alguma forma de dificuldade cognitiva e/ou intelectual, transtornos que afetam a aprendizagem ou mesmo uma condição social e formação escolar anterior não privilegiada.

A partir desta premissa é possível elaborar alguns questionamentos: uma escola pública que exige exame de seleção para o ingresso é realmente credora das notas adquiridas em avaliações de ampla escala, como o IDEB? Ou esse processo de ingresso “peneira” os possíveis melhores alunos, excluindo aqueles que poderiam se tornar “um problema” pedagógico na escola? Como avaliar o “sucesso” da escola que seleciona as mentes que lhe servem? Não seria este espaço

excepcional, *locus* de pesquisa e inovação pedagógica, o cenário ideal para encarar os desafios de educar aqueles que não se enquadram no padrão de “aluno ideal”? Se não neste espaço, onde?

Muitos destas perguntas permanecerão sem respostas. A sociedade atual segue valorizando os sujeitos que, em sua história, do nascimento ao desenvolvimento, tiveram acesso às melhores condições de vida, e classifica esta vantagem como mérito pessoal. Mesmo em uma instituição que não realize tal forma de seleção para ingresso já são perceptíveis as influências dos contextos sociais, econômicos e familiares distintos de onde provém cada estudante. Essas influências estão materializadas na intensidade em que vivenciam as expressões da questão social, seja em suas comunidades ou no ambiente escolar. É preciso superar o discurso da igualdade na escola para que seja possível valorizar a diversidade humana que a compõe a fim de caminhar para práticas pedagógicas que intencionem a equidade: a consideração e compreensão das diferenças entre os sujeitos e a adaptação da escola a fim de atendê-las.

O **Colégio de Aplicação (CA)** da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criado em 1961, originalmente nomeado “Ginásio” de Aplicação e vinculado à Faculdade Catarinense de Filosofia, com o objetivo de se constituir em campo de estágio prioritário para os alunos do curso de Didática. Em 1970 esta escola recebeu a denominação atual de Colégio de Aplicação da UFSC. Inicialmente ofertando a 1ª série ginásial e, a cada ano, incluindo as subsequentes, as demais séries do Ensino Médio foram gradativamente sendo implementadas, e, em 1980 foi implantado o Ensino Fundamental. O público discente desta escola, até então, se constituía basicamente por filhos de servidores da Universidade, mas com a Resolução nº 013/CEPE/92, o ingresso foi aberto para a comunidade em geral. O Colégio de Aplicação da UFSC está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade e, como os demais Colégios de Aplicação já elencados, esta escola tem se aplicado em ofertar espaço para experimentação pedagógica e estágios supervisionados para os estudantes das licenciaturas. Ainda, possuem regimento interno (2007), que não faz menção à inserção do Serviço Social na instituição, e o PPP, concebido através de gestão participativa, está em fase de implementação, mas não foi identificado no *site* da escola. O Núcleo de Acessibilidade Educacional foi o setor onde se verificou a presença de assistentes sociais compondo a equipe, que atua de forma interdisciplinar para o

acompanhamento dos estudantes com deficiência e com transtornos específicos de aprendizagem. O ingresso de alunos ocorre por sorteio público, sendo que o edital de vagas para 2018 contava com vagas destinadas para pessoas com deficiência (5% das vagas por série).

Ainda na UFSC, o **Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)**, também vinculado ao CED, foi criado em 1980, a partir de reivindicações das mães trabalhadoras e estudantes da Universidade, com o intuito de atender crianças de 0 (zero) a 18 (dezoito) meses, caracterizando a natureza do serviço “como creche no local de trabalho” (RAUPP, 2002, p. 03). Originalmente estava vinculado ao desenvolvimento de estudos e observações, de forma especial pelo curso de Pedagogia da Universidade. De acordo com informações disponibilizadas no *site*, até 1994 o ingresso no NDI estava voltado apenas para filhos de servidores e estudantes da UFSC, e a seleção considerava a situação socioeconômica do grupo familiar. Porém, não se identificou, neste período, se a avaliação era realizada por assistente social, considerando ser uma de suas atribuições privativas⁷¹, pois sua equipe técnica em 2002 contava com

[...] 2 enfermeiras (1 mestre e 1 especialista), 2 técnicas em enfermagem (1 com graduação e outra com nível médio), 1 nutricionista (mestra), 1 psicóloga (graduada), 3 pedagogas (2 mestras e 1 especialista), 2 técnicas em assuntos educacionais (especialistas), 3 assistentes administrativos (3 especialistas), 2 auxiliares administrativo (especialistas), 5 auxiliares de creche (nível médio), 3 cozinheiras (1 especialista e 2 nível médio), 3 auxiliares de serviços gerais (nível médio) (RAUPP, 2002, p. 07).

Atendendo, atualmente, crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos, e configurando-se como Educação Infantil, o NDI, após sugestão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSC, ampliou o acesso através do sorteio público, com vagas destinadas para filhos de servidores e estudantes (30%), para a comunidade em geral (65%) e para crianças com deficiência (5%), a partir do Edital nº 01/NDI/2013 (ao que foi possível identificar pelas informações disponíveis), representando um avanço no acesso igualitário à educação gratuita para o público infantil. Já o Edital nº 02/NDI/2016, para ingresso no ano de 2017, previa vagas

⁷¹ Embora na Lei de Regulamentação da Profissão a avaliação socioeconômica esteja descrita como competência profissional, a Orientação Técnica nº. 01/2013, do Conselho Regional 12ª Região/SC, instruiu que, “no âmbito da política de assistência social ou de qualquer outra política ou campo de trabalho, as avaliações socioeconômicas para concessão de benefícios e análises correlatas devem, em todas as situações, serem delegadas e requisitadas os/as assistentes sociais e não a outros profissionais”.

abertas para a comunidade em geral, sem distinção ou privilégio aos filhos de servidores e estudantes da UFSC, incluindo, novamente, vagas para crianças com deficiência. Esta reforma na estrutura de acesso à educação infantil vinculada à Universidade Federal é fruto da política educacional brasileira, que nos governos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), buscaram priorizar o atendimento e ampliação da rede de educação infantil, através de incentivos de diversos programas sociais. Ao mesmo tempo, aponta para uma estratégia para solucionar a carência deste segmento e acolher a demanda reprimida utilizando estruturas e recursos humanos pré-existentes, sendo que a educação infantil pública e gratuita é uma das grandes demandas da classe trabalhadora no Brasil contemporâneo.

O **Colégio Universitário (COLUN)** da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foi criado em 1968 com o objetivo de

[...] contribuir na preparação de candidatos aos cursos de habilitação para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, ministrar aos alunos da série do 2º grau o ensino diversificado nas áreas humanísticas, saúde e tecnologia e orientá-los adequadamente em sua opção profissional.

Após alteração no seu regimento interno, em 1972, o Colégio Universitário passou a ofertar ensino regular para as três séries do então 2º grau, bem como promover campo de estágio e experimentação para os alunos do curso de Pedagogia da Universidade. Em 1977 foram incluídos também os cursos técnicos de 2º grau de assistente de administração, secretariado e estatística. Em 1980, após transferência para a sede física atual, o ensino oferecido foi ampliado, incluindo também as séries do 1º grau. Atualmente o Colégio Universitário funciona como uma instituição de ensino básico, ofertando também os cursos técnicos de administração, enfermagem e meio ambiente. Não há referência no *site* da escola a respeito do Projeto Político-Pedagógico, tampouco está disponibilizado para acesso público o regimento interno da instituição. Na descrição da estrutura não estava divulgada, na data de acesso (2017), em que equipe se inclui o assistente social nesta escola. O único telefone disponibilizado para contato é da Secretaria Administrativa do Colégio.

A **Escola de Educação Básica (ESEBA)** da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi fundada em 1977, período anterior à federalização da então Universidade de Uberlândia (UnU). Originalmente denominada Escola Pré-

Fundamental Nossa Casinha, tinha por objetivo oferecer educação de qualidade para crianças de dois (dois) a seis (seis) anos, filhos dos servidores públicos da Universidade, caracterizando-se, de acordo com o site da instituição, como “escola benefício”. A sua legalização junto à Universidade Federal se deu em 1981, com a alteração da denominação para Escola Nossa Casinha – Pré-escolar e 1º grau da UFU. O nome atual foi designado em 1983, através da Resolução nº 01/1983 do Conselho Universitário da UFU. Em 1988 a Escola de Educação Básica abandonou o *status* de “escola benefício”, tornando-se uma escola pública e aberta à comunidade em geral, passando a ser reconhecida pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Considerando a alteração de seu caráter, o ingresso para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, ofertadas pelo Colégio, passou a ocorrer através de sorteio público, conforme normatiza a Portaria nº959/13, de forma a garantir condições igualitárias de acesso.

A ESEBA conta, atualmente, com 82 (oitenta e dois) professores em seu quadro efetivo, em regime de dedicação exclusiva, para as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, que devem ser desenvolvidas de forma articulada. Ainda, dispõe de 11 (onze) técnicos-administrativos, em regime de 40 horas semanais, que atuam no apoio ao desenvolvimento das atividades escolares. A instituição afirma que seu currículo escolar está adequado aos Parâmetros Nacionais Curriculares, mas que sua implementação se fundamenta nos resultados dos estudos desenvolvidos por seus docentes, bem como passou por recente reestruturação e implementação no ano de 2016. A ESEBA possui estrutura física para atender, anualmente, um total de 825 (oitocentos e vinte e cinco) alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental regular, além de 100 (cem) alunos pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite. O site da escola aponta a possibilidade de atender cerca de 200 (duzentos) a 300 (trezentos) alunos do Ensino Superior, para desenvolvimento de disciplinas e estágios supervisionados. Atualmente a ESABA atende aproximadamente 929 (novecentos e vinte e nove) alunos, distribuídos em 40 turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

O *site* da ESEBA possui um *link* de acesso para a página específica do Serviço Social, que estava, na data do acesso, em construção. Porém, elenca na relação dos técnicos-administrativos a profissional assistente social, informando sua titulação e foto para identificação. No Documento “Manual e Agenda do Estudante”,

está disponibilizado o telefone de contato da profissional, bem como a descrição do serviço ofertado.

Não foram encontrados no *site* da ESEBA seu regimento interno e PPP, porém algumas informações disponibilizadas (convocação para plenária para constituição de comissão) indicam que o Projeto Político-Pedagógico está em fase de elaboração ou revisão atualmente.

O **Colégio de Aplicação** da Universidade Federal do Acre (UFAC) não dispõe de *site* próprio, mas algumas informações estão disponibilizadas em página vinculada ao *site* da UFAC. Estas informações se resumem aos editais de ingresso de anos anteriores (o último divulgado data de 2012). O Colégio possui um *blog*, que não fornece informações sobre sua origem histórica ou estrutura atual. Contudo, o *blog* do Projeto “Um Computador por Aluno” (ProUCA), uma iniciativa do Governo Federal que busca distribuir um *laptop* por aluno da rede pública de educação básica, para ser utilizado com fins educacionais no espaço da escola, disponibiliza uma breve retomada histórica da fundação do Colégio de Aplicação da UFAC. Considerando que não se pode verificar a credibilidade das informações, não foi possível, até o presente momento, resgatar os dados históricos e a configuração atual desta instituição. O que se pode afirmar, com base na análise do edital de vagas disponível é que esta escola realiza sorteio público para o ingresso dos discentes.

Após apresentar os Colégios acima descritos, que compreendem o universo do estudo por possuírem em seus quadros profissionais do Serviço Social, é plausível desenvolver alguns apontamentos. Como se verificou, nem todos os Colégios de Aplicação foram fundados com o objetivo de garantir a experimentação pedagógica e a pesquisa na educação básica para os estudantes de licenciatura das Universidades Federais. Apesar da informação não estar disponibilizada nos históricos dos demais colégios, a revisão bibliográfica apontou que estas escolas inicialmente possuíam como público prioritário os filhos dos servidores destas instituições de Ensino Superior, especialmente dos docentes. Portanto, estas escolas, de raiz elitista, precisaram se adequar às transformações sociais e políticas emergentes no contexto de redemocratização do país e, fundamentalmente, à Constituição Federal de 1988. A mudança na forma de ingresso (que ainda não foi adotada por todos os CAs, como já visto) consistiu em um grande avanço na democratização do acesso à educação básica pública, todavia, ainda exige

adaptações em prol de melhorias em sua estrutura. A construção de uma política nacional de assistência estudantil voltada para a educação básica é uma luta histórica dos Colégios de Aplicação junto ao Governo Federal e às Reitorias das suas respectivas Universidades de vinculação. Porém não se tem, até o presente momento, vislumbrado respostas às propostas concretas de ações que poderiam contribuir para a redução dos índices de infrequência e evasão escolar, garantindo a permanência do estudante na escola até a conclusão do curso.

Evangelista (2003) destaca que, no que tange à regulação estatal dos Colégios de Aplicação, uma constante é observada: a ausência de referência a estas instituições na legislação da política de educação no Brasil. Assim, desde o decreto que lhes conferiu origem, pouco se investiu na construção de sua regulamentação. A autonomia universitária das Universidades a que se vinculam se estende aos Colégios de Aplicação; para além de ser considerada uma vantagem para a gestão e organização do ensino, também manifesta um vazio de referências legais e administrativas.

Considerando que as legislações nacionais que normatizam a política de educação não fazem menção aos Colégios de Aplicação, cabe às Universidades as quais estão vinculados aprovar suas as normas de organização, funcionamento, avaliação, acesso e financiamento, com base na Portaria nº 959/2013, do Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

Ao longo do processo de análise se identificou, pelas falas das assistentes sociais, que uma das demandas institucionais nos Colégios de Aplicação é a elaboração, gestão e implementação de política de assistência estudantil. Como os recursos advindos do Plano Nacional de Assistência Estudantil⁷² - PNAES (Decreto nº. 7.234/2010) destina-se, exclusivamente, aos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), se verificou que estes Colégios de Aplicação contam com recurso orçamentário próprio das Universidades para investimento nestas ações voltadas à permanência.

Portanto, por sua natureza e origem, os Colégios de Aplicação integram o sistema federal de ensino, estando diretamente vinculados ao Ministério da Educação (MEC), sendo de nível e dependência administrativa federal. A conjuntura

⁷² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

favorável que apresentam em sua estruturação permitiu que, historicamente, fossem reconhecidos como referência para as redes públicas municipal e estadual nos estados em que se localizam. Apresentam, portanto, particularidades nos processos de gestão e administração, permitindo que a maioria destas escolas possua em seus quadros, dentre outros profissionais, assistentes sociais.

4.1.1 As requisições institucionais, as demandas da comunidade e sua vinculação com o objeto profissional

As demandas sociais, como já se referenciou, são o produto institucionalizado das necessidades sociais geradas pelo conflito entre capital e trabalho, ou seja, das expressões da questão social, esta que na atualidade revela

[...] a imensa fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o impulsionam. Fratura esta que vem se traduzindo na banalização da vida humana, na violência escondida no fetiche do dinheiro e da mistificação do capital ao impregnar todos os espaços e esferas da vida social. Violência que tem no aparato repressivo do Estado, capturado pelas finanças e colocado a serviço da propriedade e poder dos que dominam, seu escudo de proteção e disseminação. O alvo principal são aqueles que dispõem apenas de sua força de trabalho para sobreviver: além do segmento masculino adulto de trabalhadores urbanos e rurais, penalizam-se os velhos trabalhadores, as mulheres e as novas gerações de filhos da classe trabalhadora, jovens e crianças, em especial negros e mestiços (IAMAMOTO, 2008, p. 144-145).

