



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

RANYELLEN FÉLIX DE SOUZA

**AS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR: percepção
das(os) assistentes sociais das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB**

JOÃO PESSOA/PB
2019

RANYELLEN FÉLIX DE SOUZA

AS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR: percepção
das(os) assistentes sociais das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, linha de pesquisa Serviço Social, Trabalho e Política Social, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Aline Maria Batista Machado.

JOÃO PESSOA/PB
Abril/2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729e Souza, Ranyellen Félix de.

AS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" NO ÂMBITO ESCOLAR:
percepção das(os) assistentes sociais das escolas
públicas municipais de João Pessoa/PB / Ranyellen Félix
de Souza. - João Pessoa, 2019.
186 f.

Orientação: Aline Maria Batista Machado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

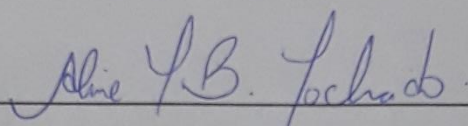
1. "Questão Social". Política da Educação. Escola. I.
Machado, Aline Maria Batista. II. Título.

UFPB/CCHLA

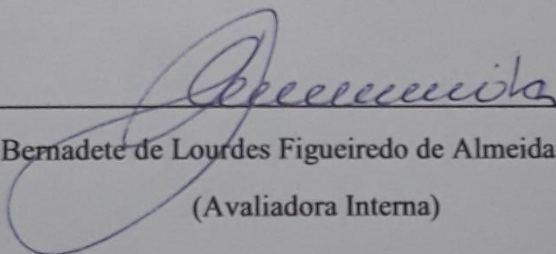
AS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR:
percepção das(os) assistentes sociais das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB

Dissertação aprovada em 29 de abril de 2019.

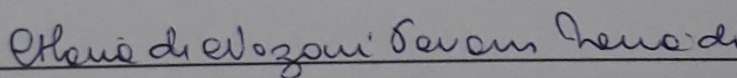
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado (PPGSS/UFPB)
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida (PPGSS/UFPB)
(Avaliadora Interna)



Prof.^a Dr.^a Maria de Nazaré Tavares Zenaide (PPGE/UFPB)
(Avaliadora Externa)

Para as pessoas mais importantes da minha vida: a
minha mãe Maria Félix, minha avó Edite Maria e
aos meus irmãos Bruno Henrique e Rayssa Félix.
Dedico este trabalho, meu amor e carinho!

AGRADECIMENTOS

Já dizia Gonzaguinha na canção Caminhos do Coração que “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” e reconhecer essas marcas nos torna tão bonito e mais forte. Desse modo acredito que na vida não conseguimos nada sozinhos e que nada acontece por acaso. A fase dos agradecimentos apresenta para mim a forma de expressar a importância que cada um teve nesta etapa que vem chegando ao seu término.

Grande foram os desafios e obstáculos vividos até o momento, mas sigo sempre firme, colocando Deus como meu guia, sendo assim começo agradecendo primeiramente a Ele, por toda a sua misericórdia e amor, por ter me dado uma família de sangue linda e de propiciar a construção de uma família que escolhi: os meus amigos. Agradeço por ter me concedido a dádiva da vida e de me proporcionar dias que me fizeram aprender e me conhecer melhor e ter a certeza que Ele quem me fortalece a cada instante.

A minha mãe Maria Félix por todo seu amor, mulher de luta e de grande coração que sempre buscou me proporcionar o melhor e para meus irmãos, que junto com minha avó Edite Maria, enfrentou grandes impasses para nos dar uma boa educação. Mas sempre nos mostrando que viver é aspirar por coisas boas e transparecer para as pessoas o nosso melhor. As duas me ensinaram a reconhecer o outro como igual e a lidar e enfrentar os desafios da vida e de convivência com quem nos circunda de forma mais afável.

Aos meus irmãos Bruno Henrique e Rayssa Félix, por serem quem são, únicos e parte de mim, por tornarem meus dias melhores e cheios de vitalidade e nunca me desampararem e por serem meu abrigo e consolo fiéis.

A minha orientadora, professora Dr.^a Aline Maria Batista Machado, pela amizade, força, pelo auxílio no amadurecimento teórico e da compreensão da educação em seu sentido amplo, com dias incomparáveis de aprendizado e carinho nas reuniões do GEPEDUPSS. Assim como ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB que foram de suma importância nessa trajetória e aos que aceitaram o convite de compor a banca, fazendo parte deste processo.

As assistentes sociais entrevistadas que cooperaram e foram fundamentais para a construção deste trabalho.

A toda minha turma do mestrado, especialmente a Hadassa, Thélia, Alessandra, Lucilene, Rayssa e a Janine que foram de grande valia nesse período ao dividirmos nossos anseios, necessidades, alegrias e momentos extraordinários. Como também agradeço aos meus amigos, na figura de Dayana, Andréa, Jailma, Luis, Socorro, Edjavane e tantos outros que compreenderam a minha ausência durante esse processo e aos integrantes do GEPEDUPSS.

Finalizo dizendo que “quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar” (GONZAGUINHA). Assim essa conquista tem um pedacinho de cada um de vocês, obrigada a todos(as).

SOUZA, Ranyellen Félix de. **As expressões da “questão social” no âmbito escolar: percepção das(os) assistentes sociais das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB.** Dissertação de Mestrado /PPGSS/UFPB. João Pessoa, 2019.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central identificar e analisar as expressões da “questão social” no exercício profissional das(os) assistentes sociais que atuam nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB. A escolha por essa temática justifica-se, uma vez que temos como objeto e base fundante do Serviço Social a “questão social” e que na atual conjuntura existe profissionais que não reconhecem e nem possuem entendimento do seu objeto de atuação. Metodologicamente, o estudo se fundamenta no materialismo histórico dialético e se classifica pela abordagem predominantemente qualitativa. Os instrumentos da coleta de dados da pesquisa de campo foram: entrevista semiestruturada, observação sistemática e levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, utilizando a análise de conteúdo para o refinamento dos dados. A pesquisa apresenta a trajetória histórica da profissão, cujas raízes emergem a partir da “questão social”, que, por sua vez, advém da relação capital x trabalho. Ao ser reconhecida a “questão social” tem as políticas sociais como principais formas de enfrentamento e são nelas que a profissão tem o sustentáculo como campo de atuação. Objetivando inserir o *lócus* da pesquisa, discutimos a Política de Educação, como política social que adentra contradições e particulariza a atuação das(os) assistente sociais, para assim discutirmos as demandas do Serviço Social no espaço escolar. De modo geral os resultados revelaram que todas as profissionais são do sexo feminino, o que corresponde à realidade profissional, cuja identidade historicamente construída é marcada pela presença de mulheres. Ao traçarmos o perfil profissional consideramos importante informações como o período histórico de formação, no qual verificamos que metade das entrevistadas se formaram antes da mudança das Diretrizes Curriculares de 1996; desse modo também apontamos as instituições de formação, identificamos tempo de atuação profissional, o nível de formação e capacitação; questão salarial. Ao traçar tais aspectos analisamos a realidade defrontando com o cotidiano de trabalho apresentado pelas assistentes sociais. Identificamos diversas expressões da “questão social” e como ela impacta a relação de acesso e permanência das crianças e adolescentes, sujeitos sociais usuários da escola e de suas famílias, que vai desde a evasão ao processo de negação de direito sociais, como a situação econômica das famílias e de relações interpessoais dos profissionais e os estudantes. Distintas foram as formas de enfrentamento a essas refrações, mas o que se encontra como problemática central é o isolamento da profissão na viabilização dos direitos nesses espaços, mas considerando de grande avanço as dimensões e ações que particularizam sua presença na escola. Chegamos, assim, a conclusão de que parte das(os) profissionais estão pautando sua atuação profissional tendo como base o objeto de atuação e o outra parte acaba caindo nas amarras que fragmentam a discussão da “questão social”, como uma visão indiferenciada, que acaba esvaziando a própria profissão de suas particularidades históricas, apontando a problemática que a “questão social” se releva ora, mascarando problemas, ora manifestando a relação contraditória e as escolas têm sido diretamente impactada pôr ela.

PALAVRAS-CHAVE: “Questão Social”. Política da Educação. Escola. Expressões da “questão social”.

SOUZA, Ranyellen Félix de. **Las expresiones de la "cuestión social" en el ámbito escolar: percepción de los asistentes sociales de las escuelas públicas municipales de João Pessoa / PB.** Disertación de Maestría / PPGSS / UFPB. João Pessoa, 2019.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo central identificar y analizar las expresiones de la "cuestión social" en el ejercicio profesional de los asistentes sociales que actúan en las escuelas públicas municipales de João Pessoa / PB. La elección por esta temática se justifica, ya que tenemos como objeto y base fundante del Servicio Social la "cuestión social" y que en la actual coyuntura existen profesionales que no reconocen ni tienen entendimiento de su objeto de actuación. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en el materialismo histórico dialéctico y se clasifica con abordaje predominantemente cualitativo. Los instrumentos de la recolección de datos de la investigación de campo fueron: entrevista semiestructurada, observación sistemática y levantamiento bibliográfico y documental sobre el tema, utilizando el análisis de contenido para el refinamiento de los datos. La investigación presenta la trayectoria histórica de la profesión, cuyas raíces emergen a partir de la "cuestión social", que a su vez viene de la relación capital x trabajo. Al ser reconocida la "cuestión social" tiene las políticas sociales como principales formas de enfrentamiento y son en ellas que la profesión tiene el sustento como campo de actuación. Con el objetivo de insertar el locus de la investigación, discutimos la Política de Educación, como política social que adentra contradicciones y particulariza la actuación de los asistentes sociales, para así discutir las demandas del Servicio Social en el espacio escolar. En general, los resultados revelaron que todas las profesionales son del sexo femenino, lo que corresponde a la realidad profesional, cuya identidad históricamente construida está marcada por la presencia de mujeres. Al trazar el perfil profesional consideramos importante las informaciones como el período histórico de formación, en que verificamos que la mitad de las entrevistadas se formaron antes del cambio de las Directrices Curriculares de 1996; de ese modo también apuntamos a las instituciones de formación, identificamos tiempo de actuación profesional, el nivel de formación y capacitación; cuestión del sueldo. Al trazar tales aspectos analizamos la realidad enfrentando con el cotidiano de trabajo presentado por las asistentes sociales. Identificamos diversas expresiones de la "cuestión social" y cómo ella impacta la relación de acceso y permanencia de los niños y adolescentes, sujetos sociales usuarios de la escuela y de sus familias, que va desde la evasión al proceso de negociación de derecho social, como la situación económica de las familias y de las relaciones interpersonales de los profesionales y los estudiantes. Distintas fueron las formas de enfrentamiento a esas refracciones, pero lo que se encuentra como problemática central es el aislamiento de la profesión en la viabilización de los derechos en esos espacios, pero considerando de gran avance las dimensiones y acciones que privatizan su presencia en la escuela. Llegamos a la conclusión de qué parte de los profesionales están pautando su actuación profesional teniendo como base el objeto de actuación y la otra parte acaba cayendo en las amarras que fragmentan la discusión de la "cuestión social", como una visión indiferenciada, que acaba vaciando la propia profesión de sus particularidades históricas, apuntando a la problemática que la "cuestión social" se releva

ahora, enmascarando problemas, ora manifestando la relación contradictoria y las escuelas han sido directamente impactadas para ella.

PALABRAS CLAVE: “Cuestión Social”. Política de Educación. Escuela. Expresiones de la "cuestión social".

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DIVISÃO DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL EM REGIÕES e ÁREAS DE ABRANGÊNCIA DA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB, ano de 2018	11
QUADRO 2: EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR IDENTIFICADAS PELAS ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADAS	136
QUADRO 3: DAS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" APRESENTADAS PARA A CENTRAL: NEGAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS.....	137
QUADRO 4: DAS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" APRESENTADAS PARA A CENTRAL: EVASÃO ESCOLAR	141
QUADRO 5: DAS EXPRESSÕES APRESENTADAS PARA A CENTRAL: DESEMPREGO.....	144

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – DIVISÃO REGIÃO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR (RPP) DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO DE JOÃO PESSOA/PB	92
MAPA 2 – DIVISÃO DE JOÃO PESSOA/PB EM BAIRROS	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Bolsa Alimentação - Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde

CADÚnico - Cadastramento Único do Governo Federal

CBCISS – Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social

CEPAL – Centro de Estudos para a América Latina

CREI – Centros de Referências em Educação Infantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DH – Direitos Humanos

DGC – Diretoria de Gestão Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENPESS - Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

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

GEPEDUPSS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social

IEE – Índice de Excelência em Educação

INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

LDB – Lei de Diretrizes Básicas para Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG - Organizações Não-Governamentais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PAR – Plano de Ações Articuladas

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação

PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PACSE – Programa de Ação Complementar de Saúde e Educação

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

PNAA – Programa Nacional de Acesso à Alimentação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PROJOVEM – Programa Unificado de Juventude

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RPP – Região de Participação Popular

PL – Projeto de Lei

PEP – Projeto Ético Político

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultural

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU – Sistema de Seleção Unificado

SME – Sistema Municipal de Ensino

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

URNe – Fundação Universidade Regional do Nordeste

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	4
1. NORTEANDO A PESQUISA: da aproximação com o Serviço Social no âmbito escolar a definição da problemática investigada	4
1.1 Aproximação com a temática, definição e relevância do estudo	4
1.2 Os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa	12
CAPÍTULO 02	19
2. “QUESTÃO SOCIAL” E A ORIGEM DO SERVIÇO SOCIAL NO SISTEMA CAPITALISTA.....	19
2.1 O processo histórico da “questão social” no capitalismo	19
2.2 A gênese do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho	32
2.3 As raízes e os avanços do Serviço Social brasileiro	36
CAPÍTULO 03	48
3. A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL DO(A) ASSISTENTE SOCIAL	48
3.1 A política educacional brasileira em tempos neoliberais: da era FHC ao golpe de Temer49	
3.2 O Serviço Social na Política de Educação: dilemas e contribuições	65
3.3 A escola como espaço de inserção profissional	82
CAPÍTULO 04	89
4. AS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB	89
4.1 Reflexões acerca das escolas municipais de João Pessoa/PB	89
4.2 Perfil profissional das assistentes sociais entrevistadas	108
4.3 Relação entre as demandas no espaço escolar e a “questão social”: os encaminhamentos profissionais e o enfrentamento as expressões da “questão social”	116
4.3.1 As expressões da “questão social” no âmbito escolar público municipal de João Pessoa/PB.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA.....	163
APÊNDICE 02 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	164

APÊNDICE 03 – TERMO DE ANUÊNCIA	166
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP) UFPB.....	167
ANEXO B - LEI Nº 11.385, DE JANEIRO DE 2008	170
ANEXO C – LISTA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA.....	172

CAPÍTULO 01

1. NORTEANDO A PESQUISA: da aproximação com o Serviço Social no âmbito escolar a definição da problemática investigada

Neste Capítulo introdutório, apresentamos as motivações que aproximaram à temática e ao objeto da pesquisa, proporcionadas a partir da relação estabelecida enquanto estudante com o âmbito educacional e posteriormente como profissional em outros espaços ocupacionais¹. As inquietações teóricas acerca da prática profissional possibilitaram refletir sobre as diversas expressões da “questão social” que circundam o universo do Serviço Social na área da educação, especificamente da educação básica, buscando identificar e discutir quais são as expressões da “questão social” que as(os) assistentes sociais estão se deparando e enfrentando no contexto das escolas públicas. Nesse direcionamento, também apresentamos a construção teórico-metodológica desta dissertação, os caminhos percorridos para o alcance dos resultados, a finalidade da pesquisa e a estrutura do trabalho.

1.1 Aproximação com a temática, definição e relevância do estudo

Discutir a profissão de Serviço Social nos diversos campos de atuação é algo essencial, pois, como afirma Iamamoto (2015b), a profissão está inserida no complexo da realidade social que segue em constante transformação. As demandas profissionais são apresentadas no cotidiano, mas em sua maioria não vêm prontas e acabadas, sendo necessário apropriarmos delas e compreendê-las para pautarmos estratégias de atuação profissional.

Pesquisar e conhecer a realidade é perceber o próprio objeto de trabalho, junto ao qual se pretende induzir ou impulsionar um processo de mudanças, como especifica Kosik (1969, p. 111) “[...] o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social, e ele, próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido”. De modo que a escolha pela referida temática se justifica pela aproximação, ainda como estudante da graduação, com a realidade escolar vivenciada no campo de estágio supervisionado I e II, realizada na

¹ A “questão social” enquanto objeto de trabalho do/a assistente social, perpassa por toda e qualquer área na qual este encontra-se desempenhando suas atribuições. Deste modo, a aproximação com a Política da Saúde (hospital) e da Assistência Social (CREAS), também influenciaram a pesquisadora neste debate.

área educacional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, no período iniciado em agosto de 2014 se estendendo até dezembro de 2015. No universo de observação desse período conhecemos as várias nuances da instituição e demandas nas quais a(o) assistente social intervém.

Nesse sentido, a observação de diversas questões que circundam o universo da profissão, possibilitaram conhecer variadas expressões da “questão social” presentes no âmbito educacional, escolhendo a temática da evasão como expressão da “questão social” para ser objeto da construção e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Naquele momento, nos referenciais abordados, observamos que muitos abordavam a questão da evasão como “fracasso do aluno” e “abandono”, indicando, assim, uma dificuldade em estabelecer quais são os fatores que influenciam o processo de afastamento dos alunos da sala de aula, pois em tais análises são utilizadas formas fragmentadas sem irem no foco que proporciona esse afastamento. Reconhecem que os fatores são provenientes das desigualdades sociais, mas não discutem a relação de exploração proveniente do sistema capitalista que contribui para o aumento da desigualdade, e suas consequências: a fome, o trabalho infantil, a prostituição, o tráfico, como proveniente desse sistema desigual.

Ao sinalizar superficialmente que os fatores que propiciam a evasão fiquem em torno da culpabilização dos indivíduos – são eles que não conseguem seguir – ou colocam a culpa nos “problemas” internos da escola, sem fazer a relação com a realidade como um todo, além de não entenderem que a escola é parte integrante da sociedade, e que os sujeitos envolvidos e os “problemas” que englobam sua vida, não podem ser vistos separadamente.

Essa fragmentação repercute e propaga os problemas ou os maquiam, sem serem vistos em sua totalidade, justificando a importância da(o) assistente social nesses espaços. Contudo, um outro ponto é considerado para justificar tal pesquisa, a existência de profissionais que não reconhecem e nem possuem entendimento do seu objeto de atuação, se fazendo necessário, como aponta Almeida (2000, p. 20) mapear “[...] quem são e o que estão fazendo os assistentes sociais que atuam no campo educacional direta e indiretamente”.

Dessa maneira, levantamos os seguintes questionamentos: as(os) profissionais estão pautando sua atuação profissional tendo como base o objeto de atuação profissional determinada pelas diretrizes curriculares do Serviço Social? Reconhecem nas demandas apresentadas a materialidade da(o) assistente social enquanto reflexo da contradição

capital x trabalho ou estão absorvendo todas as demandas postas para a(o) profissional na instituição? Dentro das expressões da “questão social” apontadas a partir das demandas e dos encaminhamentos realizados, ocorre a vinculação entre a atuação profissional e o objeto de trabalho?

Portanto, o espaço socioocupacional da pesquisa é na escola que se dá no âmbito da educação. E para entendermos a educação é importante debatê-la no contexto do processo histórico da sociedade capitalista, o qual é permeado por contradições.

Kosik (1969) explica que a autonomia da sociedade capitalista, que não existia nas sociedades que a precederam, é uma autonomia das relações sociais reificadas, e, portanto, esses traços refletem no desenvolvimento do sistema educacional. Dessa maneira, a educação no Brasil já nasce no contexto das desigualdades, seguindo o fluxo das transformações ocorridas no país. Como asseveram Almeida e Rodrigues (2013), a política educacional, enquanto possibilidade histórica, é contraditória e na sociedade capitalista vem tendo um duplo papel de assegurar a reprodução do próprio capital e de possibilidade de resistência e de construção de formas diferente de sociabilidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, porém, nem sempre a educação foi posta dessa maneira. A Carta Magna de 1988 é um marco histórico e legal, e de grande progresso na conquista dos direitos sociais. No entanto, tal fato não garante que ocorra a efetivação e universalização da educação, acarretando que esse caráter universalizador, por si só, não garanta a entrada, a permanência e conclusão do ensino gratuito e de qualidade para todos. Este tem sido um dos desafios para a grande mobilização e organização das(os) assistentes sociais, nas últimas décadas.

A Política de Educação no Brasil resulta, como aponta o CFESS (2012), de determinações para o enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, dando arcabouço para ações institucionalizadas como resposta ao acirramento da “questão social”. Constituindo-se uma estratégia de intervenção por parte do Estado, possui dois vieses, a do capital, que procura assegurar as condições à sua reprodução, e a da luta política da classe trabalhadora, caracterizando nesse embate contraditório especificado de negação e reconhecimento de direitos sociais, protagonizado por diferentes sujeitos sociais, como pelo Estado. Assim sendo, a “[...] trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram,

expulsaram e hoje buscam ‘incluir’ na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora”. (CFESS, 2012, p. 19)

Esse processo desigual vem sendo determinado por várias questões, sejam elas econômicas ou sociais, que impossibilitam o acesso e/ou a continuidade dos estudos de uma boa parte da população brasileira, resultando na negação desse direito para a população. Assim, a Política de Educação no país é marcada por contradições de gênero, de etnia e de classe social e por vários processos de luta e se materializa como espaço de atuação dos assistentes sociais desde os fins da década de trinta, embora só a partir do fim da década de 1990 tenha ganho mais atenção e se ampliado.

Sabemos que a Política de Educação, assim, como as demais políticas sociais, são respostas dadas pelo Estado ao processo de enfrentamento da “questão social”. Faz-se necessário compreender a “questão social” como um conceito “[...] que diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura”. (IAMAMOTO, 2001, p.16). Conforme Montañó (2007, p. 30), a profissão do(a) assistente social é “[...] síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica [...] no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à ‘questão social’”.

Em relação à inserção do(a) assistente social na Política de Educação, cabe destacar que se dá não só em escolas, mas, também, em Universidades, Instituições de Ensino Técnico, Organizações Não-Governamentais (ONG’s) que atuam com a temática, entre outras entidades públicas e privadas.

Com o Parecer Jurídico nº 23/2000 do CFESS que trata da implantação da profissão nas escolas em nível fundamental e médio e, posteriormente, na construção do Grupo de Trabalho sobre o Serviço Social na Educação e em seminários, intensifica-se o discurso relativo à temática, que culmina em 2012, com a divulgação da brochura do CFESS, designada de “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”. Tal documento fomenta “[...] a luta por uma educação pública, laica gratuita, presencial e de qualidade”, fortalecendo a atuação profissional em consonância com o projeto ético político da profissão. (CFESS, 2012, p.8)

Esse parecer jurídico determinou a publicação do Projeto de Lei (PL) 3.688/2000 que dispõe sobre a introdução dos assistentes sociais nas escolas, e atualmente fomenta a disputa para aprovação da inclusão os psicólogos. Vale ressaltar que esse projeto teve aprovação na Câmara dos Deputados em 2007 e foi encaminhado para o Senado no ano

de 2010, transitando sem aprovação até o momento. Essa preocupação no tocante a inserção da profissão foi expressada em algumas propostas de Projetos de Lei, recusadas na Câmara como o PL 6478/2009 e o 3466/2012 e em municípios que sancionaram leis para inserção de profissionais na Educação, como exemplo do município de João Pessoa/PB, através da criação da Lei 11.385/2008, que dá arcabouço legal para atuação das(os) assistentes sociais sujeitos dessa pesquisa.

Os estudos sobre essa área de atuação vêm ganhando espaço tanto nas instituições representativas da profissão (CFESS, ABEPSS, CRESS), como em pesquisas e construções coletivas, geradas via discussões nos diversos espaços, como por exemplo, nos encontros nacionais como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), que descortinam novas demandas e espaços.

Esse crescimento ocasionou nas últimas décadas, principalmente com a reconfiguração do Estado brasileiro, em 1995, no enfrentamento à crise com estabelecimento de várias estratégias via Consenso de Washington (Bering e Boschetti, 2011), em “[...] orientações dos organismos internacionais, para estratégia de enfrentamento à pobreza, através da diminuição dos índices de desigualdade social resultando em um conjunto de ações com a finalidade de aumentar o acesso e permanência dos sujeitos sociais na referida política”. (SILVEIRA, 2017, p. 12-13)

Somado a esse contexto, destacam-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação, o ensino universitário, as mudanças no âmbito da Educação e da Cultura associadas ao mundo do trabalho e as próprias Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, justificam a amplitude que a educação foi ganhando dentro do debate da profissão. A atuação do assistente social na Educação se intensifica nos processos de acesso e permanência do aluno nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Almeida (2000, 2013) e o CFESS (2009) apontam algumas dimensões que particularizam a inserção das(os) assistentes sociais na Política de Educação, quais sejam: a luta em defesa e ampliação dos direitos sociais e humanos, garantia do acesso à educação escolarizada (como uma marca principal da inserção de assistentes sociais nos espaços escolares); a defesa pela qualidade da educação escolarizada; a participação para uma gestão democrática da escola e da Política de Educação; o reconhecimento e entendimento da complexidade que é o campo educacional; a compreensão da educação e de suas mudanças na totalidade da sociedade e não de forma fragmentada e, por último, na compreensão do campo como uma intervenção do Estado a serviço do capital, e assim,

uma dimensão da vida social que traz consigo todo o processo contraditório e de luta. Contudo, há autores que também indicam possibilidades de contra hegemonia no interior da área de educação e não necessariamente que as instituições educativas, a exemplo das escolas, por serem estatais estejam apenas a serviço do capital.

A exemplo temos Gramsci (2004) e Mészáros (2011) que analisam a educação para além da concepção assumida pelo capital. Manacorda (1992) afirma que na reflexão gramsciana do “princípio educativo” e “escola unitária”, o autor indica a educação para além das regras pedagógicas, incorporando a ideia de uma educação que envolva a vida em sociedade, que possibilite “a elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e da capacidade produtiva atingido pela humanidade na sua história”. (MANACORDA, 1992, p. 334).

Nos últimos anos, a inserção do Serviço Social na área escolar vem sendo mais requisitada, em decorrência da formação crítica da realidade, que analisa, as demandas como próprias da sociedade capitalista e no reconhecimento das expressões sociais, culturais e econômicas, tais como: a evasão, a frequência escolar, o trabalho infantil, o rendimento baixo, a precarização social, a violência, a precarização das relações sociais, a drogadição, dentre outros², enquanto reflexos da “questão social³”.

Um profissional que busca compreender de forma crítica as variadas expressões da questão social é de grande relevância na atuação conjunta entre os educadores, gestores, psicólogos e dos sujeitos que atuam junto ao sistema educacional, possibilitando uma ação mais efetiva e contextualizada.

Compreendendo que a profissão está inserida no complexo da realidade social, destacamos como objetivo geral a necessidade de identificar e analisar as expressões da “questão social” nas escolas públicas municipais de João Pessoa-Paraíba, uma vez que temos como objeto e base fundante do Serviço Social a “questão social” (ABESS/CEPEPSS (1997). Em conformidade com Iamamoto (2015a), as expressões da “questão social” são a matéria prima ou o objeto de trabalho profissional, compreendida nesse trabalho como “expressão das desigualdades sociais oriundas do modo de produção capitalista”. (IAMAMOTO, 2001, p. 10)

²Amaro (2017) e Silveira (2017) apresentam essas como algumas expressões da “questão social” no âmbito escolar.

Assim sendo, consideramos que a relevância do estudo se justifica na perspectiva do conhecimento da realidade e das demandas postas a(o) assistente social, pois, conforme Montañó (2007), exige-se do profissional um conhecimento apurado de técnicas e informações dos recursos organizacionais, tanto quanto da população atendida, com a qual estabeleça uma boa relação de empatia, e sólidos conhecimentos setoriais; e como nos assevera Iamamoto (2001, 2015b) é de suma importância para a consolidação do projeto ético-político a criação de um acervo de dados sobre as expressões da “questão social” nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social, pois assim possibilita aproximação com o modo de vida e de trabalho da população.

As últimas décadas vêm solicitando mais intensamente a atuação do(a) assistente social para auxiliar nos processos de acesso e permanência de estudantes nos diferentes níveis e modalidades de educação, tanto para mediar os programas governamentais apresentados, bem como as pressões dos sujeitos que estão no âmbito da sociedade que deixam ou não de estar inseridos no âmbito educacional. A educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, é separada em dois níveis: a Educação Básica (dividida em ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a Educação Superior, além das modalidades de educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são espaços sócio ocupacionais da(o) assistente social.

Entretanto, para a base deste estudo, delimitamos a Educação Básica a partir do marco legal a Lei municipal nº 11.385, de janeiro de 2008, que estabelece o Serviço Social Escolar nas escolas públicas da rede municipal de João Pessoa/PB, no qual a apontamos como recente e que não possuem muitos estudos na área.

O referido município, a partir da gestão do então prefeito Ricardo Coutinho, tornou-se pioneiro no âmbito nacional ao inserir assistentes sociais nos quadros profissionais das escolas públicas municipais, bem como a regulamentar a prática profissional nessa área por meio de lei. Oliveira (2013), em pesquisa realizada no município, verificou que desde a década de 1980 existem profissionais inseridos no campo educacional, constatando que já foram realizados dois concursos públicos para assistentes sociais atuarem em escolas, sendo o primeiro em 1991 e o segundo só dezesseis anos depois, em 2007. Soma-se a este dado o último concurso, o qual foi efetivado no ano de 2013, sendo os profissionais convocados somente em janeiro de 2015.⁴

⁴ Oliveira (2013) sinaliza em sua análise a presença de assistentes sociais inseridos antes da década de 1980 no estado da Paraíba, desta maneira, achamos relevante mencionar que antes dos concursos já existiam

Nessa mesma pesquisa Oliveira (2013) afirma que o processo de consolidação do Serviço Social nas escolas municipais de João Pessoa/PB não se deu por acaso ou por visualização da necessidade por parte dos governantes locais, mas debates e discussões desencadeadas em um processo de luta e mobilização da categoria profissional não só pressionando para a realização dos certames, como também para a convocação imediata dos profissionais.

Atualmente João Pessoa possui 97 (noventa e sete) escolas municipais e, de acordo com o portal da transparência da prefeitura, dispõe de cerca de 107 profissionais assistentes sociais, dentre estes, 94 (noventa e quatro) são do quadro efetivo e 13 (treze) são do quadro contratado temporariamente, distribuídas em 14 (quatorze) regiões escolares, conforme divisão dispostas no quadro abaixo.

QUADRO 1:

DIVISÃO DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL EM REGIÕES E ÁREAS DE ABRANGÊNCIA DA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PB, ano de 2018

Região	Quantidade de escolas	Áreas de Abrangência (bairros)
1	4	Aeroclube, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Jardim Luna, Brisamar, João Agripino, Bairro São José.
2	2	Penha, Quadramares, Altiplano, Cabo Branco, Tambaú, Seixas, Jacarapé, Praia de Jacarapé.
3	8	Mangabeira I, II, III, IV, V, VI e VII, Cidade Verde I e II.
4	4	Valentina I e II, Paratibe, Cuiá, Mussumagro, Barra de Gramame.
5	17	José Américo, Água Fria, Cidade dos Colibris (1 e 2), João Paulo II, Ernani Sátiro, Esplanada, Costa e Silva, Grotão, Geisel, Funcionários II, III e IV.
6	7	Bairro das Indústrias, Distrito Industrial, Cidade Verde I, II, III e etapa, Jardim Veneza.
7	13	Cristo, Jaguaribe, Rangel
8	8	Cruz das Armas, Funcionários I, Jardim Planalto, Oitizeiro.
9	14	Alto do Mateus, Ilha do Bispo, Bairro dos Novais, Centro Histórico, Varadouro.
10	3	Roger, Tambiá, Treze de maio.
11	7	Mandacarú, Pedro Gondim, Bairro dos Ipês I e II, Bairro dos Estados, Padre Zé.
12	4	Gramame, Engenho Velho, Ponta de Gramame, Colinas do Sul I e II
13	3	Centro, Torre, Tambauzinho, Expedicionários, Miramar.
14	3	Castelo Branco I, II e III, Bancários, Anatolia, Jardim São Paulo, Jardim Cidade Universitária, Colibris II.

Fonte: elaboração própria/Compilação de dados retirados do site da PMJP/2018.

profissionais inseridos na política. A ênfase dada aqui ao município, se dá pela conformação da legislação vigente e o presente quadro de profissionais.

As escolas municipais de João Pessoa/PB estão organizadas em 14 (quatorze) regiões de acordo com a distribuição de bairros, como verificamos no quadro 01. Ao observarmos todos as regiões, alcançamos uma visão geral dos assistentes sociais que atuam no município, pois consideramos a possibilidade de termos diversidade de informações ao abranger distintos bairros que constituem a cidade de João Pessoa/PB.

A realidade apresenta “os mais variados campos do real – que por outro lado são absolutamente diversos – encontra seu fundamento em que todas as regiões da realidade objetiva são sistemas, isto é, conjuntos elementos que exercem entre si uma influência recíproca” (KOSIK, 1939, p. 37). Desta feita, estabelece-se a necessidade de explorar o ambiente escolar entendendo-o como complexo e diverso.

1.2 Os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa

Segundo Gil (2008), a pesquisa pode ser definida como um processo sistemático que tem como objetivo apresentar novos conhecimentos sobre a realidade estudada. Nessa direção, compreendemos que a metodologia é:

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. [...] distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, 2001, p. 04).

Para compreender as expressões da “questão social” nas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa, utilizamos o método dialético a luz da vertente teórica do materialismo histórico e dialético, o qual possui como categorias centrais, a práxis, a totalidade, o processo histórico e a contradição que permeiam a sociedade. O materialismo histórico dialético pode ser definido como:

Uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como uma verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito coletivo, ao homem como ser que cria a realidade social. Somente sobre a base desta determinação materialista do homem como sujeito objetivo – ou seja, como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma nova realidade, uma realidade social humana. (KOSIK, 1969, p. 109).

Quanto ao método, Gil (2008, p. 03) afirma que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.”.

Netto (2011b) sinaliza que o método é um dos problemas centrais e mais polêmicos da teoria social e da ciência como um todo é “*o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar essência do objeto*” (NETTO, 2011b, p. 22, grifos do autor), pois é o debate teórico e metodológico que dará o direcionamento para as discussões, uma vez que objetiva “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura da dinâmica do objeto que pesquisa” (NETTO, 2011b, p. 21).

No método histórico dialético, sujeito e objeto são tratados em uma perspectiva de relação, eles se relacionam. É nesse sentido que a análise utilizada, compreende a profissão inserida no contexto que é um processo contraditório e resultado de relações complexas que se estabelecem entre Estado e sociedade civil e identifica suas múltiplas determinações, assim como as políticas sociais, conforme apontam Behring e Boschetti (2011) ao perpassar a produção e reprodução do capitalismo, se faz relevante a utilização do referido método.

O método proporciona que o pesquisador vá além da aparência e da imediatez, em que se parte da aparência visando alcançar a essência do objeto estudado. Karl Marx criou esse método para extrair a lei geral da acumulação capitalista, segundo a qual, a produção da riqueza alude na reprodução da pobreza, lógica que guia o sistema capitalista e proporcionou a gênese da “questão social”, objeto de discussão do presente trabalho.

E o que seriam a realidade, a dialética e a totalidade na perspectiva marxista? Kosik (1969) esclarece que a realidade é a unidade do fenômeno e da essência, compreendida como um todo indivisível, sendo produto histórico-social, pois a realidade é produzida pelos sujeitos, concebida pelo homem a partir da *práxis*⁵. A partir da dialética é possível

⁵“No conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. *A práxis é a esfera do ser humano. [...] A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portando, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade).* A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta a teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”. (KOSIK, 1969, p. 201-202, grifos do

a leitura da realidade, compreendendo-a como atividade do conhecimento humano que para conhecer as coisas em si as transformam, objetivando pôr significado para sua realidade que, por sua vez, é “um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1969, p. 35)

De modo que o pensamento dialético parte da conjectura de que o conhecimento humano se processa em movimento e esse movimento é histórico e social, que ao mesmo tempo é produto e produtor, se revela e se determina, nos termos de Kosik (1969), que o compreende como um todo, nesse caso, a totalidade. Essa última, entendida como partes que se encontram em relação de interação e conexão, de partes que constituem um todo que se materializa, se concretizam na realidade social, não é um todo perfeito e acabado, é histórico e social, que possibilita a compreensão da realidade nas suas íntimas e complexas determinações, revelando a partir da superficialidade dos fenômenos, suas relações internas para chegar a sua apreensão de um todo.

Destarte, compreender que a profissão da(o) assistente social está inscrita no processo contraditório da realidade e que o fazer profissional constitui-se no modo de desvelá-la e compreendê-la em sua totalidade, em suas múltiplas causalidades que trazem relações entre diversas dimensões, utilizaremos o método histórico crítico dialético, pois “em estudos históricos da realidade social, numa perspectiva materialista, pensar a história é pensá-la como relação entre o homem ativo e real e seu mundo objetivo na produção da vida social”. (CARDOSO, 2016, p. 149)

Assim, o objetivo geral desta dissertação de mestrado é identificar e analisar as expressões da “questão social” nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB a partir das percepções das(os) assistentes sociais. Quanto aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: identificar no âmbito escolar as expressões da “questão social” manifestadas no cotidiano profissional; identificar os encaminhamentos realizados na prática profissional que as(os) assistentes sociais buscam para o enfrentamento da “questão social” dentro do âmbito escolar e discutir como as(os) assistentes sociais relacionam as demandas apresentadas com a “questão social”, a fim de relacionar a vinculação da atuação profissional com seu objeto de trabalho.

A pesquisa será de campo, com abordagem predominantemente qualitativa, somada a um levantamento bibliográfico, de forma a fortalecer a teoria apresentada pelo referencial teórico e a realidade pesquisada, pois entendemos que essa metodologia

autor). A *praxis* é então nos termos de Kosik (1969), atividade que se produz historicamente que engloba o homem e o mundo, o produto e produtividade, o sujeito e o objeto.

proporcionará mais aprofundamento sobre as questões pesquisadas. Conforme Gil (2008, p. 50), para o delineamento da pesquisa para coleta de dados existem dois grupos: um que se refere “as chamadas fontes de ‘papel’ e [outro] aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas”.

Os sujeitos da pesquisa inicialmente seriam 14 assistentes sociais, escolhidas a partir dos seguintes critérios: atuar em escolas públicas do município de João Pessoa, correspondente as 14 regiões escolares, pois consideramos a possibilidade de abranger a realidade em um contexto diverso, uma vez que cada região possui seus bairros de referência e assim uma realidade diversa. Contudo, a pesquisa foi realizada com 12 assistentes sociais devido recusa de 02 profissionais, por motivos de sobrecarga de trabalho que impossibilitou de prestar entrevista.

No primeiro momento foi realizado o levantamento bibliográfico, compreendido como base em autores e obras que sustenta a pesquisa científica, a exemplo de Yamamoto (2001, 2008, 2011, 2015a, 2015b), Pimentel (2012), Netto (2001, 2011a, 2011b) e Marx (2013), que se desenvolve em todo o percurso do estudo. No segundo momento foi realizada a coleta de dados, que se deu, inicialmente, através da Secretaria de Educação, com o intuito de obter a autorização para realização da pesquisa por meio da carta de anuência da instituição, bem como a solicitação do quantitativo de assistentes sociais atuando nas escolas municipais de João Pessoa/PB.

Tal informação só foi possível a partir do portal da transparência do município de João Pessoa, uma vez que a Secretaria não dispunha desse dado atualizado e da aproximação com parte dos profissionais em um mini curso intitulado “Sistematização da Experiência Profissional dos(as) Assistentes Sociais inseridos na Educação Básica”, realizado em João Pessoa, entre os dias 10 e 11 de abril de 2018 oferecido pelo CRESS/PB e, posteriormente, da participação como membro da Comissão de Educação, no qual vem proporcionando a aproximação com o trabalho dos profissionais na Política de Educação com seus desafios e dilemas.

Ressalta-se que por ocasião do minicurso, e na condição de comissão organizadora do mesmo, foi permitido informar sobre a pesquisa e solicitar a participação dos(as) assistentes sociais, obtendo, assim, o contato desses profissionais. Naquele contexto foram realizados vários contatos via telefone com as escolas e com os profissionais, informando que a pesquisa estava sendo realizada e solicitando a participação das(os) assistentes sociais, dada à aceitação e concordância com a pesquisa, agendávamos a entrevista.

Vale mencionar que para a obtenção da autorização para a realização da pesquisa e a carta de anuência da instituição foi aberto um processo administrativo 2018/040475 e que houve a elaboração do Projeto de Pesquisa, o qual foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB. Obtendo, então, a aprovação do Comitê de Ética é que se deu a entrada oficial no campo de pesquisa para o início da coleta de dados através da realização das entrevistas.

Para o desdobramento da coleta de dados da pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas, tendo como parâmetro um roteiro de 12 questões (apêndice 01), sendo gravadas em áudio e transcritas em seguida. A escolha pela entrevista se dá, pela mesma possibilita obter informações inéditas, antes não coletadas e que podendo não ser encontradas nas fontes escritas, além de possibilitar maior interação e diálogo com o sujeito pesquisado.