A ampliação da desigualdade social e econômica reflete-se no ambiente escolar e impacta diretamente no desempenho e nas experiências de socialização dos estudantes na escola. É nesta realidade, na vida cotidiana, que atua o assistente social na educação básica e, a fim de analisar o seu trabalho neste espaço ocupacional, se faz primordial a identificação e análise das suas demandas, pois tendemos a buscar “nosso referencial de ação nas complexas relações sociais de reprodução e dominação, ignorando o cotidiano como palco onde estas mesmas relações se concretizam e se afirmam” (NETTO E CARVALHO, 2012, p. 51).

Antes de prosseguir reitera-se que são consideradas distintas as demandas provenientes da instituição e da comunidade escolar. Esta diferenciação se fundamenta no entendimento de que, estando a instituição escolar vinculada à Política de Educação, não intenciona atender plenamente as demandas sociais, pois expressam as exigências do capital para sua manutenção, mesmo que de forma não

explícita. As requisições institucionais apresentam a demanda sem qualquer refinamento teórico e ético-político; de modo que, é por sua competência profissional e posicionamento teórico-político que o assistente social é capaz de “decifrar seu significado” (IAMAMOTO, 2002, p.11). Para isso, o profissional precisa distinguir as demandas institucionais e as demandas que emergem da comunidade escolar. A requisição institucional, ao responder às necessidades da política de educação e de sua estrutura organizacional, se apresenta no âmbito da imediaticidade (PONTES, 2002), sendo que

[...] aparece ao intelecto do profissional despida de mediações, parametrada por objetivos técnico-operativos, metas e uma dada forma de inserção espacial (bairro, município, etc.), programática (divisão por projetos ou áreas de ação) ou populacional (crianças, idosos, migrantes, etc.). [...] a demanda institucional aparece peiada à imediaticidade, com um ‘fim em si mesmo’ (PONTES, 2002, p. 168).

Dito isto, interessa à pesquisadora identificar as aproximações e/ou distanciamentos entre as requisições postas às assistentes sociais pelos Colégios de Aplicação e aquelas que emergem no cotidiano de trabalho com a comunidade escolar⁷³.

As requisições institucionais ao Serviço Social nos Colégios de Aplicação estão voltadas, de maneira geral, para a *garantia da permanência do educando na escola*.

[...] elaborar informações sobre o acesso e implementação da política de Assistência ao estudante do [nome da instituição]; identificar, avaliar e propor políticas de assistência ao estudante, bem como parcerias internas e externas (AS.02).

Conforme o regimento escolar do Colégio de Aplicação da instituição a que estou vinculada, cabe ao assistente social "realizar ações sócio assistenciais, que contribuam para as condições de acesso e permanência do educando" (AS.04).

Os índices de reprovação, têm se manifestado como um desafio às instituições escolares: entre 2014 e 2015 o percentual de alunos retidos no 1º ano do ensino médio foi de 15,3%, e de 14,4% no 6º ano do ensino fundamental⁷⁴. Ao se avaliar a qualidade de educação, as taxas de evasão e reprovação escolar, enquanto indicadores que estão intimamente correlacionados, devem ser

⁷³ Por *comunidade escolar* se compreendem os professores, os técnicos-administrativos, as famílias, os estudantes, bem como a comunidade onde está inserida a escola (SILVA, 2012).

⁷⁴ MEC. Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica. INEP, DEED. Brasília/DF, jun. 2017.

analisados, já que a contínua reprovação – apontada como prova do “insucesso” escolar – faz com que estes estudantes abandonem a educação básica antes de concluí-la:

O Censo Escolar de 2007, analisado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) afirma que a evasão escolar entre jovens é alarmante. Dos 3,6 milhões que se matricularam no ensino médio, apenas 1,8 milhão concluem esse grau. A taxa de evasão é de 13,3% no ensino médio contra 6,7% de 5ª a 8ª série, e 3,2%, de 1ª a 4ª série” (FILHO E ARAÚJO, 2017, p. 40).

Os resultados mais atuais igualmente não indicam uma situação animadora, pois, o Censo Escolar (2007-2015) demonstra que, 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados no 1º e 2º ano do ensino médio, respectivamente; 7,7% do 9º ano do ensino fundamental e 6,8 % dos alunos do 3º ano do ensino médio, evadiram da escola entre 2014 e 2015.

A evasão⁷⁵ e o abandono⁷⁶ não podem ser restringidos ao âmbito do processo de aprendizagem, pois a história progressa do estudante não pode ser ignorada. Ao adentrar na escola este sujeito não abandona suas experiências sociais, majoritariamente excludentes e relacionadas à precarização da vida humana, material ou subjetiva. Este aluno ao ingressar na escola, as leva consigo, influenciando suas relações, seu desempenho e sua identificação com as práticas pedagógicas. Conclui-se que a questão da evasão, do abandono e da retenção escolar estão também vinculados às manifestações da questão social, e não somente às condições subjetivas de aprendizagem do estudante.

Envolvem, desta forma,

Demandas inerentes a questão social, tais como: violência (no âmbito da escola e das famílias); dificuldades econômicas que interferem na permanência escolar; várias formas de adoecimento, conflitos familiares entre outras. [...] (AS.03).

[...] as questões de carência econômica (falta de passagem, por exemplo), suspeita de maus tratos com os alunos (AS.01).

A falta de incentivo da família e da escola e o currículo desvinculado das experiências dos estudantes, bem como as expressões da questão social e as

⁷⁵ Considera-se evasão quando o aluno abandona a escola não retorna ao sistema educacional (INEP, 1998).

⁷⁶ Abandono é quando o estudante deixa de frequentar a escola, porém retorna no ano seguinte (INEP, 1998).

condições que delas decorrem e que permeiam o ambiente escolar e a vida dos educandos, são exemplos de fatores intrínsecos e extrínsecos que contribuem para que não permaneça na escola. De acordo com a análise das informações prestadas pelos assistentes sociais que participaram da pesquisa, a vulnerabilidade socioeconômica, as questões relacionadas à problemas de saúde (do aluno e/ou familiares); os conflitos produzidos pelas novas configurações familiares (como alienação parental, abandono e negligência familiar), a falta de vinculação das famílias com a escola e a conseqüente participação na vida escolar de seus filhos, o uso/abuso de substâncias psicoativas e/ou exposição ao tráfico de drogas e à violência, e as situações que implicam o relacionamento dos alunos com seus pares foram identificadas tanto nas requisições institucionais quanto nas demandas da comunidade escolar. Com base nisso, se avalia que estas são as formas mais recorrentes em que se manifesta a questão social e suas refrações no ambiente escolar, de modo que a precarização das políticas públicas contribui para acentuar esse cenário, pelo não atendimento das necessidades sociais básicas.

Compreende-se que a demanda de garantia de permanência do aluno na escola é representativa da *proteção social*, que, de acordo com os sujeitos da pesquisa se efetiva através da articulação com a rede de serviços sociais, pela intersectorialidade entre as políticas, e por políticas de assistência estudantil.

Proteção social que aqui é entendida em sua concepção universalista, orientada “pelo critério das necessidades sociais e pelos princípios da igualdade de resultados, equidade e justiça distributiva” (PEREIRA, 2013, p. 100), que vêm sendo desvirtuada⁷⁷ desde o final da década de 1970, em decorrência da crise mundial do modo de produção capitalista. De modo que, a “articulação das políticas sociais é uma das funções atribuídas ou assumidas pelo Serviço Social no espaço sócio-ocupacional da política de educação, ocorrendo em conseqüência de diversos fatores” (MARTINS, 2009, p. 206).

As políticas sociais prescindem, para a efetivação da finalidade da garantia de direitos, em consonância com a sua regulamentação maior, a Constituição Federal de 1988, objetivar uma integralidade ampliada (CECÍLIO, 2004), produto da

⁷⁷ Contudo, [...] ao mesmo tempo em que se volta para o atendimento de necessidades do capital, a proteção social não pode descurar das necessidades sociais visto que o capitalismo não funciona isento da contradição de ter que atender demandas do trabalho, que podem reverter em benefícios para o capital. Neste caso, a proteção social contemporânea também contempla as necessidades sociais (PEREIRA, 2013, p. 285).

articulação da rede de serviços das diversas instituições que compõem a rede, e envolvendo o trabalho de distintos profissionais, de forma interdisciplinar. A *intersectorialidade* exige, em vista disso, o compartilhamento de conhecimentos e informações, a participação coletiva, a potencialização dos espaços de diálogo, o trabalho em rede e colaborativo. O que se intenciona é a construção dessa intersectorialidade a partir de uma perspectiva democrática, para além de uma estratégia mecânica entre as políticas sociais; destarte, demandam o esforço para a atuação integrada, com vistas a concretizar alternativas resolutivas e atuais direcionadas ao atendimento das manifestações da questão social.

A *dimensão investigativa* da profissão também se destaca enquanto requisição institucional ao Serviço Social que atua nos Colégios de Aplicação:

[...] pesquisar a realidade social; realizar estudo socioeconômico; perfil dos estudantes; realizar pesquisas bibliográficas e documentais [...] (AS.02).

[...] realizar pesquisas de natureza socioeconômica junto às famílias para caracterização da população escolar [...] (AS.05).

Nesse sentido, a dimensão teórico-metodológica precisa, necessariamente, estar atrelada à dimensão investigativa, pois

[...] é uma mediação fundamental, posto que permite uma revisão dos fundamentos técnicos, teóricos e ético-políticos que orientam a profissão, conduzindo seu avanço no sentido de que aponta tendências e permite uma antecipação, a reconstituição de objetos de intervenção, a apreensão de demandas emergentes, a reconfiguração das demandas: ela é a dimensão do novo. É através dessa dimensão que se pode fazer a crítica ontológica do cotidiano. A dimensão investigativa permite também a produção de conhecimentos voltados para os interesses dos setores populares que são usuários das instituições às quais nos vinculamos (GUERRA, 2017, p. 64).

Em se tratando da inserção do assistente social na política de educação, é preciso considerar, ainda, que “a compreensão do assistente social sobre o espaço onde atua, das competências e atribuições da profissão naquela determinada realidade, condiciona a sua estratégia e a qualidade dos serviços prestados” (MARTINS, 2009, p. 201).

Às requisições institucionais se acrescenta “[...] o trabalho acadêmico: supervisão de estagiários e de bolsistas da Universidade” (AS.03) e considera-se esta atividade como fundamental pois viabiliza ao estagiário experimentar o

exercício profissional do Serviço Social, bem como seus percalços e potencialidades. Todavia:

Nota-se a necessidade de um estreitamento de relações entre as unidades de ensino e os profissionais supervisores de campo, uma vez que ainda há uma relação hierárquica consolidada ao longo do tempo, qual seja, a de que o supervisor acadêmico estabelece os temas, o ritmo da supervisão e a de que o supervisor de campo executa as ações previamente planejadas no âmbito acadêmico (TORRES, 2017, p. 16).

Contudo, a seguinte demanda institucional identificada, “[...] resolver problemas comportamentais dos alunos” (AS.01), não é atribuição ou competência do assistente social, de modo que, apesar de ser uma demanda institucionalizada, deve ser acolhida e encaminhada ao profissional e/ou serviço capacitado para tal na instituição.

Em vista disso, as requisições institucionais, em grande maioria, tratam de questões relacionadas aos alunos, tais como

[...] o mau comportamento em sala de aula, o uso de drogas, a prostituição, a gravidez, o envolvimento com atos ilícitos, o trabalho infantil, a evasão, a repetência, as doenças, a falta de afetividade e de higiene, a ausência da família na vida escolar, a violência interna e externa à escola e outras, referentes aos poucos recursos financeiros, aos contratos temporários dos professores, aos prédios e equipamentos sem reparos e à falta de segurança (SANCHES E SARMENTO, 2012, p. 50).

Apenas identificar estas manifestações na escola não justifica a inserção do assistente social na instituição (ALMEIDA, 2007); o seu trabalho, junto aos de outros profissionais, deve enfrentar essa realidade, ao tempo

[...] em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais (ALMEIDA, 2007, p. 7-8).

Sendo que a escola também se caracteriza como espaço de socialização, nela se manifestam as formas de agir dos sujeitos, nas distintas vias de interação. Contudo, “a criança que vai para a escola não é uma ‘criança pedagógica’, é um ser genérico que traz necessidades biológicas, sociais, culturais, econômicas construídas historicamente de acordo com as condições da classe social a qual pertence” (MARTINS, 2011, p. 50). A análise do cotidiano permite compreender que

as demandas emergem para a escola e são encaminhadas ao assistente social “imediatizadas, fragmentadas e heterogêneas” (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 31).

A fim de evitar que o instrumental técnico-operativo seja utilizado de forma conservadora, o profissional precisa analisar estas demandas para além da forma como surgem primariamente; deve, portanto, compreendê-las em sua totalidade e complexidade, desocultando seus reais significados.

Ao analisar as demandas oriundas da comunidade escolar imediatamente se percebe a maior amplitude em comparação às requisições institucionais.

Contribuir para o desenvolvimento das políticas institucionais de inclusão, gênero e sexualidade, educação étnico-racial, educação política e participar de sua implementação [...] (AS.02);

[...] reflexão, acolhimento, mediação e orientação voltados à educação sexual, questão de gênero, bullying, preconceitos, [...] novos arranjos familiares, deficiências e inclusão; ações de prevenção e socialização do saber voltadas a direitos, orientação vocacional e/ou profissional (AS.04).

[...] Orientação sobre Assistência à Saúde: repasse de informações sobre (encaminhamentos a) diversas áreas e sobre as redes de Assistência e especialidades médicas conforme demanda apresentada; [...] educação sexual, questões de gênero [...]. Bullying, preconceitos e rótulos [...]. desmistificar, desestigmatizar; desmoralizar situações apresentadas no cotidiano escolar [...] orientação profissional. [...] novos arranjos familiares [...] intolerância religiosa [...]. direitos da criança e do adolescente (AS.05).

Se reconhece que estas demandas indicam a centralidade da *dimensão socioeducativa* no trabalho dos assistentes sociais na educação básica, sendo fundamental esclarecer que

[...] essa dimensão educativa da prática profissional do assistente social está inscrita no significado social da profissão, que atua nas relações sociais, isto é, na reprodução da própria sociedade, da totalidade do processo social, da dinâmica tensa das relações entre as classes sociais (MARTINS, 2012, p. 153).

O trabalho socioeducativo, seja este utilizado na abordagem individual ou coletiva, faz do usuário protagonista da ação interventiva, e exige do assistente social

[...] uma leitura fundamentada do Projeto Ético-Político, da realidade social constitutiva do exercício profissional. Demarca uma direção social para o exercício profissional, qual seja, a de consolidar o Projeto Ético-Político.

Esta abordagem estabelece a necessidade do assistente social reconhecer as demandas postas para o atendimento social e a formulação e a construção das respostas profissionais de caráter crítico-analítico, articuladas às condições objetivas de vida do usuário e a realidade social (TORRES, 2009, p. 222).

Por sua função educativa, cabe ao assistente social esclarecer a realidade social em suas sinuosidades, no intuito de socializar informações que permitam aos estudantes e suas famílias a formação de uma compreensão crítica que colabore “com a sua mobilização social visando a conquista dos seus direitos” (MARTINS, 2012, p.154). Tendo em foco o argumento de que o espaço da escola se configura enquanto estratégico para a reprodução da sociabilidade do capital, entende-se que esta

[...] dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com os processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura (ALMEIDA, 2005, p. 25).