A entrevista foi aplicada mediante o roteiro que orientou e guiou o andamento da interlocução, permitindo flexibilidade e absorção da temática abordada. Todas as entrevistas foram pré-agendadas com as(os) entrevistadas(os) e a sua aplicação ocorreu de forma individual, em local reservado em sua maioria. As entrevistas foram realizadas nas escolas, o que também permitiu a observação sistemática do local de trabalho dos(as) entrevistados(as). As gravações de cada entrevista duraram entre 40 minutos e 2 horas.⁶

Com relação à técnica de análise de dados, adotamos a análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2016), tem como finalidade a interpretação dos dados coletados, desenvolvendo-se em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados, inferência e sua interpretação.

Na pré-análise é a fase de organização, tendo por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 123). Nesta fase ocorre a leitura flutuante das entrevistas transcritas, que possibilita identificar e apontar as expressões da “questão social” no âmbito das escolas municipais. Ainda de acordo com Bardin (2016, p. 124), a leitura flutuante “é a primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar”.

Sobre a exploração do material objetivamos categorizar os conteúdos das entrevistas e sua codificação, assim como especifica Bardin (2016, p. 129), essa fase “[...]”

⁶ Exceto uma das entrevistas que pela dinâmica do(a) profissional foi realizada na Universidade Federal da Paraíba, antes da reunião da Comissão de Educação.

consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A decodificação, será realizada identificando os sujeitos da pesquisa com a letra E, que significa entrevistada(o), em conjunto da enumeração de 1 a 12, que satisfará a ordem que foram realizadas as entrevistas.

Já a categorização se refere como a classificação dos elementos ou seu reagrupamento em categorias, pois “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 146). Essa categorização possui alguns critérios que podem ser identificados como semântico, sintático, léxico, entre outros. Para abordagem analítica utilizaremos o critério semântico, que possibilita organizar os conteúdos por categorias temáticas conforme forem aparecendo nas entrevistas transcritas.

Quanto ao tratamento dos resultados obtidos e a interpretação basearemos nos teóricos que discutem a profissão, a sociedade capitalista, a educação e as demais categorias que forem sendo postas no trabalho que se encontra em construção, uma vez que esta fase “pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (BARDIN, 2016, p. 129).

Estruturamos a dissertação da seguinte forma: além deste capítulo primeiro, que se constitui como um capítulo introdutório com o desenvolvimento teórico metodológico da análise investigativa, apresentamos mais 03 (três) capítulos e, posteriormente, nossas considerações finais.

No segundo capítulo, intitulado **Questão social e a origem do serviço social no sistema capitalista**, focamos no processo histórico da “questão social” contextualizado na sociedade capitalista. Consideramos que análise se apresenta como importante, pois nos dá embasamento para compreender o Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho na cena contemporânea, uma vez que “questão social” é objeto de trabalho da profissão, por conseguinte, centralidade deste estudo. Nessa discussão teórica a “questão social” é explicada pelo processo indissociável de acumulação e de reprodução do capital e dos efeitos produzidos sobre o conjunto da classe trabalhadora.

No terceiro capítulo, designado **A educação como espaço socioocupacional do(a) assistente social**, abordamos a política educacional no contexto neoliberal e de contrarreforma do Estado, com o processo de mercantilização da educação, inserindo-a

como um espaço socioocupacional para os assistentes sociais, especificando a escola como âmbito de inserção profissional e disputa.

No quarto e último capítulo, denominado **As expressões da “questão social” no espaço escolar**, apontamos reflexões acerca das escolas públicas municipais de João Pessoa-PB, a partir da pesquisa de campo realizada e de espaço de trabalho das(os) assistentes sociais entrevistadas, e respondemos os objetivos específicos deste trabalho, a fim de indicar as expressões da questão social apontados pelos(as) assistentes sociais do município, os encaminhamentos realizados na prática profissional que as(os) assistentes sociais buscam para o enfrentamento da “questão social” dentro do âmbito escolar e como as(os) assistentes sociais relacionam as demandas apresentadas com a “questão social”, a fim de relacionar a vinculação da atuação profissional com seu objeto de trabalho.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, na busca de uma síntese dialética acerca dos resultados da nossa investigação científica.

CAPÍTULO 02

2. “QUESTÃO SOCIAL” E A ORIGEM DO SERVIÇO SOCIAL NO SISTEMA CAPITALISTA

A lógica expositiva deste Capítulo consiste na discussão do processo histórico da “questão social” contextualizado na sociedade capitalista. Tal análise se apresenta como importante, pois embasa a compreensão do Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho na cena contemporânea, uma vez que “questão social” é objeto de trabalho da profissão, por conseguinte, centralidade deste estudo. Nessa discussão teórica, a “questão social” é explicada pelo processo indissociável de acumulação e de reprodução do capital e dos efeitos produzidos sobre o conjunto da classe trabalhadora.

Para tanto, estruturamos este capítulo em três tópicos: no primeiro traçamos a gênese da “questão social” e seus desdobramentos com o amadurecimento do capitalismo; no segundo debateremos acerca do surgimento da profissão em âmbito brasileiro, uma vez que o serviço social emergiu na sociedade capitalista a partir da luta de classes e de um contexto dinamizado contraditoriamente que colocou em pauta duas classes: a capitalista e a trabalhadora; e, por fim, apontaremos alguns elementos presentes nas raízes e avanços do Serviço Social brasileiro.

2.1 O processo histórico da “questão social” no capitalismo

Para compreendermos a “questão social” é importante retomarmos a discussão de sua gênese, em que na análise está ligada ao modo de produção capitalista e nos termos marxianos à “lei geral da acumulação capitalista” e, desta forma, historicamente vinculada à relação contraditória entre capital e trabalho. Esse processo enfatiza que a “questão social” é explicada pela acumulação e reprodução do capital sendo “[...] indissociável do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras”. (IAMAMOTO, 2001, p. 11)

Desse modo, a expressão “questão social” surge após meados do século XIX na Europa, para explicar o fenômeno do pauperismo gerado pelo processo de industrialização, iniciados, na Inglaterra no fim do século XVIII, culminando com a instauração do capitalismo em sua fase concorrencial. De acordo com Netto (2001) o pauperismo em massa da classe trabalhadora se tratava de um fenômeno novo que apresentou “pela primeira vez na história registrada, *a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riqueza*”. (NETTO, 2001, p. 42, grifos do autor)

Ao referenciarmos em Yamamoto (2001) para compreender esse processo, temos a explicação de que a “questão social” como consequência das formas assumidas pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa, não sendo considerada um fenômeno recente, mesmo não tendo sido analisada por Marx, ela é explicada por ele ao decifrar a sociedade capitalista aponta uma dupla dimensão: de um lado a produção dos bens materiais e do outro a maneira como ela é realizada economicamente e socialmente nas relações sociais entre os homens dentro do processo de produção capitalista, pois este determina as condições materiais da vida a partir das relações de trabalho e, assim, a produção e reprodução das relações sociais.

A dupla dimensão analisada identifica que a principal característica da sociedade burguesa se funda na mercadoria e esta ganha o caráter determinante dessa sociedade, pois o próprio trabalhador vira mercadoria apresentado de maneira personificada como “trabalhador livre” que vende sua força de trabalho, se tornando trabalhador assalariado determinando as relações sociais do capitalismo. Ao determinar as relações sociais à produção capitalista condiciona esta mesma relação à vida em sociedade, apresentando de forma mistificada e reificada as relações entre os homens. É nessa inferência que a autora conclui sua análise em forma de mais-valia a lógica capitalista e a divisão do trabalho na sociedade, a partir do momento em que a mercadoria se torna mediadora das relações sociais.

Sobre essa ótica, Santos (2012) e Pimentel (2012) explicam que se faz necessário uma análise acerca do que Marx (2013) denomina de “acumulação primitiva do capital”, que deu ordenamento e gerou o fenômeno do pauperismo citado por Netto (2001), pois foi essa acumulação que corroborou o afastamento dos meios de produção por parte do trabalhador, tornando-o livre e a “lei geral da acumulação”, ao mostrar mudanças, sendo a principal delas a substituição do trabalho camponês pelo assalariado.

Com o surgimento do capitalismo aparece a exploração do trabalho e a produção de um “exército industrial de reserva”⁷. Esse movimento se deu de duas maneiras, a primeira através da cooperação e a segunda via manufatura, as quais proporcionaram o aumento da produtividade a partir do trabalho coletivo, que de acordo com Marx (2013) a produção capitalista só começa quando o processo de trabalho aumenta seu volume e fornece produtos em uma escala maior que antes. Tais fases deram arcabouço para acumulação primitiva do capital e fomento para o “modo de produção especificamente capitalista” (Santos, 2012), baseada na grande indústria no século XIX e na divisão social do trabalho.

Marx (IBIDEM, p. 983) aponta que o capital ao se desenvolver gera uma classe trabalhadora

[...] que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência constante, a geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. A violência extra econômica, direta, continua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente. Para o curso usual das coisas, é possível confiar o trabalhador às “leis naturais da produção”, isto é, à dependência em que ele mesmo se encontra em relação ao capital, dependência que tem origem nas próprias condições de produção e que por elas é garantida e perpetuada.

É durante esse período que se aprofunda a pauperização da classe trabalhadora e suas expressões da “questão social”, provenientes da aglomeração nos centros industriais, de forma desordenada, uma vez que as cidades iam crescendo tendo em vista a concentração da classe operária aos arredores das fábricas. Santos (2012), Netto (2001) e Pimentel (2012) ao analisarem a gênese da “questão social” são contundentes ao afirmarem que as condições de vida dos trabalhadores naquele momento não possuíam nenhuma proteção. Muitos dos trabalhadores tinham o perfil de serem crianças e mulheres com intenso ritmo de trabalho que ocasiona uma curta vida, proveniente dessa exaustiva e

⁷ Utilizarei a expressão cunhada por Marx (2013) em O Capital, livro I. Para ele o “[...] exército industrial de reserva” é a crescente superpopulação relativa – pessoas que não conseguem se inserir no mercado de trabalho - considerado como força de trabalho excedente para o capital, que acirra a concorrência entre os trabalhadores, pois aumenta a procura por trabalho. Para tanto, Marx conceitua superpopulação relativa em toda classe de trabalhadores que se encontram desempregados.

extensa jornada de trabalho, essas são consequências que geram as primeiras expressões da “questão social”.

Pimentel (2012) ao discutir o sistema de causalidade do pauperismo proporciona uma leitura sobre a ótica do sistema capitalista, no qual apresenta o momento de materialização do capitalismo industrial como condição para o crescimento do capital através da capitalização da mais-valia⁸. Para a autora tal capitalização oportuniza a geração de trabalho e sua preocupação maior é a produção de mercadorias que culminaria na valorização e produção de mais capital. Dessa feita,

A produção de mais-valor, ou criação de excedente, é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago. Portanto, as condições de sua venda, sejam elas favoráveis ao trabalhador em maior ou menor medida, incluem a necessidade de sua contínua revenda e a constante reprodução ampliada da riqueza como capital. (MARX, 2013, p. 841)

Ao apresentar a lógica do capital e sua acumulação, fundamentada na capacidade dos capitalistas em se apropriar da força de trabalho através de mecanismos de exploração e dominação, que objetivavam o aumento da riqueza pelos capitalistas e a miserabilidade da classe trabalhadora, Pimentel (2012) destaca a evidenciação do caráter histórico da relação contraditória dessas duas classes proporcionada inicialmente pelo surgimento de um exército industrial de reserva e a superpopulação relativa, a partir da lei da oferta e da procura de mão de obra, que ao exercer pressão nos trabalhadores ativos, os condicionava a aguentarem ações de opressão do capital.

Nesse estágio o capital lança para a sociedade a lógica da demanda, em que cada vez mais é necessário a população dos trabalhadores ativos produzirem mais trabalho, pois existia uma parcela da população que não estava trabalhando e queria ocupar aquele lugar. É sobre esse aumento de trabalho e de sua demanda que surge a lógica da riqueza socialmente produzida condicionada à força de trabalho e de miséria da classe trabalhadora, no qual finda a “lei geral da acumulação capitalista,” no que a autora vem denominar como sendo o sistema de causalidades do pauperismo. É na “lei geral da acumulação”, nesse caso no “quanto maior forem as camadas lazentas da classe

⁸ “O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma”. (MARX, 2013, p. 102)

trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista”. (MARX, 2013, p. 875)

Conforme Iamamoto (2001) é no processo de acumulação ou a reprodução ampliada do capital, através da redução da força de trabalho em consequência da aplicação de meios de produção mais eficientes, por meio dos avanços técnicos e científicos no âmbito da produção fez estimular o aumento da produtividade, que possibilitou aos trabalhadores produzirem mais em menos tempo, aumentando a lucratividade, a concentração de capitais e da concorrência. Ao reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário à produção das mercadorias, nesse caso, seu valor, aumenta o tempo de trabalho excedente ou mais-valia que deu ampliação a classe capitalista como aos trabalhadores assalariados, sucedendo na extensão de poder do capital sobre o trabalho.

O que acabou acontecendo foi o crescimento da força de trabalho impulsionada pelo mesmo crescimento de expansão do capital, mas a aplicação do trabalho não, essa dissonância gerou acumulação do capital e a pobreza de parte da classe trabalhadora. Por isso Iamamoto (2001) salienta que essa pobreza não está ligada a distribuição de renda, mas sim a distribuição dos meios de produção ao atingir as relações entre as classes e a totalidade da vida dos indivíduos que, enquanto trabalhadores, se tornam explorados e caem na miserabilidade.

Com esse sistema causal, Pimentel (2012) evidencia as raízes da “questão social”, pois foi naquele momento que os trabalhadores começaram a descobrir que com a proporção em que aumentava seu trabalho, a riqueza dos capitalistas também aumentava. Essa percepção dá a guinada para as lutas sociais ao possibilitar a reação e a organização dos trabalhadores em uma “[...] unidade entre empregados e desempregados que tanto incomodou os capitalistas e provocou reflexões e propostas de intervenção na ‘questão social’”. (Ibidem, p. 38).

Castelo (2010, p. 88) assevera que “[...] enquanto o capitalismo expandia-se por todo o globo terrestre e conhecia novas terras, povos e culturas, exterminando-os na maior parte das vezes, ignorava por completo a periferia das suas cidades” onde viviam trabalhadores em “[...] bairros proletários eram descritos como uma terra estranha, repleta de mistérios e desafios, e seus habitantes, os trabalhadores, eram tidos como seres selvagens e bárbaros, membros de uma ‘classe perigosa’”. (IBIDEM, p. 88)

Por sua vez, Netto (2001) analisa que a transformação do pauperismo pela expressão “questão social” se deu diretamente relacionada aos “desdobramentos sócio-

políticos”. Tais desdobramentos são vistos a partir da mobilização e fortalecimento da classe operária por melhorias de suas condições de vida e de trabalho. Exemplos dessas mobilizações são as greves, a formação de sindicatos e manifestações públicas como o Movimento Ludita, a Luta Sindical, o Cartismo e os três dias de Guerra Civil – 23 a 26 de junho de 1848, assinalados pelos autores, até aqui mencionados, como o divisor de águas na constituição da “questão social”, pois uma das consequências foi a passagem do proletariado da condição de classe em si a classe para si. “As vanguardas trabalhadoras acederam, no seu processo de luta, à consciência política de que a ‘questão social’ está necessariamente colocada a sociedade burguesa: somente a supressão desta conduz à supressão daquela”. (NETTO, 2001, p. 44-45)

A mundança desse cenário “[...] de isolamento e esquecimento da situação da classe operária” (CASTELO, 2010, p. 88) modifica-se a partir das pressões dos trabalhadores e de sua organização coletiva para “[...] atuar de forma consciente e racional na comunidade política em favor dos seus próprios interesses, arrancando e conquistando importantes avanços democráticos e sociais”. (IBIDEM, p. 88)

Mas, sobretudo, a problematização do ponto de vista político com a entrada no cenário do Estado no reconhecimento de direitos sociais e políticos para todos os indivíduos, ao sair da esfera das relações privadas entre capitalistas e trabalhadores, a classe operária exige seu reconhecimento enquanto classe a quem estava no poder. Como aponta Mandel (1985, p. 333) “[...] o Estado é produto da divisão social do trabalho”.

Foram as lutas sociais supracitadas reivindicando outra resposta para suas necessidades que não fossem a caridade e a repressão, postas pelas contradições evidenciadas na relação entre o proletariado (classe trabalhadora) e a burguesia (classe capitalista), que deu força para o reconhecimento da “questão social”. Esse reconhecimento dá origem a esfera de direitos do trabalho e principalmente políticos que vão tencionar e mudar o papel do Estado no âmbito capitalista no século XIX e início do século XX.

Conforme aponta Castelo (2010, p. 87) “[...] as ruas, os espaços públicos e, principalmente, a população urbana, proletária, passaram a freqüentar não só as páginas de livros, folhetins e panfletos revolucionários, como também o imaginário das classes dominantes.” O exemplo desse reconhecimento é a legislação fabril, compreendida por Behring e Boschetti (2011) como a precursora do papel que caberá ao Estado na regulamentação dos direitos sociais no século XX.

Fica evidente que o debate aqui inserido a “questão social” possui três pilares centrais que a estruturam: 1. remete a relação capital/trabalho e a exploração seja vinculada diretamente com o trabalho assalariado ou com o “não-trabalho”; 2. a compreensão da conexão direta dos problemas sociais que podem colocar em xeque a ordem capitalista; e 3. ela é expressa a divisão da sociedade em classes, na desigualdade e antagonismo da relação contraditória entre trabalho/capital.

Compreendemos a partir dessa análise que a “[...] *questão social* diz respeito ao conjunto de expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado”, (IAMAMOTO, 2001, p. 16, grifos da autora) se demonstrando na atualidade nas disparidades econômicas, políticas, sociais e culturais.

Com o desenvolvimento do capitalismo os fenômenos que ligam a vida da classe trabalhadora passam por modificações em decorrência de seu crescimento e neste crescimento a “questão social” continuou sendo produzida e reproduzida, abstraída e perpassada pelas particularidades de cada país que assumiu o capitalismo como sistema de produção⁹.

Ao evidenciar a gênese da “questão social”, iremos direcionar como esta foi sendo enfrentada a partir de seus desdobramentos. Inicialmente o redimensionamento do papel do Estado¹⁰ com o reconhecimento de direitos promove o surgimento das políticas sociais, tidas como “respostas e formas de enfrentamento” (BEHRING E BOSCHETTI, 2011, p. 51) dadas às expressões da “questão social” ou como aponta Behring (2015, p. 180) “[...] no sentido de regular o processo de reprodução da força de trabalho”.

O surgimento das políticas sociais se deu de forma diferenciada em cada país, uma vez que dependiam da organização e da pressão da classe trabalhadora. Assim, como aponta Netto (2001, p. 49) “[...] a caracterização da ‘questão social’, em suas manifestações já conhecidas e em suas expressões novas, tem de considerar as particularidades histórico-culturais e nacionais”.

⁹ Havey (2011, p. 7) aponta que “o capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado”.

¹⁰ “Esse aspecto do Estado é de particular importância no modo de produção capitalista [...] pelas principais funções do Estado: criar as condições gerais de produção; [...] reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente, [...] integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante”. (MANDEL, 1985, p. 333-334)

Dessa forma, analisamos até o momento sobre suas protoformas na Europa por ser o berço da indústria para posteriormente discutirmos a realidade brasileira. Ademais, Behring e Boschetti (2011, p. 64) afirmam o final do século XIX “[...] como o período em que o Estado capitalista passa assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade”.

Ao caracterizar a “questão social” na cena capitalista no referencial do Serviço Social existe uma gama de teóricos que incorporam o debate acerca da “questão social” que fomenta a discussão sobre a temática na compreensão de seu surgimento e do que ela gera. Como Netto (2001) afirma, é no reconhecimento do processo de produção capitalista e de seu desenvolvimento, da lei geral da acumulação, da relação entre capital e trabalho e, neste caso da exploração, que a “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Para ele esse processo contraditório apresenta várias manifestações da “questão social” nos diferentes estágios capitalistas em que o Estado passa a assumir responsabilidade para amenização de suas manifestações.

Almeida (2016) relata a intensificação dos mecanismo de exploração sobre o trabalho, ao evidenciar o contexto do pauperismo como fenômeno social determinado pela apropriação da riqueza socialmente produzida pelo capital, reconhecendo que a “questão social” é desenvolvida no âmago do capitalismo que gera a relação contraditória entre trabalhadores e capitalistas. Defendidos também por Pereira (2001), Yazbek (2001), Pastorini (2007) e Iamamoto (2001) que a “questão social” está intrinsecamente ligada na relação antagônica entre a classe capitalista e a classe trabalhadora e que esta possui manifestações resultante destes mecanismos de exploração.

Caracterizado pela ampliação do capital, que gradativamente se moderniza e capitaliza a busca do lucro em cada fase¹¹ do modo de produção capitalista, cada vez mais o mercado foi liderado por grandes monopólios e transformando as relações de trabalho e consecutivamente a “questão social” vai sendo esvaziada de suas particularidades. Nos termos de Netto (2001), o sistema capitalista produz compulsoriamente a “questão social” – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”.

Esse desenvolvimento modifica a organização da vida em sociedade e cria novas necessidades sociais, “[...] transforma as relações sociais, a moral, os costumes, a religião,

¹¹ Mandel (1985) dividi as fases do sistema capitalista em três: a partir de 1848 como a primeira denominada de fase concorrencial; a segunda do final do século XIX até a década de 1930, como imperialismo clássico; e terceira do final da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais de capitalismo tardio ou maduro, aqui também defendidos por Netto (2001, 2011).

a organização familiar, o lazer, etc. Afeta todo modo de vida e de trabalho da sociedade”. (IAMAMOTO, 2008, p. 75). Três grandes acontecimentos podemos mencionar no processo histórico do capitalismo e da “questão social” até a contemporaneidade: a fase da “Grande Depressão”; os “30 anos Gloriosos”, ou como Hobsbawn (1995, p. 312) denomina, a “Era de Ouro”, e a Crise da década de 1970 que perdura até os dias atuais.

O primeiro acontecimento iniciado em 1914, com ápice de 1929 a 1932 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; BEHRING 2015), com final em 1939, é caracterizado pelo declínio dos ideais liberais e de uma desconfiança na autonomia da regulação do mercado. Nessa conjuntura as políticas sociais se multiplicam lentamente, existindo estagnação do emprego e da produtividade, que proporcionou uma superabundância de capitais e escassez de lucros gerando desemprego generalizado e queda de consumo. Está expresso no raciocínio de Behring (2015) as condições para a chamada “revolução keynesiana” que teria de elevar a demanda do mercado a partir da ação do Estado.

A análise que Mandel (1985) desenvolve sobre a ótica do Estado na transição do capitalismo concorrencial, para o imperialismo e para o capitalismo monopolista é de suma importância para compreendermos o cenário supracitado, pois na apreciação desse autor essa trajetória alterou tanto a atitude subjetiva da burguesia em relação ao Estado como a função objetiva desempenhada pelo Estado ao atingir suas funções. Na fase do capitalismo monopolista em sua era globalizada, com aceleração e inovação tecnológica e mundialização do capital apresentam uma maior intervenção direta do Estado na economia que ocasiona o maior controle nas condições sociais.

O Estado, na conjuntura liberal, reverteria seu papel em estabelecer normas legais para controlar os indivíduos, se tornando um Estado mínimo, pois nesse contexto os cidadãos quem deveriam buscar o melhor para si, agindo dessa maneira cada indivíduo trabalhará para o bem da coletividade. O Estado não se responsabilizaria em fornecer subsídios para aqueles que precisavam, pois o trabalhador deveria vender sua força de trabalho para garantir seu sustento e de sua família, cabendo uma assistência mínima para crianças, idosos e deficientes que não conseguiam vendê-la.

Já no contexto keynesiano-fordista, pós Segunda Guerra Mundial, o papel do Estado retornaria regulador e produtor das relações sociais tendo como objetivo “restabelecer o equilíbrio econômico, por meio de uma política fiscal, creditícia e de gastos, realizando investimentos ou inversões reais que atuem nos períodos de depressão como estímulo à economia”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 85)

O segundo acontecimento de meados da década de 1940 até meados da década de 1970, foi caracterizado com ideais keynesianos e fordistas¹², para ativar a economia e juntas proporcionaram os pilares do processo de acumulação acelerada do capital no pós-1945, e sua posterior expansão ao favorecer a “Era de Ouro” do capital com altas taxas de lucro e “[...] efetiva melhoria nas condições de vida dos trabalhadores fora da fábrica, com acesso ao consumo e ao lazer que não existiam no período anterior [...] diluindo a radicalidade das lutas e levando a crer na possibilidade de combinar acumulação e níveis de desigualdade” (Ibidem, p. 89), além de oportunizar política, econômica e historicamente o *Welfare State*.

Foi necessário, portanto, um conjunto de estratégias e mecanismos, os quais conteriam a crise e se implantaria um Estado de bem-estar social – *Welfare State*, dentre elas estão “a intervenção na relação capital/ trabalho através de política salarial e do controle dos preços; a distribuição de subsídios, a política fiscal; a oferta de créditos combinada a uma política de juros; e as políticas sociais”. (IBIDEM, p. 86)

Netto (2001) assevera que a construção do *Welfare State* viabilizou uma conjuntura de crescimento e parecia que a “questão social” teria se esgotado e ficado para o passado, como se a exploração do trabalho pelo capital tivesse se exaurido. Essa perspectiva é sustentada por alguns teóricos na atualidade ao defenderem uma “nova questão social”¹³, após a entrada nos anos de 1970 com o esgotamento da “onda longa expansiva da dinâmica capitalista”. (MANDEL, 1985, p. 3)

A justificativa para o esgotamento da “questão social” nesse período se daria pelo equilíbrio econômico e social nos países capitalistas desenvolvidos, que proporcionou o crescimento de políticas sociais a partir da responsabilização estatal no mantimento da vida dos cidadãos com propagação dos serviços sociais a boa parte da sociedade e implantação de serviços socioassistenciais.

Para Mandel (1985) ocorreria uma “onda longa com tonalidade expansionista” do capital. No período de 1945/75, esse autor especifica que a tendência principal era “[...] que os aumentos salariais em determinados ramos da economia onde ocorria uma escassez de mão-de-obra se estendessem ao conjunto da força de trabalho em condições de um exército industrial de reserva decrescente”. (Ibidem, p. 191)

¹² O fordismo baseia-se na introdução da linha de montagem e da eletricidade nas indústrias de Henry Ford, diminuindo a jornada de trabalho para oito horas e aumentando a produção. Consistindo na produção e no consumo em massa combinados com acordos coletivos estabelecidos com os trabalhadores.

¹³ Assim como Netto (2001), Iamamoto (2001), Pimentel (2012), Pastorini (2010) e uma gama de teóricos do Serviço Social de tradição marxista, concordamos que inexiste qualquer “nova questão social”.

Behring e Boschetti (2011) assinalam que se deve ter por clareza que as políticas sociais vivenciaram forte expansão após a Segunda Guerra Mundial, ao ter como fator decisivo a intervenção do Estado na regulação das relações sociais e econômicas, sendo analisadas por Esping-Andersen (1991) de maneiras diferentes nos diversos países ao se diferenciar por sua forma, critérios para o acesso, orçamento, financiamento, distribuição, dentre outros.

O Estado ao exercer essa função de mediador, consequências como a promoção de mercado de trabalho e abertura da população trabalhadora à vida em sociedade, escamoteiam os efeitos da relação contraditória entre capital/trabalho, como se os homens e mulheres não enfrentassem problemas como a fome, violência, falta de moradia, entre outros. Iamamoto (2001) assevera que na cena contemporânea verifica-se uma profunda alteração nas formas de produção e gestão do trabalho, como também aponta Behring (2015, p. 187):

Os salários indiretos, dentro do pacto keynesiano, são concessões/conquistas mais ou menos elásticas, dependendo da correlação de forças entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos na questão. No período de expansão, a margem de negociação se amplia; na recessão, ela se restringe.

Contudo essa perspectiva de equilíbrio econômico e desenvolvimento social com o “capitalismo regulado via Estado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 103) se exauriu com o “desmoronamento da Era de Ouro” (HOBBSAWN, 1995, p. 312). Com a crise que remota dos anos 1970, trazida em nossa discussão como o terceiro acontecimento histórico na análise da “questão social” na cena capitalista, baliza “profundas alterações nas formas de produção e de gestão do trabalho perante as exigências do mercado oligopolizado [...] orquestrada [...] pela *financeirização da economia em um novo estágio de acumulação capitalista*”. (IAMAMOTO, 2001, p. 19, grifos da autora) e reforçada por Behring (2015) ao demarcar as décadas de setenta e oitenta por uma ofensiva revolução tecnológica na produção, da produtividade do trabalho através da globalização da economia e pelo ajuste neoliberal.

As políticas sociais nesse processo sofrem reajustes e há um aumento nas expressões da “questão social”, pois para os neoliberais, a proteção social fornecida pelo Estado Social, via políticas sociais, provoca danos ao sistema econômico. Dessa maneira, a defesa posta é que o Estado não deveria mediar as relações econômicas e financeiras, sendo necessário a sustentabilidade da:

Estabilidade monetária como meta suprema, o que só seria assegurado mediante a contenção dos gastos sociais e a manutenção de uma taxa “natural” de desemprego, associada a reformas fiscais, com redução de impostos para os altos rendimentos. (ANDERSON, 1995 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 126)

O referido autor esclarece que a política defendida era baseada nos princípios de elevar as taxas de juros, baixar impostos para gerar rendimentos altos, expandir a circulação do dinheiro, instituir mecanismos que oportuniza o crescimento das privatizações nos países, a necessidade de enfraquecer as greves trabalhistas, de criar níveis de desempregos que sejam controlados pelas políticas neoliberais, além de cortes nos gastos direcionados ao social.

Na década de 1980, muitos países na Europa adotaram a política neoliberal, mas sua expansão e adoção foram assumidas em épocas diversas no decorrer do mundo e não foram capazes de resolver a crise. O baixo crescimento econômico e os índices de recessão, expandidos até o início do século XXI, aumentaram as contradições expressas pelo capitalismo, portanto as consequências da implementação da política neoliberal foram desastrosas.

Desde o início da substituição do período expansivo pelo recessivo, as crises são constantes – característica essa verificada até os dias atuais –, porém, as taxas de lucro foram reestabelecidas e propiciadas pelas respostas dadas pelo capital. Para Netto e Braz (2012), tais respostas deram base para a reestruturação do capital. Esta, por sua vez, é caracterizada pelo tripé: reestruturação produtiva, mudanças na organização do trabalho e a hegemonia neoliberal, pois todas as mudanças estabelecidas pelo capital, e consecutivamente atendidas pelo Estado, têm como propósito reverter a estagnação do desenvolvimento econômico e criar novas formas de exploração para o trabalho.

Criando uma sociedade voltada para o mercado, calcada na privatização em que as políticas sociais serão colocadas em detrimento dessa relação, enfrentada de forma fragmentada, setORIZADA, refletindo nas expressões da “questão social” também, pois o capital tem “dificuldades” em aceitar e conviver com um Estado voltado para o social, porém vê esta relação como sendo necessária, principalmente as políticas sociais, que são fiscalizadas na intenção de controle social.

As consequências das estratégias keynesianas ao encontrarem seus limites geram inúmeras dívidas públicas e privadas, crise fiscal, inflação permanente principalmente

dos países periféricos, e coloca a política social no cerne dessa crise. A crise desencadeada possui rebatimentos para o mundo do trabalho, conseqüentemente as relações entre capital e trabalho e as refrações da “questão social”, pois “[...] há uma radical reestruturação do mercado de trabalho, no sentido de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis e da redução do emprego regular em favor do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratados”. (BEHRING, 2015, p. 192). Surge o modelo de produção toyotista que prima a produção flexível, evitando, assim o excesso de produção.

Conforme assinala Antunes (2006), o toyotismo mescla-se ou mesmo substitui o padrão de produção fordista dominante em várias partes do capitalismo globalizado em que possui desdobramentos agudos para a *classe-que-vive-do-trabalho* e no que diz respeito aos seus direitos, que são desregulamentados pelo sistema produtor de mercadorias. De acordo com o Iamamoto (2015a), impulsiona novas formas de estruturação dos serviços financeiros e comerciais estabelecendo a chamada terceirização, que tendem cada vez mais precarizar as relações de trabalho, diminuir salários, aumentar o trabalho informal, estimular a polivalência que exerce várias funções no mesmo trabalho, recria os trabalhos a domicílio. Tais modalidades implicam na expulsão da mão-de-obra do mercado de trabalho formal, reduzindo a demanda por trabalhadores e gerando um maior índice de desemprego.

As profundas alterações são destrinchadas por Iamamoto (2001) em quatro aspectos centrais que conferem à “questão social” novas interferências, são eles:

a) as crises provenientes dessa lógica de financeirização do capital gera uma volatilidade do crescimento, pois redundam em uma maior concentração de renda e aumento da pobreza. Nesse aspecto a autora sinaliza que com a mundialização do capital introduzido nos países periféricos ampliou a dívida externa e interna desses países, assegura a carência de recursos para investimentos e custeios aumentando os níveis de desemprego, falta de investimentos para as políticas sociais e agravamento da “questão social”;

b) o processo fordista-toyotista evidencia a flexibilização do trabalho como resultado desse período e a reestruturação produtiva que afeta radicalmente a produção de bens e serviços, a organização, as condições e relações do trabalho com a figura do trabalhador polivalente que reduz o quadro de pessoal tanto no setor público como no privado, vivendo na sociedade de mercado;

c) o neoliberalismo mostra-se com radicais mudanças na relação entre Estado e sociedade, com um amplo processo de privatização. O Estado se interliga cada vez mais

aos interesses do capital, soma-se isto a redução da sua atuação no cenário social impulsionada na redução dos gastos ligados ao social;

d) esse processo ligado à economia e à política interfere na esfera social, ao colocar como eixo regulador o mercado, a vida social passa a ser condicionada via competitividade desregulando os direitos e corte nos gastos sociais.

A mundialização do capital, conforme Iamamoto (2009), tem profundas repercussões na órbita das políticas públicas, se tornando focalizadas, descentralizadas e desfinanciadas e acarreta a regressão dos direitos do trabalho “inflexões estruturais na produção/acumulação, com fortes repercussões na esfera da acumulação/reprodução”. (BEHRING, 2015, p. 190) deixando milhares de pessoas à mercê da própria sorte, lutando pela sua sobrevivência.

Essa conjuntura redireciona também o trabalho do assistente social. Ao evidenciar a “questão social” na cena capitalista é de extrema importância inserir o Serviço Social como profissão no âmbito da divisão social e técnica do trabalho, visto que a “questão social” determina o processo de constituição e desenvolvimento dessa profissão a partir das repostas dadas pelo Estado frente as suas determinações. É sobre esta temática que nos debruçaremos a seguir.

2.2 A gênese do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho

Montaño (2007), ao analisar sobre a natureza do Serviço Social apresenta duas teses sobre sua gênese: a endogenista e a histórico-crítica, em seu argumento ele caracteriza da seguinte forma a primeira perspectiva: tem como base a emersão do Serviço Social ligado às formas caridade e filantropia, com a função da Igreja de forma dominante nessa formação com práticas advindas ainda do mundo feudal e até anterior a esse período. Assim nesta perspectiva a profissão é explicada pelo seu surgimento a partir de dentro de si mesma com uma autonomia histórica ligada as atividades caritativas desenvolvidas desde os primórdios da humanidade, não tendo a divisão do trabalho como ponto de histórico de sua formação. A segunda perspectiva explica a constituição da profissão como tendo:

[...] o surgimento da profissão do assistente social como um produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto

do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à “questão social”. (MONTAÑO, 2007, p. 30, grifos do autor)

Com essa última perspectiva que comungamos e debruçaremos sobre a emergência do Serviço Social. Para tanto, podemos sinalizar que a profissão é determinada socialmente e emerge articulada “[...] a necessidade de formação doutrinário e social do laicato, para uma presença mais ativa da Igreja Católica no ‘mundo temporal’, nos inícios da década de 30”. (IAMAMOTO, 2008, p. 18).

Abordamos anteriormente, o processo histórico da “questão social” no capitalismo para inserir a discussão do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, pois conforme apontam as Diretrizes Curriculares (1996) a profissão tem a “questão social” como seu objeto de atuação, atuando frente as suas expressões “[...] formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais”. (CFESS, 2009).

A constituição do Serviço Social é proveniente das relações sociais contraditórias iniciadas com o processo de expansão do desenvolvimento industrial e de crescimento urbano. A profissão surgiu na sociedade capitalista a partir da luta de classes e de um contexto dinamizado contraditoriamente que colocou em pauta duas classes: a capitalista e a trabalhadora. Assim, o Serviço Social enquanto profissão surge interligada à resposta dada pelo Estado às expressões da “questão social”.

Conforme aponta Iamamoto (2011), tais respostas vieram demonstradas pelas políticas sociais em um contexto histórico específico carregado pelas consequências do capitalismo, de modo que está expresso a materialidade da profissão e seu significado sócio-histórico a partir da inserção da profissão na sociedade via divisão do trabalho constituída então pelas contradições geradas pelo capitalismo, que tem como consequência a “questão social” e o rebatimento a essas consequências demonstrado pelas políticas sociais.

Como profissão, o Serviço Social brasileiro surge ligado a alicerces confessionais na década de 1930, a partir da resistência, organização e mobilização da classe trabalhadora, a precarização de vida e de trabalho que põem em voga o debate sobre a “questão social” em que as necessidades sociais da população não estavam sendo supridas pela caridade, obrigando o Estado, a classe dominante e a Igreja a se posicionarem.

Vale ressaltar que a formação do capitalismo no Brasil por diversos fatores se desenvolveu de maneira diferente dos países do capitalismo central, ainda que mantendo suas características essenciais. Behring e Boschetti (2011) e Santos (2012) fazem uso das palavras de Caio Prado Jr. no livro “Formação do Brasil Contemporâneo”, para explicar que as marcas da nossa colonização e do escravismo constituem as particularidades históricas que influenciaram sobre essa questão, em conjunto com o desenvolvimento desigual e combinado.

Outro ponto que merece atenção é que a integração do Brasil ao capitalismo internacional se consolida na fase da República nas primeiras décadas do século XX, baseado ainda na agroexportação, criando o que Marx (2013, p. 638) vai denominar de “uma nova divisão internacional do trabalho”.

[...] adequada às principais sedes da indústria mecanizada, divisão que transforma uma parte do globo terrestre em campo de produção preferencialmente agrícola voltado a suprir as necessidades de outro campo, preferencialmente industrial.

Quando o Brasil consolida sua hegemonia como capital industrial e posteriormente no cenário da sociedade capitalista dos monopólios, os agentes técnicos – assistentes sociais –, foram requeridos para contribuir com a manutenção da ordem, tendo como objetivo principal o enfrentamento as expressões da “questão social” ainda dentro dos moldes da sociedade agroexportadora e pré-capitalista brasileira. Fernandes (apud Iamamoto, 2008) qualifica como sendo a consolidação do poder burguês e da dominação burguesa. Trata-se como afirma Yazbek (2016, p. 18) de um contexto de “[...] expansão do capital monopolista que coloca em novo patamar as contradições que conformam a ordem burguesa”.

Para Netto (2011) ao analisar sobre a emergência do Serviço Social como profissão implica a configuração do capitalismo em sua fase madura, pois coloca em mais alto patamar as contradições da ordem burguesa que potencializa as desigualdades e maximizam os lucros. Com a valorização do capital e a deflagração de suas consequências para a classe trabalhadora motivam a intervenção estatal nessa relação. Portanto, só no conjunto dos processos econômicos, sócio-políticos e teóricos-culturais que se instaura a emergência do Serviço Social como profissão.

Subentende para compreender o momento posto aos primeiros assistentes sociais se faz necessário indicar os pré-requisitos das novas demandas evidenciadas por essa nova

conjuntura. Inicialmente a modificação da relação do Estado com as classes sociais justificadas pela presença de grandes corporações que dinamizaram a vida brasileira e consecutivamente implicaram na transformação do padrão de dominação das classes trabalhadoras. Coube ao Estado mediar essa relação, já que virou o núcleo do poder burguês.

Com a Proclamação da República o Estado incorpora as suas atribuições as questões outrora assumidas pela Igreja. Nessa conjuntura de plenitude de instauração do poder burguês as desigualdades econômicas, sociais e políticas eram mantidas disseminando os conflitos de classe e implicando na exclusão da população que não tinha poder nas decisões políticas. É esse cenário que dá força à organização política da classe trabalhadora e o proletariado também ganha um peso político na consolidação do capitalismo monopolista em âmbito brasileiro.

Contudo, Iamamoto (2008) sinaliza que se acentuam os mecanismos repressivos e de disciplinarização das relações de classe, ao incorporar os interesses das classes populares, no período do governo Varguista e nos posteriores adere um caráter secundário, pois a o objetivo era desarticular os trabalhadores organizados tendo em vista o processo de aprofundamento capitalista seja nacional como internacional.