As demandas advindas da comunidade escolar igualmente referem à *proteção social*, na medida em que esta é fundamental para que os educandos tenham garantidas as condições, objetivas e subjetivas, necessárias ao processo de aprendizagem e socialização:

[...] Propor medidas que minimizem o impacto das diferenças culturais e socioeconômicas da comunidade escolar na escolarização dos(as) alunos(as) de modo a reduzir a retenção e a evasão, obtendo melhores resultados escolares, considerando o valor dos conhecimentos não escolares da comunidade (AS.02).

[...] acolhimento e encaminhamentos a situações relacionadas à violação de direitos (negligência, abandono, violência sexual, física e psicológica); ações de restabelecimento de vínculos familiares [...]; ações de acompanhamento e encaminhamento relacionados à indisciplina, estereótipos, e comportamentos que repercutem no ambiente escolar (AS.04).

Conflitos familiares que repercutem na saúde ou comportamento da criança e/ou adolescente [...]; Vulnerabilidade Socioeconômica [...]; Violação de direitos (negligência, violência sexual, violência psicológica, violência física) [...]; Perdas e lutos [...]; Drogas (uso abusivo, tráfico, exposição) [...]; Alienação Parental [...]; Pedofilia e acesso a conteúdos inadequados em redes sociais [...]; Inclusão de Pessoas com Deficiência [...]; Trabalho Infantil (AS.05).

Quando se verifica, especialmente através de estudo social, que o motivo do abandono e/ou infrequência está relacionado à dinâmica pedagógica escolar, são necessárias articulações no âmago da instituição. Com isso se intenciona compreender e, na medida do possível, encontrar medidas resolutivas, que permitam ao aluno reencontrar a vinculação perdida, tal como a vigilância às práticas autoritárias por docentes, a adequação do currículo de modo a valorizar os saberes informais que o estudante adquiriu por sua vivência comunitária e o incentivo à participação da comunidade escolar nos espaços decisórios da escola. Todavia, este tema é foco de preocupação de

[...] todos os envolvidos no processo educacional. É uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro e uma questão longe de estar resolvida, pois afeta diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas. Tem sido alvo de políticas educacionais confusas que não se sustentam por muito tempo, e isso se faz sentir na falta de identidade do ensino, que necessita ser posto em discussão para que se busquem meios de enfrentamento (FILHO E ARAÚJO, 2017, p. 45).

Obviamente, a quem dispõe de conhecimentos sobre a jornada de trabalho dos trabalhadores da educação no país e de sua história de desvalorização pelo Estado (apesar do discurso do “valor da educação”), essa tarefa não é, de forma alguma, descomplicada. Porém, acredita-se ser um desafio a ser enfrentado coletivamente por estes trabalhadores, onde se inclui o assistente social, bem como pelos demais sujeitos da comunidade escolar, tendo em vista os valiosos frutos a serem colhidos futuramente.

O *trabalho interdisciplinar* também é citado pelas assistentes sociais como de grande relevância para o exercício profissional. Enquanto conceito de análise, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como:

Diferentes disciplinas em interação em um espaço de trabalho podem trocar experiências através de um encontro e diálogos que possam proporcionar diferentes formas de enxergar e abordar uma realidade de trabalho (JORGE e PONTES, 2017, p. 176).

O que se percebe, frequentemente, é a utilização do termo de forma equivocada, confundindo-se, muitas vezes, com a multidisciplinariedade. Ou seja, a formação de uma equipe constituída por profissionais de distintas áreas, porém que atuam isoladamente. Para tanto, se elucida que é primordial que o trabalho interdisciplinar seja orientado por uma intencionalidade e por uma finalidade. De

modo que “isso nos leva ao campo da ética e acrescentando a reflexão de uma finalidade ética e política para a Interdisciplinaridade por meio da *práxis* profissional caminhamos para uma concepção” (JORGE e PONTES, 2017, p. 180), que concebe o planejamento das ações voltado para a objetivação de princípios e fins, que constitui a *práxis*. Ao considerar que o planejamento tem caráter ético e político, se reafirma a política como campo de luta entre os distintos projetos societários (BARROCO, 2007).

Com isso se confirma que a interdisciplinaridade possui potencial para articular os diferentes profissionais que compõem a equipe no sentido do atendimento das necessidades sociais, pela homogeneização de valores, finalidades e objetivos comuns. Ainda, ao inserir-se em uma equipe multiprofissional e propor-se a uma prática interdisciplinar, o assistente social “desempenha um importante papel de aglutinador e mobilizador da equipe, bem como contribui para a montagem da estrutura institucional de atendimento dos usuários envolvidos nas ações” (TRINDADE, 2017, p. 100). Para tanto, exige um alinhamento das concepções norteadoras do exercício, o que qualifica sobremaneira o trabalho coletivo.

É preciso desmascarar o usual entendimento de que a equipe, quando empreende atividades de forma interdisciplinar, faz com que as particularidades dos profissionais participantes se mesquem entre si, subsumindo-se. Presume-se que são justamente as distintas especializações destes profissionais que agregam valor ao trabalho da equipe, ao tempo em que suas distinções se mantêm resguardadas. Porém, não é suficiente

[...] a intencionalidade ou a boa vontade para alcançar a interdisciplinaridade. Faz-se necessário um domínio de conhecimentos específicos da formação disciplinar de cada profissão, pois questões referentes às competências e atribuições profissionais podem gerar discordâncias profissionais que podem se tornar obstáculos a uma intervenção interdisciplinar. A segurança de seus fundamentos teóricos e metodológicos possibilita uma abertura tranquila e segura para interagir com outras disciplinas e propor uma intervenção junta na realidade social (JORGE e PONTES, 2017, p. 184).

Ao assistente social inserido em equipe interdisciplinar cabe, obviamente, reforçar seu comprometimento ético-político, bem como às legislações que regulamentam o exercício profissional, mesmo que, ocasionalmente, “não desempenhe atribuições privativas tais como previstas no texto da lei” (MOURÃO e PAIVA, [2002?], p. 41).

Compreender a escola enquanto extensão da rede de proteção social não pode conduzir a reducionismos como a sua equiparação com a política de assistência social (SILVA, 2012), mas como forma de garantir, através da intersetorialidade entre as políticas, as condições necessárias para que o estudante possa, através das práticas pedagógicas e da socialização com seus pares, desenvolver da maneira mais plena possível suas potencialidades enquanto ser humano em formação.

Ainda, foram descritas demandas emergentes da comunidade escolar que, se acredita, como destaca a profissional participante, não correspondem às atribuições e competências do Serviço Social, como: “[...] resolver problemas com professores (metodologias de ensino e manejo com a turma, o que não é da competência profissional) e casos comportamentais entre os alunos, brigas...” (AS.01). A partir deste relato se constata que essas demandas possivelmente sejam de responsabilidade das instâncias pedagógicas e administrativas da escola, como a coordenação, orientação e/ou supervisão pedagógica, ou mesmo dos dirigentes da instituição. Essa constatação não impede o assistente social de acolher as situações e, após analisá-las, realizar os encaminhamentos às instâncias pertinentes. Porém, o que precisa restar esclarecido é que este profissional

[...] não tem formação apropriada para um trabalho psicológico. O objetivo profissional de “escuta”, “alívio de tensões” e “catarse” torna-se vazio diante da impossibilidade de uma ação aprofundada. A prática interventiva do assistente social deve centrar-se em possibilitar ao usuário uma análise e uma compreensão da realidade social. Ou seja, sua intervenção deve contribuir para que as demandas trazidas pela população que busca por serviços sociais seja compreendida em sua dimensão universal, para que, daí, possa-se proceder às providências cabíveis àquela singularidade que agora é vista de outra forma, tanto pelo assistente social quanto pelo sujeito (SANTOS, 2013, p. 92).

Assim sendo, o assistente social não irá intervir para solucionar os problemas descritos nas queixas dos alunos em relação à metodologia utilizada pelo docente, mas pode, em conformidade com a dimensão socioeducativa da profissão, orientá-lo a unir-se aos órgãos representativos dos discentes na escola, para que, coletivamente, encaminhem essa demanda a quem lhe compete.

As demandas direcionadas ao assistente social se configuram enquanto objetivas, diretamente relacionadas às manifestações da questão social, e subjetivas, referentes à concepção “ideológica dos sujeitos pertencentes a

comunidade escolar, que geram preconceitos e concepções distorcidas sobre a realidade social, que são próprias do senso comum orientado por um 'modo capitalista' de pensar" (MARTINS, 2011, p. 49).

Essa perspectiva contribui para a reprodução de discursos que desqualificam o aluno e seu grupo familiar, com base na ideologia dominante que tem no mérito um dos seus instrumentos principais. Não é raro no decorrer da vida escolar de um aluno a família ser culpabilizada pelo seu "insucesso". O que se tem observado, enquanto trabalhadora da educação básica, é que, por vezes, a escola não se inclui entre os responsáveis pela não aprendizagem. Ora, se a instituição segue as legislações e normativas nacionais da política de educação, se busca aperfeiçoar-se, se luta para aprimorar seus recursos, sejam estes estruturais ou humanos, apesar da escassez de investimentos públicos, ela com certeza teria cumprido sua função. Pois aqui se faz um adendo: não são suficientes todas estas estratégias se a compreensão da escola e seus membros a respeito dos seus alunos não for também transformada. A totalidade social e as contradições que a atravessam precisam ser apreendidas, analisadas e desocultadas no devir do processo histórico.

Em concordância com a análise das demandas das assistentes sociais inseridas nos Colégios de Aplicação, as principais solicitações aos assistentes sociais na política de educação estão vinculadas às variáveis sociais e educacionais "que dificultam ou impedem diferentes sujeitos sociais, crianças, adolescentes, jovens, trabalhadores, de experimentarem o processo educativo como um direito subjetivo" (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 167). Pode-se afirmar que as requisições institucionais e as demandas oriundas da comunidade escolar, direcionadas aos assistentes sociais, são distintas em conteúdo e intencionalidade. De forma clara as requisições institucionais apontam para a necessidade de ações do Serviço Social, mesmo que articuladas a outras categorias profissionais e instâncias sociais, para a garantia da permanência dos estudantes na escola. Essa característica implica que sejam também atendidas demandas relacionadas à proteção social e à garantia de direitos, pois se subentendem. Porém, as demandas da comunidade escolar estão mais próximas da direção social do exercício profissional do Serviço Social, pois estão relacionadas à apreensão de saberes necessários para o alcance da cidadania e, porque não afirmar, que intencionam, se não a emancipação dos sujeitos, a sua autonomia. Isto se entende porque estão

diretamente ligadas à vida cotidiana, à realidade concreta e às manifestações da questão social, bem como às potencialidades de resistência.

Por conseguinte, compreende-se que o Serviço Social, ao longo da sua história, tem construído referenciais teórico-metodológicos próprios, para além daqueles que alcança em outras áreas de conhecimento. Todavia, também tem produzido estratégias com base nas suas experiências profissionais que devem ser socializadas a fim de nortear a ação profissional. É nesta assertiva que reside a intencionalidade desta pesquisa sobre o trabalho do assistente social na educação, e de forma particular, na escola.

A instrumentalidade é uma forma de mediação que possibilita ultrapassar as “ações meramente instrumentais para o exercício profissional crítico e competente” (GUERRA, 2007, p. 11). Enquanto mediação,

[...] é uma propriedade e/ou capacidade que a profissão vai adquirindo na medida em que concretiza objetivos. Ela possibilita que os profissionais objetivem sua intencionalidade em respostas profissionais. É por meio desta capacidade, adquirida no exercício profissional, que os assistentes sociais modificam, transformam, alteram as condições objetivas e subjetivas e as relações interpessoais e sociais existentes num determinado nível da realidade social: no nível do cotidiano (GUERRA, 2007, p.02).

Cabe ao assistente social apropriar-se das dimensões constitutivas da profissão de forma integrada, e propor-se a distanciar-se das práticas imediatistas. Porém, esse processo nem sempre é facilitado pela dinâmica da instituição onde atua, seja pela sobrecarga de trabalho, pela rigidez dos processos de trabalho onde se insere, pela particularidade das demandas somada às restrições orçamentárias que impactam nas estruturas e recursos necessários. Em realidade, estas condições nunca serão ideais, mas o que subsidia o trabalho profissional está além da entidade empregadora, como a capacidade de compreender a realidade, em sua totalidade e contradições, a direção social e a intencionalidade da sua ação e a apreensão das mediações no cotidiano.

4.1.2 Os processos de trabalho em que se inserem os assistentes sociais nos Colégios de Aplicação

Conforme se discutiu anteriormente, analisar os espaços ocupacionais do Serviço Social, contemplando suas peculiaridades e transformações, faz necessário “[...] inscrevê-los na totalidade histórica considerando as formas assumidas pelo capital no processo de revitalização da acumulação no cenário da crise mundial” (IAMAMOTO, 2009, p.01).

Para tanto, afirma-se a necessidade de compreender as particularidades do exercício profissional e o cotidiano de trabalho na Política de Educação enquanto espaço ocupacional, especificamente nas escolas de educação básica, que são inegavelmente distintas dos demais, onde o Serviço Social já se encontra historicamente institucionalizado. Desta forma,

[...] é fundamental que não se perca a dimensão de totalidade na compreensão do significado que a política educacional tem a partir desse desenho institucional na relação entre o mundo da cultura e o do trabalho, ou seja, no âmbito da dinâmica que particulariza as esferas da produção e da reprodução social (ALMEIDA, 2007, p.04).

A pesquisadora, ao compartilhar espaços de discussão com estudantes de graduação em Serviço Social, tem acolhido relatos de que, ao iniciar a experiência de estágio supervisionado, estes não conseguem apreender a relação entre teoria e prática. Ainda, referem a dificuldade em buscar, nos referenciais teóricos, fundamentação a respeito de instrumentos e técnicas de intervenção. Esse hiato gera sofrimento nos estudantes e, por relato destes, a sensação de que “precisam descobrir como fazer”.

Em sua Tese de doutoramento, Ferreira (2015) aponta para uma possível apreensão inconsistente por parte dos assistentes sociais da dimensão teórico-metodológica. Para o autor, isto se justificaria pela utilização de instrumentos e técnicas de intervenção de forma dissociada do referencial teórico e pela apropriação do objeto institucional como se fosse o objeto profissional. Isso conduziria para uma compreensão reduzida do instrumental de trabalho do Serviço Social aos instrumentos utilizados por estes assistentes sociais em suas intervenções. Assim, considerando que os documentos que normatizam o Serviço Social apontam a necessidade de articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, Santos (2013, p. 03) descreve que existe “uma lacuna” no que diz respeito aos instrumentos e técnicas do Serviço

Social no país, e considera que está baseada na apropriação inadequada da teoria e prática na teoria crítica. A partir disso afirma que:

A teoria foi apreendida como: 1) algo que se transforma em prática de forma imediata, portanto 'teoria de ruptura' igual à 'prática de ruptura'; 2) algo que, por si só, oferece os procedimentos para a intervenção, ou seja, que da teoria se retira, também de forma imediata, instrumentos próprios a ela; 3) análoga à formação profissional. E prática foi apreendida como: 1) sinônimo de instrumentos e técnicas, ou seja, resume-se na utilização de instrumentos e técnicas; 2) análoga ao mercado de trabalho exclusivamente; 3) reduzida à prática profissional (SANTOS, 2013, p.05).

Com sua hipótese Ferreira (2015) assinala uma vinculação deste contexto ao ensino da prática nos cursos de graduação em Serviço Social, predominantemente restrito aos estágios supervisionados e ao componente curricular de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, que, em consequência, acarreta uma dicotomização das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas.

Um dos equívocos gerados na interpretação inicial pelo Serviço Social do referencial teórico marxista, durante e após o Movimento de Reconceituação, este que compôs o projeto profissional de intenção de ruptura com as origens tradicionais e conservadoras do Serviço Social, está relacionado às concepções de trabalho e de processos de trabalho e a forma como foram apropriadas. De modo que,

[...] não existe um processo de trabalho do Serviço Social, visto que o trabalho é uma atividade de um sujeito vivo, enquanto realização de capacidades, faculdades e possibilidades do sujeito trabalhador. Existe, sim, um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais se envolve na condição de trabalhador especializado (IAMAMOTO, 2008, p. 429).

A apreensão enviesada da teoria marxista pelo Serviço Social ocorreu em decorrência da articulação de três fatores: 1) uma aproximação deste referencial sob exigências teóricas reduzidas; 2) a referência à teoria marxista foi seletiva: estava direcionada mais pela sua vinculação prático-política e organizacional-partidária do que pelo seu potencial de contribuição crítico-analítica; e, 3) não se efetuou a partir da obra marxiana e/ou clássicos marxistas, mas por divulgadores e manuais de qualidade discutível (NETTO, 1989).

O que se reconhece, portanto, é que os assistentes sociais não possuem processos de trabalhos próprios, mas se inserem em processos de trabalho

coletivos, nas instituições onde estão empregados; processos estes que são determinações das condições sociais dadas. Todavia,

[...] o tratamento dos elementos simples constitutivos de todo e qualquer processo de trabalho, dado por Marx (objeto, meios e atividade em si), é quase sempre referido ao trabalho do assistente social e não aos processos de trabalho institucionais, identificando na questão social e na política social seu objeto e meio de trabalho, respectivamente. Não obstante, as análises sobre as inserções concretas nos diferentes espaços ocupacionais tendem a levar em consideração a sua participação em um processo de trabalho coletivo, perspectiva também orientadora da presente abordagem (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 142).

Desta forma, o trabalho, “componente da humanidade dos sujeitos” (IAMAMOTO, 2008, p. 429) é compreendido como um elemento subjetivo do processo de trabalho, este que é pautado pelo instrumental técnico-operativo articulado ao arsenal teórico-metodológico. Para Marx (1985a), o processo de trabalho é composto: a) pelo objeto ou matéria-prima; b) pelos instrumentos; e, c) pela atividade em si. Portanto, é fundamental

[...] elucidar o exercício profissional nas particulares condições e relações de trabalho em que se inscreve, reconhecendo tanto suas características enquanto trabalho útil ou concreto (e avançando na leitura das competências e atribuições privativas do assistente social, tais como se forjam na atualidade), quanto sua dimensão de trabalho humano abstrato, em seus vínculos com o processo de produção e/ou distribuição da riqueza social (IAMAMOTO, 2008, p.431).

O processo de trabalho deve ser apreendido enquanto “um conjunto de atividades prático-reflexivas voltadas para o alcance de finalidades, as quais dependem da existência, da adequação e da criação de meios e das condições objetivas e subjetivas” (GUERRA, 2007, p.03).

Ao relatarem suas demandas, as assistentes sociais participantes da pesquisa também referiram as ações profissionais⁷⁸ que realizam e os procedimentos que as compõem, os instrumentos e técnicas que utilizam, os encaminhamentos e órgãos de proteção acionados, etc.

⁷⁸ “As ações profissionais teriam uma abrangência maior e expressariam o fazer profissional: orientar, encaminhar, avaliar estudar, planejar e outras ações previstas como competências e atribuições na legislação profissional, que é desenvolvido em um serviço prestado pela instituição que pode ter variadas formas (como o plantão, por exemplo)” (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 30).

Essas demandas se desdobram em atendimentos individuais e coletivos aos alunos e familiares/ reuniões de equipe/participação em conselhos de classe, confecção de relatórios, concepção e coordenação de projetos e interface com a rede de saúde e assistência do município (AS.03).

Assim, no cotidiano de trabalho, a fim de atender as requisições institucionais e profissionais que lhe são postas, os assistentes sociais, se inserem em distintos processos de trabalho, que se expressam nos Colégios de Aplicação através: do acompanhamento do desenvolvimento pedagógico dos alunos; das ações de enfrentamento dos desafios ao processo de aprendizagem; da promoção da participação da comunidade escolar em espaços decisórios; do planejamento, execução e avaliação de programas/projetos/ações relacionados ao combate do *bullying*, dos preconceitos, da intolerância religiosa, da violência intraescolar e uso/abuso de substâncias psicoativas; na organização e condução de palestras, grupos e/ou oficinas que abordem os temas que mobilizam o cotidiano escolar, como educação sexual, diversidade, saúde mental;

Propor medidas que minimizem o impacto das diferenças culturais e socioeconômicas da comunidade escolar na escolarização dos(as) alunos(as) de modo a reduzir a retenção e a evasão, obtendo melhores resultados escolares, considerando o valor dos conhecimentos não escolares da comunidade (AS.02).

[...] orientar os educandos e as famílias sobre os deveres e os direitos bem como sobre programas e projetos institucionais, serviços e recursos sociais; participar de equipes multidisciplinares na realização e elaboração de programas de prevenção e assistência à saúde; organizar, coordenar e ministrar cursos em seminários ou realizar encontros com os membros da Comunidade Escolar (AS.05);

Para tanto, os assistentes sociais se utilizam do instrumental técnico-operativo, que por sua concepção, ultrapassa a operacionalização de instrumentos e técnicas, mas engloba “o conjunto das ações e procedimentos adotados pelo profissional”, visando alcançar determinada finalidade, “bem como a avaliação sistemática sobre o alcance dessas finalidades e dos objetivos da ação” (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 30). Este instrumental compreende “estratégias, táticas, instrumentos e técnicas, conhecimentos específicos, procedimentos, ética, cultura profissional e institucional, particularidades dos contextos organizacionais” (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 30).

Contudo, a direção social que assumem não pode ser apreendida a partir da análise do instrumental utilizado, pois ela se dá pelo referencial teórico que respalda o exercício profissional. Dessa forma:

O trabalho realizado pelo assistente social em diferentes contextos institucionais se apoia numa base comum que é acionada a partir do acervo teórico-metodológico e ético-político que dá suporte à formação e ao exercício profissional (ALMEIDA E ALENCAR, 2011, p. 142).

Ainda, a intencionalidade da ação não garante a adequada operacionalização dos instrumentos pois, para isso é necessário que o assistente social domine seu manejo, e que o faça respeitando os princípios éticos tão caros ao Serviço Social, sendo que a escolha pelo instrumental a ser utilizado deve ser coerente com a finalidade a que se propõe, bem como com as condições e limitações institucionais (SANTOS, 2013).

A partir disso, afirma-se que o cotidiano se configura enquanto

[...] mediação elementar entre o particular e o universal, pelas suas características, pela sua estrutura, ele limita as possibilidades de os homens se concentrarem inteiramente nas atividades que realizam, tendo em vista suas características: heterogeneidade [...]; espontaneidade [...]; imediatividade [...]; superficialidade extensiva (GUERRA, 2017, p. 53-54).

Todas estas características se manifestam, em suas especificidades, no cotidiano de trabalho do assistente social. As demandas ao Serviço Social estão plenas de heterogeneidade, por suas contradições e antagonismos. Estas mesmas demandas, como se tratou anteriormente, ao emergirem ao assistente social, “são apreendidas de maneira imediata e quase irrefletida” (GUERRA, 2017, p. 54), o que, por vezes, faz com que o exercício profissional se torne refém das rotinas, metas de produtividade, critérios de seleção da instituição, contribuindo para uma equivocada e mecânica resposta profissional, dentro das “determinações da instituição” (GUERRA, 2017, p. 54-55).

Considerando a imperiosidade de se romper “com o instituído, ir além das demandas institucionais, há necessidade de se pensar técnicas e instrumentos a partir do contexto no qual se dá o exercício profissional” (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 38), sendo fundamental partir da análise da realidade, tendo por base os preceitos e o que se intenciona transformar. Deste modo, o acervo utilizado pela profissão ao longo de sua trajetória histórica compõe a cultura profissional e

não se pode refutar que os instrumentos e técnicas estão diretamente relacionados com as formas de organização da profissão.

Conforme Torres (2017, p. 10), as ações desenvolvidas pelos assistentes sociais podem ser classificadas em “atividades de atendimento direto ao usuário – atividades profissionais que se configuram como ações de organização e gestão de serviços – atividades que se configuram como ações voltadas a formação profissional”. A análise das informações prestadas pelas assistentes sociais participantes da pesquisa permitiu identificar as seguintes ações que desenvolvem: elaboração de estudo socioeconômico; pesquisa (empírica e bibliográfica); encaminhamentos; elaboração de laudos, estudos e pareceres técnicos; socialização de informações; elaboração, coordenação, execução e avaliação de projetos e programas; supervisão de estágio; assessoria; formação; orientação e planejamento. Se configuram enquanto competências e atribuições privativas do assistente social e são viabilizadas pela operacionalização de instrumentos e técnicas⁷⁹ como entrevista, reunião, visita domiciliar, trabalho com grupos, observação e acolhimento.

[...] estudar viabilidade de projetos sociais; criar critérios e indicadores para avaliação e seleção socioeconômica; realizar visitas domiciliares; laudos, pareceres e elaborar informações sobre a matéria de Serviço Social (AS.02).

Realizar acolhimento e acompanhamento sistemático de crianças e adolescentes e suas famílias, reconhecendo seu contexto sócio histórico e suas particularidades e demandas específicas, sempre visando a garantia e ampliação de direitos (AS.04).

[...] planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos relacionados às necessidades sócio assistenciais dos estudantes; assessorar quanto às questões sócio assistenciais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; fazer encaminhamentos às instituições públicas, privadas ou comunitárias de assistência com vistas ao atendimento de pais ou responsáveis e educandos; realizar perícias técnicas e laudos periciais, coletar informações e emitir pareceres sobre a matéria de Serviço Social; orientar e supervisionar estágio em sua área de atuação (AS.06).

Com este estudo, se pretendeu compreender a opção pelo instrumental técnico-operativo, considerando que “sua instrumentalidade está na ‘resolutividade’, ainda que momentânea e em nível imediato, demandas apresentadas” (GUERRA, 2017, p. 51), de modo que a legitimidade da profissão também se dá na sua

⁷⁹ Compreendida como “a habilidade no uso destes instrumentos, como uma qualidade atribuída aos instrumentos” (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 42).

capacidade de responder às necessidades sociais, num determinado contexto histórico. O que se pode inferir é a predominância da utilização do encaminhamento como recurso que possibilita o atendimento de distintas demandas, que se discutiu no subitem anterior, pelas políticas sociais públicas, bem como por serviços privados, tendo em vista as limitações institucionais postas. Ao mesmo tempo, a utilização de instrumentos como entrevista e visita domiciliar, que, apesar de não serem exclusivos do Serviço Social, estão vinculados ao imaginário popular que circunscreve a profissão e prevalecem nas ações e procedimentos de caráter individual. A sua aplicação deve estar sempre vinculada à perspectiva da garantia de direitos, nunca à fiscalização da vida privada dos usuários.

Da mesma forma, destaca-se a ação de elaborar estudo, laudos e pareceres técnicos, que tem por “finalidade conhecer e interpretar a realidade social na qual está inserido o objeto da ação profissional, ou seja, a expressão da questão social ou o acontecimento ou situação que dá motivo à intervenção” (FÁVERO, 2009, p. 21) e, em se tratando de estudo que demande parecer social, é fundamental demarcar o seu caráter privativo ao Social. Visto o exposto, acredita-se que:

Usar um instrumento que tenha surgido em determinado contexto histórico, com uma determinada finalidade e direção social, não necessariamente o inviabiliza de ser empregado em outro contexto histórico, com outra finalidade e direção. Isso é o que permite recorrer a determinados meios que têm uma origem tradicional conservadora e identificar elementos desses meios e fins que podem ser incorporados em outra direção teórica e social (SANTOS, FILHO E BACKX, 2017, p. 33).

Apesar de se reafirmar as condicionalidades que a condição de trabalhador assalariado impõe ao assistente social, vislumbra-se “uma margem de autonomia nos processos de trabalho em que os assistentes sociais estão envolvidos, o que lhes permite desenvolver atividades comprometidas com interesses sociais presentes nos espaços sócio-ocupacionais” (COUTO, 2009, p. 01). Partindo da premissa que o seu trabalho adquire materialidade através do planejamento, pela elaboração de projetos, reconhecer as requisições institucionais e as demandas sociais que mobilizarão o exercício profissional pela sua inserção nos processos de trabalho coletivos, é imprescindível. Para tanto:

Para uma prática coerente com uma perspectiva crítica, faz-se necessário um projeto profissional que acompanhe o movimento da realidade social;

projeto que implica investigações abrangentes e de fundo da realidade sobre a qual atuam os profissionais (MARTINS, 2009, p. 205).

Em vista disso, no próximo subitem se discutirá os limites e as potencialidades do trabalho do assistente social na educação básica, com base nas informações fornecidas pelas profissionais que atuam nos Colégios de Aplicação do Brasil, cuja apreensão é fundamental para a construção do projeto profissional, este que deve

[...] iluminar sua constante avaliação da eficácia de seus instrumentos, técnicas e conhecimentos para atingir as metas propostas, que devem estar articuladas aos elementos presentes no espaço sócio-ocupacional, como também referendarem os compromissos profissionais (COUTO, 2009, p. 04).

4.2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Ao se inserir em um novo espaço ocupacional, o assistente social frequentemente parte das construções e projetos do profissional que o antecedeu ou da equipe pré-existente. Considerando que a atuação do Serviço Social na educação básica está em fase de implementação, esta postura nem sempre é viável, especialmente quando se é o pioneiro da categoria na escola. A edificação do projeto de trabalho profissional deve partir da articulação entre as requisições institucionais e as demandas sociais, fundamentado nos conhecimentos específicos da profissão e considerando as limitações institucionais.

A pesquisa aponta, com base na análise das informações prestadas pelos sujeitos, para a perspectiva do desconhecimento das competências e atribuições privativas do Serviço Social pelos demais profissionais que atuam no ambiente escolar. Mesmo após a implementação de ações voltadas para a informação e esclarecimento acerca do exercício e objetivos profissionais, por vezes a visão fundada no senso comum, que remonta ao passado conservador da profissão, continua se evidenciando como obstáculo, fundamentalmente de cunho relacional, ao efetivo desempenho de suas funções.

A [ausência de] compreensão da importância de um trabalho interdisciplinar. A falta de reconhecimento por parte dos docentes do saber profissional; a

ingerência dos docentes nos encaminhamentos propostos às questões colocadas ao assistente social (AS.02).

Muitos docentes não acham "necessário" uma AS [assistente social] aqui. Por isso, meu trabalho é muito boicotado, e são poucos que me procuram (AS.06).