As consequências são postas para a classe trabalhadora geradas pelo desenvolvimento do capital e a “queda do padrão de vida dos assalariados”, se expressando de diversas formas:

[...] desarticulação da estrutura sindical e partidária, [...] aumento da taxa de exploração do trabalho, através da ampliação da jornada de trabalho, da institucionalização das horas extras, do reforço da disciplina industrial, da intensificação do ritmo de trabalho, etc. [...]. No agravamento da desnutrição, de doenças infecciosas, no aumento das taxas de mortalidade infantil, dos acidentes de trabalho. Em síntese, verifica-se a ampliação da miséria de grande parcela da população trabalhadora, consubstanciando um processo crescente de dilapidação da força de trabalho coletiva. (IBIDEM, p.82)

Essa conjuntura expõe a “questão social” no Brasil tratada através da política social brasileira, escamoteada na condição de preservar a paz via controle do Estado para a expansão capitalista e justificativa da inserção da prática dos(as) assistentes sociais no conjunto das condições e relações sociais.

A Igreja passa a assumir a responsabilidade pela formação das primeiras assistentes sociais, em uma perspectiva de caráter conservador e mediadora de conflitos,

com tratamento sobre a “questão social” de forma moralizadora, apoiada pelo Estado que “[...] deve preservar e regular a propriedade privada, impor limites legais aos excessos da exploração da força de trabalho, e ainda, tutelar os direitos de cada um, especialmente dos que necessitam de amparo”. (IAMAMOTO, 2008, p. 18).

As primeiras intervenções da profissão estão articuladas ao controle dos trabalhadores inseridos nos movimentos, junto à família operária, ligada a Ação Social e Católica¹⁴, ao enquadramento dos trabalhadores às relações sociais vigentes entre capital e trabalho. A postura adotada em sua gênese desconhece o caráter de classe baseado em medidas de tratamento socioeducativo de cunho doutrinário, moralizador e caritativo e se desenvolvem dentro do ambiente teórico conservador, influenciado pelo pensamento religioso franco-belga. Essas características serão melhor analisadas no próximo ponto sobre as raízes e os avanços do Serviço Social brasileiro.

2.3 As raízes e os avanços do Serviço Social brasileiro

Discutir sobre as raízes e os avanços do Serviço Social brasileiro, remete perceber a história da profissão a partir de três elementos essenciais, o primeiro deles remonta as bases constitutivas do Serviço Social da década de 1930 a 1960, caracterizado como o processo de institucionalização e legitimação da profissão, o segundo elemento compreende a inserção da profissão no Movimento de Reconceituação na América Latina e, por último, a inserção da profissão na discussão marxista. Dessa forma, analisando seu processo histórico nas raízes e avanços na profissão, sinalizaremos a interlocução do trato da “questão social” e as políticas sociais no cenário brasileiro.

Santos (2012) assevera que esse período é considerado muito relevante para a história econômica do Brasil, pois consolida o processo de substituição de importações de produtos manufaturados pelos da industrial brasileira, possibilitado pela política nacionalista e desenvolvimentista do governo Vargas. Tal desenvolvimentismo, ainda de acordo com a autora, se dá via financiamento dos grandes monopólios do capitalismo

¹⁴ A Ação Católica é definida por Iamamoto (2008, p. 20) como sendo “a reação contra a apostasia de amplas massas, impotente, isto é, contra a superação de massa da concepção religiosa do mundo. Não é mais a Igreja que determina o terreno e os meios de luta; ao contrário, ela deve aceitar o terreno que lhe impõem os adversários. [...] A Igreja, portanto, está na defensiva, perdeu a autonomia, [...] não é mais uma força ideológica mundial, mas uma força subalterna”.

central. Do ponto de vista político, esse cenário coloca a captação do Estado na intervenção econômica.

As mudanças postas à sociedade com a transformação do trabalho via capital fomentam grandes consequências para as classes populares, colocando em debate a “questão social”. Nesse período a Igreja Católica vinha perdendo seu espaço político, após a Proclamação da República e a separação de Estado-Igreja, e percebeu nesse cenário a abertura para se legitimar e se reaproximar junto ao Estado, através da Ação Católica. Trata-se de um processo de recristianização da sociedade e de livrar o proletariado das influências socialistas que rondavam esse período e assim se aproximar do governo, colocando em evidência os primeiros tratos com a “questão social”.

Esse panorama dá arcabouço para o Serviço Social manifestar-se, surgindo da iniciativa de “[...] grupos e frações de classes dominantes, que se expressam através da Igreja. [...] Aparece como uma das frentes mobilizadas para a formação doutrinária e para o aprofundamento sobre os problemas sociais”. (IAMAMOTO, 2008, p. 19). Em suas raízes, o assistente social trabalha no enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais de exploração e dominação, desenvolvendo atividade de ação educativa e preventiva dos problemas sociais.

A ação desempenhada se diferencia da caridade, vista nas primeiras décadas da República, pois na verdade os assistentes sociais não estavam viabilizando favores. Os usuários eram tratados como “clientela” e os profissionais atuavam através de entidades filantrópicas privadas ou do Estado, na perspectiva doutrinária e moralizadora, caracterizado por Iamamoto (2008) como caráter conservador¹⁵ da profissão, com bases mais doutrinárias que científicas. Como desdobramento desse Apostolado Cristão em 1932, é fundado o Centro de Estudos e Ação Social, entidade que em 1936 criaria a primeira Escola de Serviço Social do país.

Aliado a esse cenário, processa-se o reconhecimento dos direitos, em destaque os trabalhistas, tendo como a grande figura deste período, o presidente Getúlio Vargas. De acordo com Behring e Boschetti (2011), o país entra em uma agenda de Estado de

¹⁵ Iamamoto (2008) sintetiza o pensamento conservador da seguinte maneira “sua vocação para o passado, terreno, germinativo da inspiração para a interpretação do presente. O passado é experimentado como virtualmente presente. A sociedade tende a ser apreendida como constitutiva de entidades orgânicas, funcionalmente articuladas, cujo modelo é a família e a corporação [...]. Os elementos sagrados, irracionais, não utilitários da existência, são valorizados em contraposição ao primado da razão. Tradição e costumes legitimam a autoridade. [...] seu pensamento tende aderir aos contornos imediatos da situação com que se defronta. [...] A mentalidade conservadora não possui predisposição par teorizar. Sendo a organização da sociedade vista como fruto de uma ordenação natural do mundo [...]”. (IBIDEM, p. 24)

compromisso, pois além do ponto de vista econômico, que visava impulsionar a indústria e as demais oligarquias, existiam as expressões radicais da “questão social” enfrentadas pelos trabalhadores em forma de greves e mobilizações, que até esse período eram tratados como “caso de polícia” e com uma parca legislação social, fazendo-se necessária a regulação das relações de trabalho no país.

A partir de 1935, Vargas soube combinar a regulamentação de trabalho, porém numa perspectiva de transformar a luta de classes em uma colaboração de classes, impulsionando a construção do Estado Social no Brasil, levando em consideração as particularidades internas, mas segundo o ritmo dos processos internacionais, nos termos de Behring e Boschetti (2011).

Desse modo, o período entre os anos de 1930 a 1945 é caracterizado como os anos de introdução das políticas sociais no Brasil e de avanço de grandes instituições socioassistenciais estatais, paraestatais e autárquicas, que oportunizaram uma ampliação para o mercado de trabalho dos assistentes sociais. Fica posto o que Netto (2011) denomina como sendo o principal *locus* de atuação dos assistentes sociais e o mercado de trabalho apresentado, afirmado por Montaña (2007, p. 33):

Desta forma, a formulação e a implementação das políticas sociais, próprias desse novo estágio da ordem socioeconômica, estimulam a criação de diversas novas profissões “especializadas”, dentre as quais o Serviço Social aparece para desempenhar seu papel, ocupando uma posição subordinada na divisão sociotécnica do trabalho, vinculada à execução terminal das políticas sociais.

Não podemos compreender a profissão a partir dela mesma (perspectiva endógena), mas no contexto histórico com características específicas que deram condições para se constituir, como assinala Montaña (2007, p. 31) “o Serviço Social tem um papel a cumprir dentro da ordem social e econômica [...] na prestação de serviços: ao assistente social lhe é demandado [...] participar na reprodução tanto da força de trabalho, das relações sociais, quanto da ideologia dominante”. Põe-se, assim, a profissão como uma atividade institucionalizada e legitimada pelo Estado e pelo conjunto dominante.

Com o crescimento econômico acentuado entre as décadas de 1950 e 1960 o Serviço Social é adotado para estimular o processo da economia, pois neste período ainda não existia uma identidade profissional e foi a partir da aproximação com a realidade

brasileira com Serviço Social de Comunidade¹⁶ que a profissão tende a se maturar. Aguiar (2011) aponta que até meados da década de 1960 a formação dos assistentes sociais é vista sob a ótica católica e a “questão social” vista ainda de maneira moralizadora. É só com o Movimento de Reconceituação que se inicia a mudança das amarras conservadoras, ou como menciona Netto (2011b) do Serviço Social “tradicional”.

Behring (2011) destaca que esse período foi marcado por uma expansão das políticas sociais, justificando essa expansão de *lôcus* de trabalho dos assistentes sociais e sua aproximação com a população. Outra característica desse período é o adentramento do país na fase de industrialização pesada, proveniente dos “anos de ouro do capital internacional” e do golpe militar, de 1964, que utiliza das políticas sociais para se legitimar. Assim, o Brasil tenta se aproximar do modelo fordista de produção e do *Welfare State*, se de um lado o governo militar busca se consolidar através dessa ampliação, do outro abre caminho para as privatizações nos diversos setores do país, como na educação e na saúde.

As transformações no Serviço Social foram agudizadas a partir de sua saída dos campos isolados e confessionais e se inserindo nesse contexto público que defendia a laicização, a partir de uma postura assumida por alguns profissionais “que se comprometeram com as classes subalternas e se colocaram a seu serviço”. (AGUIAR, 2011, p. 94) aliado a esta, está a expansão da profissão nas universidades, o crescimento das ciências sociais, nas quais a profissão se alimentava teórica e metodologicamente. As mudanças ocorridas em instituições ligadas ao Serviço Social por se deslocarem da defesa aos capitalistas para as demandas da população mais vulnerável. Por fim, o surgimento do movimento estudantil que requer desses agentes tais mudanças, assinaladas por Netto (2011b) como as mudanças internas.

Yazbek (2016, p. 19) analisa que a profissão assume as insatisfações da conjuntura em busca de renovação frente as “[...] redefinições da ordem capitalista internacional e do próprio processo civilizatório, que se irradia por todas as esferas da vida social”. Netto (2011b, p. 143) assevera que a ordem burguesa é questionada a partir das suas respostas direcionadas via políticas, uma vez que “começam a cristalizar-se reivindicações referenciada a categorias específicas (negros, mulheres, jovens)”¹⁷. Nesse contexto os

¹⁶ Amann (2003, p. 19) aponta que o Desenvolvimento de Comunidade “representa uma ideologia e uma política proposta por organismos internacionais, absorvida e difundida pelas classes e pelas organizações privadas, com a mediação de seus intelectuais, recebendo amplo respaldo do Estado, no Brasil.” [...]

¹⁷ Hobsbawn (1917), explica nos capítulos 09 e 11, denominados de A Era de Ouro e Revolução Cultural esse período histórico.

assistentes sociais como “executores” do conjunto de políticas que estavam produzindo contestações se veem de forma externa a se revisar, permitindo que assistentes sociais se comprometam com os interesses da população.

A inserção do Serviço Social brasileiro no Movimento de Reconceituação da América Latina, o qual se distancia em muitos aspectos da gênese da profissão, justifica-se como papel importante nas mudanças desenvolvidas dentro do Serviço Social. Caracterizado como a organização de grupos de assistentes sociais preocupadas em dar um novo direcionamento ao Serviço Social da América Latina, voltado para a realidade de cada país, ocupando esse lugar, nos termos de Yamamoto (2009).

Ao impulsionar pela intensificação das lutas sociais que se refratavam na universidade, movimentos sociais, da igreja entre outras instâncias, um amplo questionamento da profissão, como suas finalidades, fundamentos, compromissos éticos e políticos perpassados pelas particularidades nacionais que estavam dissonantes com as teorias e métodos que não as explicavam.

O Serviço Social latino-americano buscava afirmar o compromisso com as lutas dos oprimidos, pela transformação social e de criar um caráter científico para as atividades profissionais. Yamamoto (2009) analisa que esse movimento no Brasil foi polarizado pelos ideais desenvolvimentista, coincidindo com a ditadura militar fazendo com o que debate assumisse outras matizes e recebesse distintas influências, principalmente do vetor tecnocrático.

Contudo esse processo influencia os diversos “desdobramentos históricos” da profissão brasileira, seja do ponto de vista do referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que são vistos de forma marcante no fim dos anos de 1970¹⁸. No Brasil o processo supramencionado é configurado como o Movimento de Renovação do Serviço Social, trajado por três momentos distintos, de acordo com Netto (2011b): A Perspectiva Modernizadora, marcada pelos Seminários de Teorização do Serviço Social denominados pelos nomes das cidades que sediaram os congressos – Seminário de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) –; Reatualização do Conservadorismo, com os Seminários do Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984) e a Intenção de Ruptura, com marco s reflexões de Yamamoto e Carvalho, em 1982. Cada perspectiva marcada pela conjuntura

¹⁸ Um marco para esta época é o “Congresso da Virada” em 1979, “O ano de 1979 tornou-se emblemático por ser o tempo de florescimento das possibilidades objetivas e subjetivas que permitiram às forças políticas do trabalho expressar suas lutas”. (CFESS, 2009, p. 1)

da época, promovidos pelo CBCISS (Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais).¹⁹

Vale destacar que a Intensão de Ruptura se insere na aproximação com o marxismo ainda que de forma enviesada, que terá maior força no início da década de 1980. Nesse período o processo de apreender o significado social da profissão, foi conduzido pela ABESS (hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS), que propiciou uma revisão crítica principalmente no que tange a reflexão da política social com viés democrático e universalizador, uma vez que estávamos iniciando o processo de redemocratização, a produção/ação profissional também se direciona para essa perspectiva. Entra no campo de discussão a perspectiva da superação da desigualdade social em interlocução com a tradição marxista e a compreensão e abordagem da profissão “como componente da organização da sociedade inserida na dinâmica das relações sociais”. (YAZBEK, 2016, p. 19).

Esse referencial, como sinalizado por Yazbek (2016), Netto (2011b), Almeida (2016), Mota (2016), vai conduzir a ação e o pensamento do Serviço Social brasileiro, mesmo com confrontos, acarretando na revisão do currículo em 1982, criação das diretrizes de bases em 1986, o Código de Ética de 1986²⁰, posteriormente, revisado no ano de 1993, compondo o chamado Projeto Ético Político (PEP) que entre as décadas de 1980 e 1990, alcança “um nível de maturação que expressa rupturas com o seu tradicional conservadorismo” (YAZBEK, 2016, p.20), tanto é que em 1996 emerge as novas diretrizes curriculares que destacará a “questão social” como objeto do Serviço Social e afirma a profissão como trabalho.

O Brasil, ao entrar na década de 1980 entra em estreitamento econômico apresentado por Behring e Boschetti (2011) como a década perdida, ocasionado pela

¹⁹ De acordo com Netto (2011c, p. 152) “o primeiro cobre a segunda metade dos anos sessenta, o segundo é constatável um decênio depois e o terceiro se localizar na abertura dos anos oitenta.” A marca principal da primeira vertente é a adequação ideológica do Serviço Social ao desenvolvimentismo, com núcleo central a tematização do Serviço Social como “interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento” (ibidem, p. 154) e por isso marcada pelas perspectivas funcionalista e da matriz positivista. A segunda perspectiva recupera elementos da herança histórica e conservadora do Serviço Social, mas com uma roupagem que se denomina nova, sobre um cariz fenomenológico, o núcleo desta vertente está na subjetividade e aspectos psicologizantes dos indivíduos, envolvendo a concepção de pessoa humana, dialogo e transformação dos sujeitos. A terceira vertente tem como ponto central a crítica ao tradicionalismo da profissão e “aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos” (NETTO, 2011c, p. 159).

²⁰ As mudanças apresentadas no código de 1986 podem ser visualizadas “como um documento que foi construído pela categoria e das entidades representativas” (BARROCO, 2012, p. 47), pois articula pela primeira vez a defesa de um novo projeto de sociedade e o interesse da classe trabalhadora aos valores éticos-políticos da profissão.

dívida externa, queda nos investimentos e aumento nas taxas de impostos, inflação, desemprego, aumento do trabalho informal.

Nessa época os países da América Latina, incluindo o Brasil, passam por um aprofundamento nas dificuldades em formular políticas econômicas e de distribuição de renda, gerando a necessidade desses países recorrerem ao FMI (Fundo Monetário Internacional) contraindo empréstimos, ocasionando a crise de endividamento desses países, tendo como efeito o empobrecimento dos países da América Latina. São esses efeitos que dão força para entrarmos na transição democrática e faz o governo militar perder suas forças. Assim, do lado oposto da ideologia política do regime militar e de acúmulo de capital muitos movimentos sociais e estudantis foram formados.

Nesse contexto a “questão social” se torna gravíssima e politiza-se em decorrência da explosão dos movimentos sociais pela retomada da democracia e promulgação de uma nova Constituição. Em 1988, tem-se uma nova Constituição, fragilizada pelos ideais neoliberais, que até os dias atuais encontra dificuldades para atender esse traço de universalidade, proveniente dos entraves do neoliberalismo e de um contexto adverso e reformista.

Consolidada nos anos 1990, a agenda neoliberal apresenta muitas mudanças, sobretudo devido à perspectiva de Estado mínimo, e as expressões da “questão social”, continuam acentuadas: “[...] aumento do desemprego estrutural, e do pauperismo [...] e perda de direitos sociais básicos, como a precarização das relações trabalhistas e a privatização de bens públicos, como saúde, previdência e educação”. (CASTELO, 2012, p. 623)

Ao ter como ponto analítico a perspectiva crítica evidenciamos que a formação da profissão tem como premissa a relação contraditória fincada na sociedade capitalista e ganha legitimidade ao ser chamada para trabalhar nas sequelas da “questão social” pelo Estado. É sobre esse prisma, após a década de 1980, ao reconhecer que as forças contraditórias são causadoras da “questão social”, que são criadas as bases para a renovação do estatuto da profissão constituída social e historicamente como elemento central e constitutivo da relação da profissão com a realidade social.

Barroco (2012) analisa que a reformulação do Código de Ética em 1993 ocorreu em um cenário de enfrentamento ao neoliberalismo e do debate ético no interior da categoria, impulsionados por eventos em âmbito nacional e regionais discutidos entre 1991-1993, e pelo debate dos Direitos Humanos (DH) que colocou em evidência a regressão dos direitos conquistados historicamente. Esses dois fatores deram suporte para a

reformulação do Código e avanço político na qualificação do exercício profissional. Dessa maneira viabiliza junto com as demais Resoluções, o direcionamento político ao trabalho dos profissionais em seus diversos espaços trabalho.

Ao constituir princípios, deveres, direitos e proibições que direcionam a ação dos assistentes sociais em suas diversas relações (usuários, profissionais, instituição) tendo como principal defesa a classe trabalhadora e a direção política a um novo projeto societário sem discriminação e desigualdade, assinalados também como desafios.

Nessa direção, Iamamoto (2015b) assevera que o projeto profissional no Brasil reconhece a dimensão contraditória das demandas que se apresentam à profissão, tanto no movimento do capital quanto os direitos, valores e princípios que fazem parte das conquistas dos trabalhadores, sendo essas forças antagônicas que reafirmam:

A questão social como base de fundação sócio-histórica da profissão, em seu enfrentamento pelo Estado, pelo empresariado e pelas ações das classes trabalhadoras no processo de constituição e afirmação dos direitos sociais, o que requer suas multifacetadas refrações no cotidiano da vida social, que são matéria do trabalho do assistente social. (Ibidem, p. 183)

Ao retratar o Serviço Social, essa autora afirma que as respostas político-institucionais à “questão social” e as estratégias para respondê-la têm sido tensionada por projetos político-institucionais com implicações nas condições e relações de trabalho do assistente social, onde existe o acirramento “[...] entre a defesa dos direitos sociais universais, a mercantilização e re-filantropização do atendimento às necessidades sociais”. (IAMAMOTO, 2015b, p. 196).

A “questão social” foi se construindo no Brasil e se expressando de diversas maneiras reflexo também do processo de mundialização do capital, como utiliza Silva (2014, p.154) “[...] desemprego, subemprego, pauperismo, marginalidade, periferia, pobreza, miséria, menor abandonado, mortalidade infantil, desamparo, ignorância, analfabetismo, agitação, baderna, violência, caos, subversão.” Ampliando também os espaços socio-ocupacionais de trabalho para o assistente social.

O debate na literatura brasileira esclarece a “questão social” como objeto da profissão a partir do processo coletivo de construção. Nas palavras de Iamamoto (2015b), não é fruto de uma decisão arbitrária ou aleatória, mas da necessidade de impregnar a profissão da história presente, afirmando a importância entre estabelecer uma conexão entre teoria e realidade.

Ao analisar os projetos societários e o debate para a contemporaneidade Iamamoto (2015), Almeida (2016), Mota (2010, 2016), Netto (2011) e ABEPSS (1996), trazem consigo o quanto a profissão, ao defender os direitos sociais, vem sendo tensionada pelas aspirações neoliberais. Historicamente as(os) assistentes sociais ao dedicarem-se a implementação das políticas, atualmente não sendo o campo exclusivo, criaram novos campos, competências e funções para o profissional, que na contemporaneidade requer deste um “perfil profissional culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais”. (IAMAMOTO, 2015, p. 207)

Dessa forma ao ampliar esses espaços é solicitado ao assistente social compromisso ético-político com os valores democráticos e competência teórico-metodológica na teoria crítica sobre a explicação da realidade social e sua articulação com seu instrumental técnico-operativo capaz de potencializar suas ações.

Um profissional crítico, teoricamente sólido e atualizado é um ator que questiona, que propõe, que tem autonomia relativa (política e intelectual), mas é, fundamentalmente, um profissional que não responde “imediatamente” às demandas finalistas e emergenciais da organização. Desde a demanda até a resposta, este profissional interpõe reflexão crítica, análise da realidade, organização e /ou participação dos usuários. (MONTAÑO, 2007, p.107).

Desde que o Serviço Social começou a se revisar a “questão social” e suas refrações da tem sido analisada como elemento fundante, conforme é apontado pela ABESS/CEPDEPSS (1997) e ABEPSS (1996) dando concretude à profissão. E conforme podemos analisar, em linhas gerais, deu forma à profissão justificando sua colocação como objeto de trabalho. É sobre esse processo que se faz necessário compreender que as(os) assistentes sociais trabalham com as mais diversas expressões da “questão social” ao formular e implementar propostas para seu enfrentamento.

A profissão pauta-se nessa relação no qual o assistente social desempenha seu trabalho, sendo necessário, para tanto “[...] o reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional pressupõe (sic) compreender como as expressões da questão social se expressam no cotidiano profissional” (CFESS, 2012, p. 26) para que não se caia nas amarras condicionadas pelo conservadorismo da gênese da profissão, ou como menciona Iamamoto (2015) na pulverização e fragmentação das inúmeras

“questões sociais” ou no discurso genérico de uma visão unívoca e indiferenciada da “questão social”, esvaziando-a de suas particularidades históricas.

Santos (2017) assinala que sobre o prisma da “década perdida” dos anos 1980, do protagonismo sindical e do movimento social em torno do processo de redemocratização gerou um polo de resistências para que o país se dificultasse a implementação do neoliberalismo. O período foi caracterizado por uma alta da inflação e seu controle via “Plano Real”, possibilitou a elegibilidade de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Na década de 1990 o país encontra-se em um ambiente de contrarreforma do Estado orientada para o mercado e de parcerias entre os setores público e privado. Esses programas e políticas estabelecidas inicialmente nos governos de FHC e posteriormente formuladas e implementadas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, seguiram essa concepção, fazendo com que muitas das responsabilidades do Estado fossem direcionadas para a Sociedade Civil organizada, um exemplo é o discurso sobre os programas de publicização (BEHRING; BOSCHETTI, 2011) que permitiu a organização e execução de políticas públicas por instituições do chamado terceiro setor, caracterizando novos dilemas para a sociedade brasileira.

Sobre a análise de Santos (2017) os anos iniciais da década de 1990, trouxe várias diretrizes do Consenso de Washington, como o desmonte do parque industrial brasileiro a abertura financeira, comercial e das privatizações; o favorecimento do capital especulativo com a regulação da taxa de juros; o aumento do desemprego e principalmente a desregulamentações dos direitos sociais que foram garantidos constitucionalmente.

A “questão social” acentuasse nesse período, principalmente as expressões ligadas ao mundo do trabalho com o aumento da informalidade, do trabalho próprio e assim a precarização do trabalho existindo uma crescente equalização da “questão social”, como assevera Santos (2017, p. 36), “elevou-se o desemprego e deteriorou-se ainda mais o já precário e desestruturado mercado de trabalho nacional, crescendo também a já alta rotatividade e flexibilidade das ocupações.”

O movimento de contrarreforma do Estado, conforme Silva (2011), possibilita três características, para a relação sociedade civil, políticas públicas na figura do Estado e capitalismo: atendimentos às necessidades da população através de um atendimento gratuito, com característica de desmonte do que é público e assim a focalização e descentralização das políticas; mercantilização dos serviços, através de sua venda e; a

filantropização dos serviços destinados aqueles que não se encaixasse nas duas primeiras, nesse espaço examinasse o terceiro setor.

As características supramencionadas, os resultados do crescimento econômico pífio em conjunto com o acentuamento das expressões da “questão social” geraram a eleição do Governo Lula, que assume no ano de 2003. De acordo com Santos (2017) a partir deste governo temos uma segunda fase do neoliberalismo, sob a égide do neodesenvolvimentismo. Nesse percurso temos a presença de que o Estado não pode ser tão mínimo, recomendando “[...] sua presença em alguns campos como o combate à pobreza e a educação básica, mas sem abrir mão, por outro lado, de reformas na educação superior e na saúde, visando torná-las ‘autossustentáveis’”. (ibidem, p. 38)

O exemplo dado sob a análise da autora encontra-se de como o Brasil, passou pela crise dos anos 2008, com resultados positivos que parecia “blindar” o país. Essa articulação entre o campo econômico e o social, possibilitou que a continuidade do Partidos Trabalhadores na figura do presidente Lula e da presidente Dilma, entre os anos 2003 a 2016.

Algumas são as características desse governo: produção do superávit primário com variável nos ajustes na fonte dos direitos sociais; cortes em orçamentos; privatização dos direitos sociais principalmente com a expansão do Ensino Superior privado; uma vulnerabilidade do país em relação ao mercado internacional com a presença do capital financeiro, o FMI e o Banco Mundial e exploração de recursos naturais em vários aspectos.

Do outro lado, como contrapartida, em uma sintonia com a política econômica existiu uma implementação do programa de moradias populares; ampliação dos programas de transferência de renda e a política de valorização do salário mínimo impactando a geração de empregos e de geração de Previdência Social, como o aumento do consumo, propiciando a ideia de um Estado não tão mínimo, contudo sem “desatar as amarras” com o neoliberalismo.

Nesse percalço a “questão social” ora se manifesta ora mascara os problemas. Na análise realizada por Santos (2017) a luta de classes organizada no Brasil, sofre um profundo colapso com os governos petistas,

[...] pois nestes se operou [...] o “apassivamento” da classe trabalhadora. Trata-se de um tipo de “transformismo”, conceito clássico elaborado por Gramsci, que o define como uma absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos

surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliáveis inimigos. (IBIDEM, p. 44)

Os novos dilemas evidenciados com as novas formas de relação de trabalho como discutidos na primeira seção deste Capítulo afetam radicalmente as condições de vida e de trabalho da população, redimensionando as requisições do trabalho profissional.

O Serviço Social se regulamenta como profissão liberal e dela decorre seus estatutos legais mencionados, como o Código de Ética de 1993 e a Lei que regulamenta a profissão nº 8.662, do mesmo ano. Esse arcabouço ético-legal ordena “[...] uma autonomia teóricos-metodológica, técnica e ética políticas à condução do exercício profissional” (IAMAMOTO, 2009, p.38) tensionadas pela compra e venda de sua força de trabalho.

As condições de trabalho e de relações nos quais os assistentes sociais estão inseridos são múltiplas, estabelecendo limites e possibilidades nas diversas esferas de trabalho em que na atual cena o Serviço Social enfrenta as consequências do processo de globalização, refletidos na sociedade e rebatidas em seu cotidiano profissional. Frente a tais argumentos, a tarefa da profissão é árdua, na busca da consolidação do projeto profissional e na defesa dos direitos, se fazendo necessário conforme explana Iamamoto (2015a) decifrar as novas demandas posta a profissão, buscando atitudes que não sejam fatalistas já dispostas no cotidiano, no qual reduz seu exercício a procedimentos técnicos e operacionais.

Santos (2017) assevera que nessa conjuntura evidencia-se uma “assistencialização focalizada”, principalmente no que envolve a pobreza e uma reaparição da sua criminalização, violação dos direitos humanos e sociais e uma reatualizam do binômio caridade e repressão. Os tempos que se anunciam parecem indicar uma “onda tenebrosa” para as lutas da classe trabalhadora em defesa dos direitos sociais.

Tempos nos quais as formas de resistência tendem a se degenerar na violência atomizada ou no pragmático descrédito nas entidades coletivas e instituições democráticas. Nesses tempos, precisamos ampliar o leque daqueles que, estando cientes de que fortalecer a resistência organizada será fundamental, se disponham a integrá-la para que os retrocessos que se anunciam possam ser, ao menos, minimizados. (IBIDEM, p. 50)

A política educacional vem sendo evidenciada como um campo de contradição ao ser utilizada pelo sistema capitalista para disseminar sua lógica; como também vem sendo

tensionada pelos sujeitos sociais que a defende com um direito e prática libertadora e de transformação.

Ao trabalhar na perspectiva da viabilização dos direitos sociais que discutiremos a seguir a educação como um direito social que sofre os rebatimentos da lógica capitalista, principalmente no que tange seu caráter universalizador. Esse caráter universal, como já sinalizado, acaba por não se concretizar, estabelecendo restrições para que a educação, como as demais políticas não alcance toda população, sendo direcionada para resolver os problemas de caráter imediato. Demarcada pôr essa contradição a Educação se constitui como um espaço de inserção da profissão e será analisada a seguir.

CAPÍTULO 03

3. A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL DO(A) ASSISTENTE SOCIAL

Analizamos no Capítulo anterior a configuração da “questão social” e como ela foi se desenvolvendo e sendo enfrentada no sistema capitalista para posteriormente introduzirmos o Serviço Social como profissão no contexto da sociabilidade capitalista e na divisão social e técnica do trabalho como um dos seus elementos constitutivos, evidenciando pôr fim a sua gênese na sociedade brasileira.

Nesse panorama incorporamos o papel do Estado, do capitalismo e de como as políticas sociais foram sendo apresentadas como respostas as expressões da desigualdade e conseqüentemente da “questão social”, essa por sua vez, engendrada pelo sistema capitalista e como as(os) assistentes sociais foram inseridas(os) nesse contexto como agentes na relação entre Estado e sociedade, tal inclusão se apresenta em um contexto sócio histórico e pela trajetória de institucionalização do Serviço Social como profissão.

Dessa maneira, o Capítulo aqui referendado aborda a Política da Educação como um espaço de inserção das(os) assistentes sociais e encontra-se dividido em três tópicos. No primeiro analisamos a política educacional dentro da lógica capitalista e seu papel de contra hegemonia, para inserir a realidade brasileira, como política social contextualizada por contradições no cenário neoliberal.

Ao considerar a educação como um espaço de embate político e propício a desencadear uma reflexão crítica de sujeito social e de mundo introduzimos no segundo tópico o Serviço Social na Política de Educação brasileira, apontando dilemas e

contribuições dentro dessa política e como as(os) assistentes sociais atuantes nessa política podem possibilitar uma leitura ampla da educação em sua defesa como direito e de compreensão que vai além “dos muros” das instituições escolares. Compreendendo a escola com uma função social que analisamos no terceiro tópico esse espaço como *lócus* de atuação profissional.

3.1 A política educacional brasileira em tempos neoliberais: da era FHC ao governo Temer

Iniciamos a discussão apontando a educação como política pública inserida em um contexto demarcado social e historicamente, assim como o Serviço Social. Como sinalizamos anteriormente, a profissão tem sua trajetória histórica relacionada ao processo de estruturação das políticas sociais, que se tornaram um *lócus* privilegiado desses profissionais, como sinaliza Almeida (2005, p. 5) um “campo de forças no qual a profissão ganha visibilidade social, materialidade institucional e potencialidade histórica”.

Ao reconhecer a profissão inserida nesse contexto e que as políticas sociais são determinadas pela correlação de forças situadas na sociedade pelos sujeitos sociais, como apresenta Almeida (2005) e que elas surgem para responder as expressões da “questão social”, sabemos e passamos a compreender que a Política de Educação brasileira, assim, como as demais políticas sociais, são respostas dadas pelo Estado ao processo de enfrentamento a “questão social”.

No atual contexto de contrarreforma, caracterizado pela intensificação aos ataques aos direitos e conseqüentemente a classe trabalhadora, repercuti nas políticas e diversas instituições públicas ou privadas, nas quais as(os) assistentes sociais encontram inseridos, tendo em vista que o trabalho profissional é determinado pela “contraditória dinâmica” da conjuntura, das instituições, dos serviços e dos sujeitos (ALMEIDA, 2005, p. 3).

Saviani (2013) e Souza Junior (2010) traz a discussão de como a educação aparece como fenômeno próprio dos seres humanos e assim uma exigência do e para o trabalho, ao evidenciar como a relação contraditória das classes sociais também se estabelece nessa política. Considerando, portanto, o campo educacional como um cenário de correlação de forças, dinâmico, histórico e complexo da vida social.

Ao apresentar-se como uma importante área de atuação do Estado como também demarcada com a presença de diversos sujeitos sociais, que lutam pelo reconhecimento da educação pública como um direito social, fazendo que enquanto política pública, ela seja tomada como um espaço contraditório de lutas de classes. Uma vez que a política educacional é ponderada como espaço de lutas sociais e de correlação de forças à compreendemos como um espaço que expressa a “questão social”, e assim a profissão deve e está inserida neste espaço justificando a necessidade de discuti-la neste Capítulo como um espaço sócio-ocupacional presente à profissão.

Sem deixarmos de ressaltar que ao estabelecer que o homem é um ser social que se relaciona ao pertencer a uma coletividade, sendo esta, a qual ele produz e reproduz sua subsistência, as relações são então tomadas historicamente e determinadas. Sinalizando que não se deve pensar a educação e demais direitos deslocados das condições de vida, destaca-se que a educação possui seu caráter contraditório e pode ser “tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social” (ALMEIDA, 2005, p.8), uma vez que está estabelecida nessas relações explicitadas antagonicamente e no processo de totalidade histórica marcada pelas ações reguladoras do Estado.

Sobre esse prisma Almeida (2005) e Martins (2012) asseveram que a educação se destaca como um instrumento social uma vez que é estabelecida como processo de obtenção de conhecimentos necessário ao homem em seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Entra no contexto a análise que perpassa da saída da esfera privada, em que se tinha a educação realizada pela família ou a comunidade ao seu entorno, como por exemplo, as instituições religiosas, para a ampliação dos espaços institucionais, e assim, para a vida pública, juntamente com o desenvolvimento histórico e do modo de produção capitalista, esse processo de conhecimento adquire novas feições.

Uma delas é a utilizada pelos capitalistas, com o intuito de discurso ideológico, para incutir na sociedade a cultura hegemônica burguesa, utilizando do processo de aquisição e distribuição do conhecimento na tentativa de propagar a sua racionalidade. Tal discurso acarreta o controle da sociedade capitalista sobre os indivíduos, empregado não apenas pela coerção, violência política ou econômica, como também pelo processo educativo com o discurso de empregabilidade, competência, empreendedorismo, meritocracia, eficiência e eficácia. Sob esse cariz o discurso coletivo e público é esvaziado e passa a ser concebido para a esfera privada e individual.

Esse mesmo processo, “pode possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de contra-hegemonia, pois o processo de aquisição de conhecimentos contribui para que o

homem possa exercer uma nova direção política e cultural: um conjunto de forças sociais que se oporá a diferentes formas de opressão e alienação.” (MARTINS, 2012, p. 20). Esses dois sentidos que a educação possibilita, a torna um campo tensionado. Resulta-se, portanto, como analisa Barbosa (2015), existir uma intrínseca relação entre educação e reprodução do capital. De modo que a educação se dá de forma desigual.

Uma das concepções para explicar essa relação contraditória está na discussão apresentada por Saviani (2008), nela ele afirma que no campo da educacional existe dois campos teóricos que classificam o estudo sobre a educação. No primeiro campo os teóricos buscam justificar a educação como um instrumento de “equalização social” com o objetivo de superar a “marginalidade”, “marginalidade” aqui compreendida pelo autor como os sujeitos que estavam aquém da sociedade, e para nossa análise leia-se, como a população pobre e excluída. A perspectiva compreende que a educação poderia corrigir esse processo de exclusão ao inserirem a população no seio educacional.²¹

Já na segunda teoria, a educação é entendida como instrumento de discriminação social, neste caso a própria marginalização, pois apreende a educação como uma função de reproduzir a sociedade. As duas perspectivas de acordo com o autor apresentam formas de abarcar a relação dada historicamente entre sociedade e educação.

O primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente [...]. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. (SAVIANI, 2008, p. 4)

Nesse primeiro grupo a educação é tida como “uma força homogeneizadora” (IBIDEM) com a função de dar continuidade nos laços já estabelecidos e não de rompimento com a ordem, conforme aponta a teoria marxiana²², promovendo de forma

²¹ Mészáros (2008) explica que com a mudança propiciada no período da acumulação primitiva do capital e posteriormente com a indústria, ocasionou que os trabalhadores fossem considerados “ignorantes”, em que “os trabalhadores pobres” eram radicalmente diferentes daquelas que “os homens da razão”. (MÉSZÁROS, 2008, p.42) Nesse primeiro grupo de teóricos a educação surge para os marginalizados, no objetivo de romper com essa ignorância, cunhada como propicia a vagabundagem e desordem.

²²De acordo com Sousa Junior (2010) e Saviani (2013, 2005) a temática da educação não girou de forma central nas discussões de Marx, contudo seu legado oferece grande contribuição para a temática, ao trazer a educação para além dos espaços institucionais formais. Para tanto devemos compreender a educação em uma perspectiva mais ampla “entendida como momento essencial da vida humana, presente em toda atividade humana, articulada a toda paixão, como o próprio processo de constituição do ser social, a educação então pode ser considerada como elemento constitutivo das elaborações marxianas.” (SOUSA JUNIOR, 2010, p.20) Sousa Junior (2010), aponta categorias e conceitos ligado a teoria marxista que pode explicar a relação da educação com a teoria marxista, como por exemplo a práxis humana e o processo de linguagem através do que ele denomina de “caráter educativo”, esse “caráter educativo” retrata a sociabilidade humana como tal a partir das suas relações sociais ao produzir linguagem, consciência e

coesa denominada pelo autor de uma “teoria não-crítica”. Nessa primeira perspectiva o autor toma como base a constituição dos sistemas nacionais de ensino, constituídos em meados da década do século XIX, que tem como base a educação como direito de todos e dever do Estado estabelecida para superação do “Antigo Regime” e consolidação, posteriormente, da burguesia.

Estão inseridos nesse primeiro grupo a constituição da Escola tradicional, que logo sofreu críticas dando abertura para a Pedagogia Nova, que possui o mesmo objetivo de uniformização da sociedade e, pôr fim a Pedagogia Tecnicista. A educação nesse período, compreendia como fator de “equalização social” e como um subsistema, que servirá para cumprir a função de ajustar e adaptar os indivíduos a sociedade, a partir da conformação e da aceitação de que não importam as diferenças, ela deverá ser aceita e respeitada para o funcionamento eficaz e equilibrado do sistema social.

O segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam a base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições da vida material. (ibidem, p. 04)

No segundo grupo a contradição é reconhecida como inerente a sociedade e a educação concebida a partir dos condicionamentos sociais, chegando à conclusão que a educação reproduz a sociedade desigualmente, por isso é denominado de “teoria crítica-reprodutivista”, pois reconhecem a contradição inerente a sociedade, mas não acreditam em sua superação e sim na propagação desse antagonismo.

O autor analisa que em ambas teorias a história é sacrificada, na primeira pois a ideia de harmonia não considera as contradições posta a realidade, pretendendo anulá-las, e a segunda a sociedade é reificada dentro do processo de contradições sem uma superação. Nessa análise Saviani (2008) assevera a necessidade de uma terceira teoria, intitulada “para uma teoria crítica da educação” que dá a possibilidade de discutir a educação para além de como é utilizada na sociedade capitalista, na qual discutiremos no

realizar trabalho para tanto ele traz passagens de Marx ao falar de educação; a categoria trabalho e as contradições; e a relação pedagógica da educação no processo de revolução. Assim os autores identificam que Marx contribuiu na temática educação, pois projeta na transformação humana e com isto em suas relações a perspectiva pedagógica no decorrer da história produzida por estes.

discorrer deste trabalho para posteriormente dar continuidade para a inserção do Serviço Social dentro dessa política.