Igualmente, contribuem para a construção de um ideário institucional desvinculado dos compromissos da categoria, de que o assistente social “nunca pode/quer fazer nada”; de fato, se as demandas que lhe são encaminhadas, não são de sua competência, este não pode e não deve tomá-las para si por não possuir a qualificação necessária para seu atendimento. Ainda,

[...] o cotidiano profissional é pleno de requisições de cumprimentos de normas, regulamentos, orientações ou decisões de superiores, os quais impõem ao profissional a necessidade de respostas a elas. Neste contexto, a prioridade é responder aos fenômenos, não importa como, disto resultando um conjunto de respostas profissionais rápidas, ligeiras, irrefletidas, instrumentais, baseadas em analogias, experiências, senso comum, desespecializadas, formais, modelares, em obediência a leis e superiores, sem a qualificação necessária para distingui-las de respostas atribuídas por leigos (GUERRA, 2017, p. 55-56).

Portanto, a exigência de respostas imediatas, que não permitam a adequada aproximação e estudo do fenômeno, podem conduzir a uma compreensão reducionista, e, em consequência, a construção e execução de ações equivocadas e não efetivas. Para além disso,

[...] identifica-se que há, por parte dos profissionais, o reconhecimento do descompasso entre aquilo que o profissional entende como necessário para o desenvolvimento do trabalho e o que é determinado pela organização que contrata o serviço, além da dificuldade de compatibilizar necessidades e recursos (TORRES, 2009, p. 213).

Dito isto, não é incomum que o gestor da instituição organize a destinação dos recursos sem a prévia consulta ao assistente social, desconhecendo, assim, as áreas e projetos que deveriam ser priorizados, com base no levantamento das demandas e/ou estudo sobre o perfil socioeconômico dos estudantes.

Desta forma, é preciso considerar as deficiências estruturais e de recursos humanos que raramente atendem às normativas da profissão, como por exemplo, a disponibilidade de sala de atendimento que garanta a condição de sigilo das informações dos usuários. A “precariedade de recursos materiais” (AS.01) foi enfatizada pelas assistentes sociais que participaram da pesquisa:

Dificuldade de recursos materiais, ausência de estruturas necessárias a permanência do estudante como restaurante dentro do colégio, recursos humanos para desenvolvimento do trabalho em equipe, a ausência de profissionais de outras áreas tanto para encaminhamento das situações para o setor como outras ações que são necessárias para gestão do Colégio (AS.05).

O não reconhecimento das condições objetivas necessárias para a efetivação do trabalho profissional pela administração/gestão destes espaços ocupacionais torna-se um complicador para o planejamento das ações a serem desenvolvidas: “crescimento das demandas do setor, sem o crescimento adequado da equipe de trabalho, o que sobrecarrega as profissionais e gera uma demanda reprimida” (AS.04). Não raro os profissionais:

[...] chegam a doar recurso “do próprio bolso” [...], ou mesmo transportar o usuário em seu próprio carro. Alguns profissionais justificam que essa é uma atitude humana, individual, que não tem nada a ver com o trabalho; outros o fazem porque acham mais prático do que abrir o processo institucional, que envolvem procedimentos muito burocráticos, ou por terem receio de uma possível fiscalização institucional sobre o uso do recurso (TRINDADE, 2017, p. 83-84).

Essa postura, de suprir as carências de financiamento institucional com recursos próprios dos assistentes sociais⁸⁰, na avaliação da pesquisadora, é um tópico sensível a ser abordado. Primeiro porque mascara o descaso do Estado no que diz respeito às necessidades de recursos orçamentários para a manutenção dos serviços; e, segundo, porque julgar essa conduta profissional, tendo conhecimento das precariedades de existência dos usuários, não seria adequado e, tampouco, justo. Não é fato desconhecido as precárias condições de trabalho dos assistentes sociais nas políticas públicas. Incluindo-se neste grupo, a pesquisadora e sua equipe, como outras atuantes em distintos espaços, já organizaram coleta de recursos financeiros próprios para aquisição de material essencial para a continuidade do trabalho. O que se pode destacar é o compromisso com os usuários que potencialmente mobiliza estes profissionais. Dolorosamente, vivenciam todos (e espera-se estar completamente incorreta nesta análise) os últimos suspiros das políticas sociais universalistas e garantidoras de direitos sociais.

⁸⁰ “[...] quando não há carro para fazer uma visita domiciliar, vou com o meu” (AS.01).

Considerando que as expressões da questão social estão mais diversificadas e complexas e, que, somado a isso, as políticas sociais de caráter universal têm sido constantemente assombradas pela impermanência e pela precariedade, a efetivação de medidas resolutivas é um desafio enfrentado pelos trabalhadores das políticas sociais. As decepções pela ausência de resultados passam a “ser subjetivamente internalizadas e equivocadamente atribuídas à capacidade técnica individual ou a alguma espécie de inépcia genética da profissão em lidar com a ‘dinâmica e os limites institucionais’” (SANTOS, 2012, p. 247). Afirma-se ainda, que

[...] não é incomum o elevado adoecimento ocupacional de assistentes sociais – notadamente uma das categorias que mais sofre de estresse entre os servidores públicos de um modo geral e na saúde, em particular, [...] – ou a reiteração do falso dilema, frequentemente levantado, acerca das “distâncias entre teoria e prática” (SANTOS, 2012, p. 247).

O que é preciso destacar é que a inserção profissional do assistente social na política de educação ou, como no caso estudado, na escola básica, não pode intencionalmente substituir as demais políticas sociais no atendimento às expressões da questão social. Apesar disto, pode-se afirmar que a ocupação deste espaço de trabalho pelo Serviço Social visa atender demandas que não foram plenamente contempladas por essas políticas. Contudo, se faz necessário, no cotidiano de trabalho, diferenciar àquelas que são de responsabilidade da escola das demais. A interlocução com a rede de proteção social é primordial para essa tarefa, pois permite a integralidade do atendimento destas demandas ao encaminhá-las às entidades competentes. Ainda, aponta para a complementariedade existente entre a escola e a rede de proteção, pois

[...] existe uma linha de mão dupla: tanto a escola precisa da rede de proteção social para atender seus usuários e responder efetivamente à sua função educativa, como as instituições que atendem a criança e o adolescente, nas mais variadas atividades de cunho socioeducativo ou de prestação de serviços assistenciais, precisam sintonizar-se com o processo educativo desencadeado pela instituição escolar (MARTINS, 2012, p. 248).

Uma assistente social participante da pesquisa reiteradamente relatou dificuldades em implementar o Serviço Social na instituição onde se insere: “Sou a primeira AS [assistente social] daqui. Eu era do [nome do setor anterior]. Pedi remoção, e por uma decisão política, me colocaram aqui. Não fui nem um pouco bem recebida. Meu trabalho anda a passos de ‘tartaruga’” (AS.06). Em relação às

requisições institucionais, esta profissional expõe que “são as mais variadas, mas basicamente aquelas que aparecem como demanda espontânea. A grande parte são sobre questões de guarda, as crianças com deficiência, e muitas outras de parte administrativa” (AS.06). Essa situação não se configura como caso isolado, pois:

No cotidiano do exercício de trabalho percebe-se que os assistentes sociais têm encontrado dificuldades para realizar ações de caráter coletivo e político, notadamente porque esse trabalho exige uma compreensão dinâmica dos movimentos sociais e uma habilidade política que alguns profissionais ainda não têm desenvolvidas. Também podemos considerar as atuais condições de trabalho, que interferem diretamente nas condições concretas para a construção de ações profissionais que ultrapassem os atendimentos individuais e permitam uma aproximação e conhecimento da população usuária e de suas formas de organização coletiva (TRINDADE, 2017, p. 98).

Desta forma, concorda-se que:

O que vem acontecendo com certa constância [...] é que o assistente social tem sido cerceado em sua possibilidade de expressar a análise que realiza acerca do seu exercício profissional, de construir o modo como este trabalho será realizado, o que dificulta a visualização do seu resultado (TORRES, 2009, p. 213).

O que se quer afirmar é que, apesar da já reconhecida autonomia relativa do assistente social, quando o peso das determinações institucionais recai sobre a possibilidade de planejar e implementar o seu trabalho a ponto de inviabilizá-lo, não há panorama possível de visualizar além do adoecimento ocupacional ou a instauração do fatalismo profissional. O discurso de que o assistente social deve superar essas situações, de forma crítica e criativa, ignora a já referida inserção profissional na divisão social e técnica do trabalho. Para tanto, o assistente social não está acima dos demais trabalhadores e a proposta de que deve “resgatar a si próprio” de condições aviltantes de trabalho remete ao mito de Munchausen. Deste modo:

O desdobramento necessário dessa proposta de análise do trabalho do assistente social é trata-lo de forma indissociável dos dilemas vividos pelo conjunto de trabalhadores –, em suas lutas –, que sofrem perdas decisivas em suas conquistas históricas nesse tempo de capital fetiche. Este é um dos desafios importantes da agenda profissional, o que requer dar um salto de profundidade na incorporação da teoria social crítica no universo da profissão, aliada à pesquisa das respostas profissionais acionadas para fazer frente à questão social” (IAMAMOTO, 2008, p. 431-432).

No entanto, em se tratando de um texto acadêmico e científico, não se deve sucumbir ao fatalismo. Os Conselhos Regionais de Serviço Social, enquanto órgãos de fiscalização do trabalho do Serviço Social, devem ampliar seus esforços no sentido de coadjuvar na garantia das condições previstas na Lei de Regulamentação da Profissão, intencionando que estas realidades se tornem exceção.

A dificuldade manifesta em organizar e estabelecer o trabalho interdisciplinar nestas instituições revela a natureza ainda precoce da inserção profissional do assistente social na educação, sobretudo no ambiente escolar. Todavia, é preciso compreender que

[...] o exercício profissional não ocorre de maneira tão linear: configura-se aí um embate entre aqueles profissionais que entendem que, para o Serviço Social construir propostas profissionais, é preciso fortalecer as atribuições demandadas pela organização e outros profissionais entendem serem os caminhos para a construção de respostas profissionais indicados pelo Projeto Ético-Político, pelos usuários e pela realidade social (TORRES, 2009, p. 210).

Para tanto, a construção e implementação do projeto de trabalho profissional do assistente social na educação permite, além da otimização de ações e atividades, a aplicação periódica e sistemática de sua avaliação. Esta estratégia é fundamental pois admite a possibilidade de que o diagnóstico apresente falhas e/ou incoerências, ou mesmo que não seja mais adequado a realidade social em constante movimento.

A relevância do planejamento para o exercício profissional foi consenso entre as assistentes sociais participantes do estudo, e foi apontada como uma estratégia de ultrapassagem das limitações à efetivação do seu trabalho pela viabilidade de organização do tempo, apesar de que, devido à peculiar dinâmica do cotidiano escolar, encontrarem dificuldade de mantê-lo a longo prazo:

Para mim o planejamento é algo importantíssimo, entretanto no dia a dia, exceto em algumas atividades pontuais, na maioria das vezes realizadas em outro ambiente físico, é possível cumprir um planejamento prévio. A dinâmica do espaço escolar de uma escola de ensino fundamental e a existência de apenas uma assistente social, requer constantes mudanças no planejamento de ações (AS.02).

Acredito ser fundamental o planejamento do trabalho, pois a dinâmica e grande número de situações e demandas geram uma tendência de cair na resolutividade de situações problemas e como consequência no imediatismo do fazer profissional. O planejamento adequado gera a possibilidade de intervenções mais qualificadas, dirigidas, pensadas de forma interdisciplinar, alcançando um patamar mais amplo e também com mais qualidade (AS.04).

Acho importante, mas não tenho conseguido espaço para isso. Minha atuação é basicamente da demanda espontânea (AS.06).

Apesar do destaque à necessidade de planejar o trabalho, Trindade (2017, p. 102) refere que:

Nossas pesquisas sobre mercado de trabalho têm mostrado uma baixa frequência de planejamento da ação do Serviço Social, o que aponta para uma possível insuficiência de momentos de reflexão sobre as possibilidades de ação, sobre sua organização prévia e sobre a posterior avaliação dos resultados alcançados. Paradoxalmente, quando investigamos a prática de avaliação das ações, esta apresenta um percentual maior do que a prática do planejamento. Assim, parece que o assistente social está avaliando as ações juntamente com a equipe multiprofissional, mas, desconectado do planejamento.

A fim de criar estratégias de enfrentamento às manifestações da questão social, situações que contribuem para a infrequência, evasão e retenção escolar,

[...] a investigação social, que poderá desenvolver conhecimentos que subsidiem as alterações esperadas na intervenção profissional. Deste modo, o conhecimento produzido toma como referência experiências profissionais, o posicionamento teórico crítico e a direção social construída pela categoria (TORRES, 2017, p. 06).

O “empoderamento⁸¹” profissional dentro da instituição através fortalecimento do trabalho interdisciplinar; a participação de supervisão profissional externa, através do estabelecimento de parcerias e o aprofundamento de estudos foram elencados enquanto estratégias das quais fazem uso as assistentes sociais que integraram a pesquisa. Para tanto, destaca-se a intenção e o comprometimento destas profissionais com a atualização do conhecimento, a fim de qualificar o exercício profissional e, conseqüentemente, o atendimento direto do usuário. Em vista disso:

Uma das estratégias é a possibilidade de considerar a educação permanente – que é um processo de aprendizagem que se desenvolve por meio da reflexão crítica sobre os processos de trabalho – uma dimensão formativa, pois as situações de trabalho vivenciadas pelos assistentes sociais podem se constituir em experiências de aprendizagem significativas que indicam a qualidade dos serviços prestados, desde que possam atender às necessidades sociais da população usuária (FERNANDES, 2012, p. 503).

⁸¹ Termo utilizado por uma das assistentes sociais participantes do estudo.

Considerando que os congressos e conferências do Serviço Social se constituem num espaço de aproximação da academia e dos profissionais em exercício, o presente estudo identificou que a maioria⁸² das assistentes sociais possui interesse de participação nestes eventos, relatando que os reconhecem enquanto espaços de discussões e troca de experiências, bem como de possibilidade de atualização profissional e qualificação da atuação. Porém, a dificuldade de conciliar suas vidas pessoais e profissionais tem se configurado como uma barreira à efetiva ocupação destes espaços.

De acordo com levantamento organizado pelo CFESS, realizado em 2004 e publicado em 2005, o Serviço Social ainda se apresentava como hegemonicamente feminino, com um percentual de 97% de mulheres compondo a profissão. Apesar de ter sido construído há mais de uma década, como a atual pesquisa de identificação do perfil profissional do Serviço Social foi interrompida pelo CFESS por problemas técnicos, é válido utilizá-lo para a análise que se propõe.

Com a ampliação do ingresso de mulheres no mercado de trabalho e as exigências de buscar, sempre, por mais qualificação, estas trabalhadoras ainda precisam conciliar a vida profissional e acadêmica com os cuidados com a família e o domicílio. O relatório do Censo Demográfico do IBGE (2010), em relação às transformações nas constituições das famílias, aponta um aumento no número de grupos familiares que tem a mulher como referência (GELISNKI E MOSER, 2015); e, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os dados da pesquisa “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, referentes ao período de 1995 a 2015, demonstram que as mulheres trabalham em média 7,5 horas por semana a mais que os homens, devido à necessidade de conciliar múltiplas tarefas e funções, em distintos espaços.