Reflexo do contexto mundial marcado pela globalização e pela reestruturação do capitalismo, a educação é utilizada como elemento central para a manutenção do *status quo*, significando dizer que a educação é tida como um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos diversos países, e no Brasil não foi diferente.

A conjuntura, da década de 1990, sinalizada pelo projeto neoliberal, orienta principalmente no que tange as políticas sociais, uma retirada da responsabilidade do Estado para outros setores, como o terceiro setor e a via privada, como indicamos no segundo capítulo. Os direitos sociais garantidos na Constituição de 1988 passam a ser alterados, pelo processo econômico macroestrutural, conforme analisa Castro (2010).

As políticas sociais são desestabilizadas, sob o discurso que não davam mais conta de lidar com a “questão social”, levando a locução de superação das desigualdades para a esfera individual. A ideia de público e universal é descartada e substituída por escolhas, oportunidades, desmonte e destruição. Entra em discussão a proposta de contrarreforma do Estado²³, que sinaliza as seguintes características para o seu papel: “1) medidas de sua reorganização institucional que configuram um novo perfil para a gestão pública; 2) alterações para o reordenamento jurídico; e 3) novas formas de conceber e materializar a oferta dos serviços públicos”. (SILVA, 2011, p. 149).

A lógica seguida seria de desresponsabilizar o Estado, transferindo para a população e a denominada sociedade civil as responsabilidades estatais. Silva (2011) analisa o período da seguinte maneira: a transição do Estado autoritário para o democrático possibilitou a inserção de boa parte das reivindicações populares na Constituição de 1988, essa mobilização resultou na inscrição da educação como direito social na Constituição, contudo o elitismo e o conservadorismo resistiram. Acarreta uma modernização das vias administrativas pública, mas não houve uma mudança na relação

²³ Behring e Boschetti (2011) sinalizam que embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país nos anos 1990 para se autodesignar. Existiu uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, uma que envolveu outros termos, como por exemplo, o conceito de sociedade civil, democracia, solidariedade, dentre outros. Levando a considerar que se tratava de uma estratégia político-ideológica para a busca do consenso e de legitimidade do governo. Objetivando assegurar a direção intelectual e moral à hegemonia do projeto neoliberal. Dessa forma, as autoras consideram o termo reforma, um patrimônio da esquerda, citando o exemplo das lutas dos trabalhadores por novas demandas e assim configura uma pressão por parte deles ao sistema capitalista e explicam o processo como contrarreforma do Estado.

perante a sociedade, o que Behring e Boschetti (2011) consideram como “processo de modernização conservadora”.²⁴

Surge o discurso da terceira via, ou terceiro setor, que de acordo com Silva (2011, p.147) “‘retempera’ o trato à ‘questão social’, orientando as políticas sociais estatais no sentido de sua retirada gradativa da órbita do Estado”. Sob essa ótica que na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) evidencia-se a contrarreforma do Estado com ênfase especial nas privatizações. O principal documento orientador dessa projeção, nos termos de Behring e Boschetti (2011), foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), afinado com as formulações do então Ministro da Administração e da Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira.

Aspectos de destaques da “reforma” do governo são flexibilização da legislação do trabalho, diminuição dos gastos públicos, privatização das empresas estatais, abertura de mercados aos investimentos transnacionais, criação de agências executivas e organizações sociais, via programas de publicização, tendo como ponto central da “reforma” o ajuste fiscal, conforme Behring e Boschetti (2011) sinalizam.

Ainda sobre a análise das autoras, o “reformismo” neoliberal, defendia que o problema estaria no Estado, e por isso seria necessário reformulá-lo. Tais distorções estariam ligadas na redução de custos “enquanto a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro” (IBIDEM, p. 152) por meio do mercado financeiro de ordem internacional, que gerou um crescimento das dívidas interna e externa do país.

No período o conjunto de grandes organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a influenciar a partir de um conjunto de determinações. Voltando a análise para educação, Martins (2012) assinala que a partir da década de 1990, a prioridade do Banco Mundial volta-se para a educação básica, conforme consenso da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e o foco do governo brasileiro também estará na educação básica.

A autora assevera que em todo esse processo, alguns eventos de caráter internacionais, ganham destaques, são eles a Conferência Mundial de Educação, na

²⁴ Pois tais processos “promovem mudanças objetivas nas condições de vida e de trabalho dos ‘de baixo’ – o que incluiu o desenvolvimento de um Estado social [...] –, mas sempre contidas e limitadas diante das possibilidades, e sempre sob controle das classes dominantes, para manter em ‘seu lugar’ as ‘classes perigosas’, sem dividir o bolo dos saltos para diante”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 151)

Tailândia, em 1990; a Cúpula de Nova Délhi, na Índia, em 1993; a Conferência Nacional de Educação para Todos, no Brasil, em 1994 e a VI Conferência Ibero-Americana da Educação, no Chile, em 1996, nos quais o Brasil participa trazendo os ideais defendidos nesses eventos para a realidade do país, como a vinculação da educação a condição de meio fundamental para o progresso pessoal, social, econômico e cultural, como uma fonte de renovação tecnológica, ferramenta para a formação de recursos humanos em consequência da demanda das transformações produtivas.

Com essa análise, Martins (2012, p. 93), afirma que a educação,

além de tender a ser deslocada para o âmbito do mercado, depara com novos desafios, passando a ser destacada como instrumento-chave de sobrevivência dos indivíduos e dos países na chamada era da competitividade mundial. Visando responder à necessidade de qualificação do trabalho e permitir aos países pobres a inserção no mundo globalizado, no final do século XX, a educação passa a ser prioridade no cenário internacional e, a partir dos anos 1990, vários eventos mundiais reforçam a posição estratégica da educação.

Com a presença do Centro de Estudos para a América Latina (Cepal), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do BM, surge a influência ideológica no “campo educacional que, por sua vez, adquire um formato conforme a lógica de mercado, centrado, sobretudo, em processos formativos fundamentados na competitividade, na formação de habilidades e competências específicas e na individualização” (CARDOSO, et al, 2017, p. 13791). Vale considerar que é a partir desse período que com o “novo papel do Estado” reserva para as políticas educacionais diretrizes para a mudança organizacional com a presença da descentralização.

Cardoso (et al., 2017) analisa que o Banco Mundial, tem tido um papel central, nos ditames direcionados a educação, pois tal instituição defende que empresas possam gerenciá-la, “[...] isto é, a educação passa a ser um campo estratégico de investimento de firmas privadas que trabalham sob a lógica mercantil” (IBIDEM, p. 13796). Fazendo com que educação deixe de ser uma responsabilidade do Estado e passe a ser guiada pela lógica dos serviços, competitividade e meritocracia.

Entra nesse fundamento as premiações de desempenho, que mede a capacidade das instituições e pessoas a partir de competições. Como uma amostra dessas premiações temos o Prêmio Escola Nota 10, que foi sendo estabelecido em alguns estados da federação, a exemplo da Paraíba. Na premiação gestores e educadores da rede municipal

devem se empenhar para que sua escola atinja o Índice de Excelência em Educação. Contando com que toda equipe da escola vencedora recebe o 14º salário, como reconhecimento do seu “esforço e dedicação”.

Durante as duas gestões de FHC as políticas educacionais foram impactadas pelas “reformas”. A reforma educacional brasileira tem como marco principal a aprovação da nova LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece parâmetros, princípios e rumos da educação nacional, pois criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), outorgou à CAPES os processos de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre outras questões (HERMIDA, 2006).

O processo histórico de tramitação da LDB/96 no Congresso Federal, foi complicado, resumindo diversos embates políticos, é tanto que sua reformulação tramitou em torno de oito anos na Câmara, porém, “[...] apesar das lutas e do posicionamento crítico de diversos educadores, analisou-se que o traço marcante da nova LDB é a flexibilidade, deixando por essa via flancos abertos a praticamente todo tipo de iniciativa do Poder Executivo Federal.” (MARTINS, 2012, p. 94)²⁵

A flexibilidade mencionada na análise de Martins (2012) pode significar o descompromisso do Estado, compatível com o Estado Mínimo, uma vez que Saviani (2011), relata que o texto original escrito pelo próprio autor, sofreu mais de sete emendas ao texto original. De acordo com o autor a política de educação ganha ênfase na educação básica, especificamente no ensino fundamental, em detrimento dos demais graus de ensino.

Contudo aspectos importantes são considerados, como a regulamentação dos artigos da educação da Constituição Federal que “vislumbram-se demandas pertinentes ao serviço social, considerando seus conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos” (MARTINS, 2012, p. 97).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República, em 2002, e um governo dirigido pelo Partido dos Trabalhadores trouxeram expectativas de que o Estado incorporasse demandas secularizantes e a laicidade do Estado avançasse. A partir

²⁵ Para Hermida (2006) a “reforma” se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), com o Programas Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex), com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Superior e o Plano Nacional de Educação (PNE), com a proposta de autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior e com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação.

de 2003, as políticas estabelecidas pelo governo de Lula tomaram novos encaminhamentos no que tange as relações Estado com a sociedade civil, mas há continuidades de algumas políticas desenvolvidas por FHC, como a submissão do governo federal as imposições dos organismos financeiros internacionais.

Na conjuntura social os programas sociais implementados pelo governo no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. De acordo com Silva (2011), as políticas do Governo Lula não apresentam ruptura com a lógica produtivista desta fase particular do capitalismo contemporâneo.

Por essas vias, as políticas educacionais implementadas atualmente são geradas no bojo do mesmo paradigma gerencial que orientou a gestão do Presidente FHC. Todavia, há contrapontos com relação às políticas sociais e à forma como são formuladas e executadas as políticas públicas do Governo Lula, em especial as políticas educacionais, os programas desenvolvidos em seu governo, nos quais se insere também a modernização dos processos de gestão da escola brasileira. (IBIDEM, p. 154).

Corroborando a discussão Oliveira (2009), analisa que o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por conservações que rupturas em relação ao governo anterior, uma vez que podem ser apontados a falta de “políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (IBIDEM, p. 198). Desse modo, a autora, assinala que nos primeiros quatro anos do governo envolveu ações esparsas, no que se refere a educação.

Havendo mudanças no final do primeiro mandato, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006. O Fundo foi então regulamentado e convertido em lei em 2007, Lei nº. 11.494, de 20/06/2007. Ocorreu a ampliação, em relação ao anterior, o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que até o momento era o principal mecanismo de financiamento da educação básica. Agora o Fundeb abrangeria suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Todavia, há contrapontos com relação a formulação e execução das políticas sociais no governo Lula. No contexto geral as mudanças começaram, mesmo com políticas compensatórias, a serem vistas a partir de dados, como o relatório da Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2005, que apresentou que no governo do presidente Lula o país estaria menos desigual, “a pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato” (IBIDEM, p. 203).

Castelo (2012) analisa o governo Lula sobre o prisma do novo desenvolvimentismo, surgido no século XXI após o neoliberalismo não apresentar experimentar sinais de mudanças²⁶. Um dos programas de destaque do governo federal na era Lula (2003-2010), e que engloba a educação básica, foi o Programa Bolsa Família, Lei nº. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que unificou programas criados no governo FHC, Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação (Bolsa Escola), instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001; do Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003; do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde (Bolsa Alimentação), instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001; do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastro Único do Governo Federal (CADÚnico), instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.²⁷

Com objetivo principal de melhorar as condições de vida das famílias em estado de pobreza e extrema pobreza, o programa oferece as famílias serviços sociais básicos, distribuídos em três eixos: complemento de renda, acesso a direitos como a educação, assistência social e saúde e articulação com demais políticas sociais. Desdobramentos dos programas nesse período encontra-se o PROJOVEM e o Primeiro Emprego/Jovem Aprendiz, com objetivos de promover a reintegração ao processo educacional, qualificação profissional e desenvolvimento humano de adolescentes e jovens brasileiros nas idades entre 14 a 29 anos, dentre outros programas de caráter profissional ligados a educação, tiveram como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização do trabalhador.

²⁶“Baixas taxas de crescimento, desequilíbrios nos balanços de pagamentos (com graves crises cambiais), déficits públicos crescentes e aumento das dívidas públicas internas. E os efeitos sobre expressões da “questão social” também foram desastrosos: aumento do desemprego estrutural e do pauperismo (absoluto e relativo) e perda de direitos sociais básicos, como a precarização das relações trabalhistas e a privatização de bens públicos, como saúde, previdência e educação.” (CASTELO, 2012, p. 623)

²⁷ De acordo com a análise, Martins (2012) direta ou indiretamente o programa, estabelece uma relação estreita com a política da educação. Existindo críticas ao programa, mas não podemos deixar de mencionar a relevância do programa, uma vez que possui um significado real para os beneficiários. “Quanto à questão da qualidade e quantidade de pessoas beneficiadas, o programa significa um avanço em relação às propostas antecedentes. Entretanto, na óptica dos direitos humanos, o referido programa ainda apresenta a série de entraves.” (ibidem, p. 183)

Kuenzer (2006) estabelece três grupos que organizaram e operacionalizaram as Políticas de Educação profissional, já no governo Lula: o primeiro constituiu na reformulação do Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR)²⁸, com aumento de cursos profissionalizantes dentro das fábricas e do ambiente de trabalho; o segundo articula os programas que apresentam o retorno da educação básica e profissional e o terceiro dá base para o surgimento do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

A educação passa a ser um o setor com papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres via acordos firmados entre os diversos níveis de governos. Oliveira (2009) relata que no governo do presidente Lula foram criados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que englobava ações nos diversos níveis da educação; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como referência desenvolvida para servir de indicador de qualidade na educação com objetivo de alcançar a média seis estabelecida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) aos países desenvolvidos e o Compromisso Todos Pela Educação.

De acordo com Silva (2011), o PDE possui sinais que se caracterizam como um mecanismo político e econômico que não rompe com o modelo de desenvolvimento excludente, possuem algumas ações de aligeiramento e de massificação, como por exemplo, a formação de professores, ancorando-se em um projeto que fomenta o consumo de tecnologias que cria um nicho mercadológico para o setor privado, principalmente na educação superior, do que favorecimento a política educacional.

Uma outra característica mencionada por Rezende Pinto (2009, p. 329) é que sua concepção é centrada na focalização e na premiação. O PDE retira a atenção “da questão central que o país tem pela frente, que é a de ampliar os gastos com educação para democratizar o acesso, assegurar a permanência e criar padrões mínimos de qualidade.”

O IDEB, por sua vez, pode salientar que ao atingir metas por meio de indicadores quantitativos, acabam apresentando respostas focadas estatisticamente e não de soluções reais, que possam mais atender a lógica da sociedade capitalista do que a realidade dada pelo país. O contraponto apresentado pela autora se dá na distribuição dos recursos nos diferentes níveis, houve a destinação anual ao Fundeb mais de dez vezes o valor destinado

²⁸ O Planfor foi implementado em 1995 e durou até 2002. Possuía como proposta Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, amparados pelo decreto nº 2.208/97, com o encargo de atender o acordo estabelecido entre o MEC e o Banco Mundial, além de fundamentar o Planfor, deu suporte para o desenvolvimento do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional).

ao Fundef por seu antecessor e pelo próprio governo Lula em seu primeiro mandato e a importância da participação da sociedade no controle dos recursos através do Fundeb.

O Compromisso pela Educação, estabelecido pelo decreto nº 6.094 de 2007, de acordo com Rezende Pinto (2009), teve como referência privilegiada em sua elaboração e das metas um grupo de empresários que haviam lançado em 2006 o Movimento Compromisso Todos pela Educação, nome utilizado no documento legal. Em sua análise o autor chama a atenção que o documento leva o sentido de esvaziamento do dever do Estado para com a garantia do direito à educação.²⁹

Um programa que ganha destaque, e também possui críticas e elogios, é o Programa Mais Educação, criado em 2007 e regulado pelo Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem por finalidade contribuir com a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

O objetivo foi ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2010). Com essa percepção de integração entre disciplinas educacionais e com uma concepção mais ampliada de educação, envolvendo lazer e cultura, considera-se um esforço de integralidade dos sujeitos.

Oliveira (2009) salienta que as políticas educacionais do governo Lula nos dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas que possuem dois sentidos, por um lado apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores, como por exemplo a presença das grandes instituições internacionais, parcerias entre o público e o privado, o aumento das instituições privadas, a focalização na educação básica e universalização do ensino fundamental, investimentos ligados a educação profissionalizante, aumento da educação a distância, dentre outros.

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexo entre a elevação dos

²⁹“A forma de efetivação das metas propostas tem por base o PAR (Plano de Ações Articuladas) que estabelece a realização de convênios ou colaborações entre o MEC e as entidades federadas, a partir de um diagnóstico e um plano de ações cuja elaboração, para as redes estaduais e para os municípios priorizados, pôde contar com o apoio de equipe técnica enviada pelo ministério”. (REZENDE PINTO, 2009, p. 328)

padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado (IBIDEM, p. 208).

Analisando o período em que os presidentes Lula e Dilma, estiveram à frente da gestão do país, a partir de uma processualidade histórica, Castelo (2012) assinala que iniciasse um processo com o intuito de fazer o desenvolvimento social e econômico andarem lado a lado, na tentativa de conciliar igualdade social e crescimento. De acordo com o autor, o Brasil

viveria uma etapa do desenvolvimento capitalista inédita por conjugar crescimento econômico e justiça social — o que inauguraria um original padrão de acumulação no país, o social-desenvolvimentismo — e, no limite, por apontar para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento (IBIDEM, p. 615).

O debate apresentado busca enfatizar que o neodesenvolvimentismo tenta ajustar os pressupostos neoliberais com o desenvolvimento capitalista na garantia de acumulação, progresso e desenvolvimento com a resolução dos problemas sociais mais básicos da população brasileira ao fundamentar e vincular o projeto na criação de políticas sociais, como distribuição de renda (via programas sociais de transferência de renda) e aumento de salário mínimo. A educação, principalmente a profissionalizante, é utilizada como aparato para o discurso, combinando ensino com mão de obra qualificada.

Assegurando mudanças, mas não a superação dos problemas que regem a sociedade capitalista, Rezende Pinto (2009) afirma que analisar o governo Lula comparado com o de seu antecessor seria minimizar as mudanças que sua gestão trouxe para o país, uma vez ao longo dos dois mandatos o Brasil deu passos importantes para superar alguns limites, principalmente no que tange o desenvolvimento do país e aumento da inclusão social.

A economia, como mostra Mercadante (2010, p.106), “antes mergulhada em um pântano de dívidas e hiperinflação, superou a crise mundial com grande desenvoltura. Em 2009, enquanto os países centrais ainda se debatiam com altas taxas de desemprego, o Brasil gerou quase 1 milhão de empregos formais.” Ao combinar crescimento econômico com distribuição de renda, estabilidade macroeconômica, crescimento de instâncias

democráticas e protagonismo internacional crescente, gera algo inédito na história do Brasil.

A respeito da continuidade dos governos federais em relação ao trato com a educação o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), Andrade (2017) afirma que durante o primeiro mandato da presidente, uma das grandes frentes de investimento foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que ampliou a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de programas e projetos com caráter de assistência financeira.

O mandato da presidente Dilma foi marcado por muitos embates econômicos, sociais e políticos, situações que fomentariam em segundo mandato, não concluído, ao sofrer impeachment no ano de 2016. Contudo, seu lema de governo foi “Brasil, pátria educadora”. Com isso, deixava claro que a educação seria a “prioridade das prioridades”.

Andrade (2009) aponta alguns dos avanços ocorridos no governo Dilma na área da educação, como o estabelecimento de 10% do PIB para gasto com educação ao longo de 10 anos; reserva de recursos do pré-sal para financiamento da educação; instituição do Sistema de Seleção Unificado (SISU); o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); contratação de mais de 8 mil creches e pré-escolas, das quais 2.056 foram concluídas, para a educação infantil; atendimento de mais de 1,6 milhões de crianças na educação infantil de todo país; criação novas Universidades Federais no ensino superior e a criação do Programa Ciência sem Fronteiras.

Essa conjuntura possibilitou os avanços em relação à ampliação de oportunidades na política de educação entre os anos de 2011 e 2016, permitindo que pessoas que não tinham acesso ao ensino superior, por exemplo, passassem a ter. A ampliação foi interrompida com seu impeachment, em 31 de agosto de 2016. Nesse momento, assume o poder da presidência da República, seu vice, Michel Temer, que em poucos meses mostrou a nova direção do seu governo, principalmente no que tange aos cortes de investimentos as áreas sociais.

De acordo com a análise de Andrade (2017), o presidente anunciou cortes no FIES, no PROUNI e no PRONATEC, suspendeu novos contratos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) de uma série de cursos em nove faculdades, instaurou medida que prevê a suspensão de oferta de bolsas dos programas Universidade para Todos (PROUNI) e Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), as ações caracteriza o

novo governo no sentido de limitar programas instituídos na gestão de Dilma na área da educação.

Dentre os atos está a reforma do ensino médio, que prevê algumas modificações nesse nível de ensino, a partir da Medida Provisória, nº 746 de 2016, foi sancionada em fevereiro de 2017, estabelecendo diretrizes para implantação nas escolas no ano de 2018 através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O aluno passa a escolher quais matérias deseja cursar de acordo com os seus interesses e permiti que profissionais com “notório saber” possam lecionar disciplinas, independente de terem formação pedagógica.

A adoção do “notório saber” para a Educação Básica, de acordo com Archangelo (2017) é nociva a curto e a médio prazos e, portanto, desaconselhável.

A curto prazo e a um só tempo, coloca em sala de aula professores sem a qualificação adequada e ataca os cursos de formação de professores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação básica. A médio prazo, isenta o Estado de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores e de valorização da carreira docente. O Estado se desincumbe da responsabilidade pelo déficit de professores, que é real, em especial em algumas áreas do conhecimento; e que decorre da negligência para com a educação pública, em alguns casos, e de inúmeras medidas tomadas para desvalorizar a carreira docente, em outros. Mais uma vez assistimos a uma dinâmica que lança mão da negação dos reais determinantes do problema em prol de medidas paliativas, por meio das quais se expressa um profundo descaso para com a formação de professores e com a educação das crianças e jovens em nosso país. (ARCHANGELO, 2017)

A dinâmica evidencia muitos retrocessos para a população, um deles é a substituição do Programa Mais Educação pelo Novo Mais Educação, que passou a dar ênfase ao reforço escolar no contraturno nas disciplinas de português e matemática, “retirando outras aprendizagens que a escola ofertava no antigo Mais Educação e podiam proporcionar a ampliação da concepção de escola e de espaços educativos”. (BARBOSA et al, 2017, p. 8)

O foco principal girou em torno da melhoria dos resultados nas avaliações do IDEB, conforme assinalam Barbosa et al (2017, p. 10) “o governo julga a eficiência e eficácia na educação como elementos centrais para formar pessoas aptas ao mercado de trabalho e a vida em sociedade”. Voltado sob a égide das avaliações o alunado são sujeitados a uma “[...] ‘prova’ inicial para mapear o nível do seu conhecimento (naturalmente, em Português e Matemática) e serão novamente submetidos à novo exame para que seja

possível avaliar a eficiência e eficácia do programa. Ainda não está claro o que será feito com o resultado de tais avaliações”. (IBIDEM, p. 10)

Saviani (2018), ao analisar a conjuntura brasileira a partir do golpe que depôs a presidente Dilma, nos explica que vivenciamos uma crise política de caráter autoritário, no qual a educação vem sendo golpeada, tendo em vista que “as reformas educacionais regressivas do atual governo vêm procurando desconstruir os limitados avanços dos governos Lula e Dilma retomando o espírito autoritário que foi a marca do período da ditadura militar” (IBIDEM, p. 7).

Sobre a análise do autor esse caráter autoritário se faz presente no movimento “escola sem partido”, chamado de “lei da mordça”, pois especifica uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática. A atual conjuntura se constitui sob um movimento grave de desafios para o campo educacional na perspectiva democrática. Ele assinala que esses desafios podem ser considerados sobre dois primas:

Por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da quebra do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, cumpre lutar para assegurar às novas gerações uma formação que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2018, p. 7).

Sendo necessário a luta diária em defesa da educação como direito social, o autor aponta a resistência ativa através da coletividade, porque as resistências individuais não possuem força para se contrapor ao poder exercido pelo governo e uma resistência propositiva, capaz de apresentar alternativas às medidas do governo, o que vem acontecendo, por exemplo, nos diversos municípios em combate a “lei da mordça”.

Diante da disputa das forças sociais antagônicas, o processo de luta de classes vem sendo tensionado no Brasil e uma das grandes questões em disputa reflete na defesa do direito a educação, principalmente, por essa ter seu caráter político e emancipatório dos sujeitos sociais. Entra no cenário a educação histórico-crítica que se contrapõe ao movimento conservador, o qual aponta a neutralidade da educação, buscando uma educação alienante, sendo “indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências dos grupos conservadores balizadas pelos interesses do mercado” (IBIDEM, p. 9).

3.2 O Serviço Social na Política de Educação: dilemas e contribuições

A lógica do capital considera a vida humana descartável. Antunes *apud* Almeida (2013), ao incorporar esse seu sentido a educação, passa a regê-la pela produção mercadológica, a configurando como uma forma de reprodução do capital e assim de sua intervenção em conjunto com o Estado. Nessa conjuntura a Política de Educação se torna esse espaço de embate entre poderes diversos.

Com a reestruturação do capital, que possui como objetivo principal manter sua hegemonia, incorpora a ciência ao processo produtivo e a inovação tecnológica na produção e nas relações sociais de trabalho, evidencia como uma das consequências a flexibilização do mundo do trabalho e ocasiona uma mudança dada a esfera educacional.

Visto que o objetivo central da formação, sob o ponto de vista do capitalismo, é capacitar o trabalhador de forma adequada ao perfil exigido pelo mercado de trabalho. Determinada por esse contexto histórico, a política de educação, que, de acordo com Gramsci, deveria ser palco de disputas de diferentes projetos societários, passa a ser instrumento de afirmação da hegemonia política e cultural dominante e da capacitação da força de trabalho para atender às exigências do capital. E a educação assume, sob viés capitalista, lugar de destaque no mundo contemporâneo atinge status prioritário no cenário mundial, sendo preconizada por vários organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial), que realiza acordos com países periféricos visando à inserção desses na nova ordem mundial como países aptos aos novos padrões de consumo, bem como produtores de força de trabalho qualificada para atender à produção globalizada que, cada vez mais, desloca as unidades produtivas em busca de custos menores de produção, especialmente as relacionadas à força de trabalho. (MARTINS, 2012, p. 23)

A autora deixa claro como a hegemonia do pensamento neoliberal subordina a educação a uma perspectiva economicista gerida pelas determinações do mercado. Nessa perspectiva, a educação tende a sair da esfera do direito para a mercadológica, sendo adquirida individualmente, através do mercado e a partir dos interesses e capacidade de cada indivíduo, tendo como objetivo final a inserção ao mundo do trabalho para atender a lógica capitalista. Outro aspecto que deve ser sinalizado é de como a educação é vista como um campo de disputa de hegemonia justificando a dinâmica com o mundo da produção.

Já na perspectiva contra hegemônica, comungando com o pensamento de Saviani (2008) de “uma teoria crítica da educação”, identifica-se a importância para a “elevação

cultural das massas, possibilitando-lhes conhecer e dominar os mecanismos de reprodução global da formação econômico-social que são passíveis de transformação”. (MARTINS, 2012, p, 20).

Nesse ponto encontramos a análise de Gramsci (2004), que especifica o processo educativo, como posicionamento crítico que diante da história possibilita a conquista da liberdade e a transformação da sociedade. Dessa forma, com a evolução histórica, a educação se torna um processo social e engloba a dimensão cultural da sociedade, se insere como uma concepção geral da vida, que inclui a sociedade civil e seus diversos sujeitos.

O autor traz a importância dos intelectuais, visto que esses se formam na sociedade objetivando elaborar, difundir e fazer com que grupos assimilem determinada ideologia. Por isso, no decorrer da história foi sendo necessário a ampliação do processo educativo, com o aprofundar da “intelectualidade” de cada indivíduo e assim propagar a educação, via instituições escolares, com o intuito de multiplicar os ideais estabelecidos pelo grupo dominante da época.³⁰ Por isso a importância dada pelo autor a categoria intelectuais, pois é através deles que analisa como a educação pode ser utilizada, principalmente na figura da escola, no processo de contra hegemonia do capital.

No mundo da produção os intelectuais mediatizam a relação de dois grandes grupos, nos quais ele denomina de sociedade civil, que incorpora os organismos privados e, o da sociedade política ou Estado. Dois planos são elencados nessa relação: o primeiro diz respeito “à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” e o segundo “àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’[...]” (GRAMSCI, 2004, p. 21). No primeiro é propagada a ideia do consenso e no segundo de coerção estatal.

³⁰ Gramsci (2004) assevera que todos os homens são intelectuais na sociedade, mas nem todos desempenham tal função. Para o autor existe dois tipos de categorias de intelectuais mais importantes. No primeiro grupo estão os intelectuais orgânicos, originários de um determinado período histórico, denominado de especialistas em determinada área específica. Esses são inseridos como intelectuais que podem disseminar o plano econômico, social e político do seu período histórico, no qual o autor exemplifica como sendo os cientistas econômicos, administradores ou os técnicos da indústria, que abarcados de capacidades técnicas tendem a propagar os objetivos e criar condições mais favoráveis à expansão da classe que o contratou. No segundo grupo encontram-se os intelectuais “tradicionais”, que perpassam por gerações e se expressam na continuidade histórica, representando categorias preexistentes que não deixaram de existir apesar da mais abrupta transformação política e social. Um exemplo dado por Gramsci (2004) são os eclesiásticos. Nesse grupo os intelectuais se autodenominam de autônomos e independentes sem vínculo com o grupo social dominante. As duas categorias se relacionam, pois objetivam as relações sociais.

A educação burguesa é apresentada pelo autor de uma forma dual, em que existe uma educação humanista abstrata e geral para as classes dominantes e uma educação profissional para as classes subalternas, devendo-se implantar uma “escola unitária”, para a superação da contradição da educação burguesa. Em sua reflexão, o autor analisa que o princípio de educação unitária deve se refletir em todas as dimensões da cultura, da formação e equilibre o desenvolvimento do trabalho manual com o intelectual.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36)

A educação se ressignifica, pois, inclui uma educação abrangente, crítica, ao mesmo tempo criativa, que engloba toda a vida social, transformando e emprestando a sociedade um novo sentido sem ser a ideia do consenso e de coerção.

Outro teórico que abarca e fomenta a análise sobre “uma teoria crítica da educação” está alicerçado em Mészáros (2008), em sua obra intitulada “A educação para além do capital”. O autor assevera que a educação não deve ser caracterizada como uma mercadoria ou negócio, mas sim para a vida. Nessa obra o autor afirma que o capital estabelece sua lógica para a sociedade como “incorrigível” e “incontestável”. Fazendo-se necessário a superação dessa, com objetivo de “romper com [...] se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Lógica essa permeada de efeitos alienantes e desumanizantes na busca pelo dinheiro, lucro e poder. Como afirma Iamamoto (2015b), o capital assume o comando do processo de acumulação e captura os Estados nacionais, atribuindo-os um “caráter cosmopolita à produção”, que envolve economia, sociedade, cultura, política, direitos e as necessidades sociais em um universo obscurecido pela dinâmica do capital que gera riqueza para alguns e exploração e expropriação para outros, o que a autora denomina de “reino do capital fetiche e alienado”. (IAMAMOTO, 2015b, p. 107)

O impacto gerado sobre a educação tem se ampliado ao longo do desenvolvimento do sistema e sendo “internalizado” nos indivíduos, tendo esse caráter alienador, reificado, mistificador e fetichizante apontado por Iamamoto (2015b). De acordo com Mészáros (2008, p. 35, grifo do autor) nas últimas décadas a educação tem fornecido conhecimento

e pessoal necessário “para a máquina produtiva [...] como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”.

Ao “adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (IBIDEM, p. 45) o processo de “internalização” assegura uma relação de poder, propagada pela ideia de hierarquia e subordinação vem sendo objetivada para reproduzir e assegurar os parâmetros reprodutivos do sistema capitalista nos indivíduos. Mészáros (2008) enfatiza como a educação, principalmente formal e institucionalizada, tem como função principal produzir consenso e conformidade e a lógica só será rompida se toda ordem social alienante seja confrontada e alterada profundamente.

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (IBIDEM, p. 47)

Conhecer a educação como um elemento passível de transformação da realidade e de emancipação do ideário alienante e reificado dos sujeitos sociais é considerá-la em um sentido amplo e profundo, inserindo e concebendo os sujeitos na dinâmica da história. O sentido amplo atribuído à educação vai perpassar pelas instituições formais e de inclusão de todos os momentos da vida social desses sujeitos³¹, tornando “consciente” o processo de aprendizagem da vida coletiva.

Mészáros (2008, p. 48) traz em sua análise como os processos educativos vem sofrendo “reformas” e não sendo transformados. Romper com essa lógica reformista possibilitara “a mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem com a lógica mistificadora do capital.” A concepção de educação utilizada pelo autor, que estrutura a transformação da sociedade está alicerçada na análise de Gramsci (2004) que considera que os sujeitos sociais em sua atividade humana, trabalham e pensam, conforme assinalado:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo Faber* do *Homo Sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de

³¹ “Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato, pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53)

gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004, p. 21).

Na concepção do autor, Gramsci (2004) é totalmente democrático em sua posição, pois considera que a afirmativa utiliza dois aspectos importantes que reconhece o indivíduo inserido na sociedade capitalista. O primeiro refere-se que todo ser humano contribui para a apreensão e formação de uma concepção de mundo e o segundo que essa captação de mundo pode contribuir para as amarras de manutenção do mundo do capital como de mudança desse, podendo ocorrer uma ou outra, ou ambas ao mesmo tempo.

Os dois aspectos perpassam a historicidade de cada sujeito, pois ao ter uma visão de mundo, cada indivíduo enfatiza a sua época, permitindo a existência do processo transformador pelos sujeitos coletivos e construção dos ideais antagônicos, no qual assinalamos no início dessa seção. Esse momento da história, concebida antagonicamente, perpassa pela discussão de inclusão das lutas de classes no processo educativo.

Uma vez tencionado pelas diversas concepções de mundo “nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50, *grifos do autor*). Permitindo autores como ele, Saviani (2008), Sousa Junior (2010), Gramsci (2004), dentre outros, discutam a possibilidade de uma teoria crítica que explique a educação, como também, uma educação que seja para além da esfera mercadológica do capital, ou nas palavras de Mézáros (2008), de uma “contrainternalização”, tornando-a um campo tensionado.

Sobre o prisma do antagonismo gerado pela educação que se insere as(os) assistentes sociais na referida política pública no Brasil. Tensionado pelo contexto político e ideológico das ofensivas capitalistas, a atuação profissional contribui para intensificar a luta pela educação como um direito social, que emancipe os sujeitos e venha se consolidar como um campo de trabalho.

A Política de Educação brasileira possui os traços de desigualdades sociais desde sua origem, seguindo o fluxo das transformações ocorridas no país que precedem o surgimento do Serviço Social e resulta de determinações contraditórias particularizadas na sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado. O acirramento entre ambas estrutura ações com dois aspectos diversos: a do capital, que procura assegurar as condições à sua reprodução, e a da luta política da classe trabalhadora, caracterizando o acirramento da “questão social” no âmbito dessa política e surgimento de respostas

institucionalizadas, como estratégias de enfrentamento as manifestações das expressões da “questão social”.

Deste modo, compreender a trajetória da política educacional brasileira requer a compreensão de que esta é um território disputado, cujas lutas se expressaram e se expressam com diferentes contornos no qual a política educacional assumiu ao longo da história, ao ser “marcada por relações dinâmicas, as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira”. (ALMEIDA, 2011, p. 12)

Saviani (2008b) ilustra que o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação, pois o sistema nacional de ensino ao longo da Primeira República ainda não havia se implantado, explicitado pelo autor através do número de analfabetos que se manteve no índice de 65% até a década de 1920. O referido autor enfatiza que a educação brasileira possui duas características que a estruturam.

A primeira refere-se a “resistência à manutenção da educação pública no Brasil”, nessa o autor analisa como na trajetória histórica foram surgindo os investimentos para o ensino brasileiro que saiu de irrisório 1% nos anos Jesuítas para no plano atual, a exigência aos municípios e estados apliquem ao menos 25% de sua receita resultante de impostos e transferências na manutenção ao desenvolvimento da educação, no caso da União o percentual mínimo era de 18% até 2017.

Se faz necessário, entretanto, ressaltar que na atual conjuntura, foi modificada pela Emenda Constitucional nº 95 que estipulou que a partir de 2018 a União investirá o valor do ano anterior, que foi 6%, mais o acréscimo da inflação desse ano, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC)³². Significa dizer que o investimento em educação não vai acompanhar o crescimento do PIB, como havia sido estabelecido, colocando o investimento para a educação ligada ao plano econômico. O processo de resistência para a manutenção da educação pública brasileira, de acordo com Saviani (2008b) assegura o desprestígio

³² “É medido como um reflexo do custo de vida de famílias que possuem renda entre 1 e 40 salários mínimos, com base em 9 regiões metropolitanas do país. Para isso são calculadas despesas com moradia, alimentação e bebidas, saúde e higiene pessoal, artigos para casa, despesas pessoais, educação, comunicação, transporte e vestuário”. Disponível em: < <https://www.portalbrasil.net/ipca.htm> >. Acesso em 22 jan. 2019.

dado a ela como a falta de compromisso aos acordos firmados, por exemplo no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³³.

A segunda refere-se à “descontinuidade das políticas educativas”, caracterizada pelas reformas estabelecidas no decorrer da história da política educacional, atributo apontado também por Mészáros (2008), ao analisar a educação em um plano macro e característico do sistema capitalista. Contudo, Saviani (2008b) retrata que essa característica perpassa desde o período da independência. Os dois aspectos transcorrem pela história da educação brasileira desde sua origem e rebote na atual política, principalmente no que tange a esfera da não superação da eliminação do analfabetismo, meta, sempre adiada; e, na universalização do ensino em suas diversas modalidades.

Os aspectos históricos apontadas pelo autor, que precede a profissão, também a intercruza fazendo necessário estabelecer essa relação, pois possibilita à apreensão do legado que percorre a educação e porventura perpassa na atual conjuntura. Até meados de 1930 o que se analisa é uma inaptidão de reduzir as desigualdades, de democratizar a educação e principalmente de torná-la igualitária, pois sustenta-se nesse período uma dualidade de sistemas, de um lado o ensino voltado para as classes privilegiadas e outro para a população em geral.

A partir dessa década é possível analisar o agravamento da “questão social” como também do surgimento de iniciativas governamentais, mesmo em um ritmo aquém do necessário à vista do alto nível de analfabetos e dos escassos investimentos.

A educação alcança uma atenção nunca antes atingida proveniente do crescimento da demanda social e da transformação societária como um atributo estratégico a partir das mudanças econômicas da época que exigiam melhor escolarização e uma nova atitude por parte do governo para se gestar na ordem produtiva, leia-se o incremento da industrialização e urbanização, para o desenvolver da sociedade capitalista brasileira.

Almeida (2005) deixa claro que no caso brasileiro a educação pública, embora defendida desde o início do século XX, foi também tomada como um potencial de ameaça das camadas populares ao projeto político dominante das elites. Justificando a necessidade de vincular a educação ao mundo do trabalho e também a ampliação do acesso da classe pobre à educação escolarizada.

³³ O (PDE) foi um conjunto de programas que visou melhorar a educação brasileira, em todas os seus níveis e modalidades. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo.

Uma vez que o crescimento econômico surgiu, permitiu a organização dos trabalhadores principalmente nos movimentos sindicais, dando um peso decisivo na luta pela educação que se tornou uma das etapas centrais de disputa por parte do Estado, e posteriormente do capital, para manter sua hegemonia.

Compreender o percurso da Política da Educação no país é considerá-la inclusive nos condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais das particularidades do sistema capitalista global. Como assinala Martins (2012, p. 87), no Brasil esse processo vai expressar a sua “inserção no chamado mundo globalizado – numa condição de dependência e subalternidade e na extrema disparidade de renda entre as classes sociais que coloca significativa parcela da população vivendo em condições precárias de vida”.

Caracterizado pelo forte processo de industrialização, com a substituição de importações, pressões internas e externas, por investimento para o progresso nacional, a educação, na percepção de escola, assume e é requerida por estratégias que possibilitem o desenvolvimento do país e o Estado vai assumindo gradativamente a responsabilidade pela educação.

Azevedo (2002) analisa que o crescimento das oportunidades de acesso à educação pública possibilitou a inclusão de um expressivo número de alunos das camadas populares na frequência nas instituições, de um lado; como trouxe a problemática da precariedade do ensino e de sua qualidade, de outro. Esses aspectos diversos que se enlaçam atingem o âmbito educacional como problemáticas a serem encaradas. Problemas de repetência, da evasão e do desempenho, que não vão sendo enfrentados passam a dificultar a garantia de processos efetivos de escolarização e proporciona as deficiências educacionais.

A problemática disposta abarca também diversos fatores que vão de questões que partem da sua estruturação, neste caso, relacionado aos salários, as condições de trabalho, a formação dos diversos educadores, que abrangem a presença diversificada dos sujeitos sociais e não estão em sua maioria preparados para atender aspectos sociais; como aspectos ligados ao social a partir da inserção dos alunos de características sociais diversas.