Em se tratando das alternativas construídas para superar os desafios relacionados ao atendimento direto à população usuária, se articulam: o trabalho voltado às famílias, com adequação de horários de atendimento para maior participação destas na vida escolar dos estudantes; o encaminhamento das demandas a outras instâncias institucionais e externas e a utilização de redes

⁸² Apenas uma assistente social relatou não possuir interesse em participar de eventos do Serviço Social pois acredita que a profissão se mantém muito vinculada ao referencial teórico, distanciando-se da prática cotidiana profissional. Assim, relata que as conferências e congressos da categoria envolvem “sempre as mesmas pessoas” (Sujeito 6), não apresentando atualizações significativas para o exercício profissional.

sociais para a divulgação do trabalho e incentivar a participação da comunidade escolar.

A documentação das condições de trabalho, como a restrições de recursos humanos e materiais, solicitando aumento de equipe para atender a demanda reprimida; a elaboração e distribuição de material informativo e realização de palestras sobre o trabalho do assistente social e suas atribuições no ambiente escolar; e, a formação de aliança com a comunidade escolar, a fim de articular demandas para atendimento coletivo, e não individualizado, salientam a preocupação e mobilização das assistentes sociais em qualificar as estruturas institucionais onde atuam, em prol de garantir o efetivo atendimento das demandas sociais e requisições. Ao mesmo tempo, almejam também com estas medidas, promover melhorias nas suas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Demonstram, com isso, a apreensão das legislações que regulamentam o trabalho do assistente social, que implicam estes profissionais na fiscalização das políticas sociais, que se configuram enquanto seus espaços ocupacionais.

Da mesma forma, entende-se que a participação das assistentes sociais nos respectivos Conselhos Regionais⁸³ é de grande relevância no que diz respeito à organização e mobilização por interesses coletivos da categoria. Porém, apenas uma assistente social manifestou interesse em ocupar estes espaços, mas reiterou que não possui disponibilidade devido a manutenção de tripla jornada. Quatro assistentes sociais manifestaram que neste momento não possuem interesse em participar das atividades promovidas pelos CRESS pois não dispõem de tempo, sendo que julgam ser de extrema responsabilidade essa forma de participação, porque acreditam que seja necessário manter uma rotina periódica de estudos.

Considerando que:

O discurso mundial de aprendizagem, ao longo da vida, tem como eixo estruturante a ideia de que a formação profissional é fundamental para a inserção no mercado de trabalho, o que deixa explícita a visão redutora e funcionalista da educação (FERNANDES, 2012, p. 482).

Em sua experiência profissional, a pesquisadora, ao atuar no Colégio de Aplicação da UFRGS, pôde observar como essa perspectiva funcionalista da

⁸³ Uma assistente social afirmou não ter interesse em incluir-se nestes espaços pois acredita que os Conselhos Regionais não atendem as necessidades dos assistentes sociais e servem somente para arrecadar anuidades.

educação não está voltada apenas ao ensino técnico e superior, mas é também identificada na educação básica. Ao início de cada ano letivo, os alunos sorteados para ingresso nesta escola e suas famílias passam por um processo intitulado, atualmente, como “entrevista de ingresso”. A partir da aplicação de um formulário estruturado, que irá compor a pasta de cada aluno, o acompanhando durante sua vida escolar nesta instituição, se intenciona apreender a constituição do grupo familiar, as características de sua vinculação comunitária, seu histórico de saúde, de transtornos que possam influenciar no processo de aprendizagem, dentre outros temas interessantes à equipe de trabalho. Geralmente, essas entrevistas, individuais, são realizadas pela equipe interdisciplinar e têm por finalidade reunir o máximo de informações possíveis, que posteriormente serão repassadas às equipes docentes, de modo a qualificar a experiência de aprendizado e socialização do aluno na escola, bem como iniciar o processo de vinculação do grupo familiar com a educação de seus filhos e com a instituição. Um dos questionamentos que compõe o formulário norteador da entrevista é: “Por que a família escolheu o Colégio de Aplicação da UFRGS como escola para seu filho?”. As respostas têm surpreendido, especialmente quando o aluno ingressante ocupa vaga no 1º ano do ensino fundamental, pois contém nelas a preocupação de que, por sua trajetória escolar nesta instituição de ensino, a criança, futuro jovem e adulto, tenha maior grau de sucesso no ingresso no ensino superior federal.

Isto posto, se avalia que a motivação dos pais/responsáveis não está inteiramente voltada para a formação de um ser humano consciente de seus deveres e direitos, com o desenvolvimento da empatia com seus pares e/ou de suas potencialidades humano-genéricas, mas com o futuro potencial de inserção no mercado de trabalho. Porém, como julgá-los? Seria irresponsável apontar desinteresse pela educação de seus filhos pois, na sociedade onde vivem – onde todos vivem – o padrão e o valor da educação ofertada e recebida por crianças e adolescentes são assim mensurados.

Cabe, ainda, refletir: como mudar esta realidade? Pode a escola contribuir para uma mudança de paradigma? E o mais relevante para esta Tese: como o assistente social pode unir-se a este processo? Perseguir uma forma de educação que se distancie da bancária e mercantilizada é intenção da profissão.

5 CONCLUSÃO

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.
(Eduardo Galeano).

O presente estudo, ao focar a inserção de profissionais do Serviço Social na Política de Educação, e de forma específica, nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, que compõem a estrutura federal de ensino no âmbito da Educação Básica pública, pela problematização do tema, intencionou apreender a configuração do trabalho desses assistentes sociais no ambiente escolar, no contexto da sociedade capitalista. Partiu-se, para tanto, da discussão primordial a respeito da distorção promovida pelo mercado da concepção embrionária da educação, de transmitir conhecimentos e valores fundamentais para a manutenção das gerações futuras e, potencialmente, formar sujeitos identificados com o gênero humano, transformando-a em um espaço de capacitação de força de trabalho e reprodução ideológica da classe dominante.

Da mesma forma, se intencionou demonstrar que a Educação Básica pública sempre esteve vinculada ao processo produtivo, mesmo que de forma não aparente, e que, apesar de sua legitimação enquanto direito social, firmada pela Constituição Federal de 1988, constitui-se em um campo de disputa ideológica, de distintos projetos societários. A influência de organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais e as teorias desenvolvimentistas aplicadas nos países latino-americanos, como o Brasil, na década de 1990, contribuiram para que a educação assumisse o atual caráter de mercadoria. Ainda, a escola, neste contexto de luta de classes, tem historicamente assumido a função de constituir e qualificar a mão-de-obra necessária à manutenção da produção, reprodução e acumulação capitalista. Contudo, neste contexto também se identificam forças de resistência. As produções de autores da teoria crítica que apontam para a intenção de uma educação de viés libertador, revolucionário, inspiram a construção de práticas educativas emancipadoras nas escolas, como estratégia de formação humana para além da concepção bancária.

As transformações geradas pelo processo de reestruturação produtiva, para além das implicações na organização da base produtiva, na intensificação da exploração do trabalho humano, refletiram nos modos de vida da sociedade e intensificaram as expressões da questão social no processo de resposta à crise estrutural do capital. O aprofundamento do estranhamento, o consumismo e a precarização da existência humana demarcam uma quadra histórica radicalmente nova, que se reflete na sociedade através da modificação das relações sociais e da organização da vida humana, perpassando as estruturas e instituições sociais, como a escola.

As expressões da questão social em evidência na contemporaneidade têm na precarização do trabalho a sua manifestação mais significativa, pois, no contexto pós-reestruturação produtiva, se constitui em uma característica estrutural do modo de produção capitalista, ao tempo em que emerge como precarização das condições da existência humana, impedindo os sujeitos de alcançarem o desenvolvimento humano-genérico. A reforma trabalhista (Lei nº. 13.467/2017) e proposta de reforma da previdência (PEC nº. 287/2016) refletem o posicionamento do Estado na defesa dos interesses do mercado, implicando a sua retração e desresponsabilização no que diz respeito ao atendimento das necessidades humanas e sociais, que se institucionalizaram enquanto demandas das políticas sociais públicas.

Somente considerando os anos de 2016 e 2017 já se pode vislumbrar as potentes transformações na estrutura educacional do Brasil, pois a partir da deposição da presidenta Dilma Rousseff, aparentemente se abriu caminho para uma série de decisões políticas que afetam, direta ou indiretamente, a Política de Educação. A Emenda Constitucional nº. 95/2016, que estabelece o Novo Regime Fiscal reduzirá, exponencialmente, o financiamento das políticas sociais pelas próximas duas décadas, se configurando como uma barreira concreta ao alcance das metas acordadas no Plano Nacional de Educação (2014). A implementação da reforma do ensino médio (Lei nº. 13.415/2017) e a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), em análise, apontam que a educação brasileira ainda é fortemente marcada pelas orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e que as futuras gerações terão o seu direito à uma educação de qualidade, pública e gratuita, surrupiado, pois essa “profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo,

no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo, o avanço da privatização da educação pública no Brasil” (MELO E SOUSA, 2017, p. 27).

Partindo, portanto, da concepção ideológica que é transversal ao currículo escolar, bem como das formas que assumem as relações sociais nesta instituição, destaca-se a condição de alienação/estranhamento do aluno em relação à escola, pois não consegue identificar o objeto do ensino e da aprendizagem, resignando-se com a delimitação do conteúdo do mesmo modo que irá conformar-se com as limitações do conteúdo do seu trabalho.

Assim, a utilização dos espaços educacionais pelo capital através de valores interessantes à sua manutenção, deslocou os fins e os meios da educação de potencial para o desenvolvimento humano genérico, para a formação de força de trabalho, qualificada de acordo com as necessidades de produção e reprodução da ordem capitalista. Para tanto, é fundamental compreender o papel da escola na atualidade, tendo em vista as transformações vivenciadas pela sociedade em uma velocidade inédita na história. Se o homem se transforma com seu trabalho, se os valores e necessidades sociais não são mais os de ontem, o ensino precisa estar, da mesma forma, em constante processo de evolução. Segundo Gadotti (2013, p. 08), perante os

[...] novos **espaços de formação**, criados pela sociedade que usa intensivamente a informação e as novas tecnologias, a escola, a universidade, integra-os e articula. A escola deixa de ser lecionadora para ser cada vez mais gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos.

Com isso, a função da escola se amplia, pois “deve articular a cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições” (GADOTTI, 2013, p. 08), ao tempo em que possibilita a construção de novos conhecimentos, tornando-se uma escola dotada de características humanas e científicas. Se pode afirmar, diante do exposto, a urgência do posicionamento da escola junto aos interesses da classe trabalhadora, em clara oposição à manutenção da ordem burguesa. Dito isto, é fundamental que a educação atenda às necessidades das camadas mais vulnerabilizadas da sociedade e que não se limite à sua função de reproduzir sujeitos a serem absorvidos pelo mercado. Todavia, a legislação que regulamenta a política educacional brasileira sinaliza uma caminhada no sentido contrário e, por seu conteúdo e intencionalidade,

[...] deixam claro os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade de política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo (SAVIANI, 2002, p. 03).

A constituição contraditória da educação, enquanto direito humano e social e, ao mesmo tempo, interesse do capital, não pode ser ignorada por aqueles que se dispõem a atuar na política educacional. Este debate permitiu compreender a direção social do trabalho do assistente social na escola, em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional, produto do compromisso da categoria com a transformação da realidade, que visa, em última instância, a justiça social.

Partindo do resgate da configuração sócio histórica do Serviço Social, das legislações e documentos que regulamentam e norteiam o trabalho profissional e na Política de Educação, se pretendeu enfatizar a inserção do assistente social na educação básica pública. O Serviço Social, enquanto trabalho especializado inscrito na divisão social do trabalho, tem sua origem vinculada diretamente ao nascimento do capitalismo monopolista, onde as requisições das instituições a que se filiavam estavam relacionadas ao atendimento dos produtos sociais do tensionamento entre as forças do capital e do trabalho. Ao longo da sua história o Serviço Social tem buscado afastar-se das intenções das instituições empregadoras, lutando pela vinculação da profissão às demandas da classe trabalhadora. Com os avanços permitidos pela democratização do país, a categoria profissional construiu, coletivamente, valiosos instrumentos que contribuíram para o reconhecimento e a legitimação da profissão junto às entidades empregadoras e aos usuários dos seus serviços.

A investigação acerca do trabalho dos assistentes sociais nos Colégios de Aplicação do Brasil exigiu, inicialmente, que estas instituições fossem apresentadas por sua origem, objetivos e vinculação teórica, pois se configuram como *lócus* do exercício profissional. É nestas escolas que se manifestam as demandas ao Serviço Social, e é nestes espaços que vivenciam experiências desafiadoras, relacionadas às condições materiais e subjetivas, expressas nos processos de trabalho em que se inserem, e que intencionam superar. Para isso, demarcar a distinção entre as requisições institucionais, que promoveram a inserção profissional do assistente

social no espaço educacional, das demandas sociais que emergem da comunidade escolar é imperioso, pois o Serviço Social, enquanto profissão pautada na teoria social crítica, insere-se nas instituições contratantes e, apesar de reproduzir os interesses institucionais, também potencializa sua ação em prol das demandas dos usuários, com vistas a superar o *status quo*. Sendo assim, o assistente social que tão somente reproduz o instituído arrisca-se a um trabalho reduzido ao tecnicismo e a materialização de uma prática irrefletida, que suporta uma direção social compatível com o projeto societário que, coletivamente, a categoria se posicionou a combater.

Todavia, em consonância com Netto (2001) entende-se que, apesar do movimento histórico da categoria em promover um rompimento com as raízes e práticas conservadoras do Serviço Social, o que se alcançou foi, em realidade, um projeto de intenção de ruptura. Com isso, não seria equivocado afirmar que na contemporaneidade, coexistem profissionais com distintas filiações teóricas, de modo que algumas se distanciam significativamente da teoria crítica, de base marxiana. Reitera-se que a apropriação da teoria crítica pelos assistentes sociais possibilita, no processo de análise da realidade, “extrair as legalidades, as racionalidades, as conexões internas postas nos produtos da ação dos homens” (SANTOS, 2013, p. 27-28), a fim de captar o conjunto de mediações necessárias para, a partir disso, lançar mão do instrumental técnico-operativo, mobilizando as demais dimensões do exercício profissional.

Considerando que o objeto da intervenção profissional do assistente social são as distintas formas de manifestação da questão social, o atendimento das demandas que remetem ao processo de desigualdades e resistências inerente à sociedade capitalista permite a assertiva de que este profissional em exercício na educação básica pública atua na perspectiva de garantir a efetivação da proteção social aos sujeitos que se constituem enquanto público-alvo da Política de Educação: os estudantes e suas famílias. É por este viés do trabalho profissional que o assistente social, por suas competências e atribuições privativas, contribui para a permanência dos estudantes na escola. Para tanto, a estrutura e configuração das escolas exige do assistente social a articulação com os demais trabalhadores destas instituições, através da prática interdisciplinar, e o acionamento da rede pública de serviços sociais, por meio do fortalecimento da intersetorialidade entre as políticas públicas e sociais.

A interdisciplinaridade precisa ser compreendida a partir da totalidade, pois exige “condições objetivas, sociais e históricas para a sua concretude” (JORGE E PONTES, 2017, p. 185), sendo que ela não pode ser delimitada pois se manifesta nas particularidades da vida material e, portanto, tem a função de nortear uma realidade determinada. Uma das dificuldades de se avançar na prática norteada pela interdisciplinaridade é que requer tempo e disponibilidade subjetiva para pensar e repensar o trabalho. Entretanto, no cotidiano profissional a oportunização desse tempo geralmente exige a compreensão pelo gestor da relevância desta atividade, o que nem sempre acontece.