A partir da obrigatoriedade do ensino que passou a ser promovido pelo Estado e o surgimento dessas novas demandas para as unidades educacionais, leva as autoridades escolares públicas a requisitar a intervenção de profissionais e atores sociais diversos com competências complementares ao pedagógico, com o objetivo de contribuir nas diversas instituições educacionais, a exemplo do assistente social.

Uma vez que a educação brasileira esteve mais condicionada a dinâmica do mercado de trabalho e do consenso social do que a ampliação de um ideário mais abrangente, como afirma Almeida (2005), a educação para a classe trabalhadora ganha a característica de exclusão das massas e de hegemonia e ideologia pelo Estado ao assumir a responsabilidade por esta política nas primeiras décadas do século XX.

O autor assevera que a organização de um sistema educacional foi uma das etapas centrais desse processo que se alastrou com a expansão capitalista no Brasil e sua vinculação macro societária com o mundo globalizado (e se estende até os dias atuais). Um exemplo utilizado é de como parte do processo educativo do trabalhador, a partir de meados da década de 1940, foi sendo realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)³⁴, instituições de caráter técnico para o trabalhador e não tipicamente educacional.

Essa tendência de tecnificação do ensino virara um modelo seguido pelo governo, principalmente no fim do século XX, ao tirar a responsabilidade e financiamento de dentro da política educacional e passar para instituições criadas pelo governo e mantidas pelo comércio, a indústria e outros segmentos, com o objetivo de formar trabalhadores.

O campo educacional, expressa nos termos de Almeida (2005), a disputa de interesses diferenciados determinados pela relação entre a sociedade civil e o Estado e entre o mundo da vida, do trabalho e do mercado. Ao compreendê-lo como um espaço de embate que insere o aparato legal, institucional e administrativo gerido pelo Estado e enquanto mediações da ação dos sujeitos sociais que a educação no sentido de fortalecimento da sociedade civil organizada e de contra-tendência hegemônica se insere como um espaço privilegiado de ação de diversas instâncias que alargam limites e possibilidades.

Pensar as particularidades de inserção do assistente social nesta política requer compreendê-la nessa lógica de embates político e cultural. Buscando resgatar a inserção da(s) assistente social e a relação entre Serviço Social e Educação no Brasil Witiuk

³⁴A formação apresentada por essas instituições cria dois tipos de ensino: o de formação e o profissional, um oficial e outro mantido pelas empresas, respectivamente. Ao sistema de ensino oficial cabiam cursos de formação que tinham a mesma duração do ensino secundário; ao SENAI e ao SENAC, preferencialmente os de aprendizagem de preparo rápido e os de especialização e aperfeiçoamento. Posteriormente foram criadas mais sete instituições, conhecido como “Sistema S”, conjunto de nove instituições, além do SENAI e do SENAC, são elas: SESI - Serviço Social da Indústria; SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; SESC - Serviço Social do Comércio; SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; SEST - Serviço Social de Transporte; SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

(2004), sinaliza que essa articulação ocorre no país desde meados da década de 1930, tendo início desde a origem da profissão.

Perpassa por esse período o processo de democratização da educação, defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros e o movimento de educação nova, que apontava a necessidade da formação do sistema público educacional para toda a população. Com a Constituição de 1934, existe um novo direcionamento dado aos rumos da educação, pois foi estabelecido como sendo direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos (artigo 149).

No período a requisição da intervenção do Serviço Social se dava nas escolas, como um espaço de “ação social” que se deveria prestar ações sobre a vida dos alunos, e seguiam as características da profissão em sua gênese, delineadas no primeiro capítulo.

A perspectiva tradicional da profissão nesse período apoia a concepção de que a ação educativa é fundamental para o equilíbrio social e para a mudança de comportamento e de valores da população. A autora reitera que desde a gênese da profissão até meados da década de 1970 as(os) assistentes sociais no espaço educacional seguia a lógica desenvolvimentista.

Com o Movimento de Ruptura com o Conservadorismo e novo direcionamento político dado a profissão em fins da década de 1970 perpassando a década de 1980, assinala esse novo olhar para a atuação profissional nessa política, tendo centralidade de sua inserção na década de 1990. Almeida (2000) sinaliza que com a nova orientação adquirida pelo debate sobre a formação profissional, com a aprovação das Diretrizes Curriculares em 1996 a educação foi incorporada de uma maneira diferenciada, pois passou a ser pensada como um campo de intervenção estatal no qual o profissional poderia também se inserir e guiar o projeto que direciona a profissão.

Dois eixos podem ser assinalados que propiciaram a mudança de visão sobre a educação para o Serviço Social, de acordo com Almeida (2000, p. 20) “a de posição estratégica de ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização e o movimento interno da categoria de redefinição da amplitude do campo educacional para a compreensão dos seus espaços e estratégias de atuação profissional”.

Nesse mesmo contexto temos a reconfiguração do Estado e de seu combate à crise com estabelecimento de várias estratégias via Consenso de Washington (Bering e Boschetti, 2011). Duas outras questões são apontadas por Almeida (2005), no qual já sinalizamos, a primeira diz respeito que a política educacional engloba diferentes níveis e modalidades, como a dinâmica cultural, política e o trabalho dos sujeitos e a segunda,

que enquanto expressão de disputa protagonizados pelos sujeitos sociais se faz necessário concebe-la para além da política, envolvendo os processos que englobam os fenômenos sociais.

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação ao longo das últimas décadas responde requisições socio-institucionais para a ampliação das condições de acesso e de permanência da população em seus diferentes níveis e modalidades, resultante da mediação de programas governamentais como respostas as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. O CFESS (2012, p. 37), assinala que

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

Algumas são as dimensões que vão particularizar esse resultado histórico: a viabilização do acesso à educação escolarizada; na permanência na educação escolarizada; na qualidade da educação e a garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação.

No primeiro aspecto encontramos a marca principal da inserção dos assistentes sociais na Política de Educação. Conforme Almeida (2005b), a dualidade posta nos parágrafos anteriores demarca a importância dada a educação brasileira e mesmo com as estratégias de ampliação do acesso à educação escolarizada não conformam um efetivo processo de universalização do acesso a esta política, mas uma ampliação desigual. Configurando a afirmação de estar longe a educação pública como um direito social.

o fato de a educação não ter se constituído até o momento em um direito social efetivo e universalmente garantido, um patrimônio da sociedade civil, conforme ocorreu em vários países como etapa fundamental do processo de consolidação do próprio modo de produção capitalista”, ou seja, como um valor social universal e como condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas. (ALMEIDA, 2005b, p. 4)

Sobre esse enfoque o autor sinaliza o quanto vem sendo caro aos assistentes sociais e outras categorias profissionais que lutam pela educação, que seja, a luta em

defesa da ampliação da educação em quanto direito universal. Esse tem sido o norte de mobilização e organização das(os) assistentes sociais estando em consonância com o projeto profissional que a profissão defende, projeto voltado para a participação política de enfrentamento e denuncia as desigualdades sociais e sobretudo ao atual modelo de sociedade na qual vivemos, que as reproduzem cada vez mais.

Na segunda dimensão ao ser ampliado o acesso à educação não coube exclusivamente ao Estado sua responsabilidade, sendo dividida com parte da sociedade civil e com o empresariado, impactando na permanência dos sujeitos nos diversos espaços educacionais. De acordo com o CFESS (2012) combinação de fortes incentivos fiscais, ampliação dos programas assistenciais, ampliação da modalidade de educação à distância e o desenvolvimento de programas de crescimento da rede educacional pública, dão visibilidade para a requisição de assistentes sociais nas instituições que implementam a Política de Educação:

[...] para operarem diretamente com as “políticas”, programas e projetos no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, na esfera pública, e de organização e execução das “políticas”, programas e projetos de concessão de bolsas, na esfera privada empresarial e filantrópica. Mesmo considerando a diversidade das formas de inserção e atuação dos/as assistentes sociais nos estabelecimentos educacionais, a predominância desse tipo de demanda institucional impacta decisivamente na imediata associação entre o desenvolvimento de tais “políticas”, programas e projetos e a sua atividade profissional, provocando equívocos e tensões que também se apresentam em outras políticas sociais e que merecem um vigoroso e coerente posicionamento por parte da categoria quanto à distinção entre os mesmos. (IBEDIM, p. 40)

A inserção dos assistentes sociais nas diversas instituições, na atualidade, vem representar a aspiração da categoria profissional, o resultado de sua atuação política e profissional na defesa dos direitos sociais e humanos, possibilitando o acesso e a permanência dos sujeitos que estão inseridos e precisam dessa política. Como atende a necessidade sócio institucional “cada vez mais reconhecida no âmbito do poder legislativo de diferentes estados e municípios”. (ALMEIDA, 2005c, p. 6).

As preocupações sociais e institucionais com a garantia do acesso e a permanência à educação escolarizada, como analisa o CFESS (2012), encontra-se longe de ter um consenso, uma vez que envolve um significado político, uma dimensão ideológica, estratégias de enfrentamento e bases conceituais de sua compreensão. Impondo as(aos) assistentes sociais a provocação do entendimento da política numa perspectiva de

totalidade, que possibilite a sua apreensão na dinâmica conflitante dos processos societário.

Ainda nessa dimensão se faz necessário analisar que no que tange o acesso as estratégias institucionais, existe um descompasso entre o acesso e a permanência, nos espaços educacionais, uma vez que segundo a LDB (1996), existe a obrigatoriedade da educação em todos os níveis, mas a universalização, segundo a Constituição Federal estabelece que para o ensino médio será de forma progressiva. Esse processo de universalização, principalmente na esfera de nível fundamental, acabou possibilitando o acesso aos diversos sujeitos, mas no que tange a permanência ainda existe muito o que lutar.

Na pesquisa apontada pelo CFESS (2012) as ações que traduzem a intervenção estatal para a garantia de permanência na educação escolarizada, se restringe em grande parte as “políticas de assistência estudantil” em seus diversos níveis e de poucos investimentos, se tornando um traço longínquo que suporte toda a problemática que perpassa sobre os motivos que afastam os indivíduos que estão inseridos nos diferentes níveis e modalidades da Política Educacional.

A presença dos assistentes sociais deve ser tomada como a presença de um profissional que possa contribuir no processo educacional no sentido amplo. Ao contribuir para o acesso e a permanência das crianças e jovens na educação escolarizada, a(o) profissional abarca educação para além do alunado, como para a extensão dessa convivência, para outros membros da família, estendendo a compreensão da educação para além dos muros institucionais.

Compreender as estratégias forjadas no sentido de se assegurar às condições de permanência na educação escolarizada para além do nível ou modalidade ao qual se vincula diretamente, tomando-as como expressões das desigualdades que atravessam a política educacional e que, em última instância, expressam as desigualdades sociais que esta política contribui para reproduzir. Igualmente importante é o desafio de reconhecimento dos diferentes sujeitos coletivos e dos processos de luta no campo educacional e para, consequentemente, tecer articulações profissionais com os mesmos (CFESS, 2012, p. 43).

Esta dimensão, portanto, vem particularizar a inserção e a atuação profissional e principalmente tornar-se um desafio, tendo em vista que a política educacional é multifacetada, com rotinas e ações diversas ao ter como referência que a educação brasileira é aplicada de diferentes maneiras nos diversos níveis no âmbito nacional.

A terceira dimensão abrange a viabilidade de educação escolarizada com qualidade. Nessa dimensão vemos a possibilidade da educação para além dos entraves da sociedade capitalista, nela a atuação profissional “se ancora na perspectiva de uma educação que contribua para emancipação humana e que não prescinde, para tanto, da apropriação, pela classe trabalhadora, do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade”. (IBIDEM, p. 44).

Os esforços da categoria sobre essa perspectiva vem sendo a de incluir nos diversos espaços o discurso de classe que vem firmando o projeto ético e político da profissão, assegurando que a classe menos favorecida seja ouvida e colocada como quem move e constrói a história, sendo para ela que a educação enquanto sua concepção mais ampla deve ser direcionada. Conforme assiná-la, a qualidade da educação referida pela categoria deve:

ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana. (CFESS, 2012, p. 44)

Guiados pelos princípios que regem o Código de Ética e a Lei de Regulamentação profissional, a qualidade da educação brasileira defendida pelos assistentes sociais vai além das amarras estabelecidas pelo discurso hegemônico do capital, outrora mencionados, como o discurso da competência, empreendedorismo, e culpabilização direta do indivíduo sobre o prisma do fracasso com base no discurso da meritocracia e desempenho dos sujeitos nos diversos âmbitos educacionais, sem levar em consideração os aspectos macro societários de desigualdade social atingem esses espaços.

Nessa direção a categoria fortalece que a qualidade defendida vai além de ações “intestinas aos estabelecimentos educacionais” (CFESS, 2012, p. 46), mas sim, de uma construção coletiva articulada com os demais profissionais, instituições e políticas que englobam a vida social. Dessa maneira, a inserção do profissional nesses espaços se particulariza para objetivar a defesa e articulação dos sujeitos coletivos.

Na ótica do compromisso assumida pela categoria ao se vincular na defesa da classe trabalhadora a última dimensão apontada pelo CFESS (2012) diz respeito a garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação, sobre a análise de

que os espaços educacionais devem se dar via participação social associada ao processo de luta pela democracia e de constituição da comunidade escolar e demais envolvidos nessa política como sujeitos políticos e participantes nos diversos espaços, na defesa do direito a educação justificando a inclusão de assistentes sociais nessa dimensão.

As dimensões apresentadas se expressam a partir das ações desenvolvidas pelos(as) assistentes sociais nessa política e como são identificadas essas ações? De acordo com a pesquisa realizada pelo CFESS (2012), podemos identificar seis ações pontuais do trabalho do assistente social no âmbito da Política da Educação, são elas:

- a) As abordagens individuais e coletiva junto às famílias dos(as) estudantes e/ou trabalhadores e trabalhadoras da Política da Educação;
- b) A intervenção coletiva junto aos movimentos sociais e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais; principalmente na defesa da educação pública, laica e de qualidade;
- c) A ações expressa através da dimensão investigativa que compreendem as condições de vida, de trabalho e de educação da população que requer a apreensão da realidade;
- d) A inserção em espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias, como as conferências e conselhos da política educacional, que promovam à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras;
- e) A socialização das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, e assim o trabalho intersetorial que engloba a rede de serviços e demais políticas sociais; e
- f) Gerenciamento, planejamento e execução de bens e serviços.

Martins (2012) sintetiza essas ações em três eixos nucleares: o processo de democratização da educação; a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativo e a articulação da política de educação com as demais políticas sociais. Tais dimensões e ações são tensionadas ao analisarmos o campo educacional sobre a perspectiva ampla explicitada. Nesse sentido mais amplo a concepção assumida pela categoria e também entendida para a construção desse trabalho é compreendida como:

Um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social. [...] Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma

determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2012, p. 16)

Nas análises realizadas identificamos que como em outros momentos vivenciados pela profissão, na construção de constituir esse espaço como legítimo, Almeida e Rodrigues (2013) sinalizam que a educação concebida em seu sentido mais amplo é abarcada como direito e não como mercadoria, dentro do processo constitutivo da vida em sociedade apresentam quatro desafios para a categoria.

O primeiro desafio a ser encarado pelos assistentes sociais parte da compreensão da defesa dessa concepção ampla de educação, pois defender a educação como direito que perpassa toda a vida dos sujeitos as(os) assistentes sociais entra na discussão da disputa ideológica, e isto, quer dizer dos projetos societários estudando a relação entre Estado e sociedade civil.

Ao encarar o primeiro desafio, os autores identificam que o segundo é de como os profissionais vão problematizar o papel da educação diferente da visão mercadológica e de um modo de vida típica do sistema capitalista, que supera a lógica das desigualdades sociais que aponta um caminho que possibilite a mudança da sociedade nos locais que estão desempenhando sua função.

O terceiro desafio apontado está em articular as discussões da relação entre Estado e sociedade civil a partir da participação popular e de controle social, como figuras políticas inseridos nos movimentos sociais, sindicais e nos conselhos representativos. Utilizando a dicotomia de confronto educacional e cultural existem nessa relação com o objetivo de identificar os processos de resistência e de construção de ações contra hegemônicas nos espaços de encontro dessas duas figuras.

O último desafio se dá em situar a educação com as demais políticas sociais. Ao considerar que as políticas sociais sofrem interfaces de exigências dos organismos multilaterais tendem a falsear e encobrir as dificuldades apresentadas nas diversas políticas. Essa relação traz para os espaços educacionais estratégias para acesso e permanência dos segmentos sociais a educação escolarizada que não estejam ligados a educação com a perspectiva ampliada, mas como parte de sobrevivência desses indivíduos.

Amplas são as dificuldades apresentadas e enfrentadas para a viabilização dos direitos sociais, por partes dos diversos profissionais que os defendem. Cada conjuntura histórica, Almeida e Rodrigues (2013) assinalam, que expressam distintas capacidades de

aglutinação e de disseminação da mobilização pelos sujeitos sociais. No atual contexto de ideário neoliberal, as conquistas sociais acabam esbarrando na noção de direito e sendo substituída pelo ideário de solidariedade, aparando o discurso subjetivo e individual, que dar lugar a esfera privada e substituindo paulatinamente o lugar que era da esfera pública.

Os espaços de ideário de participação e construção social acabam sendo canais potencializados para essa captação esvaziando o caráter social e emancipador. Fazendo necessário a apreensão da educação “em suas interfaces com outras dimensões da vida social e das políticas sociais como um processo de formação dos assistentes sociais.” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 100)

A análise do processo de intervenção do Serviço Social nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais insere a discussão na Política de Educação. Uma vez que a ampliação de discutir os temas que perpassam a educação escolarizada surgem e são incorporados nos diversos espaços educacionais e precisam ser enfrentados como: o trabalho, a cidadania, família, drogas, violência, cultura, lazer, adolescência e demais expressões da “questão social”. Professores e gestores acabam não tendo uma preparação para discuti-los e enfrentá-los possibilitando a lacuna que passa a ser preenchida pelos assistentes sociais e um desses espaços é a escola que delinea a ampliação do trabalho e apresentam novas demandas para os(as) assistentes sociais.

Além disso, no debate da educação ainda existe a relevância da temática da educação popular na perspectiva de Paulo Freire se contrapondo a chamada “educação bancária” (manipuladora, positivista, autoritária e alienante). Assim sendo, cabe destacar que, conforme Machado, Silva e Tolentino (2019), se no exercício profissional o(a) assistente social também se defronta com possibilidades de atuar com a educação popular, o ideal é que ele(a) saiba o que ela significa desde a sua formação acadêmica, pois a educação popular nos possibilita práticas mais críticas e democráticas, opostas a ações verticalizadas, em que só se considera o saber do profissional, restando ao seu público-alvo o mero papel de espectador, e não de sujeito social.

Para as autoras, “a perspectiva freireana já afirmava que na qualidade de educador popular, o profissional pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade” (MACHADO, SILVA E TOLENTINO, 2019. p.75). Daí destacarem a educação popular como instrumento importante na formação e no trabalho de assistentes sociais.

Enfim, a presença desses profissionais nas escolas leva-nos a uma tendência de compreensão da educação em sua dimensão ampla, que dá a possibilidade do

envolvimento dos processos sócio-institucionais e das relações sociais. No qual nos debruçaremos a seguir.

3.3 A escola como espaço de inserção profissional

A escola, de acordo com Libâneo (1992), cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, que se apresenta constituída por classes sociais com interesses antagônicos. Em sua análise o autor nos assevera que as práticas educativas nas escolas brasileiras sofrem duas tendências: a liberal e a progressista.

Na concepção liberal³⁵, cunhada como justificativa do sistema capitalista em estabelecer sua “forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes” (LIBÂNEO, 1992, p. 2), com o objetivo de defender a liberdade e os interesses individuais da sociedade. Já a tendência progressista³⁶ parte da análise crítica da realidade social.

A educação brasileira nas escolas tem sido tencionada pelas duas vertentes que estabelecem um complexo de ações, ideias e valores expressos através das práticas dos diversos sujeitos inseridos no contexto escolar. Gouvêa (2001), analisa que é no contexto desse espaço marcado pelos conflitos, como é a escola, que deve ser pensada a função dos assistentes sociais.

Witiuk (2004, p. 7) estabelece que a inserção do Serviço Social no espaço da escola “apresenta tendências diferenciadas dada às particularidades, mas é determinada pela relação conflituosa entre Estado e sociedade civil nos contextos históricos, tendo preponderante influência das legislações regulamentadoras”.

Sobre as legislações temos na atual conjuntura em tramite o Projeto de Lei (PL) 3.688/2000 (conhecido como o PL da educação) que trata da implantação da profissão nas escolas em nível fundamental e médio, tal documento promove “a luta por uma educação pública, laica gratuita, presencial e de qualidade” (CFESS, 2012, p.8),

³⁵ Essa tendência se divide em tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Para Libâneo (1992) a classificação se resume em inculir a lógica capitalista nos sujeitos sociais, se divergindo em seus conteúdos, mas com o mesmo objetivo.

³⁶ Se expressa em três tendências libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos, estas por sua vez se divergem. “As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica [...]”. Já a crítico-social “entende a escola como mediação entre o individual e o social[...] inserido num contexto de relações sociais” (LIBÂNEO, 1992, p. 8).

fortalecendo a atuação profissional em consonância com o projeto ético político da profissão.

A preocupação com a inserção da profissão foi ressoando em âmbito nacional e possibilitou o surgimento de algumas propostas de projetos de lei estaduais e municipais, como exemplo do município de João Pessoa/PB, através da criação da lei 11.385/2008, a qual analisaremos adiante.

De acordo com Amaro (2017), o mais antigo registro do Serviço Social na educação se dá no “serviço de assistência ao escolar”. Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações consideradas como “divergentes, desvio ou anormalidade social”, tendo em vista que a escola era vista como um espaço privilegiado de sociabilidade, principalmente no que se referia aos aspectos morais. Seguindo a lógica de conformação do Estado, a intervenção possui as seguintes funções, até meados da década de 1970:

Examinar a situação social e econômica dos alunos e suas famílias; identificar casos de desajuste social e orientar pais e professores sobre 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. (IBIDEM, p. 12)

Com a formulação da identidade da profissão a partir da década de 1980, a profissão ganha uma postura crítica e só então a intervenção no espaço escolar ganha novos contornos. Na análise de Amaro (2017), Witiuk (2004), Piana (2009), Almeida (2000) e Martins (2012) a escola é descoberta como um aparelho ideológico que serve de reprodução social, através de uma educação tradicional e liberal, permite a mudança da atuação profissional nesses espaços com práticas “que não só sirvam à retroalimentação da política educacional como também a problematizem, enfocando nos aspectos econômicos, sociopolíticos e culturais e nas contradições entre a escola e a realidade social” (AMARO, 2017, p. 13).

Dentro das ações desenvolvidas nesse período estão o desenvolvimento junto a gestão democrática da escola; mobilização da participação da família no processo de aprendizagem do aluno e na gestão escolar; coordenação e execução de políticas de cunho social; levantamento e identificação das necessidades da comunidade escolar;

enfrentamento a violência, evasão e repetência e; participação em equipes. No início da década de 1990, o Serviço Social nas escolas se expande, como analisa Witiuk (2004), seguindo o compasso de projetos de lei que estabelecem a inclusão da profissão nos diversos espaços escolares.

As escolas possuem um ritmo e dinâmica próprias, sendo necessário apreender que cada espaço tem sua história, sua temporalidade, fluxo e rotinas típicas das relações estabelecidas. Contextualizar a escola como *lócus* de atuação profissional supõe “desvendar, observar e analisar criticamente as características organizativas, políticas e culturais da escola como espaço social, coletivo, educativo e de cidadania” (AMARO, 2017, p. 21) e compreendê-la como instituição social, que se destaca como importante área de atuação do Estado, envolve o conhecer e o pensar dos sujeitos envolvidos. Nessa ótica, Witiuk (2004, p. 2) sinaliza que,

a intervenção do Serviço Social na esfera da escola tem papel fundamental de adensar condições de formação desenvolvendo a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência, admitindo-se o princípio da aprendizagem significativa, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas, culturais – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

Ao compreender a escola em sua totalidade que em seu interior vários projetos e propostas entram em disputa para organizar e dirigir o processo educativo “torna-se necessário ‘descobrir’ quais seriam as funções específicas dos Assistentes Sociais no espaço escolar” (GOUVÊA, 2001, p. 08).

As demandas diversas no âmbito da escola pública, como também, a particular, recaem em situações que mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa, como afirma Almeida (2000, p. 5), são situações sobre:

juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social.

Delineamos que a “questão social” é regida pelas relações sociais, sendo aqui utilizada como o conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, ou seja, é regida pelas relações sociais dispostas na correlação de forças dos sujeitos individuais e coletivos. O conhecimento desses elementos serve de ponto de partida para que os(as) assistentes sociais desempenhem suas funções nos diversos espaços socio-ocupacionais. A “questão social” se manifesta ora, mascarando problemas, ora revelando essa relação contraditória e as escolas tem sido diretamente impactada pôr ela.

Analisando a literatura sobre a inserção profissional nesses espaços apontamos três aspectos que justificam a presença dos(as) assistentes sociais na escola: a descentralização e o fenômeno da municipalização; o aumento dos programas e projetos sociais governamentais e as refrações da “questão social” e a articulação da educação com outras políticas sociais.

De acordo com Martins (2012) as mudanças que ocorrem na política de educação brasileira e suas implicações na educação municipal, especialmente com o processo de municipalização do ensino, trouxe novas possibilidades de ampliação do espaço socioocupacional para o Serviço Social nessa área. O movimento de municipalização trata-se, conforme Silva (2011), de uma medida que transfere toda ou parte do ensino fundamental de escolas estaduais para as prefeituras ou pode ser explicada com a expansão das matrículas municipais por iniciativa da prefeitura. A municipalização da educação pública é uma estratégia da descentralização.

Ainda de acordo com a autora, a descentralização inicia-se com o processo de redemocratização do país e de transformação da gestão centralizada para a descentralizada, em uma transição lenta e gradativa do modelo de Estado centralizador do regime militar para o Estado Democrático de Direito. Caracterizado pela contrarreforma do Estado, que se enfatiza inicialmente com a Constituição Federal de 1988, pois trouxe diferentes setores da sociedade na organização da defesa da democratização dos direitos e da política e, posteriormente, na década de 1990, com o Plano Diretor e a combinação de práticas neoliberais, a visão modernizadora da gestão pública teria que buscar entre os cidadãos e diretrizes estatais.

Durante essas mudanças a política educacional foi diretamente impactada, pois regida por diretrizes no âmbito da gestão, do currículo escolar e do financiamento redesenhou a organização, cabendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios se organizarem em regime de colaboração seus sistemas de ensino, definindo modos a assegurar a universalização do ensino obrigatório, conforme artigo 211, da Constituição Federal, e seus incisos:

- a) A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- b) Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e;
- c) Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio

Na análise de Martins (2012), a mesma assevera que o governo federal intensifica, a partir da década de 1990, o processo de municipalização do Ensino Fundamental que compreende da 1º ao 9º ano, conforme a lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje também auxiliado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ainda em sua análise a autora sinaliza como o governo federal utilizou de estratégias via liberação de recursos financeiros objetivando atrair o interesse de prefeitos para assumirem o compromisso.

A municipalização do ensino passa ser permeada por polêmicas e as interpretações acerca do tema geram debates diversos e antagônicos. Uma das análises desse processo apontadas por Martins (2012) possibilita a inserção de diversos trabalhadores como profissionais da educação e os oferecem suporte direto a atividade pedagógica, dispostos em Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração, como é o caso do município de João Pessoa/PB que dispõe na Lei complementar nº 60, de 29 de março de 2010, integra assistentes sociais, diretores, psicólogos, orientadores e supervisores no quadro de profissionais da educação.

As mudanças geradoras possibilitam o aumento dos programas e projetos sociais governamentais, as refrações da “questão social” e a articulação da educação com outras políticas sociais, apontado como um dos motivos para inserção do(a) assistente social no espaço escolar se relacionam. Uma vez que os programas e projetos sociais vão sendo

criados para rebaterem as expressões da “questão social” dentro da escola e assim o envolvimento da política da educação com as demais políticas sociais.

Amaro (2017) e Martins (2012) analisam como a compreensão do surgimento dos programas sociais, como Programa Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Programa de ação Complementar de Saúde e Educação (PACSE); Programa Bolsa Escola, atualmente substituído pelo Programa Bolsa Família; Projeto Saúde do Escolar; Projeto de Bolsa de Estudos, dentre outros, possibilitam a articulação do âmbito escolar com as diversas políticas, colocando o profissional do Serviço Social como agente que auxilia na viabilização desses direitos.

A relação da política da educação com as demais políticas sociais, “demonstra que essa vem sendo uma das opções de inclusão e da permanência dos alunos das classes populares na escola, considerando a desigualdade social existente no país” (MARTINS, 2012. 183), mesmo existindo críticas aos diversos projetos e programas apresentados pelo governo, como por exemplo o Programa Bolsa Família, as parcerias tendem possibilitar que a educação consiga “atingir uma de suas principais metas – o acesso, o regresso e a permanência das crianças das classes empobrecidas na escola”. (IBIDEM, p. 183)

A importância da relação estabelecida entre as políticas propicia às classes sociais pobres excluídas de recursos, que não sejam também penalizadas pela negação do acesso e da permanência à educação escolarizada. Principalmente ao considerar o papel estratégico que a educação ocupa na formação de uma consciência crítica, que possibilite a emancipação dos sujeitos e de sua participação na busca de uma sociedade igualitária e de sua superação.

Nesse sentido, o processo educativo, nos termos de Martins (2012) envolve diversos espaços como a escola, o próprio sujeito, a família, as organizações de cultura, a vida como um todo e em uma análise marxista, levando em consideração a ideia de “escola unitária” e de uma educação “contrainternalizada”, o processo educativo, precisa ser considerado para além da formação da escola, mas somando a dimensão que ela ocupa na sociedade capitalista.

No Brasil atual, há uma tendência dominante de sucateamento do serviço público e das políticas públicas, como asseveram Almeida e Rodrigues (2013), Almeida (2000), Witiuk (2004) e Martins (2012). Essa tendência vem sendo contraposta pelas lutas dos movimentos populares e educacionais que lutam pela defesa de direitos, como o acesso à educação de caráter público, laico e de qualidade.

É nesse sentido que evidenciamos a inserção do Assistente Social no âmbito da educação, “historicamente enquanto segmento da classe trabalhadora que move o processo de correlação de forças, na busca de concretização da escola como espaço de formação de indivíduos críticos na construção de novos valores que permitam a recriação de sujeitos individuais e coletivos”. (WITIUK, 2004, p.1)

Como analisa Gadotti (2001)

a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário em que não se dá a educação; eliminando a liberdade caímos no autoritarismo, no qual também não existe educação, mas domesticação ou puro adestramento. o ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade. (GADOTTI, *apud* MARTINS, 2012, p. 183)

Com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola os assistentes sociais, em sua maioria, vem cravando suas atribuições dentro desses espaços. Vale ressaltar que o agravamento de forças que enfrentarem essas contradições da sociedade capitalista não deve ser dada exclusivamente por uma categoria profissional, mas na luta coletiva. Lutar pelo direito à educação é uma das formas mais estreitas de aproximar a prática profissional aos valores que orientam o Projeto Ético-Político profissional.

A partir da defesa do projeto profissional que norteia a intervenção as estratégias assumidas contrapõem-se a tendência de precarização e privatização dos direitos sociais e dos bens públicos. É importante advertir que entendendo a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, apreende-se que os profissionais se avizinham “de processos de conservadorismo e resistência, reprodução e superação, alienação e crítica, no compasso em que vai forjando sua fundamentação e legitimidade” (AMARO, 2017, p. 16). Na trilha desse compasso, analisaremos a seguir a realidade vivenciada pelos assistentes sociais nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB.

CAPÍTULO 04

4. AS EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

Após abordarmos a política da educação no nosso país e sua relação com o Serviço Social, a fim de entendermos a escola como espaço sócio-ocupacional do(a) Assistente Social, é chegada a hora de apresentarmos algumas reflexões sobre as escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, nas quais as assistentes sociais entrevistadas desenvolvem seus trabalhos e pautam seu exercício profissional.

Na sequência apresentamos, também, uma análise do perfil profissional dessas assistentes sociais e a relação entre as demandas no espaço escolar e a “questão social”, objetivando responder os questionamentos iniciais desta pesquisa.

Destarte, este Capítulo se divide em três tópicos e uma subseção no qual apontamos as expressões da “questão social” na cena contemporânea e os encaminhamentos realizados para responder tais refrações.

4.1 Reflexões acerca das escolas municipais de João Pessoa/PB

Como vimos anteriormente, o processo de descentralização e municipalização da gestão pública possibilitou no âmbito educacional que os municípios assumissem a reponsabilidade sobre a Educação Infantil e Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9.394 de 1996) vem regulamentar o que está preconizado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988. Ao estabelecer em seu artigo 18, inciso primeiro, a LDB preconiza “os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal”.

No município de João Pessoa/PB, temos a Lei Orgânica Municipal do ano de 1990, que traz a educação, em seu artigo 184, como sendo direito de todos e dever do Poder Público, podendo ser ministrada na escola e no lar, em que o município fica responsável pela educação infantil e fundamental.

Com esse objetivo determina como princípios: o ensino fundamental obrigatório; ensino público gratuito nos estabelecimentos oficiais; atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais; ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de fornecimento de material didático, alimentação, assistência à saúde e transporte; o ensino religioso, de matrícula facultativa; Plano Municipal de educação de duração plurianual compatível com os planos federal e estadual e a gestão democrática, como princípio básico da administração das unidades escolares do município.

Tratando da história da educação municipal, segundo Oliveira (2013) só em 27 de dezembro de 1999, que promulga-se a Lei nº. 8.996, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME) de João Pessoa, e dá outras providências, que direciona o que a Lei Orgânica estipula como princípios, estabelecendo em seu artigo 4ª, as seguintes competências municipais:

I – Organizar, desenvolver e manter os órgãos e instituições públicas municipais de educação, exercendo ação redistributiva em função dos seus projetos pedagógicos;

II – Elaborar normas complementares à legislação superior de modo a atender a especificidade municipal;

III – Elaborar o Plano Municipal de Educação e zelar pela execução;

IV – Organizar o Fórum Municipal de Educação, que se reunirá no mínimo uma vez no período correspondente a cada gestão municipal;

V – Estabelecer normas de funcionamento e fiscalizar as Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e as Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

A supracitada lei também instituiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultural (SEDEC), que integra o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, juntamente com as Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; Conselho Municipal de Educação; Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e

Valorização do Magistério e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar. Uma vez, que de acordo com a LDB em nível municipal, quem coordena a educação são Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

A efetivação das Políticas Públicas da Educação do âmbito municipal é de competência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC), órgão responsável para garantir o ingresso, a permanência e aprendizado dos alunos na sua formação inicial. Tendo como objetivo organizar, executar, manter, orientar, coordenar, controlar as atividades do poder público ligadas à educação municipal, em conjunto com o Plano Municipal de Educação, observando a legislação educacional, as deliberações das Conferências Municipais de Educação e as decisões dos Conselhos Municipais ligadas à educação. Conforme aponta suas diretrizes normativas:

A Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC tem por finalidades desenvolver a formação do educando, assegurando de forma democrática o exercício da cidadania. Para tanto, é fundamental que seja considerado os princípios da equidade e da valorização da diversidade, dos direitos humanos, bem como, a garantia de padrão de qualidade, acessibilidade e igualdade para o acesso e permanência do aluno na escola. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2018, p. 3)

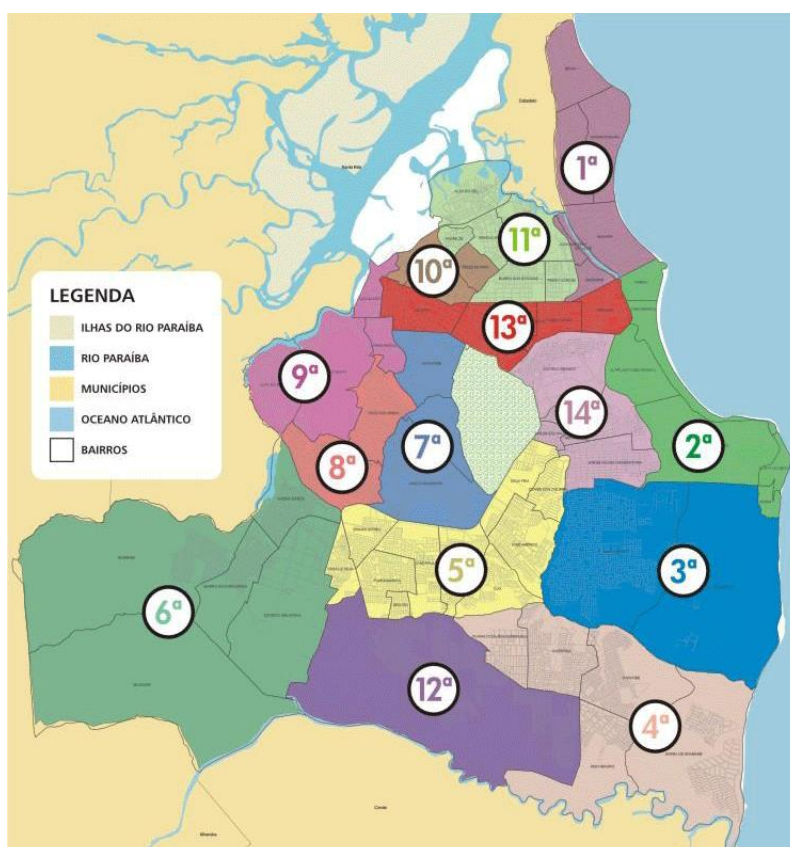
A Educação Municipal Pública de João Pessoa/PB caracteriza-se pela oferta dos níveis de educação infantil e ensino fundamental I e II (que vão do 1º ano até o 9º), e das modalidades em educação especial e de jovens e adultos. Divide-se em 97 escolas e 90 Centros de Referências em Educação Infantil (CREIs), dentre essas, 16 escolas em tempo integral e 08 parcialmente integrais. Com mais de 63 mil alunos matriculados nos diversos níveis e modalidades.³⁷

A cidade possui uma população estimada de mais de 800 mil habitantes conforme IGBE em seu último censo, dividido por lei municipal em 65 bairros. Nessa divisão as escolas municipais se organizam em quatorze regiões de ensino, seguindo de acordo com Diretoria de Gestão Curricular (DGC) o orçamento participativo³⁸, conforme mapa 01.

³⁷ De acordo com o Censo Escolar 2018, tivemos 6.605 alunos matriculados nos CREIS; 6.059 na Pré-escola; 40.053 nos anos iniciais e finais do nível fundamental; 8.317 na educação de jovens e adultos e 2.180 na educação especial.

³⁸ De acordo com o site da PMJP o Orçamento Participativo é dividido em 14º regiões, denominadas de Região de Participação Popular (RPP) com a presença de seus articuladores do orçamento participativo de João Pessoa-PB, esses articuladores têm um papel fundamental na coleta das demandas da comunidade.

MAPA 1: DIVISÃO REGIÃO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR (RPP) DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO DE JOÃO PESSOA/PB



FONTE: PMJP – Secretarias: Orçamento Participativo, 2018.