A necessidade da intersetorialidade para estes profissionais se expressa concretamente pelo encaminhamento das demandas e requisições institucionais para atendimento nas demais políticas sociais. Destaca-se que não se trata de transferir responsabilidades, mas de garantir que as necessidades sociais que por elas se manifestam sejam atendidas efetivamente. Neste contexto, a dimensão educativa do trabalho do assistente social adquire relevo pois, além da orientação e da socialização de informações referentes aos direitos sociais e às políticas e serviços sociais, permite o fortalecimento dos aspectos associativos manifestos no espaço escolar. Através do incentivo à ocupação dos espaços decisórios da escola pela comunidade escolar, o assistente social contribui para a construção de uma escola mais democrática, mais vinculada à realidade que vivenciam os alunos e mais propícia ao aprendizado.

A fim de criar estratégias de enfrentamento às manifestações da questão social e demais situações que contribuem para a infrequência, a evasão e a retenção escolar, a compreensão da conjuntura social e suas contradições, por meio de estudos investigativos da realidade – e o planejamento das ações profissionais – se mostra crucial para que as respostas profissionais alcancem efetividade. Da mesma maneira, o planejamento do trabalho, materializado no projeto profissional, deve considerar uma gama diversa de fatores, como as legislações educacionais, sociais e profissionais, as demandas sociais e as requisições institucionais, bem como as condições objetivas e subjetivas das instituições e da realidade social, que conformam o trabalho.

Compreender o trabalho do assistente social na escola implica, também, reconhecer os processos de trabalho em que se insere, bem como a opção pelo instrumental técnico-operativo que está envolvido na resposta profissional às

demandas e requisições institucionais. A pesquisa revelou que estes assistentes sociais se inserem em processos de trabalho que estão contemplados na Lei de Regulamentação da Profissão, em distintas instâncias, como gestão, planejamento e execução, articulando os interesses da instituição e da comunidade escolar. Os instrumentos e técnicas utilizados nos procedimentos e ações profissionais, enquanto elementos da dimensão técnico-operativa, estão vinculados a uma fundamentação teórica e a um posicionamento ético-político, que demarcam a intencionalidade do trabalho profissional.

Isto posto, se chegou a seguinte Tese: a configuração do trabalho dos assistentes sociais nos Colégios de Aplicação do Brasil é marcada pela ainda frágil definição da função do Serviço Social no espaço escolar, que está diretamente vinculada à recente inserção de assistentes sociais neste espaço sócio ocupacional e às determinações institucionais que conformam o trabalho profissional, sejam estas materiais ou relacionais, e que corroboram para um exercício profissional fundado numa razão instrumental. Apesar das requisições institucionais apontarem para a intenção de garantir proteção social aos seus estudantes, a lógica contraditória do capital permeia as políticas sociais, como a Política de Educação, de modo que, por meio desta, o papel da escola na sociedade capitalista é fortalecido, ou seja, assegurar a formação de força de trabalho de acordo com os interesses da classe dominante, tanto técnica quanto ideologicamente. Para tanto se destaca a relevância de enfatizar a dimensão socioeducativa da profissão, no intuito de edificar uma proposta contra hegemônica de trabalho, através do incentivo à prática da gestão democrática na escola e da promoção de espaços propícios aos processos coletivos da comunidade escolar, que conduzam a conscientização dos sujeitos da sua condição na sociedade capitalista. Conclui-se que para isto é fundamental o adensamento da fundamentação teórica, possibilitada pela ampliação do número de produções acadêmicas voltadas ao trabalho profissional do assistente social na Política de Educação, bem como pelo necessário processo de revisão coletiva pela categoria dos documentos que hoje intencionam servir de aporte ao trabalho do assistente social na educação. Se vislumbra, com isso, superar o reducionismo do exercício profissional à instrumentalidade, de modo que assegure a materialização do projeto ético-político profissional e contribua para um trabalho profissional fundamentado numa racionalidade crítica.

O desconhecimento e/ou a não valorização do trabalho do assistente social pela gestão e/ou pelos demais trabalhadores da escola se refletem em posturas que impedem a concretização do trabalho, e contribuem para a constituição de requisições profissionais que não são da atribuição deste profissional, por sua desvinculação com o objeto e a direção social do Serviço Social. Em prol de alterar essa condição, os assistentes sociais participantes da pesquisa indicaram que se valem da elaboração e execução de processos de formação voltados aos trabalhadores da escola e à comunidade escolar, como forma de esclarecer e socializar as configurações e adjetivos do trabalho do assistente social na escola, desmistificando imagens pré-concebidas e relacionadas à gênese assistencialista da profissão e demonstrando que na Política de Educação este profissional possui um trabalho que se distingue das demais políticas sociais.

O entendimento das participantes da pesquisa a respeito do compromisso do assistente social em manter uma constante atualização dos seus conhecimentos assevera o posicionamento ético-político destas com o Código de Ética Profissional, seus princípios e valores. A educação permanente pode ser considerada uma estratégia para qualificar o trabalho, de modo que

[...] as inquietações, as interrogações provocadas pelas incertezas do cotidiano, são pertinentes àqueles profissionais que possuem o desejo de compreender o que acontece na realidade em que estão inseridos, para enfrentar os obstáculos ou as situações postas (FERNANDES, 2012, p. 486).

O aprendizado permitido pela educação permanente deve articular as experiências cotidianas de trabalho e a reflexão crítica a respeito destas, constituindo uma forma de conhecimento que está sempre em transformação porque não se encerra em si mesma, mas compreende os usuários do Serviço Social, a instituição, a comunidade e o território que ocupam, os demais profissionais da escola e os próprios assistentes sociais. O que se intenciona é alcançar um determinado conhecimento que se propõe a transformar as relações implicadas neste espaço ocupacional e que qualifiquem os processos interventivos que vislumbram modificar a realidade.

A natureza interventiva do Serviço Social reivindica que a categoria aplique esforços no sentido de aprofundar a discussão e a produção científica a respeito do

trabalho do assistente social e da dimensão técnico-operativa e os elementos que a compõe. Sendo que se considera

[...] a relação teoria e prática como unidade do diverso, a escolha dos meios (o método, as técnicas e instrumentos) a serem utilizados pelo profissional e das mediações que ele deverá acionar na sua intervenção se darão em função das condições objetivas e de suas finalidades e os instrumentos, técnicas e estratégias serão estabelecidos no interior do projeto profissional, o que exige uma formação profissional qualificada (GUERRA, 2017, p. 66).

Para tanto, o receio da categoria de que se regresse ao passado profissional ao atribuir à dimensão técnico-operativa espaço no debate coletivo precisa ser superado, de forma que o estudo dos instrumentos e técnicas devem ocupar a academia, a fim de que se evitem reducionismos e equívocos.

Igualmente se ressalta que os documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS com o intuito de subsidiar o trabalho do assistente social na Política de Educação devem ser valorizados enquanto marcos do esforço coletivo da categoria em debater e sistematizar produção sobre o tema. Contudo, se acredita na importância da sua atualização, o que necessita do envolvimento coletivo, de modo que ao CFESS/CRESS cabe articular e mobilizar esse debate, no sentido de avançar na produção de conhecimentos que permitam a sua utilização como aporte ao trabalho do assistente social na educação.

A escola enquanto locus do exercício profissional do assistente social é um espaço sócio-ocupacional relativamente recente, de modo que o profissional irá se deparar com uma instituição historicamente engessada, e as suas propostas contributivas para a transformação dessa estrutura nem sempre serão acolhidas sem embates e desconfianças. Todavia, em sua trajetória histórica, de gênese e reconceituação, o Serviço Social já se defrontou e superou inúmeros desafios ao inserir-se em espaços onde hoje está institucionalizado e reconhecido. O que se deve considerar, sem concessões, é que a atuação desse profissional na Política de Educação e, de forma específica, na instituição escolar de educação básica pública não pode somente replicar fórmulas e métodos originários das demais políticas públicas. Apesar de o objeto profissional se manter o mesmo, destaca-se que o trabalho do assistente social na escola está em constante construção e que a superação da sua “frágil definição” implica a articulação dos assistentes sociais neste processo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: Contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL – ABESS/ CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL – CEDEPSS. **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional**. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, Ano XVII, nº 50, Cortez, São Paulo, 1996, p 143 a 171.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma avaliação crítica. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº. 69, Dezembro de 1999.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais. **Cartilha – O Serviço Social e a Política Pública de Educação**. Minas Gerais, 2005.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Belo Horizonte: [s.n.], 2007. **Mimeografado**. Exposição realizada no Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALVES, Giovanni. **Lukács e o Século XXI: Trabalho, Estranhamento e Capitalismo Manipulatório**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010.

ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, manufatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. In: **Textos&Contextos** (Porto Alegre). v.12, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2013.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

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

APPLE, Michael W. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org.) et al. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. (Biblioteca Básica do Serviço Social; v.2). 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENITES, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação In: **TEMPORALIS 8**. Brasília: ABEPSS, 2004, p. 17-30.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. **Projeto de Lei nº. 3.688**, de 02 de novembro de 2000. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Portaria nº. 959**, de 27 de setembro de 2013. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 de abr. de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 16.7.1990. Retificado em 27.9.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 de abr. de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF: DOU,23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: em:16 de abr. de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 20 de dez. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Complementar nº. 156**, de 28 de dezembro de 2016. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal; e altera a Lei Complementar no 148, de 25 de novembro de 2014, a Lei no 9.496, de 11 de setembro de 1997, a Medida Provisória no 2.192-70, de 24 de agosto de 2001, a Lei no 8.727, de 5 de novembro de 1993, e a Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp156.htm . Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017.

BULLA, Leonia Capaverde. Relações Sociais e questão social na trajetória histórica do serviço social brasileiro. **Revista Virtual Textos e Contextos**, n. 2, dezembro de 2003.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.) et al. Globalização e Educação: Uma Introdução. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org.) et al. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a Política de Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, F. G. As novas Diretrizes Curriculares para a formação profissional do Assistente Social. In: **TEMPORALIS 2**, Brasília: ABEPSS, 2000.

CARTAXO, Ana Maria B. **Estratégias de sobrevivência: a previdência e o serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Raul; IAMAMOTO, Marilda Vilella. **Relações sociais no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO, Manuel M. **História do Serviço Social na América Latina**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CECILIO, Luiz Carlos de O. **As necessidades de saúde como conceito Estruturante na Luta pela Integralidade e Eqüidade na Atenção à Saúde**. Disponível em: http://www.uff.br/pgs2/textos/Integralidade_e_Equidade_na_Atencao_a_saude_-_Prof_Dr_Luiz_Cecilio.pdf Acesso em 21/02/2018.

CFESS. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Instituído pelo Conselho Federal de Serviço Social, por intermédio da Resolução nº. 273, de 13 de março de 1993, publicado no DOU de 30 de março de 1993.

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

CFESS/CRESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

COUTINHO, Maurício. **Marx: notas sobre a Teoria do Capital**. São Paulo: Hucitec, 1997.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 651-663.

CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? In: **Conjecturas: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação básica como direito. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 8, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. Editora Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1986.

DEMO, Pedro. **Sociologia da Educação. Sociedade e suas oportunidades.** Brasília: Plano Editora, 2004.

EIRA, Alexandra Aparecida Leite T. S. A intervenção do Serviço Social nos CRAS: análise das demandas e possibilidades para o trabalho socioeducativo realizado grupalmente. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ENQUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Colégios de Aplicação na encruzilhada. In: COSTA, Fabíola Cirimbelli B.; BIANCHETTI, Lucídio; EVANGELISTA, Olinda. **Escola viva: a construção do projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

FÁVERO, Eunice Teresinha. Instruções sociais de processos, sentenças e decisões. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais.** Brasília/DF, CFESS, 2009.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação Permanente nas situações de trabalho de assistentes sociais. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.10, n. 3, p. 481-505, nov. 2012.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** N. 212, v.86, 2005, p. 125-161.

FERREIRA, José Wesley. **Questão Social: um estudo acerca dos fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e relação teórico-prática no ensino em Serviço Social.** 2015. 170f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas, e possíveis consequências. In: **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 49ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem (COEB)**. Rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2013.

GAMBLE, Andrew. **The free economy and the Strong State**. 2 ed. London: Macmillan, 1994.

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz G. ; MOSER, L. . Mudanças nas famílias brasileiras e a proteção desenhada nas políticas sociais. In: MIOTO, Regina Célia Tamaso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cássia Maria. (Org.). **Familismo, direitos e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GUERRA, Yolanda. O trabalho do assistente social e as políticas sociais. In: **Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, "Capacitação em Serviço Social e Política Social"**, Módulo 4, CFESS/ABEPSS-UNB, 2000. Base para a palestra ministrada no Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, BH, maio, 2007, promovido pelo CRESS-6^a. Reg.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (org.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; GASPAROTTO, Geovana Prante. Política de Educação Mercantilizada: quais os seus rumos? In: **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 132-144, jan./jun. 2015.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Traducción por José Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal. 4.ed. Barcelona: Edicions 62, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

HOBBSBAWN, Eric. J. **A Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche. Capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: Serviço Social: **Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília/DF: CFESS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. Ensaios críticos**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

JARETA, Gabriel. Abandono da inovação. In: **Revista Educação**. Jan. 2011. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/158/artigo234780-1.asp>> Acesso em: 17 fev. 2016.

JORGE, Ediane Moura; PONTES, Reinaldo Nobre. A Interdisciplinaridade e o Serviço Social: estudo das relações entre profissões. In: **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v.16, n. 1, p. 175-187, jan./jun. 2017.

KINPARA, Minoru Martins. Colégio de Aplicação e a prática do ensino: questões atuais. Campinas, São Paulo. **Dissertação de Mestrado**/Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMPREIA, Luiz Felipe. Relatório brasileiro sobre desenvolvimento social. In: **Estudos Avançados** (versão online). São Paulo, vol. 9, no. 24, mai./ago. 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141995000200003> Acesso em 16 de abr. de 2016.

LAURELL, Asa C. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo**. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

LINDGARD, Bob. É ou não é: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org.) et al. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARONEZE, Luciane F. Z.; LARA, Ângela M. de B. A Política Educacional Brasileira pós 1990: Novas configurações a partir da Política Neoliberal de Estado. In: **IX Congresso Nacional de Educação/EDUCERE**. PUCPR. 2009. Anais eletrônico online. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf Acesso em 15 de jun. de 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Eliana Bolorino. A presença do Serviço Social na Educação Básica dos municípios paulistas. In: **Serviço Social & Sociedade**, Franca, v.18, n. 1, p. 179-216, 2009.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Implicações da ética profissional do assistente social no espaço educacional. In: **Textos&Contextos** (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 44 - 55, jan./jul. 2011.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. SILVA, Marcela Mary José da (Org.). Campinas: Papel Social, 2012, p. 33-61.

MARX, Karl. **O Capital**. 10. ed. Livro I, Vol. I. São Paulo: DIFEL, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Editorial "Avante!", 1997.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. In: **Ensaio aval. pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out/dez, 2014.

MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2010/2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.1, p. 25-36, ago. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete colégios de aplicação. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/colégios-de-aplicacao/>>. Acesso em: 16 de fev. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MILLER, Stewart. The Development of Social Policy. In: BALDODOCK, John; MANNING, Nick; MILLER, Stewart; VICKERSTAFF, Sarah (editors). **Social Policy**. New York: Oxford University Press Inc., 1999.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria F. O ECA e a concretização do direito à educação básica. In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55, 2015, p. 177-198.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do; PERUZZO, Juliane Feix. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (org.) **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia. Crescimento Econômico e Reprodução da Desigualdade**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 153-178.