A proposta da pesquisa foi envolver todas as quatorze regiões com a finalidade de alcançar uma visão geral das(os) assistentes sociais que atuam no município, contudo só abrangemos doze regiões devido à falta de disponibilidade de horários de algumas profissionais de duas regiões. As regiões de ensino estão dispostas da seguinte maneira:

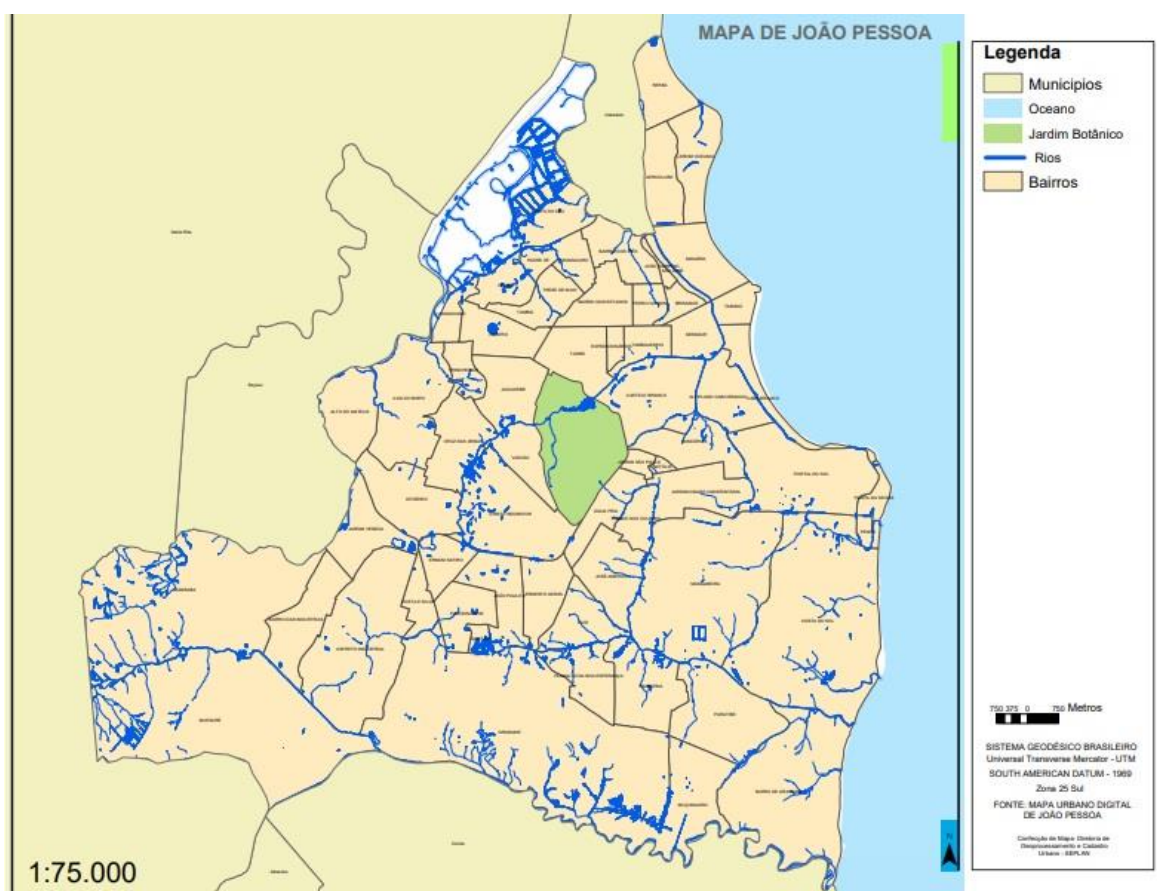
- A Região 01 engloba quatro escolas, com endereços nos bairros do Bessa e Manaíra, contudo, possui a área de abrangência os seguintes bairros circunvizinhos: Aeroclube, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Jardim Luna, Brisamar, João Agripino, Bairro São José, zona leste da capital;

- A Região 02, duas escolas, com endereços nos bairros Penha e Altiplano, com área de abrangência entre: a Penha, Quadramares, Altiplano, Cabo Branco, Tambaú, Seixas, Jacarapé, Praia de Jacarapé, zona leste da capital;
- Região 03, oito escolas, com endereços nos bairros de Mangabeira e Água Fria: abrange Mangabeira (do I ao VII) e Cidade Verde, zona sul da capital;
- Região 04, quatro escolas, com endereços entre Paratibe, Gravata e Valentina: abrange Valentina, Paratibe, Cuiá, Muçumagro, Barra de Gramame, zona sul da capital;
- Região 05, dezessete escolas, dispostas nos bairros Esplanada, Funcionários, José Américo, Geisel, Costa e Silva, Ernani Sátiro, Grotão: abrange José Américo, Água Fria, Cidade dos Colibris (1 e 2), João Paulo II, Ernani Sátiro, Esplanada, Costa e Silva, Grotão, Geisel, Funcionários II, III e IV, zona sul da capital;
- Região 06, sete escolas, Nova Trindade, Vieira Diniz, Bairro das Indústrias, Jardim Veneza: abrange Bairro das Indústrias, Distrito Industrial, Cidade Verde I, II, III e etapa, Jardim Veneza, zona sul e oeste da capital;
- Região 07, treze escolas, com endereço e abrangência nos bairros Cristo, Jaguaribe e Rangel, zona sul e oeste da capital;
- Região 08, oito escolas, com endereços em Cruz das Armas e Funcionários I: abrange Cruz das Armas, Funcionários I, Jardim Planalto, Oitizeiro, zona oeste e sul da cidade, zona oeste e sul da capital;
- Região 09, quatorze escolas com endereços e área de abrangência nos bairros Alto do Mateus, Ilha do Bispo, Bairro dos Novais, Centro Histórico e Varadouro, zona oeste e norte da capital;
- Região 10, três escolas, com endereços e área de abrangência nos bairros Roger, Tambiá, Treze de maio, zona norte da capital;
- Região 11, sete escolas, com endereços nos bairros dos Ipês, dos Estados e Mandacaru: abrange Mandacarú, Pedro Gondim, Bairro dos Ipês I e II, Bairro dos Estados, Padre Zé, zona norte da capital;
- Região 12, quatro escolas, com endereços nos bairros de Gramame e Colinas do Sul: abrange Gramame, Engenho Velho, Ponta de Gramame, Colinas do Sul I e II, zona sul da capital;

- Região 13, três escolas, com endereços nos bairros Torre, Tambauzinho e Expedicionários: abrange Centro, Torre, Tambauzinho, Expedicionários, Miramar, zona norte e leste da capital;
- Região 14, três escolas, com endereços nos bairros Bancários e Água Fria: abrange Castelo Branco I, II e III, Bancários, Anatolia, Jardim São Paulo, Jardim Cidade Universitária, Colibris II., zona sul e leste capital.

Ao analisar a divisão das regiões de ensino comparado com o mapa 02, vemos aproximação dos bairros de abrangência com os de endereço das escolas. Cabe ressaltar, que conforme a expansão da cidade de João Pessoa/PB foi acontecendo, foram sendo criadas comunidades que são consideradas bairros para a população, mas, por não terem sido registrados por lei, não são contabilizados. Como é o caso das comunidades conhecidas como Jardim Esther, no bairro de Mandacaru; Jardim Luna, no Brisamar; Bairro dos Novais e Jardim Planalto, no bairro de Oitizeiro ou o Colinas do Sul, criado dentre os anos de 2008 a 2012 a partir dos conjuntos habitacionais no bairro Gramame, entre outros.

MAPA 2: DIVISÃO DE JOÃO PESSOA/PB EM BAIRROS



FONTE: Diretoria de Geoprocessamento e Cadastro Urbano – SEPLAN de João Pessoa/PB.

Com o objetivo de oferecer uma formação dos educandos compatível aos princípios da cidadania e com o propósito de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem nos diversos espaços do município, a Secretaria de Educação, de acordo com o site da prefeitura, estabelece programas que englobam a escola, objetivando vincular, a educação escolar, ao mundo do trabalho e da prática social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Ainda segundo o site da prefeitura, atualmente são realizados os seguintes programas nas escolas municipais: Programa Mais Educação, Saúde do Escolar, Programa Mais Alfabetização, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), esses programas são realizados em articulação das escolas via SEDEC com as demais Secretarias como a de Segurança e a de Saúde. Além disso, a SEDEC ainda estabelece alguns projetos a partir de diretrizes anuais: Projeto Escola Nota 10, Projeto de Leitura, Alimentação Saudável, Educação para a vida e interdisciplinar. Os projetos são definidos e enviados para a gestão das escolas, que a partir do Plano de Trabalho Escolar, realizados anualmente, indicam as metas e ações para desenvolver tais projetos.

As escolas municipais de João Pessoa-PB, em sua maioria, além do diretor, vice-diretor, professores efetivos e prestadores, cuidador(a) educação especial, coordenador do Mais Educação, educador(a) filhos da EJA, possuem uma equipe de especialistas composta por supervisor(a) e orientador(a) pedagógica, assistente social e psicóloga. Contudo vale ressaltar que nem todas as escolas encontram-se com a equipe de especialistas completo.

A denominação de especialista, para algumas entrevistas foi criticada, pois acaba generalizando a prática das(os) profissionais, conforme abaixo:

[...] Eu sou enfaticamente contra a visão da secretaria de achar que na equipe das especialistas todo mundo faz a mesma coisa. Eu olho diário para ver frequência, eu não olho registro de aula, eu não olho se o professor “tá” colocando essas questões. Porque isso é trabalho da supervisão, eu não aceito quando eu sou cobrada por isso. (E3, 2018)

[...] Essa questão de incluir, de incluir não, de entender os especialistas em um grupo só e tem a atribuição que é de todos, sem ser do serviço social, entendeu? Então tem algumas questões que a gente discute para que isso a Prefeitura também repense que não é assim [...]. (E5, 2018)

Apresentado a educação municipal em um contexto geral e das legislações vigentes, apresentaremos sob a ótica das visitas a realidade das escolas, onde foram realizadas as

entrevistas. Elas foram realizadas com doze assistentes sociais inseridas(os) no quadro de funcionários da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, entre as Regiões 1 a 14, não especificamente nessa sequência, pois seguimos a ordem de disponibilidade das(os) entrevistas(os).

A pretensão inicial era realizar o total de quatorze entrevistas, contemplando as quatorze regiões escolares do município, contudo nas Regiões 07 e 11, não foram possíveis os agendamentos, como já explicamos antes, ora por negativa de participação das(os) profissionais na entrevista ora pela incompatibilidade de horários das agendas profissionais. Desse modo, o total de entrevistas realizadas contemplam doze escolas em localidades diversas conforme verificamos na distribuição das escolas em regiões dispostas nos diversos bairros.

As instituições escolares do município possuem em sua estrutura salas de aulas, bibliotecas, sanitários, laboratório de informática, sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala das(os) especialistas, sala de reunião, secretaria, sala de diretores, refeitórios, cozinhas e quadras poliesportivas.

As escolas geralmente possuem os profissionais mencionados anteriormente, tendo, algumas, seus quadros incompletos, sobretudo nas equipes de especialistas, na maioria das vezes na figura da psicóloga ou supervisora e a falta desses profissionais acarreta uma sobrecarga para os demais que se encontram trabalhando ou o número de funcionários para o quantitativo de estudantes é desproporcional, como avalia as entrevistadas E9 e E10:

Está completa em termos de configuração, tipo, tem hora que está dois psicólogos, dois supervisores e assistente social. É para ter cada um, pelo menos um desses profissionais [...], mas se você perguntar: “é suficiente?”, não, nunca foi. (E9, 2018)

[...] do ponto de vista do número, do quantitativo, eu acho que é, digamos assim, vamos pensar que ele é, não é o ideal, mas no contexto do Brasil, ele é, podemos dizer a referência, você está entendendo? Embora quando você percebe uma escola com 3500 alunos, o que é que um assistente social, ele vai fazer com esse volume de demandas que a gente tem? “Né”? (E10, 2018)

A estrutura das escolas muda, mas a maioria dos problemas mencionados pelas assistentes sociais são os mesmos, tais como: infraestrutura escassa, condições de trabalho precários, ausência de equipamentos e de material de expediente, falta de segurança pública, riscos de acidentes, conforme relatos a seguir:

Essa estrutura muda muito de escola para escola. Eu não trabalhei, mas através das minhas colegas eu tenho e eu já visitei umas duas escolas, [...] e a estrutura é bem diferente. Na nossa escola realmente a estrutura é bem escassa, eu diria que ruim, ruim, as condições de trabalho, porque a gente não tem sala, as especialistas não têm sala, a gente não dispõe de telefone fixo, então a gente usa o nosso telefone para fazer as ligações necessárias, a gente não dispõe de carro para fazer visita, então quando é extremamente necessário eu uso o meu carro, apesar de saber que a responsabilidade vai ser minha se algo acontecer por não ser um carro oficial, então só uso em casos realmente necessários. Material, [...] material de expediente, a gente, é muito escasso, e também questão de computador, que a gente não tem um computador para trabalhar, então a gente acaba levando trabalho para casa e a falta de internet. (E7, 2018)

[...] nós não temos um telefone da própria instituição para manter um contato, você imagina, você está diariamente nessa relação com mais de 400 alunos e acontece de tudo com essas crianças e com esses adolescentes aqui na escola, não é, quem faz esse contato geralmente com as famílias, somos nós da equipe de especialistas, nós usamos os nossos telefones particulares. Nós não temos carro para a realização de visitas domiciliares, bom, eu praticamente não faço visitas aqui, muito raramente eu faço porque, por todas essas questões que eu já coloquei, com relação à comunidade, embora respeite muito a comunidade, acho a comunidade muito formada, constituída por classe trabalhadora, mas é uma comunidade que você não pode entrar em relação a alguns espaços, então não vou chegar com o meu carro particular, descer do meu carro: “vim visitar fulano...”, entende, sem conseguir fazer um agendamento, porque alguns dos telefones não funcionam, então não vou chegar na casa dele sem ligar para investigar, não é visita surpresa, não é visita de fiscalização, não é essa a proposta, então é muito difícil. Outras questões ligadas às condições de trabalho, se você for, por exemplo, agora, você não tem um banheiro com luz, a questão da manutenção do espaço físico da escola é sempre precário, que a Prefeitura não garante isso dentro de um ritmo, isso interfere. Na nossa sala está sem ventilador, então também é complicado para fazer um atendimento mais adequado, se fechar a porta, a gente “morre de calor”, se deixar aberta viola a perspectiva de fazer o atendimento sigiloso, entende, você fica naquele... sem falar de recursos, “né”, um computador só para a equipe toda, todo mundo usa, a gente não tem impressora, há ausência da questão dos recursos. (E9, 2018)

[...] a escola que tem uma fossa que precisa ser consertada há muito tempo, é desde que eu entrei aqui essa fossa já existe, eles não podem brincar à vontade numa mini-quadra, numa mini-quadra que tem ali, porque a fossa está do lado, e eles correm risco ali. Então nós temos um problema, esse problema de eletricidade que você está vendo, esse problema é crônico, é um problema que a gente vive, convive com ele. (E11, 2018)

Como verificamos nas falas das entrevistas essa é a realidade de boa parte das escolas visitadas, principalmente em relação a contato telefônico, estrutura de salas de

aulas, falta de espaços reservados para a escuta e atendimentos aos alunos, disponibilidade de merendas diversificadas, falta de capacitação adequada as especificidades de cada profissão, falta de carro para visitas domiciliares e de computadores e internet nos espaços de trabalho. Faz-se necessário considerar que a qualidade da educação não depende apenas da infraestrutura, mas é algo que conta bastante quando se entende que a educação é um direito.

Uma das dificuldades apresentadas para realizar o mapeamento das instituições foi a falta de contato telefônico, que impossibilitava a confirmação do endereço correto, sendo possível só nas instituições que possuíamos o contato com a(o) assistente social lotado. Outro elemento observado e apontado pelas(os) profissionais diz respeito as escolas de tempo integral ou que possuem/possuíam o Programa Mais Educação, que consiste que os alunos no contraturno realizam atividades de reforço escolar ou de laser e boa parte das escolas não possuem uma estrutura adequada para atender essa demanda.

[...] E essa escola é de tempo integral [...]. Aí você sabe o que é atender aos usuários que passam o dia todinho na escola, a tarde eles já estão estressados. Uns não almoçam, porque não gostam da comida não comem fígado, não comem peixe, não comem. Aí ficam passando mal, é dor de cabeça, dor de estômago e o estresse. A tarde eles já estão, porque passaram a manhã toda, não tomam banho, passam o dia na escola sem tomar banho, então as condições são essas. Aqui não tem local para eles tomarem banho, não tem estrutura, a escola não tem estrutura adequada para ser uma escola de tempo integral, então são tantas coisas [...]. (E1, 2018)

Das escolas pesquisadas, duas possuíam atividades de contraturno e observamos no momento da visita alunos com horários vagos de aulas, por falta deicineiros, ocasionando que essas estivessem dispersas pelo espaço da escola; sobre a estrutura constatamos a falta de banheiros com chuveiros para as crianças e adolescentes realizarem sua higiene pessoal durante o período que se encontram o dia todo na escola.³⁹ Como apontado pela entrevistada acima.

Sobre as escolas de tempo integral no município, foi implementada no ano de 2011 a partir do Projeto Escola Tempo Integral, aumentando gradativamente até o presente ano.

De acordo com o Plano Municipal Escolar (2015-2025), a educação integral visa:

³⁹ A questão de passar o dia na varia entre as instituições, pois algumas, por não terem essa estrutura, os alunos almoçam, vão para casa realizar sua higiene pessoal e voltam para o contraturno para realizar as atividades. Essa informação foi colhida a partir da experiência de contato com outros assistente sociais que não participaram diretamente da pesquisa, mas fazem parte da Comissão de Educação do CRESS/PB, onde discutimos a realidade e demandas dos espaços educacionais de João Pessoa/PB.

[...] um atendimento educacional muito mais amplo e significativo para crianças e adolescentes que passam a ser atendidos pelas instituições educacionais não apenas em um turno (4h30), como é o convencional, mas em uma jornada ampliada de dez horas diárias, três horas além das sete horas mínimas estabelecidas pela lei. O Projeto tem a proposta de atender às diferentes necessidades de aprendizagem, buscando a redução dos índices de repetência e consequentemente a distorção idade/ano, minimizar os índices de vulnerabilidade dos estudantes atendidos, além de desenvolver habilidades emocionais, sociais, proporcionando também o acesso desse grupo aos bens culturais produzidos no país e no mundo. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2015, p. 34)

A proposta da Escola Tempo Integral abarca os componentes do currículo básico e as oficinas curriculares, tais como: orientação para estudo e pesquisa, formas de comunicação, esporte e lazer, cultura e artes, educação ambiental e educação em direitos humanos, desenvolvidas através dos projetos e programas: Mais Educação com recursos federais; Ciranda Curricular e Tutoria, com recursos oriundos da Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria de Educação e Cultura.

Ferreira (et al, 2018, p. 172) analisa que o Projeto Escola de Tempo Integral surge em um contexto de propagação da ampliação do tempo escolar que, por sua vez, “está imersa em um contexto de política de programas, que provém de um cenário mais amplo das reformas educacionais dos anos 1990 em toda a América Latina”.⁴⁰

Esse projeto possui visíveis influências do Programa Mais Educação, explicando que na prática a extensão da carga horária está atrelada à proteção social agregada a organização de avaliações padronizadas. As autoras analisam que esse processo de avaliação reforça conteúdos curriculares, visando elevar médias em disciplina como português e matemática. Além disso, a secretaria possui um sistema próprio de avaliação que segue a mesma lógica, o chamado Programa Escola Nota 10, nesse projeto os sujeitos que cumprem funções docentes, em especial professores e tutores, são cobrados para que as crianças atinjam o desempenho necessário a fim de ganhar a premiação do Escola Nota 10, pautado na lógica da bonificação visa conferir o prêmio do 14º salário para os profissionais da educação de João Pessoa. Desse modo, o trabalho da instituição gira em

⁴⁰ Inserido em uma conjuntura “orientada pelas organizações internacionais, dentre as quais estão o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), estabelecendo uma agenda globalizada para as políticas.” (FERREIRA, et al, 2018, p. 172)

torno das normas de tal Programa uma vez que envolve não só os professores, mas também os demais funcionários que auxiliam no quadro pedagógico da escola.

De acordo com Ferreira (et al, 2018), ao tratar sobre o Programa Mais Educação, a concepção integral de educação que deveria ancorar era a disseminação de que ele fosse somado à proposta pedagógica da escola, com articulação entre os conteúdos escolares e as atividades das oficinas, visando uma educação integral. Contudo, as pesquisas das autoras mostram que essa articulação não acontecia na maioria das escolas o que ocorria era o fato de suas atividades serem desenvolvidas por meio de oficinas, realizadas no contraturno das “aulas regulares”. Realidade apresentada no município de João Pessoa/PB.

As autoras continuam analisando como a onda neoliberal desencadeada desde os anos 1990 repercute até os dias atuais com a criação de programas focalizados, como esses, que em detrimento do direito à educação aponta o discurso pautado na “‘necessidade’ de direcionar ações especiais para os mais ‘vulneráveis’, como se fosse o caminho para resolução de problemas mais amplos e sedimentados” (IBIDEM, p. 171) como, indica por outro lado a produção da “‘melhoria de resultados de aprendizagem’ que se tornou a panaceia para resolução de todas as dificuldades das escolas públicas”. (ib., p. 171)

Esses apontamentos levam a reflexão sobre os aspectos dos discursos produzidos pelos organismos internacionais que se englobam no âmbito educacional e como os governantes vão assimilando o discurso sem dar subsídios para que sejam realizados em sua integralidade. Afetam e apresentam como exposto pela entrevistada E1, sobre a falta de estrutura e condições materiais para a continuidade dos projetos, seguindo o mote de que com a ampliação da jornada escolar e a produção de melhores como o “resultados de aprendizagem” serão suficientes para a mudança da vida dos alunos e o ponto chave: que o aumento da qualidade do ensino mensurados a partir de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁴¹

Cassaus (2001) estabelece três objetivos que estrutura a “reforma” educacional que dá arcabouço para essa lógica: o primeiro foi de situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto econômica quanto

⁴¹ Não podemos deixar de ressaltar que “partindo da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), dentro de uma lógica de planejamento estatal e de garantia da equidade. Dentre as ações do PAR estava o Programa Mais Educação (PME). Dentre as ações do PAR estava o Programa Mais Educação (PME)”. (FERREIRA, et al, 2018, p. 174)

social a estratégia, para que isso acontecesse, foi direcionar mais recursos financeiros para o setor educacional via crédito internacional; o segundo, iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante a mudança de gestão, a partir do processo de descentralização e a ênfase na qualidade e na equidade; o terceiro foi melhorar os níveis de qualidade de “aprendizagem” por meio de ações nos âmbitos macro e micro, com a instalação de sistemas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e proposição.

O que acaba acontecendo na perspectiva da “reforma” é que a qualidade da educação pautasse na valorização de práticas de competição e empreendedorismo, fundamentadas no discurso liberal no qual os profissionais inseridos nos espaços escolares passam a ser guiados por essa lógica competitiva. (FERREIRA, et al, 2018)

O aspecto relevante que deve ser indicado é como o Programa Escola Nota 10 se interliga nessa lógica, pois condiciona as atividades e ações da escola ao projeto que vem com o roteiro pronto da SEDEC, em que as escolas deverão realizar seu plano de atividades anuais com base na temática escolhida de cima para baixo via SEDEC para as escolas. Ressaltamos o Escola Nota 10, que de acordo com a análise realizada, apresentasse como o projeto que determina o ano letivo das escolas.

O Programa Escola Nota 10 foi instituído no município de João Pessoa, na gestão do ex-prefeito, hoje, ex-governador, Ricardo Coutinho, pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008. De acordo com seu artigo 2º estabelece que:

Art. 2º. O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 concede aos trabalhadores e profissionais em educação um prêmio baseado na valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEDEC, obedecidos os requisitos estabelecidos na presente lei e a pontuação mínima definida em regulamentação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2008b)

São objetivos do Programa, segundo a referida lei: incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município de João Pessoa; reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental que apresentar resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas e apresentar os resultados

alcançados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e divulgá-los através de publicidade institucional.

Desse modo, o programa avalia as unidades de ensino em seis critérios: aprendizagem, plano de trabalho, formação continuada, Projeto Político Pedagógico (PPP), patrimônio escolar e gestão escolar. A nota é medida a partir de uma prova realizada com os estudantes da rede, que equivale a 50% do total alcançando no Índice de Excelência em Educação (IEE). Os profissionais recebem um valor proporcional ao IEE obtido pela escola na avaliação geral, que vai de 50% a 100%, e esse é formado a partir dos indicadores de avaliação da aprendizagem e da gestão escolar das escolas municipais.

Algumas implicações o programa estabelece nas escolas, apontados pelas entrevistas, ora no momento da entrevista gravada, ora quando finalizamos a gravação. Os critérios elencados acima causam cobranças entre os profissionais, acumulação de responsabilidade na construção do plano de atividade nas mãos das(os) especialistas, que deveria ser realizado por todos os profissionais, contudo em algumas escolas isso não acontece. Analisando relatos das entrevistadas a seguir, sobre a experiência dos desafios enfrentados na escola, colocam a cobrança a partir da participação nas capacitações por parte dos colegas e as condicionalidades que o programa vai apresentando para o contexto escolar:

Eu escuto o vídeo porque você tem que dizer que escutou, porque eles controlam, senão eu vou perder meu ponto na Escola Nota 10, porque isso conta ponto. Para você ver, fazer uma formação controlada [...] é até um processo de controle, é uma formação controlada que diz o que você deve estudar. Vem esse dinheiro do FUNDEB que é para formação, “né”? Aí eles investem com uma formação, uma só para todo mundo que foi sobre gestão, não sei por que eles escolheram esse tema. [...]. Você ser obrigada a ficar em casa duas horas, porque senão, ainda tem mais essa, você perde a Escola Nota 10, como expliquei eles cortam pontos, se você não frequentar a escola toda se prejudica, porque vai diminuir os pontos da escola, culpabiliza, porque assim você coloca um contra o outro. Aí fica um te chamando, “você já fez a aula, você não entrou”. Quando um não faz diz: “você prejudicou a escola todinha, aí você é obrigado a ver aquilo e estudar aquilo.” (E2, 2018)

[...] todos (sic) essas agências internacionais que trabalham só em cima de dados, aí vão em cima dos dados do IDEB, da provinha, que eles chamam Provinha Ana, que é da alfabetização, a leitura, a interpretação, eles desconsideram totalmente as questões sociais, são só números. [...] teve uma avaliação interna da Secretaria que é o Escola Nota 10, além dessas avaliações internas que a gente passa, a

própria Secretaria faz, em cima, enfim. Existem uns critérios de avaliação onde a escola é avaliada para ver se a gente merece ou não o 14º salário, aí dependendo da pontuação que a gente alcançar, a gente vai receber um percentual em base no salário, o salário base da gente. (E8, 2018)

[...] eles cobram isso da gente também. É um projeto interdisciplinar, que aí é todo mundo que participa do projeto, assim, participa entre aspas, eles participam e a gente que sai elaborando, eles exigem da gente. [...] Escola Nota Dez eles avaliam plano de ação, projeto interdisciplinar, a direção, o que é a direção eles olham questão de entrega de documentos, de atas, eles têm até quatro atas para serem entregues das problemáticas da escola são quatro atas, nas datas, tem que entregar as quatro atas. Ata do Conselho Escolar, também tem que entregar a ata dos quatro conselhos, por semestre que eles pedem, entendeu? Aí avaliação, disso eu acho que é 10%. Os alunos também são avaliados, faz prova com os alunos, eles vêm aqui e fazem uma prova, eu acho que a nota dos alunos vale 40%. Aí tem a questão da formação dos educadores, esse ano a formação da gente foi online, aí também é uma avaliação, tudo isso. Aí o da gente vale 20%, a dos especialistas. Ontem mesmo o diretor ficou sabendo que o nosso relatório foi nota dez, disse que teve gente que entregou duas, três folhas, a gente entregou um livro, porque a gente aqui faz, a gente não dorme não. Eu sei que no último dia que era para a gente entregar, ficamos até quatro da manhã, a gente fazendo esse relatório. [...] Envolve o salário. E principalmente para quem é prestador(a), é o salário do mês janeiro. (E12, 2018)

De modo geral, as falas revelam que embora a Secretaria de Educação do município estimule a formação profissional, todos se sentem cobrados a fim de atender ao que é exigido para que o coletivo seja beneficiado, gerando a valorização de práticas competitivas e de fiscalização por parte da Secretaria. Conforme alguns relatos, as escolas recebem visitas avulsas da SEDEC, objetivando analisar os critérios para obtenção do IEE.

Consideramos muito relevante os elementos apresentados, pois caracterizam a dinâmica da realidade das escolas municipais de João Pessoa/PB como também a possibilidade de realizar a conexão entre o contexto local e o global, nesse caso um processo dialético, entre a realidade do município ao seguir a lógica determinada pelos organismos internacionais para o âmbito nacional.

Tratando do trabalho do Serviço Social nas escolas foi verificado que no ano de 2008 o município de João Pessoa-PB decreta e sanciona a Lei nº 11.385, de 16 de janeiro

de 2008 que institui e prevê o Serviço Social Escolar⁴² nas escolas públicas do município de João Pessoa/PB.

Oliveira (2013) relata que a Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB reconhece que antes do primeiro concurso, que foi em 1991, já havia profissionais atuando no espaço escolar do município. As(os) assistentes sociais eram contratados conforme o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), afirmando que esses profissionais foram efetivados de acordo com a Constituição Federal de 1988.

No entanto, a Secretaria, não soube informar precisamente a data dessas primeiras contratações. A autora então apresenta a fala de entrevistadas que relatam a inserção no espaço escolar de assistentes sociais antes de 1988, antes mesmo do primeiro concurso público, através de uma portaria coletiva:

[...] já existiam profissionais de Serviço Social atuando na rede municipal de ensino [...] algumas assistentes sociais atuando na prefeitura, não concursadas, mas nomeadas, porque antes da Constituição de 1988 você poderia entrar [...], mas não eram efetivas. Eu morei vizinho ao Oscar de Castro, uma escola em Cruz das Armas, e lá já tinha assistente social e eu nem sonhava ainda em fazer Serviço Social, mas lá já tinha (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Desse modo, até o presente ano, o município realizou três concursos, datados de 1991, 2007 e 2013. Destacando que o primeiro concurso foi fruto de mobilização da categoria profissional para ocupar esse espaço, como também a convocação desses profissionais, conforme verifica-se:

Ai quando a gente passa no concurso nomeiam e deixam de fora as psicólogas e as assistentes sociais, na época o concurso foi no governo de Carneiro Arno, e depois quando Chico Franca assumiu, porque Carneiro nomeou os professores e Chico Franca assume e diz: “não tem para quê assistente social na escola não, a gente não vai chamar não”. Ai tinha o hasteamento da bandeira, não lembro se era semanal, sei que a gente saia de casa cinco, cinco e meia da manhã para de seis horas está naquela praça, onde tem os eventos, a do cem reis, com faixas, falando que éramos assistentes sociais e isso foi um processo. Porque foi um processo de resistência muito grande [...]. Depois fizemos uma lista com as escolas e com diretores que precisava dos assistentes sociais eles emitiam uma declaração e iam entregar a

⁴² Esse título é utilizado na letra da lei, contudo sabemos que a terminologia “Serviço Social Escolar” é inexistente na literatura da área, uma vez que a Política de Educação não se resume ao espaço escolar. O profissional de Serviço Social está habilitado para atuar em qualquer política, pois as expressões da “questão social”, sendo concebidas como fruto da relação contraditória entre capital e trabalho, estão imersas na sociedade em sua totalidade e não apenas no ambiente escolar. Dessa forma, deveria ser simplesmente a criação do setor de Serviço Social nas escolas públicas municipais. No entanto, os profissionais são assim denominados pela lei municipal nº 11.385/2008 (AZEVEDO; SOUZA, 2018).

Secretaria de Educação da época. Foi muita pressão. Aí ela começou a nomear. (E2, 2018)

Esse momento, de acordo com a entrevistada, se caracteriza como de extrema relevância para legitimação do espaço da escola como campo de atuação profissional do Serviço Social. Fazendo que o âmbito das escolas municipais de João Pessoa/PB seja uma referência na inserção dos assistentes sociais. Os trabalhos de Piana (2009), Martins (2012) e Moreira (2013), ao traçarem o perfil dos profissionais inseridos na educação escolar, assinalam que estes encontram-se lotados tanto nas secretarias estaduais de educação, para dar suporte aos projetos das prefeituras, como nos programas sociais das prefeituras ou diretamente distribuídos para as escolas públicas.

Verificamos que a Lei 11.385/2008 não teve participação da categoria em sua formulação, muito menos uma discussão para sua elaboração, havendo algumas incongruências na letra da lei em comparação as legislações profissionais. De acordo com a justificativa do Projeto de Lei, a mesma foi construída por iniciativa do vereador Padre Adelino, que assevera que o projeto tem a finalidade de criar o “serviço de assistência social, denominando ‘Serviço Social Escolar’, o qual terá por função precípua a promoção do bem-estar biopsicossocial dos estudantes, bem como de toda a comunidade escolar”. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2007)

O autor do projeto ainda traz a promoção da “autoestima” do alunado e que os profissionais terão como metodologia de trabalho a “análise e o diagnóstico da causa dos principais problemas sociais detectados” fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o vereador assevera que é necessário assegurar:

às escolas a competência de garantir a educação e o desenvolvimento integral do aluno, sendo, portanto, dever do governo a promoção de uma educação pública de qualidade através da criação de medidas e mecanismos que assegurem plenas condições ao efetivo exercício da cidadania, tornando o estudante apto ao ingresso no mercado de trabalho, bem como à sua inclusão social. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2007)

Com a justificativa de melhorar problemas como “fracasso escolar” e evasão. E tendo em vista que os “problemas de ensino aprendizagem” vão além do espaço escolar, é que o vereador fundamenta o Projeto de Lei que foi promulgada no ano de 2008.

Como verificamos na legislação, existe algumas inconsistências tanto no projeto como no texto da lei que vai em dissonância com o que estabelece as legislações

profissionais, porém, não podemos deixar de reconhecer que, apesar de alguns equívocos (perspectiva funcionalista dos primórdios da profissão), foi graças a este Projeto do Padre Adelino que temos a legalidade da inserção de assistentes sociais no nosso município.

No artigo 5º, ao relatar as ferramentas que as(os) profissionais irão utilizar: realização de visitas sociais domiciliares; acompanhamento de **casos sociais** apresentados pelos alunos; elaboração de programas para equacionar as **deficiências sócio familiares** dos alunos e execução de programas de acompanhamento e **assistencialismo psicossocial** que atenda a toda a comunidade escolar.

Segundo esse artigo, a atuação é compreendida para possibilitar a “adaptação ao meio social e o ajustamento social”, com aspectos conservadores e distorcidos da profissão. Isso pode ser justificado pela falta de compreensão do trabalho profissional, como a ausência dos profissionais em sua formulação, como também um erro cometido no PL 3.688/2000, que possuía algumas incoerências em seu texto inicial, no qual o autor pode ter tomada por base, como se segue:

Inicialmente o projeto possuía algumas incongruências, como por exemplo, a vinculação dos assistentes sociais aos serviços públicos de assistência social e não aos Conselhos Profissionais e sim a algum serviço ligado à política de assistência social e de saúde. Este projeto teve alterações no ano de 2010 e hoje apresenta a especificação do direcionamento das atividades dos assistentes sociais, como “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010, p. 2) e ações diretamente relacionadas a particularidades do âmbito da escola como o “processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010, p. 3 apud AZEVEDO; SOUZA, 2018, p. 7)

Ao ser realizado uma busca sobre a formulação da Lei junto ao Conselho Regional de Serviço Social - CRESS/PB, a informação repassada é que não possuíam tal informação. Informando inicialmente que a vereadora Sandra Marrocos poderia ter sido a autora. Desta maneira, foi realizado contato com seu assessor que nos informou de quem era autoria da lei. Como verificamos na assertiva da entrevistada:

Nós não sabemos como ela foi construída e quando foi de repente só vimos a publicação dela, não lembro se houve discussão, temos a comissão de educação no CRESS desde esse período, uma comissão frágil, mas já existia. (E2, 2018)

As inconsistências encontradas na lei não impossibilitam que a atuação das(os) assistentes sociais nas escolas de João Pessoa/PB sejam realizadas em consonância com o que preconiza o Projeto Ético-Político hegemônico na profissão, principalmente, porque no Parágrafo Único, temos que as atribuições mencionadas na lei serão exercidas sem prejuízo do que versa as artigos 4º e 5º da Lei Federal nº 8662/93.

A Comissão de Educação do CRESS/PB junto aos profissionais da categoria estão a par das divergências e desde a gestão 2014-2017, vem discutindo uma proposta de revisão da lei 11.385/2008. Apontamos que no dia 15 de maio de 2015, houve uma audiência pública na Câmara de Vereadores de João Pessoa/PB, onde houve a solicitação da revisão do texto da lei.

Contudo, com o avanço de setores conservadores dentro da Câmara e com a possibilidade de retaliações, como a extinção da lei, entrou-se em consenso que por ela legitimar a inserção do Serviço Social nas escolas públicas da rede municipal, viu-se necessário conter a luta pela mudança do texto da lei, mas tendo o entendimento que essa ao deixar claro que o que consta nela não deve ter por prejuízo o que consta na Lei que regulamenta a profissão. Mas não podemos deixar de mencionar os entraves que essa lei acaba apresentando aos profissionais dentro de seus espaços de trabalho ao possuir tais incongruências.

Iamamoto (2015a, p. 56) fomenta a discussão sobre a necessidade de “entender as situações particulares e fenômenos singulares com quais o Assistente Social se defronta no mercado de trabalho” e dessa forma que particularizam a sua existência. São questões diversas, intrínsecas a relação da compreensão da “questão social”, que conjecturam pesquisas que apresentem a dinâmica dos processos sociais e que envolvam essas realidades. A autora assinala como a descentralização das políticas públicas, passou a exigir do profissional domínio das particularidades da “questão social” em nível regional e municipal.

Para tanto, a pesquisa da realidade social torna-se um recurso fundamental para a formulação de propostas de trabalho e para a ultrapassagem do discurso genérico, que não dá conta das situações particulares. Essa pode ser uma trilha fértil para se pensar as relações entre indivíduos e sociedade, entre vida material e subjetividade, envolvendo cultura, o imaginário e a consciência. (IAMAMOTO, 2015a, p. 56)

É com essas determinações, particularidades, especificidades e contradições que a escola se torna espaço de trabalho dos assistentes sociais no município de João

Pessoa/PB, como assinalado em linhas acima. Se fazendo necessário a apresentação do panorama municipal, como realidade de trabalho posta aos diversos assistentes sociais, para enfim abordarmos um breve perfil profissional das assistentes sociais entrevistadas.

4.2 Perfil profissional das assistentes sociais entrevistadas

Como assevera Iamamoto (2015a), pensar a profissão é pensá-la como fruto dos sujeitos que a constroem e a vivenciam. Sujeitos que

acumulam saberes, efetuam sistematizações de sua prática e contribuem na criação de uma cultura profissional, historicamente circunscrita. Logo, analisar a profissão supões abordar, simultaneamente, os modos de atuar e de pensar que foram por seus agentes incorporados. (IBIDEM, p. 58)

Compreendemos então que a profissão, assistente social, é constituída por sujeitos sociais que trazem a marca de sua condição de vida adquirida numa relação dialética entre o individual e o coletivo. E como assinala Martins (2012), o profissional é construído em diferentes contextos históricos, que reflete em sua identidade profissional constituída e constituinte historicamente.

Assim sendo, neste tópico abordaremos o perfil sócio-econômico das assistentes sociais que atuam nas 12 escolas públicas municipais selecionadas para investigação, a partir das seguintes variáveis: Sexo; Ano de conclusão da graduação; Tempo de trabalho profissional; Tempo de trabalho na escola; Cursos de pós-graduação/capacitação profissional; Vínculo empregatício; Remuneração.

De acordo com o Portal da Transparência de João Pessoa/PB, com base de referência o ano de 2018, no qual foi realizada a pesquisa. O município possuía um total de 107 profissionais em exercício, dessas, 93 (noventa e três) do quadro efetivo e 14 (quatorze) prestadores de serviços. Desse quadro entrevistamos 12 (doze) assistentes sociais aleatoriamente, em sua maioria do quadro efetivo.

As entrevistas revelaram que todas as profissionais são do sexo feminino, o que corresponde à realidade profissional, cuja identidade historicamente construída é marcada pela presença de mulheres. Iamamoto (2015a, p. 64) sinaliza que o perfil social e histórico dos assistentes sociais tem traços marcantes, visto ser uma profissão “atravessada por relações de gênero enquanto tem uma composição social

predominantemente feminina, o que afeta sua imagem na sociedade e as expectativas sociais vigentes diante da mesma.”⁴³

Ao explicar que no Serviço Social tem-se um contingente profissional predominante feminino, Iamamoto (2015a) destaca que a condição feminina é um dos selos da identidade profissional, acarretando com que tal perfil a(o) assistente social absorva tanto a imagem social da mulher quanto as discriminações a ela impostas no mercado de trabalho. Uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS no ano de 2005 para traçar o perfil das(os) assistentes sociais, confirmando a tendência histórica da profissão, em que a categoria profissional, ainda é predominantemente feminina, contando naquele período com apenas 3% de homens.

A formação profissional é algo bastante discutido na categoria profissional e nas entidades representativas da categoria. Consideramos o período histórico de formação importante, pois irá influenciar na construção da identidade de trabalho e na compreensão que as profissionais têm de seu objeto de trabalho. As entrevistas demonstraram que 25% finalizou o curso na década de 1980, 25% na década de 1990, o mesmo percentual se repete quanto aos que concluíram nos anos 2000 e após 2010.

Em pesquisa realizada Silva (2016) nos informa que no âmbito da graduação em Serviço Social existe um total de 429 instituições educacionais, sendo dessas 403 presenciais e 26 a distância, em que 51 estão na esfera pública e 352 na privada. Ao distribuir o quantitativo presencial pelas regiões brasileiras temos: Norte 9,42%, Nordeste 29,77%, Centro-Oeste 7,19%, Sudeste 37,22% e no Sul 16,3%.

A formação das assistentes sociais pesquisadas demonstra que são provenientes majoritariamente de várias unidades educacionais da rede pública no Nordeste, sendo 11 da rede federal, (das quais, 10 provenientes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e 01 da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE) e 01 na Fundação Universidade Regional do Nordeste (URNe), atualmente constitui-se como sendo a rede estadual, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Verificamos que metade das entrevistadas se formaram antes da mudança das Diretrizes Curriculares de 1996, que estabelece a “questão social” como objeto de trabalho da categoria. Podemos dizer que este fato pode refletir na concepção que as mesmas possuem sobre “questão social” e na identificação e reconhecimento das expressões da “questão social” nas demandas apresentadas em seu cotidiano. Contudo,

⁴³ O que não implica desconhecer o contingente masculino na profissão e no espaço escolar de João Pessoa/PB, contudo nenhum foi entrevistado.

isso não reduz a apreensão dessas e nem afirma que as que se formaram após os anos 2000 também conseguem estabelecer a relação. A informação deixa claro que parte das profissionais entrevistadas não tiveram contato com o que denominamos de Projeto Ético-Político da profissão, em sua formação, o projeto que fundamenta e inaugura uma direção social fundada no paradigma da teoria social crítica.