MOURÃO, Ana Maria A.; PAIVA, Beatriz A. **Serviço Social como trabalho: uma contribuição ao debate sobre as competências e atribuições profissionais**. Brasília/DF:CFESS/COFISSET, 1997 (mimeo).

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. p.56-87. In: BURSZTYN, Marcel (org.). **No meio da rua – nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

NETTO, José Paulo. Notas para a discussão da sistematização da prática em Serviço Social. In: **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez, 1989. n. 3.

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: **Temporalis**, Brasília n. 3, 2. ed., p.41-50, jan./jul. 2004.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A ordem social contemporânea é o desafio central. Santiago: [s.n.], 2006. **Mimeografado**. Palestra realizada na 33ª Conferência Mundial de Escolas de Serviço Social.

_____. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. Editora Ática: São Paulo, 1987.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Política Social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI et al. **Capitalismo em Crise. Política Social e Direitos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 106-130).

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo. Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes**. Tese de Doutorado. UnB, dez. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10482/15153> Acesso em: 17 de mar. de 2015.

PERUZZO, Juliane F. Reestruturação Produtiva e Proteção Social. **Revista Virtual Textos e Contextos**. Porto Alegre, novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/textos/anteriores/ano1/politicasocial03.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2006.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009a.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. In: **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009b.

PRADO, Antonio. **Reestruturação Produtiva e as transformações no mundo do trabalho**. Biblioteca do DIEESE, 1999.

PRATES, Jane Cruz. O planejamento da Pesquisa. p. 123 -143 In: **Revista Temporalis**, n 7. Porto Alegre, ABEPSS, jan./jun. 2003.

PRATES, Jane Cruz. O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social. p. 131-145. In: **Revista Temporalis**. Ano V, n. 9, janeiro a junho/2005.

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. In: **Textos&Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul.2012.

QUINTANA, Mário. **O livro de Haicais**. São Paulo: Globo, 2009.

RAUPP, Marilene D. **NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFSC: contornos da sua trajetória**. 21 páginas. Acesso em: outubro/2017. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2011/10/Artigo.historia.NDI_UFSC.pdf

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, Maria do Socorro Rayol A.; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Assistente social nas escolas: crianças interlocutoras do debate. In: **Ser Social**. Brasília, v. 14, n. 30, p. 48-75, jan./jun. 2012.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SANTOS, Cláudia Mônica; FILHO, Rodrigo de Souza; BACKX, Sheila. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção biblioteca básica de serviço social; v.6).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Polêmicas do nosso tempo**. 30. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. (Coleção educação contemporânea). 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI, D. ALMEIDA, J.S. DE; SOUZA, R. F DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional brasileira: limites e perspectivas. In: **Revista Educação**. PUC Campinas, n. 24, p.07-16, junho 2008.

SCAPATICIO, Márcia; SANTOMAURO, Beatriz (colab.); SCACHETTI, Ana Lígia (ed.). Colégios de Aplicação são ilhas de excelência. **Revista Nova Escola**. Edição 250, março de 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml>

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da; CZENIZS, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Orientações da UNESCO para a Educação Brasileira: Educar para o consumo? Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, luta de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan.-jun. 2009.

SOUZA, Osmar Martins de; MELO, José Joaquim Pereira; GOMES, Renan Willian Fernandes. Da manufatura à maquinaria moderna: a subsunção real do trabalho ao capital. In: **Revista LABOR**, n. 7, v.1, UFC, Fortaleza, Ceará, 2012, p. 65-78.

STALLINGS, Bárbara; PERES, Wilson. **Crescimento, Emprego e Equidade: O Impacto das Reformas Econômicas na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. ABEPSS, 2009.

TEIXEIRA, Solange Maria. Política Social contemporânea: a família como referência para as Políticas Sociais e para o trabalho social. In: **Familismo, Direitos e Cidadania: contradições da política social**. MIOTO, Regina Célia Tamaso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTTO, Cássia Maria (org.). São Paulo: Cortez, 2015, p. 211-241.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul/dez. 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES, Mabel Mascarenhas. Atribuições privativas presentes no exercício profissional do assistente social: uma contribuição ao debate. In: **Libertas**, Juiz de Fora, v.1, n.2, p. 42-69, jun./2007.

TORRES, Mabel Mascarenhas. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e trabalho socioeducativo. In: **Serv. Soc. Rev.** Londrina, v.12, n.1, p.202-227, jul./dez. 2009.

TORRES, Mabel Mascarenhas. Exercício Profissional do Assistente Social: Analisando a dimensão técnico-operativa e as atividades desenvolvidas. In: **Anais do I Colóquio Internacional IV Colóquio Nacional sobre o Trabalho da/do assistente social. Trabalho Profissional e Formação Profissional da/do assistente social no Brasil e no mundo: Desafios Contemporâneos**. Realizado de 02 a 04 de outubro de 2017. Maceió/AL, 2017.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. p. 21-42. In: **Revista Temporalis**, 2. Ed., Ano 2, n.4 (jul/dez.2001). Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisseia, 2004.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. Inform. de seguimiento de la EPT en el mundo. 2007. **Bases Sólidas: atención y educación de la primera infancia**. Paris: UNESCO, 2007.

VIEIRA, Eulália Soares. Escolas diferenciadas praticam um ensino de ciências diferenciado para melhor!? O que dizem os estudantes sobre o ensino de ciências de uma Escola de Aplicação. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2004.
Word Bank. 2017. Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Vol. I: síntese (*Portuguese*). Washington D.C.: *Word Bank Group*.

YAZBEK, Maria Carmelita, O significado sócio-histórico da profissão. In: **Curso: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**, módulo I. Brasília: CFESS / ABEPSS / CEADUNB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Eletrônico

Questionário Eletrônico:

O trabalho do (a) assistente social nos Colégios de Aplicação do Brasil

Esta pesquisa intenciona analisar o trabalho dos (as) assistentes sociais nos Colégios de Aplicação do Brasil, seus desafios e estratégias de superação no cotidiano de trabalho, com vistas a dar visibilidade ao seu trabalho e às suas possibilidades de contribuição.

1 Perfil dos Sujeitos

As questões deste tópico objetivam visualizar o perfil dos (as) assistentes sociais que atuam nos Colégios de Aplicação do Brasil.

1.1 Idade:

1.2 Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outro:

1.3 Estado civil:

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Separado (a)/Divorciado (a)
- Viúvo (a)
- União estável
- Outro:

1.4 Em que ano você começou a trabalhar no Colégio de Aplicação?

.....

1.5 Qual é a sua vinculação trabalhista com o Colégio de Aplicação?

- Contrato temporário
- Concursado (a)
- Prestador (a) de serviço (terceirizado)
- Outro:

1.6 Qual é o seu cargo no Colégio de Aplicação?

Esclarecimento: Cargo corresponde a posição que você ocupa na instituição. Por exemplo: Técnico-administrativo – Assistente social.

.....

1.7 Qual função você desempenha no Colégio de Aplicação?

Esclarecimento: Diz respeito à função desempenhada no exercício do cargo. Por exemplo: Chefe de setor, Diretor de Departamento, etc.

.....

1.8 Em que ano você concluiu a graduação?

1.9 Qual a modalidade da graduação que você cursou?

- () Presencial
 () Semipresencial
 () Educação à distância (EaD)
 () Outro:

1.10 Você cursou ou está cursando pós-graduação?

- () Sim
 () Não

1.10.1 Caso sim, que curso de pós-graduação você fez ou faz?

- () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Outro:

1.10.2 Em que área?

.....

1.11 Você tem interesse e/ou tem participado de ações de Educação Permanente?

- () Sim
 () Não

1.11.1 Caso sim, por favor, cite-as.

.....

1.12 Você participa ou tem interesse em participar de eventos e conferências do Serviço Social? Justifique sua resposta, por favor.

.....

1.13 Você participa ou tem interesse em participar dos Conselhos Regionais de Serviço Social? Justifique sua resposta, por favor.

Esclarecimento: Participação em grupos de trabalho, comissões, espaços de formação e discussão, etc.)

.....

2 Serviço Social no Colégio de Aplicação

Neste tópico as questões estão voltadas para a inserção e o trabalho do (a) assistente social nos Colégios de Aplicação. A sua colaboração na resposta a estas questões é muito relevante para o estudo, por isso, sinta-se livre para respondê-las com suas palavras.

2.1 Você conhece a história da inserção do Serviço Social neste Colégio de Aplicação? Caso sim, pode relatar brevemente, por favor?

.....

2.2 Quais as demandas da instituição para o assistente social neste Colégio de Aplicação?

Esclarecimento: Como demanda entendemos os motivos pelos quais o trabalho profissional é solicitado.

.....

2.3 Quais são as demandas que emergem da comunidade escolar, de acordo com a sua avaliação profissional?

.....

2.4 Enquanto assistente social, o que você acredita que são as suas atribuições profissionais no Colégio de Aplicação?

.....

2.5 Para você o que é educação?

.....

2.6 Quais são os desafios que você identifica no cotidiano de trabalho (para o atendimento das demandas)?

Esclarecimento: Por desafio compreendemos as barreiras que dificultam e/ou mesmo impedem a efetivação do trabalho profissional, sejam elas relativas aos recursos materiais, às relações de trabalho, etc.

.....
.....
.....

2.7 Você tem conseguido ultrapassar esses desafios? Caso sim, de que forma?
Quais as estratégias construídas?

.....
.....
.....

2.8 Você acredita ser importante e/ou tem interesse em planejar o trabalho? Por
quê?

.....
.....
.....

2.8.1 Você sente necessidade de subsídios teórico-metodológicos/referências para
isso? Caso sim, onde tem buscado estes subsídios?

.....
.....
.....

2.9 O que identifica como possibilidades de atuação profissional no Colégio de
Aplicação?

.....
.....
.....

APÊNDICE B – Roteiro de Análise Documental

**Pesquisa: O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS COLÉGIOS DE
APLICAÇÃO: A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Doutoranda: Vanessa Gabriela Saggin

Orientadora: Profa. Dra. Idília Fernandes

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

1. Caracterização do documento
 - a. Oficial
 - b. Técnico
 - c. Pessoal
 - d. Instrucional

2. Identificação do documento
 - 2.1 Título
 - 2.2 Autoria

3. Contextualização

4. Codificação
 - 4.1 Competências profissionais do assistente social:
 - 3.1.1 Ético-políticas;
 - 3.1.2 Teórico-metodológicas;
 - 3.1.3 Técnico-operativas.

 - 4.2 Demandas da Educação Básica para o assistente social
 - 4.2.1 Origem;
 - 4.2.2 Objetivos;
 - 4.2.3 Recursos disponíveis.

5. Registro de anotações e informações

6. Categorização

7. Validação do material.

8. Relatório

- 8.1 Análise crítica e conclusões do estudo.
9. Avaliação do processo de análise e resultados.
10. Reformular e acrescentar documentação, caso necessário.
11. Utilização dos resultados na triangulação dos dados coletados.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **O trabalho do (a) assistente social nos Colégios de Aplicação: a inserção profissional na Educação Básica Pública.**

O **objetivo geral** do estudo é **analisar o trabalho do (a) assistente social nos Colégios de Aplicação do Brasil, a fim de apreender as suas configurações, desafios e estratégias.** O estudo se justifica pela contribuição à construção de conhecimento teórico-metodológico sobre o tema, possibilitando a formulação de aporte ao trabalho profissional dos (as) assistente sociais inseridos nas escolas, bem como pela visibilidade deste espaço sócio ocupacional do Serviço Social e as suas possibilidades de atuação profissional na Política de Educação.

A coleta de dados terá duração de um ano (de 2016 a 2017). Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. **Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa** e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você **poderá recusar-se** a responder qualquer pergunta, ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou com a instituição em que você trabalha. **O (A) sr. (sra.) não terá nenhum custo ou compensações financeiras.**

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em **responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário eletrônico** (formulado na plataforma Google), enviado para o e-mail do participante, que terá o tempo de **um mês** para o envio das respostas (caso necessário esse prazo pode ser expandido). Este formato de questionário permite que se mantenha a impessoalidade no processo de coleta, pois as respostas são retornadas à pesquisadora sem identificação do participante.

Considerando que toda pesquisa possui **riscos potenciais**, como o constrangimento e prejuízo à vida pessoal e à jornada de trabalho do (a) participante, que podem ocorrer na coleta de dados por entrevista, buscamos formas de minimiza-los. A utilização do questionário eletrônico, enviado ao (à) participante por e-mail, possibilita que as questões sejam respondidas com sinceridade, tendo por pressuposto a liberdade

permitida pelo anonimato do ambiente virtual. Ainda, este formato de instrumento reduz as implicações na rotina pessoal e profissional do (a) participante, pois pode ser respondido conforme lhes for mais conveniente.

O benefício relacionado à sua participação será o adensamento dos conhecimentos acerca do trabalho do (a) assistente social na Política de Educação e, de forma específica, nas escolas de Educação Básica pública e nos Colégios de Aplicação do Brasil. Por meio da ampliação dos subsídios teórico-metodológicos sobre o tema se intenciona contribuir para a qualificação do trabalho profissional e, conseqüentemente, com a sustentação do compromisso ético-político do (a) assistente social com a comunidade escolar e com a sociedade.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (onde constam o número de telefone celular e o e-mail pessoal da pesquisadora) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20__.

Participante da Pesquisa (assinatura): _____

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) é o órgão responsável pela autorização desta pesquisa e pela avaliação dos seus aspectos éticos. Caso você perceba dificuldades em contatar a pesquisadora comunique-se com o CEP/PUCRS (Av. Ipiranga 6681, Prédio 40 - Sala 505. Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900) por telefone (51 3320 3345) ou por e-mail (cep@pucrs.br).

Ms. Vanessa Gabriela Saggin
Pesquisadora
Doutoranda em Serviço Social
Telefone: (51) 9606 8746
E-mail: vanessasaggin@yahoo.com.br

Dra. Idília Fernandes
Professora orientadora

ANEXO – Resposta do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC) à solicitação do quantitativo de assistentes sociais em exercício nos Colégios de Aplicação do Brasil.

Prezada Senhora,

Em atenção à sua demanda registrada junto ao Serviço de Informações ao Cidadão do Ministério da Educação, segue planilha abaixo:

CODORG	IFES	CARGO	LOTAÇÃO	Quant.
26237	UFJF	Assistente Social	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII	2
26238	UFMG	Assistente Social	ESCOLA FUNDAMENTAL DO COLÉGIO PEDAGÓGICO	1
26239	UFPA	Assistente Social	ESCOLA DE APLICAÇÃO	2
26244	UFRGS	Assistente Social	COLÉGIO DE APLICAÇÃO	2
26245	UFRJ	Assistente Social	COLÉGIO DE APLICAÇÃO	1
26246	UFSC	Assistente Social	O DE APLICAÇÃO	2
26246	UFSC	Assistente Social	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	1
26272	UFMA	Assistente Social	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO	1
26274	UFU	Assistente Social	ESCOLA DE EDUCACAO BASICA	1
26275	UFAC	Assistente Social	COLÉGIO DE APLICAÇÃO	1
Total				14

Atenciosamente,

Serviço de Informações ao Cidadão do Ministério da Educação



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br