Constatamos que parte das entrevistadas se inseriram na profissão acompanhando o processo de seu amadurecimento, no período que a categoria teve a aproximação com a teoria marxista, uma vertente comprometida com a ruptura e com o contexto social dos anos 1980, caracterizado pela efervescência política com o fortalecimento do movimento de democratização do país e posteriormente parte dessas viveram no percurso da entrada no país no contexto do neoliberalismo.

O serviço social, eu nem lembro mais, Gramsci e essas coisas todas que a gente tinha, de teórico, eu não estou atualizada não, entende? Mas eu sei que tudo está fundamentado. [...] por exemplo, vou falar por mim, eu leio muito pouco teóricos do que a gente viu. Sou formada há quanto tempo? Quase, são vinte e cinco anos, noventa para cá... quanto tempo? Vinte e oito, não... noventa são... a gente está... 28 anos, há 28 anos atrás, até a própria grade curricular mudou. (E4,2018, grifos em negrito nossos)

O período da formação, por sua vez, não anula a possibilidade delas assumirem e compreenderem que a profissão encontra-se inscrita na divisão social e técnica do trabalho e na defesa da classe trabalhadora. Foi possível então dividir as entrevistadas em dois grupos, o grupo que identifica a profissão inserida na relação contraditória da sociedade, com posicionamento crítico, como assevera a mesma entrevistada E4 que se formou na década de 1990 ou como analisa a entrevista E8.

*[...] a gente vive, a gente tem uma profissão muito paradoxo (sic), “né”? Assim, vive num paradoxo danado [...]. Mas aí o que eu quero dizer, **nós trabalhamos em função de uma categoria [...] dos direitos** e a gente é empregada por alguém que não quer ceder os direitos. (E4, 2018, grifos em negrito nosso)*

*[...] a gente realmente tem nosso trabalho fruto de uma práxis social, e tem uma fundamentação teórica para embasar, referendar o nosso exercício profissional. A gente não pode ficar só no praticismo [...]. Nós temos que fortalecer essa nossa identidade profissional, **então a nossa formação, ela tem um viés de uma formação política, não é? De um caráter bem político e isso é muito importante para essa nossa percepção e para a nossa intervenção profissional.** Se a gente perde de vista esses referenciais teóricos, esses referenciais de legislação, a própria lei que regulamenta a profissão, a gente termina sem. **Se a gente não tem isso como esteio do nosso exercício profissional, a***

gente termina sendo, vamos dizer assim, manipulado e induzido a fazer tudo, menos serviço social. Está entendendo? (E8, 2018, grifos em negrito nosso)

E aquelas que não realizam essa articulação ou que apresentam a realidade como contraditória, mas acabam caindo em uma análise fatalista da profissão:

[...] do tempo que eu terminei o curso e o tempo de hoje, tá (sic) entendendo? Eu sempre leio, recebo jornalzinho, tô (sic) me atualizando, eu até recentemente recebi questões sobre hoje do Serviço Social, entendeu? E tô (sic) assim naquela fase de que tem um encontro hoje sobre num (sic) sei o que, eu não quero nem saber, eu não aguento, eu não estou mais aguentando, tá, (sic) entendendo? Aquele meu tempo “de pico”, do auge, de ... de ... de já passou. [...] Eu só tenho a graduação e você sabe, isso me limita um pouco e você sabe quando a gente estuda mais[...]. (E1, 2018)

[...] é tão difícil isso, eu não sei, sinceramente, eu não sei dizer como é que se relaciona, eu sei que eu, como assistente social, eu tento trabalhar as pessoas para que elas sejam sujeitos e sujeitos de direitos, entendeu? Assim, a minha luta é por esses direitos humanos, é para que as pessoas saibam que elas têm direito, que elas não devem favor para ninguém. (E11, 2018)

É nesse percalço que se faz necessário chamarmos atenção para essa situação, no qual como a profissão deve ser interpretada no processo de produção e reprodução da vida social e em suas diferentes conjunturas históricas, como aponta Martins (2012), pois cada realidade social insere dado momento histórico. Constando a existência de determinações que influenciam as demandas profissionais e suas respostas. O profissional fazendo essa relação pode munir-se de estratégias para o enfrentamento, como possibilitar a organização e fortalecimento da categoria.

Compreendendo, nesse sentido, como assinala a autora que o projeto profissional do Serviço Social, construído coletivamente pela categoria, dá arcabouço para a compreensão da profissão que se expressa em “um processo de lutas pela hegemonia entre as forças sociais presentes na sociedade e na profissão e revela o desenvolvimento teórico e prático da profissão, fruto do embate com o tradicionalismo profissional e seu lastro conservador” (IBIDEM, p. 59).

Sendo necessário que os profissionais desenvolvam e se desfaçam das amarras intrínsecas, da lógica capitalista e que são desenvolvidas dentro das instituições que acabam cercando-os desse embate travado pela profissão, como por exemplo o não reconhecimento da categoria dentro da sociedade capitalista, que defende uma categoria

e possui um projeto com princípios, como continua analisando Martins (2012, p. 58), “a sociedade capitalista e suas mudanças gesta novos impasses e desafios para toda a sociedade e para os assistentes sociais”.

As mudanças passam a ser expressas com base legal e normativas para a profissão, a partir da Lei nº 8.662, de 1993, que regulamenta a profissão, no Código de Ética Profissional, de 1993, as Diretrizes Curriculares e os mecanismos de fiscalização do exercício profissional, que vão expressar o Projeto Ético Político da categoria, embora o projeto político do Serviço Social não se restrinja aos instrumentos formais e legais, como assevera Mota e Amaral (2016).

As autoras analisam que existe a força material que favorece condições práticas e de formação profissional que contribui diretamente para consolidar uma cultura profissional marcada por princípios, valores e referenciais teórico-metodológico que abarcam o marxismo, a superação da ordem capitalista, o humanismo, o internacionalismo das lutas sociais e da democracia, que assim permeia, fundamenta, articulam e medeia a relação entre a realidade e a profissão, sob condições históricas precisas.

As mudanças acometidas na sociedade capitalista produziram novas demandas profissionais, ainda na ótica de análise de Mota e Amaral (2016), ampliando os espaços sócio-ocupacionais, modificaram as condições de trabalho, exigiram a incorporação de sólidos fundamentos para fortalecer a formação profissional e desafiar as práticas organizativas dos sujeitos profissionais, marcada pela reestruturação produtiva do capital.

Nesse contexto o Código de Ética estabelece princípios, como por exemplo: o reconhecimento da liberdade como valor ético central, que requer o reconhecimento da autonomia, da emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais e de seus direitos; defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e autoritarismo; ampliação e consolidação da cidadania; defesa do aprofundamento da democracia enquanto da socialização da participação política e da riqueza produzida; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; a 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.**⁴⁴

⁴⁴ O Código, instituído pela Resolução CFESS nº 273/93 possui onze princípios, contudo só apontamos alguns.

Grifamos em negrito a relação do “aprimoramento intelectual” e a “opção por um projeto de ordem societária, sem dominação e exploração de classe”, pois é o que mais vai de encontro com a divisão realizada sobre os discursos das entrevistadas. Como avalia Martins (2012) a formação, além da visão crítica adquirida no próprio contato com diferentes classes e conflitos sociais, ocorre formalmente nos cursos de pós-graduação, *stricto e lato sensu*, a busca por conhecimento, também possibilitada a aproximação com os ideais defendidos pela categoria, como observamos no discurso da entrevista a seguir:

[...] se formos esperar pelas formações da secretaria para estar se atualizando, a nossa formação esse ano foi EAD sobre gestão escola. Gestão inovadora não é um tema que tenha relação direta com a minha prática enquanto assistente social. Ano passado a formação na sala de aula você está com assistente social, psicólogo, pedagogo, então nunca é nada voltado para nossa atuação, então se a gente não está nesse processo de auto atualização, auto formação, a gente não consegue acompanhar os debates.(E3, 2018)

Sobre o nível de formação e capacitação profissional 83,33% possuem pós-graduação. Dentre esses, 75% possui pós-graduação em nível de especialização, 33,33% possuem pós-graduação em nível de mestrado e 16,66% possuem tanto mestrado como especialização%. Além disso, 8,33% está com mestrado em andamento e 8,33% não possui nenhuma pós-graduação. No geral, os dados demonstram que a maioria dessas profissionais estão buscando por conhecimentos, possibilitando a análise que os espaços de trabalho e a realidade demanda, qual seja: qualificação que articula a dimensão teórico-prática as dimensões ético-política e técnico-operativa, para uma intervenção profissional de qualidade.

No que se diz respeito as áreas temáticas das especializações e mestrado das assistentes sociais que cursam ou cursaram pós-graduação verificamos as seguintes: gestão escolar, Serviço Social e Política Pública e Social, saúde pública ou da família, programas e projetos; educação infantil, direitos e competências profissionais, educação e tecnologia da informação, Serviço Social e proteção social, proteção social da juventude, ato infracional e desenvolvimento social e sustentável.

Analisando as ocorrências das temáticas desses cursos, observamos que a maior incidência se dá nas áreas de Serviço Social e Políticas Públicas e Sociais, como a que envolve a Saúde da Família e a Saúde Pública. Informação significativa se levarmos em conta que as demandas apresentadas pelas profissionais, que será melhor analisadas no próximo tópico encontra-se direcionado as diversas políticas sociais.

Em consonância com o que evidencia as ações que particularizam a inserção do assistente social na educação, como mencionado pelo CFESS (2012), como as abordagens individuais e coletiva junto às famílias dos(as) estudantes e/ou trabalhadores e trabalhadoras nesses diversos espaços, como também a análise de Martins (2012), que sintetiza a atuação profissional em três eixos, sendo um deles a articulação da política de educação com as demais políticas sociais.

Os demais temas abordam as outras ações, como a socialização das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, a gestão escolar e as demais nuances da “questão social” e do cotidiano profissional no espaço das escolas.

No que tange o tempo de atuação profissional no espaço escolar, temos como resultado um total de 28% dos entrevistados trabalhando na área a mais de 20 anos; entre 7 a 10 anos um maior percentual de 41% e um total de 25% para aqueles que estão a três anos atuando. Sendo 91,66% concursadas e 8,33% prestadora de serviço. Enfatizamos assim como Wituik (2004) e Amaro (2017) a atuação no âmbito escolar não é recente e remonta aos primórdios da profissão, mas, com relação as entrevistadas, a atuação profissional nessa área apresenta-se como recente.

Vale ressaltar que nem todas as profissionais permanecem na instituição que se inseriram inicialmente, havendo transferências de escolas:

Nessa aqui há seis anos, mas na Prefeitura, porque eu já vim de outras escolas[...]. Não tem outras não, tem mais duas só. (E4, 2018)

Desde 2010 e na educação desde 2008 em outra escola. (E6, 2018)

Não, não, na rede municipal, eu tenho 24 anos de profissão na rede municipal. Eu passei apenas por três escolas. (E10, 2018)

Não, aí comecei na escola, em outra escola [...]. Aí aqui tem quatro anos. (E11, 2018)

As mudanças de lotação são diversas seja por motivos particulares ou institucionais. Sobre possuir outro vínculo empregatício, dentre as entrevistas temos (66,66%) como que possuem outro vínculo, distribuído entre as áreas de saúde, a própria educação, assistência social, ministério público, pessoas com deficiência e nas instâncias colegiadas da profissão.

Guerra (2016) analisa o crescente aumento de profissionais que possuem mais de um vínculo de trabalho como sendo uma tendência que comparece nos espaços e caracteriza o pluriemprego, acarretando a inserção socioprofissional em duas ou mais políticas sociais. Tal tendência pode ser justificada pelos vínculos instáveis e de baixos

salários que abate a intensificação e extensão de carga horária com duas jornadas de trabalho.

A autora assevera que em uma profissão com um alto índice de mulheres, a tendência do pluriemprego, da intensificação do trabalho e do sobretrabalho doméstico “limita a possibilidade de investimento na capacitação e na pesquisa e, mais ainda, no necessário tempo de lazer e de descanso, levando cada vez mais ao estresse e adoecimento” (GUERRA, 2016, p. 94). O que também acarreta a ausência da sistematização da prática que possibilite acompanhar a dinâmica da realidade e de refletir sobre ela.

Sobre a carga horária a Lei complementar municipal nº 60, de 29 de março de 2010, estabelece em seu artigo 16 como jornada básica de trabalho dos cargos de provimento efetivo como de 25 (vinte e cinco) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas de trabalho efetivo e 5 (cinco) horas de atividades, como: preparação e avaliação do trabalho didático; colaboração com a administração da escola; reuniões pedagógicas; articulação com a comunidade e aperfeiçoamento e formação continuada.

[...] nossa carga horária são 30 horas, dessas 20 são na escola, a gente tem a formação continuada e a gente tem os planejamentos, aí essas dez horas é para reunião pedagógicas e capacitação. (E1, 2018)

Contudo as entrevistas relatam que há alguns anos a carga horária foi acrescida de mais cinco horas, nas atividades diversas incluindo capacitação, reuniões e articulação dentro da escola, totalizando, em média, 30 (trinta) horas semanais.⁴⁵

Quanto a remuneração, verificamos uma variação na faixa salarial devido à progressão na carreira dos profissionais, uma vez que a Lei complementar nº 060 dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação. A progressão, de acordo com essa lei, pode incidir de duas formas horizontal e verticalmente. Da maneira horizontal a cada 03 (três) anos, dentro da sua classe profissional após o cumprimento do interstício de 03 (três) anos de efetivo exercício de suas funções, em que ocorrerá a avaliação da qualificação do trabalho, através de atividades relacionadas ao ensino como por exemplo a participação na construção do PPP

⁴⁵ Ressaltamos que a Lei nº 12.317, de 2010, incluiu no artigo 5º da lei 8.662/93, a duração do trabalho do assistente social é de 30 (trinta) horas semanais. Essa discussão da carga horária, vem sendo debatida dentro da categoria, pois as horas de capacitação e preparação de materiais, reuniões podem ser computadas fora da escola. Contudo no atual ano, a SEDEC direcionou as trinta horas para o trabalho dentro da escola, colocando como expedientes. Impactando que no ano de 2019, reuniões com a DGC e equipes formadas por cada segmento dos especialistas, encabeçada pela Comissão de Educação do CRESS/PB.

e do PDE, atividades pedagógicas ligadas s formação continuada e acompanhamento com as famílias; programas e projetos de interesse da SEDEC, constituído como atividades de extensão e pôr fim a produção intelectual. Verticalmente a progressão é realizada via documentação comprobatória de titulação obtida, dispensados qualquer interstício, quando o profissional obtiver, em universidades ou institutos superiores de educação devidamente reconhecidos pelo MEC, seguindo a seguinte classificação: Ensino superior (classe A); Especialização (classe B); Mestrado (classe C); e Doutorado (classe D).

Desse modo, entre as entrevistadas servidoras efetivas foi constatada a remuneração em média de 4 a 8 salários mínimos, tendo como referência a progressão. Sobre a remuneração da prestadora de serviço foi constatado que não alcança 2 salários mínimos⁴⁶. Percebemos, então uma discrepância e uma relação de precariedade salarial se compararmos as médias salarias das efetivas e das prestadoras de serviços.⁴⁷

As informações supramencionadas caracterizam o perfil das assistentes sociais entrevistadas no espaço escolar, demonstrando como a profissão é fruto dessa sociedade e se inseri como uma construção coletiva, com significados e características que as institucionalizam dentro de um determinado espaço de trabalho. Ao traçar os aspectos profissionais temos um arcabouço para seguir com a análise sobre a realidade com as quais elas se defrontam no cotidiano do trabalho.

4.3 Relação entre as demandas no espaço escolar e a “questão social”: os encaminhamentos profissionais e o enfrentamento as expressões da “questão social”

Iamamoto (2015a) apresenta em seu texto de fins da década de 1990, o tempo presente como um desafio para as(os) assistente sociais, no qual consideramos oportuno introduzir a discussão neste tópico. A conjuntura analisada pela autora relata que os profissionais em sua prática profissional perpassam um processo que engloba suas vidas e de seus usuários, um tempo cercado de “crise, em que cresce o desemprego, o subemprego, a luta por meios para sobreviver [...] tempos extremamente difíceis para todos aqueles que vivem do trabalho: para a defesa do trabalho e para a organização dos trabalhadores” (IBIDEM, p. 18).

⁴⁶ No período que foi realizado a pesquisa, no ano de 2018, o salário mínimo era de R\$954,00.

⁴⁷ De acordo com o portal da transparência da Prefeitura de João Pessoa, existe profissionais, assistentes sociais que recebem menos que 1,2 salários mínimos, divergindo do valor da nossa entrevista.

O contexto da sociedade capitalista guiada pela globalização e sob a égide do capital financeiro, a partir da aliança entre o capital bancário e o industrial, que instaura novas formas de gerir o trabalho, reduz a necessidade de contratar mais trabalhadores e aumenta a exclusão social, econômica, política e cultural da população. Essa configuração reafirma, nos termos de Iamamoto (2015a), que a acumulação do capital não é parceira da equidade, e muito menos da igualdade, existindo a exaltação do consumo para que em paralelo cresça a concentração de renda, de capital e do poder.

O que se verifica é a agudização das múltiplas expressões da “questão social”, que se firmou como “base sócio-histórica da requisição social da profissão” (IBIDEM, p.18). Como enfatiza a autora, o agravamento da “questão social” implicará no crescimento pela demanda aos serviços sociais, crescendo a procura pelos serviços essenciais, temos um aumento da seletividade no âmbito das políticas sociais, corte de recursos e a inviabilidade e restrição ao acesso aos direitos sociais, cujo são materializados em serviços sociais públicos.

Tais aspectos irão implicar nos espaços sócio-ocupacionais e consecutivamente no trabalho das(os) assistentes sociais, apresentadas como demandas expressas no cotidiano profissional. Iamamoto (2015a) evidencia que o contexto dado pela realidade contraditória atravessa e conforma o cotidiano⁴⁸ do exercício profissional, afetando suas condições e relações de trabalho, como também as condições de vida da população usuária desses serviços.

Desse modo, objetivando responder os questionamentos iniciais da pesquisa de como as(os) profissionais estão pautando sua atuação profissional tendo como base o objeto de atuação profissional determinada pelas diretrizes curriculares do Serviço Social; se esses reconhecem nas demandas apresentadas a materialidade da(o) assistente social enquanto reflexo da contradição capital x trabalho ou estão absorvendo todas as demandas postas para a(o) profissional na instituição e se dentro das expressões da “questão social” apontadas a partir das demandas e dos encaminhamentos realizados, ocorre a vinculação entre a atuação profissional e o objeto de trabalho.

⁴⁸ Kosik (1969), explica que toda forma de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade. Dessa forma o autor sinaliza que a vida cotidiana é antes de tudo o dia a dia da vida individual dos homens, é a vida de cada dia que dividido no tempo permeada pela história de cada um, onde história e cotidianidade se interpenetram. Contribuindo para a discussão Netto e Carvalho (2012) assinala que todos os estudos da vida cotidiana indicam a complexidade, sua contradição e ambiguidade, em que a vida cotidiana se insere na história, se modifica e modifica as relações sociais. Desse modo o cotidiano é a realidade permeada pela história vivida e a história do contexto é nela que os assistentes sociais vêm consolidando sua prática.

Discutir a profissão nos diversos espaços de trabalho requer lançar a análise da realidade, objetivando decifrá-la e auxiliar na compreensão de um mundo real no qual a profissão está inscrita na perspectiva crítica e de totalidade. Assim sendo, analisamos como esse processo se dá nos espaços das escolas municipais de João Pessoa/PB.

Iniciamos essa parte da entrevista questionando quais as demandas apresentadas no contexto das escolas para as assistentes sociais, uma vez que são as contradições da realidade apresentam “[...] os elementos que historicamente compõem perfis profissionais, requisitando assistentes sociais que sejam contemporâneos(as) do seu tempo, para o que se faz necessária uma formação que seja capaz de responder aos dilemas da atualidade” (GUERRA, 2018, p. 25).

A escola, enquanto espaço sócio ocupacional de atuação dos(as) assistentes sociais é formada por vários sujeitos sociais, pois, como assevera Silva (2012, p. 16), o trabalho do assistente social deve contemplar a comunidade escolar, compreendida pela autora, como “[...] um mar cheio de vidas: professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno da escola”.

Reduzir a atuação do profissional apenas ao alunado, recorre em cair em armadilhas, nos termos de Silva (2012), compreende alguns riscos como a culpabilização dos estudantes; reprodução do discurso das agências mundiais que enfatizam que o problema da educação escolar brasileira está ora no estudante, ou no professor ou na metodologia, mas nunca na forma classista de organização da sociedade que desqualifica o que é público e o envolvimento dos direitos sociais e dos sujeitos que deles recorrem a uma ideologia da ordem burguesa.

Considerando que o espaço escolar deve reconhecer as dimensões da vida social que se apresenta dentro da escola, que pode influenciar ou determinar o percurso da relação ensino-aprendizagem, comungamos com a análise apresentada por Guerra (2018, p. 26), que se faz necessário situar nas “entranhas e concretas contradições que marcam a conjuntura atual, as quais cada vez mais são escamoteadas pela ideologia dominante e deslocadas do centro para a periferia”.

Iamamoto (2015a), ao analisar os pressupostos do Serviço Social enquanto trabalho, aponta a necessidade de romper com uma visão endógena e focalista da profissão, pois é importante sair do isolamento que aprisiona os assistentes sociais “numa visão de dentro e para dentro do Serviço Social, como precondição para que se possa captar as novas mediações e requalificar o fazer profissional, identificando suas particularidades e descobrir alternativas de ação” (IBIDEM, p. 20).

Compreendendo ser necessário apreender as demandas para além das rotinas institucionais, buscando analisar o movimento da realidade para identificar tendências e possibilidades presentes no cotidiano passíveis de serem impulsionadas pelos profissionais, como Iamamoto (2015a), afirma ser o exercício profissional mais do que o cumprimento de atividades preestabelecidas com atividades burocráticas, imediatas e rotineiras. Como vemos ao analisarmos a fala da entrevistada a seguir:

Então assim... a minha prática, que estou falando de mim assim, a gente na escola, eu enquanto profissional, [...] estou falando de mim, a gente trabalha muito no imediatismo, na resolução dos conflitos, “cê tá” (sic) entendendo? (E1, 2018)

O trabalho profissional é uma ação guiada por sujeitos que possuem competências para propor e negociar com as instituições os seus projetos para defender o seu campo de trabalho e funções. A autora relata existir sempre alternativas criadoras, inventivas, resultantes para apropriação das possibilidades e contradições presentes na dinâmica da vida social. Essa apreensão se faz necessário para se evitar o fatalismo e o messianismo presentes no processo histórico da profissão. O fatalismo mostra-se como se a realidade já estivesse dada evidenciando uma visão a-histórica que conduz a prática profissional para a acomodação, a rotinização e burocratismo do trabalho desenvolvido. Já o messianismo sinaliza a visão heroica, evitando o confronto com a realidade e com seus limites e possibilidades.

Por ser necessário uma compreensão mais ampla de cada sujeito pesquisado, no reconhecimento das demandas indicadas no contexto escolar e como esses relacionam a dinâmica da sociedade e de vida da população no espaço de trabalho: a escola. Achamos necessário, a luz das repostas das entrevistadas, realizar uma síntese dos principais aspectos que elas mencionaram como demandas. Desse modo partimos da análise mais ampla das demandas, sintetizamos as ações descritas pelas profissionais entrevistadas da seguinte maneira, no qual serão fundamentadas com suas falas posteriormente:

- Desenvolvimento de ações voltadas a gestão democrática com atividades destinadas para o reconhecimento dos estudantes e familiares como sujeitos de direitos;
- Mobilização das famílias para participação no processo de ensino e aprendizagem do aluno;

- Mediação e articulação de conflitos entre os alunos, professores e gestão escolar;
- Trabalho de acesso e permanência dos alunos a partir de mapeamento de frequências;
- Participação em trabalhos intersetoriais e multidisciplinar dirigidos a promoção dos aspectos sociais que interfiram na aprendizagem do estudante;
- Orientação sobre os direitos sociais e de orientação das famílias;
- Trabalho de articulação entre professores e alunos dirigidos a melhoria da relação desses sujeitos para a melhoria do rendimento escolar e de fatores que ocasionem a evasão;
- Construção, planejamento e execução de Planos e Projetos,
- Atividades que relacionem a família, aluno e escola;
- Articulação com ONG's, movimentos sociais, Conselhos de Direitos e Conselhos Setoriais;
- Assessoramento a prática docente e demais profissionais com temáticas que tenham relação com o sistema de garantia de direitos com os profissionais;

A síntese da interpretação das referidas demandas possibilitou identificar a intervenção profissional nos três eixos apresentados por Martins (2012), são eles: o processo de democratização da educação pública, a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos e articulação da Política de Educação, nosso caso a educação escolarizada em seu nível infantil e fundamental, com as demais políticas sociais.

No primeiro eixo encontramos as ações desenvolvidas voltadas a gestão democrática como a de mobilização das famílias para participação no processo de ensino e aprendizagem do aluno; construção, planejamento e execução de Planos e Projetos; o trabalho multidisciplinar; o trabalho de articulação entre professores e alunos dirigidos a melhoria da relação desses sujeitos para a melhoria do rendimento escolar e de fatores que ocasionem a evasão e a participação e reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos a partir do desenvolvimento de ações voltadas a gestão democrática.

Nessa linha a autora esclarece que o assistente social inserido nesse contexto educacional pode contribuir para viabilizar a democratização da educação em várias

nuances que vão desde a luta pela ampliação do acesso da população à escola pública; a participação da comunidade escolar, nas instâncias de poder decisório existentes no âmbito da escola, até na relação da escola com a família, a comunidade e a sociedade. Vejamos alguns relatos das entrevistadas que se encaixam nesse direcionamento:

*Muito mais do que o encaminhamento é a questão **de mobilização e orientação dessas famílias que é muito importante**. [...] então eu fico mais nessa parte das **demais políticas**. (E3, 2018, grifos em negrito nosso)*

*[...] a equipe de especialistas do município **existe para subsidiar o trabalho pedagógico** do professor em sala de aula. Então a política da educação tem várias nuances e que interferem em todas as demais políticas que perpassam pela Educação, tem várias questões que interferem no processo de aprendizagem da criança. Então a gente dá esse suporte, enquanto especialista. [...] Todas essas demandas específicas e que passam por questões sociais mesmo, questões de vulnerabilidade social, questão de **garantia de direito**, questões que interferem no processo da aprendizagem da criança, como por exemplo, as questões de saúde, voltadas à saúde, de encaminhamentos que necessário, de conversa com a mãe e pai, (E4, 2018, grifos em negrito nosso)*

*As principais demandas são relacionadas mais à **questão da família dos alunos**, por exemplo, quando tem **questão de indisciplina**, de evasão escolar, quando tem alguma questão que envolve um problema entre dois alunos, ou mais alunos, a gente faz esse contato com a família, para que ela venha à escola para poder dar um encaminhamento, resolver ou pelo menos fazer um acordo para resolver a situação, e tem essa questão do contato com a família. [...] tem também **a reunião de pais**, que a gente se organiza junto com a psicóloga, que está diretamente trabalhando comigo e tem a orientadora e a supervisora escolar, que a gente forma a equipe de especialistas, então a gente sempre está em contato para ter essa reunião de pais, e também **os planejamentos mensais da escola**. (E5, 2018, grifos em negrito nosso)*

*As demandas aqui da escola elas estão muito relacionadas a **questão dos direitos da criança e dos adolescentes e de suas famílias e aí como a gente trabalha nessa mediação da escola, aluno e família**, então a gente tem demandas relacionadas a **questão da evasão escolar, dos alunos faltosos, ou da evasão propriamente dita ou daqueles da frequência bem irregular**. (E6, 2018, grifos em negrito nosso)*

*Nós temos o **atendimento às famílias, atendimento individual às famílias, o individual e o coletivo, que são as reuniões também**. É, nessas ações, que tem que entrar, que é o PSE, que são **os projetos que trabalham bullying, os projetos que trabalham com a violência, são essas as demandas**. (E7, 2018, grifos em negrito nosso)*

*Outra forma que a gente, por exemplo, é exatamente envolver os **adolescentes nesses processos formativos para que eles possam ir***

*adquirindo essa consciência de sujeito de direitos e assumindo essa posição de protagonista, de agente de mudança. [...] Então em virtude da minha percepção política, não é, de profissão, de profissional, a minha percepção política, também, de contribuir com o meu... do meu fazer profissional com a **formação política daqueles sujeitos**, então eu me submeto a garantir aquelas participações, seja em seminários, em rodas de conversa, em reuniões que acontecem em outros territórios, em feiras de cidadania. Então assim, quando tem as atividades eles não perdem nada, porque assim, realmente eu **procuro garantir** mesmo sacrificando a minha carga horária, às vezes não é o meu horário de trabalho, mas eu penso no processo de empoderamento deles. (E8, 2018, grifos em negrito nosso)*

*[...] é que é tanta coisa que a gente trabalha, quem faz a questão da elaboração da votação de tudo é a assistente social na escola, mas aí a gente antes prepara os alunos para **eles saberem os deveres deles e os direitos deles, como serem presidente de turma, não é tudo eles cobrar da gente, mas aí a gente fala muito da questão da liderança a eles.** (E12, 2018, grifos nossos)*

Essa democratização pode romper com práticas tradicionais de controle e tutela, e pode ser iniciada nas relações estabelecidas entre os sujeitos partícipes na instituição educacional como pelo estabelecimento de ações que viabilizem o alargamento dos canais de participação, podendo ser uma estratégia de organização dos espaços para melhorias das condições educacionais. Cabe destacar que tanto a entrevistada E4 como a E8 apontam que buscam garantir direitos na escola, mas na verdade quem garante direitos é o Estado, se este não garantir não é o assistente social quem vai, porém, é este profissional quem vai viabilizar tais direitos, esse sim é o termo mais correto, para que não caiamos no erro de culpabilizarmos a profissão por não garantir direitos.

Outra forma de contribuir para a democratização da escola é a inclusão do assistente social nas equipes multidisciplinares, como afirma Martins (2012), pois podem efetivar ações de acompanhamento e assessoria aos educadores, elaborando ações conjuntas para resolver um determinado problema e até a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, em sua totalidade, como analisamos:

*Então assim a demanda eu noto que na minha atuação aqui dentro também estou no **assessoramento a prática docente**, em que sentindo? **Trabalhando temáticas que tenham relação com o sistema de garantia de direitos**, então planejamento de maio, eu falei sobre o dia 18 de maio, estimulei a fazer atividade sobre a data, falei um pouquinho sobre isso, falamos um pouco sobre a relação com o Conselho Tutelar que a gente não coloque o Conselho Tutelar para esse aluno como ameaça, que o Conselho Tutelar é um órgão parceiro, “né”? Então, assim, eu não gosto, que isso é comum aqui dentro infelizmente de*

falar: vou mandar para o Conselho tutelar, é a delegacia, “tá” entendendo? [...] Então, assim, eu noto que minha atuação “tá” assim dentro desse assessoramento, então é uma demanda trabalhar esses temas com os profissionais, [...] noto que **o assistente social na escola ele está muito nesse discurso de se voltar para a família para o aluno, mas é tão importante a gente trabalhar os profissionais.** (E3, 2018, grifos em negrito nosso)

Ao trabalhar nesse assessoramento à prática docente, o assistente social acaba assumindo um perfil de educador dentro da escola, pois leva para equipe pedagógica a perspectiva do direito e não da opressão ou intimidação para com o aluno, em sintonia com o que fala Freire (2015, p. 117): “Cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência (...) realizar o possível de hoje para que concretizem, amanhã, o impossível de hoje”. Esse(a) educador(a) é, ainda, “a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não um espaço fechado, trancado a sete chaves” (IBIDEM, p. 119). A fala a seguir destaca bem essa questão da escola se fechar a comunidade.

Trabalho com a família, que é um desafio a gente trazer, derrubar os muros da escola e trazer a comunidade para dentro, que esse é um desafio que a gente nunca consegue, eu estou há vinte anos na Educação e a gente não conseguiu ainda desvendar essa questão, ou conseguir fazer com que essas barreiras sejam quebradas. Quando a gente fala num Projeto Político Pedagógico para ser construído coletivamente, é esse trabalho coletivo. Que eu acho que é a gente era para estar mais à frente e ver essas questões e a gente não consegue, tem horas que a gente não consegue, “né”? Até esclarecendo mais, empoderando, dando empoderamento mais ao aluno, eu estou tentando fazer um trabalho de protagonismo agora com os alunos, mas não é um trabalho fácil, com a representação de turma primeiro, é uma reunião com eles, até para ver se eles aprendem a se organizar, porque falta muito isso. Eles esperam e eles se organizam pouco, eles não sabem fazer isso. E aí essa questão **da reflexão política**, do que está, do político social do que está no entorno da gente, como a gente poderia, a gente tenta mais, eu por exemplo, eu não tenho perna para tudo. (E4, 2018, grifos em negrito nosso)

[...] a gente tem um **atendimento por equipe**, a gente traz as demandas, [...] aí, por exemplo, a gente vê, **o professor traz a demanda, a partir daquela demanda a gente faz uma reunião em equipe e a gente vê o direcionamento de cada um**, então a partir desse direcionamento a gente vê, chama a família, porque como a gente trabalha com criança e adolescente, a gente ouve, claro, a criança e o adolescente, depois a gente chama a família e a partir dessa demanda a gente faz o encaminhamento. (E7, 2018, grifos em negrito nosso)

Dentro do processo de análise das demandas profissionais, ainda na perspectiva de Iamamoto (2015a), um dos maiores desafios que as(os) assistente sociais possuem é

desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e viabilizar direitos, a partir das demandas emergidas do cotidiano, desembocando na necessidade de um profissional que seja propositivo e não só executivo.

Como também assevera Martins (2012), é primordial para o assistente social conceber a realidade como totalidade ao desvendar suas contradições, reconhecendo que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. A realidade permeada por contradições apresenta-se mistificada e não como dada automaticamente em possibilidades de demandas, sendo necessário que os profissionais se apropriem delas como sujeitos e as transformem e desenvolva-as em projetos e frentes de trabalho. Contudo, ao dizer “eu não tenho perna pra tudo”, a entrevistada E4 deixa claro que há uma sobrecarga de trabalho que a impossibilita de fazer mais dentro da escola. O que muitas vezes ocorre é excesso de demanda para um só profissional. Algo evidente também na fala anterior da entrevistada E8, ao dizer: “mesmo sacrificando minha carga horária”. Ou seja, por estarem inseridas na divisão social e técnica do trabalho, as assistentes sociais sofrem os mesmos dilemas da classe trabalhadora, a exemplo do excesso de trabalho sem compensação financeira referente as horas extras.

A sobrecarga de trabalho é tamanha que acaba ocorrendo a seleção das questões consideradas mais urgentes, como vemos na fala a seguir:

[...] e com muitas das expressões que aparecem você precisa ter um foco, porque são tantas as expressões sociais que aparece você precisa elencar umas, eleger umas para dar uma prioridade e fazer uma certa intervenção. (E2, 2018).

O Serviço Social é parte integrante das equipes da educação e de apoio pedagógico que contribui com uma visão diferenciada e de reconhecimento das expressões da “questão social”, que apesar de não estarem diretamente relacionadas ao processo pedagógico abordam o processo de ensino e aprendizagem e os acometem, auxiliando a escola a alcançar sua função social e educativa.

No segundo eixo de prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos são mensuradas demandas que envolvam mediação e articulação de conflitos entre os alunos, professores e gestão escolar; atividades que relacionem a família, aluno e escola e orientação sobre os direitos sociais e de orientação das famílias. Elencamos algumas a seguir:

*Na última reunião disseram: vamos chamar, porque tem mãe que não vai pro colégio, vamos fazer uma relação e entregar essas mães tudinho para o Conselho Tutelar, **ai eu perguntei quantos ali já trabalharam em escola particular, ai perguntei: quantas das mães da escola particular vocês já encaminharam ao Conselho Tutelar porque abandona o filho**, só porque elas são pobres são culpabilizadas mais ainda, porque a gente sabe os problemas que a gente tem, a gente não tem um transporte, as ligações a gente faz do celular da gente ou do diretor se a gente não fizer isso como vamos localizar as mães? (E2, 2018)*

*[...] eu noto que **muitas famílias procuram para tirar dúvidas** sobre questão de bolsa família, aí eu oriento sempre entrar em contato diretamente com o setor. (E3, 2018)*

*Então, assim, e aí para que a gente **possa orientar até mesmo como acessar**, “né”, para garantir os seus direitos, e aí orientar: “não... para que a gente possa garantir”, ou foi negado aqui, “então vamos fazer assim, vamos ao Conselho Tutelar, o Conselho Tutelar, pronto, o Conselho orientou, tudinho, então daqui a gente vai no Ministério Público”. Então isso é para garantir uma medicação, é para garantir um atendimento naquele serviço especializado... e... enfim, é isso. (E8, 2018)*

Então assim, o serviço social trabalha muito no campo da informação, da informação dos direitos, então geralmente as demandas elas vão se dar, os encaminhamentos vão se dar nesse sentido, tanto informar o usuário, aí entra o atendimento do serviço social, quanto aos direitos que assim chega naquela situação que ele está vivenciando dentro de uma expressão específica da questão social, mas não só informar, provocar algum serviço para que de fato essas necessidades sejam atendidas, essas necessidades essenciais. (E9, 2018)

Nesse eixo temos nos discursos das entrevistadas uma informação que perpassou por todas, que é a dimensão educativa e pedagógica da intervenção do assistente social que vincula a atuação profissional a luta da população usuária dos serviços no processo de busca pelos direitos em consonância com o Projeto Ético Político a uma determinada perspectiva societária, cuja construção fortalece o processo emancipatório da população subalternizada, objetivando a emancipação desses indivíduos, apontado a função social da educação e de sua concepção ampla.

Martins (2012, p. 237) chama atenção para o duplo caráter que essas dimensões podem assumir de um lado:

[...] de enquadramento disciplinado, fazendo que as pessoas aceitem e se acomodem na situação imposta pela vida social, ou pode decifrar para a população usuária a perspectiva de direitos do acesso aos serviços sociais prestados pelas políticas sociais, fortalecendo os projetos e lutas da classe subalterna nessa direção.

Temos então a proposição de desmistificar a “questão social” no sentido de apresentar os sujeitos como sujeitos sociais, desmascarando os interesses de classes que perpassam na escola, destacando, como Martins (2012) analisa, que a abordagem socioeducativa deve se constituir especialmente na reflexão conjunta com os usuários no sentido de desmistificar a ideologia dominante e como assevera Iamamoto (2015b, p. 329), sobre a função pedagógica do assistente social deva ser “voltada a emancipação das classes subalternas, tem sua sustentação sócio-histórica apoiada em um estreito arco de forças sociais organizadas.”

O assistente social poderá promover o acesso da comunidade escolar aos recursos existentes nas demais políticas sociais, oportunizando ações interinstitucionais orientadas para a mobilização da rede de proteção social e os diversos serviços, como: saúde, transporte, habitação, assistência social, previdência, dentre outros. Apresentando o terceiro eixo de inserção das demandas como trabalho de acesso e permanência dos alunos; participação em trabalhos intersetoriais dirigidos a promoção dos aspectos sociais que interfiram na aprendizagem do estudante e articulação com ONGs.

[...] eu “to” (sic) sempre atenta a questão da saúde dos alunos, quando apresenta qualquer problema entro em contato com a família para encaminhar, se for exame de vista, qualquer problema de saúde. (E1, 2018)

*[...] então eu fico mais nessa parte das **demais políticas**. (E3, 2018, grifos nossos)*

*Então a política da educação **tem várias nuances e que interferem em todas as demais políticas que perpassam pela Educação**, tem várias questões que interferem no processo de aprendizagem da criança. Então a gente dá esse suporte. (E4, 2018, grifos nossos)*

*[...]Realmente a gente passa pelo tripé, no caso: **assistência, saúde e previdência**. A gente pega, por exemplo, você vê que CREAS eu trabalhava com a política da assistência, mas na escola a gente não só encaminha, como a gente tem que saber e ter conhecimento realmente do tripé sobre a questão da saúde, da previdência e da assistência. (E7, 2018, grifos nossos)*

Então muitas vezes uma mesma situação eu faço o encaminhamento mais específico para a área social articulando a rede de proteção social que existe, muitas vezes na perspectiva da garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, via Conselho Tutelar, Ministério Público, ou mesmo na tentativa de provocar algum serviço na área das políticas públicas para garantir as necessidades que aquele aluno vai apresentar no campo social. Um serviço na área de saúde, um serviço na área da assistência, ou mesmo a família daquele aluno para

acessar benefícios ligados ao BPC, que é assistência mais recorrente do INSS, alguma orientação quanto a algum benefício previdenciário. (E9, 2018)

Nessa perspectiva, temos a análise da articulação da educação escolar com a sociedade, nos termos de Martins (2012), é a frente de trabalho em que o assistente social atua, constatando talvez ser a principal a articulação da escola com a sociedade.

isto é, as demais instituições governamentais e não governamentais, para que os interesses da maioria se tornem públicos e possam ter lugar nas discussões e negociações nas instâncias das decisões sociopolíticas. Essa articulação prescinde do trabalho efetivado em rede, inserindo a instituição escolar na ampla rede de proteção à família, à criança e ao adolescente. (IBIDEM, p. 240)

Essa aproximação suscita demandas sociais pertinentes à intervenção profissional do assistente social, pertinentes ao acesso e à permanência de crianças e adolescentes na escola, incluindo aquelas que precisam de medidas de proteção. Como nos informam as profissionais nesse aspecto, exemplificando essa articulação entre escola e outras políticas sociais.

Encaminhamos para o Conselho Tutelar, casos assim que o aluno não volta para escola de jeito nenhum (E1, 2018)

[...] a questão do Bolsa-Família, entendeu? Porque o Bolsa-Família é eu que faço o cadastramento deles e encaminho. (E12, 2018)

Os conhecimentos do assistente social acerca dos direitos sociais que derivam a interlocução da escola com as demais políticas sociais pode facilitar o atendimento das múltiplas expressões da “questão social”, que se tornou base material da intervenção profissional nas mais diferentes políticas e fundamenta a profissão como especialização do trabalho, as ações efetivadas nesse sentido, como afirma Martins (2012), reflete sobre as condições objetivas da vida da população contribuindo para o acesso, permanência e regresso dos alunos na escola.

Algumas armadilhas e desafios podem recair para a profissão a partir das demandas profissionais. Aspectos já mencionados no início desse tópico por Iamamoto (2015a) como o fatalismo, o messianismo, o pragmatismo, como também os enfoques como a falta de especificidade do fazer profissional e privativa de cada sujeito técnico ou a falta de reconhecer nas demandas apresentadas o que são de materialidade do Serviço Social, como verificamos nos seguintes discursos, como também a falta de

reconhecimento da sociedade em sua totalidade inserida em um contexto social dinamizado e excludente:

*Geralmente **eu não faço relatório sozinha**, a gente trabalho em equipe, tem instituição que o assistente social, ele trabalha é o assistente social, **aqui nós trabalhamos em uma equipe multidisciplinar**, então a gente trabalha em equipe “tá” entendendo, a gente as vezes faz um relatório é sobre os dias letivos, sobre a evasão escolar... que é garantido na lei. (E1, 2018)*

*Não, olha, é bem assim, **eu acho que não poderia ser só desse ou daquele, entendeu? É uma, tem que ser uma abordagem multiprofissional, porque assim, você sozinho, você não daria conta, mesmo que seja... qual, o que é que é só do Serviço Social, o que é que... assim, eu até hoje eu não consegui entender, porque assim, eu fui acostumada desde que eu comecei a trabalhar, a trabalhar em equipe, então assim, claro que vai ter uma coisa que é bem específica da psicologia, não é, a psicóloga vai lidar com aquilo ali. Porém na escola a gente nunca, essas coisas sempre foram tratadas de fato multi, na equipe multiprofissional, aí eu não sei... não sei... (E11, 2018)***

Indo em desconforto do que afirma o artigo 4º da Resolução 557/2009 que assinála “ao atuar em equipes multiprofissionais, o assistente social deverá garantir a especificidade de sua área de atuação”, como o artigo 4º da Resolução 493/2006 que aponta “o material técnico utilizado e produzido no atendimento é de caráter reservado, sendo seu uso e acesso restrito aos assistentes sociais.”

Guerra (2016) traz a análise sobre a prática profissional, após o contexto dos anos 2008, inserido pela mudança da globalização, intensificação do mercado, o individualismo, competitividade, o aumento da privatização, o descaso com o bem público e o aumento da agenda neoliberal acabam esvaziando a compreensão crítica da sociedade, mediante análises superficiais da realidade e de respostas imediatas, com efeito prático.

Portanto ao considerar o Serviço Social como profissão interventiva a autora assinala que suas particularidades estão em oferecer respostas instrumentais que sejam capazes de alterar variáveis do cotidiano dos usuários e de operar mudanças ainda “que paliativas, imediatas, respostas de caráter reformista-integrador” (IBIDEM, p. 91). Nesse percurso a prática profissional podem evidenciar algumas características, sejam elas:

- a) A apresentação do profissional que “faz tudo”, e isso pode implicar no exercício que produção a manutenção da ordem social, da reprodução do *status quo*, e nesse sentido em desenvolver ações que administrem conflitos sociais, nas palavras da autora, colocados para administrar a pobreza e,

supostamente mediatizar e/ou controlar esses conflitos, essa característica foi bastante presente nos relatos de algumas entrevistas;

É muito conflito, muita situação conflituosa entre eles. A questão das brincadeiras perversas, a falta de respeito começam brincando e terminam em uma briga. (E1, 2018)

Então, assim, uma demanda muito grande que aparece para o serviço social nessas situações de mediações de conflito. (E8, 2018)

E isso é o que mais a gente ... é o que mais a gente trabalha, assim, é a questão dos conflitos. (E11, 2018)

- b) Outra percepção é a falta de sistematização da prática e a ausência de cultura de pesquisa, que se fundamenta no atual modelo de política social como alicerce para sua propagação. Ademais, as entrevistadas também revelam a necessidade de fortalecer a identidade profissional no âmbito escolar;

O erro da gente muitas vezes, eu digo por mim, não sei os outros, por mim, é não parar para refletir. Porque o cotidiano demanda tanto, tem tanta coisa para fazer, que a gente não para fazer esse exercício de reflexão, então joga no automático, se a gente não tem coragem de parar para refletir, fica sem saber, porque não tem esse momento de reflexão e o intuito do sistema é esse, de não realmente, não parar para refletir, só fazer. E a gente sabe que não pode, tem, que ter esse. (E5, 2018)

*Os desafios realmente é justamente, na verdade o desafio ele é cotidiano, “né”? Porque é um desafio de você, primeiro de você **se alto afirmar enquanto profissional**, enquanto assistente social e não enquanto alguém que vai apagar incêndio na escola, que vai dar um jeito no aluno que está faltando, que vai dar um jeito no aluno que está sendo violento, que vai dá um jeito na família que não cuida dos filhos ou daquela criança pela qual eles são responsáveis, “né”? Então, assim, é ver que o assistente social é mais do que isso e que isso não é a gente que vai resolver a questão social. (E6, 2018)*

*Um outro grande desafio é a gente, enquanto categoria, **garantir**, no âmbito da Secretaria de Educação, a **visibilidade da nossa identidade profissional**. (E8, 2018)*

*[...] a gente tem essa **correlação de forças muito desfavorável** em relação à perspectiva da garantia dos direitos, da defesa dos direitos, a gente tem ainda um ambiente onde essa ideologia conservadora tem se ... tem ganhado um espaço, tem ganhado um fôlego, tem ganhado cada vez mais adeptos por conta de uma análise totalmente equivocada da realidade social. (E9, 2018)*

Olha, eu acho que um dos maiores desafios é focar naquilo que seria específico e talvez nem fosse específico, mas próprio do serviço social,

por exemplo, a avaliação que eu faço desse ano, terminou que do nosso trabalho mesmo, no nosso trabalho a gente poderia ter avançado muito, enquanto serviço social, avançado mais. E porque não se avança? Porque de repente vêm mudanças, mudanças... e aí você vai saindo do foco, porque você vai ter que apagar fogo. (E10, 2018)

- c) E por fim a suposição da uma neutralidade política e de homogeneização da categoria, negando as diferenças entre os sujeitos, exemplificado na inclusão tanto dos assistentes sociais como das demais categorias que desempenham auxílio ao trabalho pedagógico na equipe de especialistas;

[...] antes éramos técnicos agora somos especialistas, aí tudo joga para as especialistas. (E2, 2018)

[...] a resolução de algumas questões que ainda estão complicadas, por exemplo, essa questão de incluir, de incluir não, de entender os especialistas e num grupo só e tem a atribuição que é de todos, sem ser do serviço social, entendeu? Então tem algumas questões que a gente discute para que isso a Prefeitura também repense que não é assim. (E5, 2018)

[...] na verdade eu vejo que aqui em João Pessoa essa questão de chamar de especialistas nas escolas é como que se todo mundo fizesse tudo, “né”? Esses especialistas é um grupo que todos podem fazer o que outro faz, “né”? Então eu costumo dizer assim: “eu não fiz concurso para especialista da escola ou para técnico da escola, eu fiz concurso para assistente social da escola”. (E6, 2018)

Um dos maiores desafios ainda presente na contemporaneidade é a articulação entre o exercício profissional com as demandas postas na realidade, gerando dificuldade de relacionar as ações e as situações particulares da prática do assistente social com a “questão social”.

A partir dessa problemática, Guerra (2016) assevera que a “questão social” mais vela do que revela seus fundamentos econômicos e políticos, sendo a intervenção profissional dada no âmbito da “questão social” precisa lidar com suas expressões que são capturadas e atribuídas na lógica minimalista, seletivista, focalista e meritocrática que são incorporadas nas políticas sociais e nos ambientes de trabalho das(os) assistentes sociais.

Assim sendo sinalizamos no início deste trabalho a “questão social” como base fundante do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho e como a constituição da sociedade capitalista foi moldando as respostas direcionadas a suas múltiplas nuances, sendo necessário evidenciar como estão expressas suas configurações na cena

contemporânea, uma vez que a partir das profundas transformações no padrão de acumulação demarca o processo de velamento e desvelamento da “questão social” nos espaços de trabalho profissional.

Para Iamamoto (2015a), os assistentes sociais trabalham com a “questão social” nas suas mais variadas expressões e como os indivíduos as experimentam no trabalho, na família e nos demais campos de suas relações sociais. Ao expressar a desigualdade também expressa rebeldia, pois envolvem sujeitos que as vivenciam ora resistindo e se opondo. É nesse processo dualístico que a profissão se insere, na tensão da produção da desigualdade como da rebeldia e de resistência por parte da população que dela sofre.

É exatamente por essa dinâmica que se faz importante “decifrar as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social hoje” (IAMAMOTO, 2015a, p.28). De acordo com a autora, discutir a “questão social” na atualidade se dá sob duas perspectivas: a de que se possa apreender as suas várias expressões que constituem as diversas formas de produção e reprodução das desigualdades sociais, quanto projetar e forjar formas de resistência e de defesa da vida. Situados nesse terreno dinâmico movido por interesses distintos que ao darmos continuidade a pesquisa consideramos pertinente evidenciar qual a compreensão que as profissionais entrevistadas possuem sobre a concepção de “questão social”, que respaldaram e identificaram as demandas outrora mencionadas.

Ao analisarmos as respostas supramencionadas conseguimos identificar duas perspectivas: uma em que as entrevistadas identificam as demandas na relação contraditória entre capital e trabalho e com isso apresentam uma concepção de “questão social” ligada ao processo contraditório da sociedade capitalista, realizando a análise na perspectiva de totalidade das relações na vida em sociedade. Em vista disso consideremos as falas a seguir:

[...] tenho um conceito que eu trago que a questão social ela é algo que surge dessa contradição do modo de produção capitalista, eu entendo que nossa profissão existe justamente porque existe a questão social. (E3, 2018, grifos em negrito nossos)

[...] eu tenho a questão social como a expressão da realidade do que está posto, através dos alunos e no contexto geral da sociedade. Então eu não sei muito elaborar assim, mas eu sei algumas coisas, mas eu sei que é a expressão da realidade, que dos problemas que eles colocam para a gente, da relação capital/trabalho que existe, que expressa tantas desigualdades, tantas coisas que acabam sendo nosso objeto, que a gente está numa sociedade capitalista, a gente trabalha com isso então eu acho que vai muito dessa relação capital/trabalho. Não sei

desenvolver muito não, mas é por aí. (E5, 2018, grifos em negrito nossos)

[...] a “questão social” de fato é **o objeto da nossa profissional**, é o objeto que permeia tanto a nossa formação “né”, quanto o que gente chama da questão ideopolíticas, quanto a questão teórico metodológica, como a técnico operativa da profissão, então assim, a “questão social” eu entendo de fato como **essa expressão da contradição desse modo de produção** e que aí desemboca em várias situações que são justamente as expressões dessa “questão” e que a escola está repleta dessas situações. (E6, 2018, grifos em negrito nossos)

[...] a questão social eu percebo como **o reflexo das questões que advém do próprio sistema capitalista, do sistema econômico que a gente vive**, e aí ele se expressa por meio das situações de desemprego, das situações de trabalho precário, “né”? Da população, [...] que todas essas expressões são exatamente expressões da questão social, **em virtude do modelo de sociedade e das relações que se estabelecem na sociedade que a gente vive**. (E8, 2018, grifos em negrito nossos)

[...] entendo a questão social e eu passo a perspectiva da questão social como **essa expressão concreta da contradição que existe na relação entre os interesses na sociedade capitalista e os interesses da classe trabalhadora**. Na medida em que essa contradição, esse sistema capitalista que é **gerador dessas relações de desigualdade**, na medida em que se baseiam **na lógica da exploração do trabalho** em que há esses interesses antagônicos de classe, que é própria desigualdade social dentro do contexto capitalista, ela existe para manter esse sistema, porque é a partir da desigualdade que ele estabelece formas de exploração da relação do trabalho. (E9, 2018, grifos em negrito nossos)

Então eu penso que eu sempre faço a relação da questão social com essa leitura mais da **conjuntura**, e aí a gente não pode perder de vista [...] o meu papel aqui, muitas vezes na escola tem sido de fazer essa relação com essa conjuntura de uma política maior, primeiro a relação de uma política maior, mas essa política também **está inserida dentro de um conceito de sociedade**. Qual é a sociedade que a gente está tendo, “né”? Do ponto de vista **do neoliberalismo**, do ponto de vista **do capitalismo**, onde é que isso veio incidir sobre nós aqui na escola? (E10, 2018, grifos em negrito nossos)

Nesse grupo as profissionais conseguem compreender e destrinchar a “questão social” como seu objeto de trabalho e assim relacionar as inflexões que suas expressões acomete no âmbito escolar, seja na luta para viabilizar direitos, na desnaturalização ligado à culpabilização do sujeito, pela condição de vida que ele apresenta ou no reconhecimento dos estudantes e de sua família como sujeitos de direitos, como também o reconhecimento os demais profissionais inseridos no ditame capitalista que fetichiza os sujeitos com sua lógica.

[...] interfere na permanência do aluno, na questão do direito a permanência, pois eu noto que eu trabalho muito com isso, no sentido de tentar garantir a permanência e também a continuidade. (E1, 2018)

[...] esses problemas são decorrentes da desigualdade, dessa realidade que está posta para os alunos, então nossa atuação está justamente nisso aí, de que, não é, não vai resolver, mas que a gente vai dar o encaminhamento, não é, e vai tentar fazer alguma coisa. (E5, 2018)

Na verdade essas consequências, as inflexões, da questão social elas se agudizam cada vez mais a gente vive um retrocesso aí em termos dos direitos conquistados e isso interfere demais no cotidiano da escola, a questão da pauperização, cada vez mais crescente, a questão da própria violência, das drogas, da falta de moradia, a gente tem muito aluno aqui, por exemplo que mora em invasão, em duas invasões que tem aqui próximo e isso interfere diretamente na aprendizagem deles na socialização deles. Na visão que eles trazem de mundo para dentro da escola, entendeu? (E6, 2018)

[...] questão da situações, por exemplo, trabalho infantil, porque a gente tem situações de trabalho infantil ou trabalho adolescente desprotegido, “né”: exatamente pelas questões estruturantes da nossa sociedade, que não consegue absorver, a política de emprego, ela não é uma política de emprego adequada, o sistema capitalista que a gente vive atualmente é um sistema muito perverso, ele é selvagem, não é, então assim, cada vez mais em virtude de uma política neoliberal se implementam ações e políticas que reduzem o tamanho do Estado, que tem uma perspectiva extremamente gerencial de reduzir gastos, a racionalização pura e simples dos recursos públicos, e não se criam alternativas. (E8, 2018)

[...] toda a minha atuação profissional se pauta a partir desses processos, na medida em que essas expressões se apresentam nesse espaço, então a minha atuação profissional vai se dar primeiro para analisar, “né”, se apropriar dessas expressões na medida em que elas chegam para o serviço social como casos individuais, porque chega a partir de um aspecto ligado a um aluno específico, a um sujeito específico geralmente na figura do educando, que ela aparece como alguém que traz essa intervenção e demanda para o serviço social e são essas as expressões que vão direcionar o meu trabalho, as formas de intervenção sobre essas expressões que vão direcionando o meu trabalho. Então as minhas perspectivas de trabalho partem essencialmente dessas contradições que estão aqui. E claro, toda intervenção do serviço social num ambiente escolar é para tentar intervir sobre essas expressões da questão social, sem tentar resolvê-las, porque não é nossa competência resolver expressões da questão social, mas como profissional tentar garantir uma análise mais contextualizada disso, até para desnaturalizar aqui nesses ambientes o atendimento muito ligado à culpabilização do sujeito, pela condição de vida que ele apresenta. (E9, 2018)

[...] na verdade, o que é que a gente percebe, muitas vezes incide na fragilidade da garantia dos direitos, porque eu não posso dizer que esse direito ele não... digamos assim que ele não seja garantido no todo. Ele

realmente, ele não é garantido no todo, ele tem indícios dessa garantia. [...] as demandas, elas se relacionam com a questão social porque a gente tem uma sociedade, como é que eu posso dizer? Ela é um todo, a criança, o adolescente ou o jovem que está aqui, ou o adulto que está aqui, ele não está desvinculado desse modelo de sociedade. Nem também a instituição está desvinculada desse modelo de sociedade. Então, na verdade aqui ela é apenas algo micro de como a sociedade se estrutura, entende? Quando você olha o docente, quando você olha as condições estruturais, quando você olha a política do sistema da educação do município, então uma coisa está relacionada à outra, entende. Agora o que é que é importante? É que a gente perceba que essas expressões elas são também consequências de um modelo adotado de sociedade. (E10, 2018)

No segundo grupo encontramos as profissionais que identificam a relação contraditória da sociedade, mas não realizam a relação da contradição capital e trabalho, algumas não possuem uma concepção de “questão social” identificando e explicando-a através das políticas públicas, da exclusão, das necessidades sociais e ora como questões sociais.

*Olha, minha filha, a questão social está aí, a questão do nosso capitalismo, “né”? A **exclusão social gritante**, cada dia mais a gente vê a classe pobre mesmo as margens, um país desigual. A gente não sabe mais para aonde vai. Tem hora que a negatividade começa a tomar conta de mim e eu acho que a gente não tem mais jeito e esse país, [...] aí é a questão da sociedade desigualdade. (E1, 2018, grifos em negrito nossos)*

*As **questões sociais** são todas reflexo do modo que a sociedade se organiza economicamente pela falta de distribuição de renda que ocasiona, provoca, “né”? Os reflexos da questão social preveem disso aí. (E2, 2018, grifos em negrito nossos)*

*[...] sabe, é porque quando você vai lidar com a questão social tem tanta coisa que passa por aí, não é? **O entorno social tem muitas coisas**, além das políticas que você precisa para ... deixa ver se eu sei me expressar: além das questões das políticas públicas que são necessárias ao público que dela precisa, às vezes, que a gente não domina todas, até no serviço social, quando a gente está na Educação, a gente sabe um pouco da assistência, **mas todas as questões sociais, o desemprego, essas questões da desigualdade social, das injustiças sociais**, tudo isso, para mim, enquanto assistente social, interfere, **são questões que interferem no meu objeto de trabalho na escola, são os alunos**. (E4, 2018, grifos em negrito nossos)*

*[...] a questão social no caso **são as necessidades**, “né”? Que trazem, que esse público que a gente atende, traz e **que as políticas públicas não atendem**. Porque se a gente tivesse realmente, se as nossas políticas atendessem, a gente não teria, não é, essa questão social, por isso que é onde a gente entra para trabalhar, não é, dessa defasagem, vamos dizer assim. (E7, 2018, grifos em negrito nossos)*

*Não sei, não pensei. [...] É, porque é assim, a gente sabe que aí é uma falta muito maior de **políticas públicas adequadas para se trabalhar**, então assim, a gente não tem uma **política de empregabilidade**, por exemplo. (E11, 2018, grifos em negrito nossos)*

*A questão social eu vejo que são **as expressões, não é, que existem na atualidade**. [...] Porque assim, ao meu ver, na educação, a questão do desemprego é uma expressão, é uma questão social, a violência é uma questão social e a gente está aqui no dia a dia, a questão do problema sócio-econômico da família é uma questão social **que é uma realidade, é um reflexo da realidade**. Os problemas da saúde, tudo engloba uma questão social, “né”? (E12, 2018, grifos em negrito nossos)*

Essas perspectivas acarretam em uma visão que não compreende o objeto da profissão no contexto da totalidade social, não reconhecem a prática privatista da profissão, uma visão que não articula as raízes da desigualdade social a relação capital x trabalho.

Como enfatizamos nos Capítulos iniciais, a profissão deve pautar-se na relação no qual o assistente social desempenha seu trabalho pautado no reconhecimento da “questão social” como objeto de intervenção para que não se caia nas amarras condicionadas pelo conservadorismo da gênese da profissão, ou como menciona Iamamoto (2015b), na pulverização e fragmentação das inúmeras “questões sociais” ou no discurso genérico de uma visão unívoca e indiferenciada da “questão social”, esvaziando-a de suas particularidades históricas. Por conseguinte, nesse segundo grupo, vimos como as armadilhas podem fragmentar a análise e o reconhecimento das demandas com o processo contraditório do sistema capitalista que envolve a escola.

Como desenvolve Guerra (2016), as políticas sociais possuem um modelo híbrido e porta duas características essenciais: a assistencialização e a mercantilização.

O Estado assume uma postura gerencial, ainda na análise da autora, e exige novas atribuições para o exercício profissional nesse contexto, cuja finalidade é gerir os riscos sociais. Esse modelo exige da profissão uma intervenção “essencialmente procedimental pela via da normatização, segundo um modelo de atendimento racionalista formal-abstrato” (IBIDEM, p. 99), surgindo atribuições no âmbito de controle e monitoramento da população pobre, privilegiando a lógica de tendencionismo da desigualdade de classe e de medidas repressivas ao enfrentamento das expressões da “questão social”.

Ao objetivarmos identificar e analisar as expressões da “questão social” no âmbito das escolas municipais de João Pessoa/PB, os profissionais dos dois grupos elencaram inúmeras expressões, que ora se convergiam nas diversas escolas ora se divergiam. Para

visualizar todos os elementos que as assistentes sociais consideram como manifestação da “questão social”, vejamos o quadro 2.

QUADRO 2 :

EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” NO ÂMBITO ESCOLAR IDENTIFICADAS PELAS ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADAS

EXPRESSÕES APRESENTADAS					
1.	Desemprego	12.	Correlação de Forças Políticas	23.	Falha na Rede de Proteção
2.	Consumo	13.	Falta de capacitação profissional adequada	24.	Falsa inclusão
3.	Fragilidade nos rendimentos da família	14.	Exclusão social	25.	Negação de vagas
4.	Vínculos Informais de trabalho	15.	Negação de Direitos	26.	Questão Urbana/Poluição
5.	Tráfico	16.	Evasão/Repetência/Desistência/Faltas	27.	Falta de Habitação/Segurança/Lazer
6.	Violência	17.	Relações sociais professor e aluno	28.	Situação de Rua
7.	Falta de compreensão da função social da escola	18.	Questões familiares	29.	Fome
8.	Problemas de Saúde	19.	Falta de estrutura escolar	30.	Negligência/maus tratos e abandono
9.	Drogadição/Alcoolismo	20.	Abuso e exploração sexual	31.	Facções
10.	Pobreza	21.	Gravidez na Adolescência	32.	Relações de Poder
11.	Trabalho Infantil	22.	Preconceito/Bullying	33.	Queda de Rendimento

FONTE: Pesquisa de Campo, 2018.

Com vistas a refinar a análise dos dados, uma vez que consideramos que essas expressões podem ser agrupadas e na perspectiva de totalidade e análise minuciosa do real, uma pode ocasionar a outra, como por exemplo, a evasão possui várias motivações para acontecer, como o trabalho infantil ou desemprego dos pais. Agruparemos as categorias iniciais como expressões apresentadas para uma expressão central, partindo do real concreto para o singular, como explanado a seguir.

4.3.1 As expressões da “questão social” no âmbito escolar público municipal de João Pessoa/PB

Almeida (2016) ao realizar a análise sobre a “questão social” nos últimos quinze anos assevera que a hegemonia do capital financeiro se articula dinamicamente com as

frações da classe trabalhadora, em que essa classe vem protagonizando, mesmo que não esboce forças de sua superação, mas protagonizam críticas e articulações ao capitalismo.

Algumas são as características do gerenciamento da “questão social”, ou melhor, das suas manifestações pelo Estado requerida pelo grande capital, da principal evidenciando um significativo dismantelamento dos direitos sociais e o avanço de práticas conservadoras. Como assinalamos no quadro 4, que identificamos a negação dos direitos sociais como expressão da “questão social” no espaço da escola.

QUADRO 3:

DAS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" APRESENTADAS PARA A CENTRAL: NEGAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

EXPRESSÕES APRESENTADAS				EXPRESSÃO CENTRAL
1.	Falta de compreensão da função social da escola	9.	Falha na Rede de Proteção	NEGAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS
2.	Problemas de Saúde	10.	Falsa inclusão	
3.	Correlação de Forças Políticas	11.	Negação de vagas	
4.	Relações sociais professor e aluno	12.	Questão Urbana/Poluição	
5.	Falta de estrutura	13.	Falta de Habitação/Segurança/Lazer	
6.	Gravidez na Adolescência	14.	Situação de Rua	
7.	Preconceito/Bullying	15.	Fome	
8.	Relações de Poder	16.	Negligência/maus tratos e abandono	

FONTE: Pesquisa de Campo, 2018.

As entrevistadas estabelecem como a falta de direitos, e isso inclui a própria educação, acomete o espaço das escolas e intensificam e justificam sua atuação nesse âmbito. Acompanhemos no discurso das entrevistadas:

[...] o não acesso à rede de saúde, não é o acesso, eu estou querendo achar a palavra certa, porque muitas vezes os familiares e os alunos vão até o PSF, muitas vezes a consulta demora dois, três meses para acontecer, então eu acho que isso é um [...] reflete, por exemplo, às vezes o aluno falta porque está com o pé fraturado, alguma coisa, aí é para ir no médico e não vai, aí fica faltando na aula, consequentemente, mensalmente a gente manda a frequência dos alunos para o Bolsa-Família. E queira ou não queira influencia. (E5, 2018, grifos nossos)

[...] por trás, muitas vezes, daquele comportamento existem muitas outras situações, muitas outras situações de violações de direitos. A

*grande maioria do nosso alunado a gente (/) eu fiz uma pesquisa agora, uma sondagem para poder elaborar um plano de ação e assim, aquilo que se dá empiricamente, que a gente percebe empiricamente na pesquisa, ela se evidenciou de uma maneira muito mais forte, não é, realmente concreta: 90% dos adolescentes, eles convivem com **situações de violações de direitos**, desde a questão do não reconhecimento de paternidade, a questão do não pagamento de pensão alimentícia, vivenciar em ambientes onde a violência física e psicológica e patrimonial, ela acontece dentro do espaço doméstico interferindo diretamente no rendimento escolar desses adolescentes, porque isso vai implicar em faltas na escola. (E8, 2018, grifos nossos)*

*Recentemente a gente acompanhou uma **situação de despejo das famílias de forma bastante truculenta**, uma situação que eles ocuparam um prédio, que tinha sido embargada a obra, depois conseguiram na Justiça a questão da posse do imóvel e assim eles foram despejados de forma muito violenta, passaram a viver por vários meses na Quadra da Juventude, na Praça da Juventude em situação precária. Isso faz parte da solidariedade, agora que a Prefeitura regularizou algumas situações com o Auxílio Moradia, mas viveram muito tempo lá, a gente fez até movimento na escola para a comunidade se solidarizar também com essa situação. Enfim, eu acompanhei porque eu **tinha vários alunos vivendo essa situação**. (E8, 2018, grifos nossos)*

Almeida (2016), ao continuar a explicação que a direção assumida pela política econômica não deixa margem para a compreensão das políticas sociais, cada vez mais focalizadas, adquirem um sentido de contribuir com o processo de concentração de recursos e de intensificação da mais-valia. Ao apontar como esses reflexos marcam a agudização das condições de vida da classe trabalhadora e daquelas que não vivem do trabalho, mas formam o excedente necessário, o autor evidencia o papel estratégico das políticas sociais na consolidação da agenda neoliberal. Sobre essa ótica, ele faz um balanço das políticas sociais e de como essas podem potencializar o ideário capitalista e refletir nesse processo de redução de direitos, que acaba envolvendo toda a vida dos sujeitos sociais, e nisso chegando ao espaço da escola, tendo em vista que em nossa análise a escola deve ser compreendida como parte constituinte da sociedade.

Inicialmente explana como a assistência social “constitui-se em componente central de elevação dos padrões de consumo direto e indireto de parcela da população que não se inscreve no circuito de compra e venda da força de trabalho” (IBEDIM, p. 91) e como aumento dos programas e projetos sociais governamentais vão sendo criados para rebaterem as expressões da “questão social” dentro da escola e assim o envolvimento da política da educação com as demais políticas sociais, justificando um dos motivos para inserção do(a) assistente social no espaço escolar.

Nesse campo analisamos como as condicionalidades do Programa Bolsa-Família, especialmente a presença na escola, vem guiando a prática profissional nesse campo, seja para viabilização da população acessar o benefício, seja para mapeamento das frequências, como também para justificar a presença dos estudantes e dos pais nesse espaço.

[...] a escola eu noto que pelo discurso dessa família é um cumprimento do bolsa família, muitas vezes, e eles não encontram aqui neste espaço um sentido para vida deles, então perpassa isso. (E3, 2018)

[...] De pressionar os pais, por conta do Bolsa-Família, que é uma coisa que a gente até estava discutindo, não sei se foi no grupo de pesquisa, ou foi na aula, acho que foi na sala de aula, que muitas vezes a gente acaba tendo que usar a questão do Bolsa-Família para poder... que a gente acaba tendo que usar, mas que não é para usar, mas a gente tem que usar, que é a questão de pressionar através do Bolsa-Família. Se tem uma coisa que mexe com ... deles então a gente acaba falando que eles têm que vir na reunião de pais porque conta a presença para o Bolsa-Família, porque senão os pais também não vêm. (E5, 2018)

O impacto do programa na escola, não levando só em conta o que foi considerado por Almeida (2016), também “possui um significado real para os beneficiários, uma vez que para muitas famílias pobres do Brasil esse programa é a única possibilidade de obtenção de renda” (MARTINS, 2012, p. 182-183) e tende possibilitar que a educação consiga atingir uma de suas principais metas, como já sinalizamos no capítulo anterior, ou seja, o acesso, o regresso e a permanência das crianças das classes empobrecidas na escola.

Amaro (2017) e Martins (2012) analisam que o surgimento dos programas sociais possibilita a articulação do âmbito escolar com as diversas políticas, colocando o profissional do Serviço Social como agente que auxilia na viabilização desses direitos, mesmo existindo as críticas aos múltiplos projetos e programas apresentados pelos governos.

Guiando a importância da relação entre as políticas, podem possibilitar que às classes sociais pobres excluídas de recursos, que não sejam também penalizadas pela negação do acesso e da permanência à educação escolarizada. Principalmente ao considerar o papel estratégico que a educação ocupa na formação de uma consciência crítica, que possibilite a luta pela emancipação dos sujeitos e de sua participação na busca de uma sociedade igualitária e de sua superação. Respondendo também um de nossos

questionamentos, quais são os encaminhamentos realizados para responderem as múltiplas refrações da “questão social”.

Nesse sentido, afirmamos como o processo educativo no Brasil, guiado pela lógica dominante inclina o sucateamento do serviço público e das políticas públicas. Essa tendência vem sendo contraposta pelos movimentos populares e educacionais que lutam pela defesa de direitos, como o acesso à educação de caráter público, laico e de qualidade.

Varia muito, os encaminhamentos vai variar muito de acordo com essa expressão da questão social, em alguns casos é necessário elaborar relatório social. Em alguns casos é necessário dar, aqui eu nunca fiz parecer, mas na outra escola eu cheguei a fazer um parecer social para reforçar a importância e a necessidade de um aluno ter acesso a um medicamento, no caso ele faz uso controlado, “né”? Vamos dizer, argumentar a necessidade do sujeito social e das condições econômicas da família para poder tentar forçar a secretaria a garantir o direito [...] do aluno. (E9,2018)

A gente pega o que é que diz a legislação, quando se trata da criança e do adolescente, a gente pega o Estatuto da Criança e do Adolescente. O que é que diz isso? Inclusive para a garantia de algumas situações aqui na escola, por exemplo: digamos que um professor diga assim: - Ah, mas a gente não é mais para matricular mais ninguém! - Sim, professor, mas o que é que diz a legislação? Está entendendo? (E10,2018)

É sobre esse prisma que sinalizamos como vem sendo a configuração e formulação das estratégias de enfrentamento as expressões contemporâneas da “questão social”, nas quais os profissionais têm sido chamados para intermediarem com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e contribuir com o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola. Os assistentes sociais, em sua maioria, vêm cravando suas atribuições dentro desses espaços, sendo, geralmente, uma luta solitária e que como já sinalizamos as forças para o enfrentamento dessas contradições da sociedade capitalista não deve ser dada exclusivamente por uma categoria profissional, mas na luta coletiva.

No quadro 4 consideramos a Evasão Escolar como uma das principais expressões da “questão social” que circunda o universo da escola, demarcado por todas as entrevistadas pesquisadas. Essa, por sua vez, possui várias implicações que perpassam a maioria das refrações da “questão social”, desde o trabalho infantil à lógica do tráfico. Martins (2012) assevera que a evasão escolar é um fenômeno preocupante na política de educação e garantir legalmente o acesso à educação é apenas parte desse processo, pois “fatores educacionais e sociais estão imbricados, gerando determinações que afetam a

luta pela permanência com sucesso da criança e adolescente na escola pública” (IBIDEM, p. 198).

QUADRO 4 :

DAS EXPRESSÕES DA "QUESTÃO SOCIAL" APRESENTADAS PARA A CENTRAL: EVASÃO ESCOLAR

EXPRESSÕES APRESENTADAS				EXPRESSÃO CENTRAL
1.	Evasão/Repetência/ Desistência/ Faltas	4.	Violência/ Abuso e exploração/Facções	Evasão Escolar
2.	Trabalho Infantil	5.	Desemprego	
3.	Tráfico/ Drogadição/Alcoolismo	6.	Queda de Rendimento	

FONTE: Pesquisa de Campo, 2018.

Como verificamos nas falas a seguir:

*É nessa situação de controle de **evasão escolar**, para garantir os 200 dias letivos dele, vê esse tratamento na escola dos funcionários para ver como trata, dos professores também, uns com os outros, eu zelo muito por isso. (E1,2018)*

*[...] quando se faz a entrevista pra saber por exemplo **a evasão e da repetência**, são tudo reflexo dessa situação. (E2, 2018)*

*[...] então a forma de eu prevenir **a evasão escolar** que isso é muito cobrado pela Secretaria de Educação aos assistentes sociais. Essa questão do acesso e permanência, que isso está na política mesmo, tanto na política de educação você pode ver todos os documentos falam de acesso e permanência. (E3, 2018)*

*[...] o nosso maior problema é esse, esse da **evasão** é esse, o telefone não existe, a gente não pode entrar na comunidade (E12, 2018)*

A evasão é compreendida por Daros (2015) como um fenômeno social complexo, e definida como a interrupção no ciclo de estudos por Gabbi e Lopes (2011), com um sentido amplo é tratada como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso.

Analisa-se que existe diversos conceitos sobre a evasão desde como sendo a interrupção no ciclo de estudos, ora como a fuga de alunos, contudo resultam de diversos de fatores que englobam processos sociais e culturais, como verificamos na pesquisa, são diversos os fatores que expressam a saída ou expulsão desses alunos do processo

educativo e que propagam a desigualdade social. Dados comparativos⁴⁹ do INEP (2017) estabelece que:

12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino.

As informações do INEP também revelam, em todas as etapas de ensino, uma queda progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013, mas com uma alteração a partir de 2014, quando as taxas aumentam. Portanto, essa é uma das demandas para o Serviço Social em todas as escolas pesquisadas.

As formas de enfrentamento com intervenções profissionais variam, vão desde visita domiciliar, em sua minoria, para identificar os motivos da evasão, como ligações telefônicas, envio de instrumental para notificação da família e/ou responsáveis, pretendendo uma intervenção junto à criança e à família com o objetivo de retorno da criança ou adolescente para a escola, até intervenções de caráter mais amplo como a notificação ao Conselho Tutelar e a articulação com a política de assistência social, por exemplo.

[...] eu entro em contato com o Conselho Tutelar e a gente aciona o Conselho e a gente já conseguiu reverter várias situações [...] (E8, 2018)

[...] tem muita parceria entre Conselho e escola [...] o CRASS. Aí eu aciono o Conselho Tutelar, quando eu vejo eu não consigo achar endereço, eu não consigo chamar a família, eu tenho que acionar o Conselho Tutelar. (E12, 2018)

Na maioria das vezes, a evasão, tida como “fracasso escolar”, é compreendida pela equipe técnica de profissionais da escola focalizadas “nos indivíduos (estudantes/famílias) justificando a falta de mérito para atingir o sucesso escolar, culpabilizando-os por todas as dificuldades que enfrentam na trajetória de vida social e, especialmente, escolar” (MARTINS, 2015, p. 225).

⁴⁹ Informações disponíveis em:

<http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em 31 mar 2019.

Sob esse desvelamento que os profissionais vem atuando, pois como assevera Martins (2015) no cotidiano escolar ocorre também o ocultamento, ou o não desvelamento, da condição de classe social e as mazelas da ordem perversa da sociedade capitalista que assolam todos os âmbitos da vida social, principalmente referentes à precarização e exploração do trabalho e da efetivação de direitos sociais, como apontado na fala a seguir:

Perceber a escola enquanto uma política articulada ao conjunto social é para mim fundamental. Não que outros profissionais que não tenham passado pela nossa formação não consigam identificar isso, (38:24) que a gente tenha, mas a nossa formação nos dá muito mais elementos para a gente conseguir inserir a política de educação vinculada a essas determinações da vida social, essa contradição da relação do capital e trabalho e uma política que está ali nessa disputa de interesses de classe, é uma política que tanto pode servir aos interesses da classe burguesa e ela costuma muito bem, pelo tipo de modelo de educação que a gente tem que é uma educação burguesa, mas também uma política que está ali em disputa, em vários momentos a classe trabalhadora consegue se utilizar dessa política para atender também algumas de suas demandas. (E9, 2018)

Compreendemos, assim como a entrevistada, que ter um assistente social nesse espaço com a formação para atuar na perspectiva crítica o exercício do Serviço Social tem muito a contribuir na educação, a inserir, uma visão mais ampla, mais de conjuntura social e de provocar os sujeitos que estão na escola.

Reflexões que envolvem a história de vida de cada sujeito, usuário da política, para que não haja a culpabilização e a naturalização das relações e das expressões da “questão social”, das contradições entre capital e trabalho. Se tornando uma referência como profissional para os encaminhamentos das demandas dos sujeitos, para os locais corretos, que a comunidade seja informada daquilo que é direito da comunidade, provocando o debate das relações de campo político no espaço, como confirmado nos relatos.

A gente tem avançado muito pelo fato da gente discutir alguns pontos que a gente avalia como complicados [...] (E5, 2018)

Agora claro a uma questão nisso aí, por exemplo, a demanda da evasão escolar não é só minha, a orientadora ver isso também, ela aponta alunos que estão faltando, que estão com problemas de assiduidade na escola, mas a gente percebe que o olhar e a intervenção do serviço social, do assistente social ele é diferenciado, pela nossa própria formação. (E6, 2018)

Santos (2012) evidencia a discussão que o movimento da realidade social e histórica, ao se reproduzir altera os diversos aspectos da vida e ao acontecer impacta

diretamente nas demandas “institucionais e socioprofissionais” apresentadas ao Serviço Social. Desse modo, cada vez mais as refrações da “questão social” se diversificam e promovem mais urgência nas políticas públicas, principalmente no papel da universalidade dos direitos. Nesse âmbito, a autora insere como o desemprego vem se tornando a expressão da “questão social” que mais a particulariza e demonstra a realidade brasileira, uma vez que é marcado pela flexibilidade e barca toda a vida dos sujeitos sociais. Como verificamos no quadro 5.

QUADRO 5 :

DAS EXPRESSÕES APRESENTADAS PARA A CENTRAL: DESEMPREGO

EXPRESSÕES APRESENTADAS				EXPRESSÃO CENTRAL
1.	Fragilidade nos rendimentos da família	5.	Pobreza	DESEMPREGO
2.	Vínculos Informais de trabalho	6.	Falta de capacitação profissional adequada	
3.	Tráfico	7.	Desemprego	
4.	Negação de Direitos	8.	Exclusão social	

FONTE: Pesquisa de Campo, 2018.

Questões como os vínculos informais, fragilidade nos rendimentos, introdução de famílias no tráfico ou de vínculos informais, asseguram questões como a evasão nos espaços da escola, como também (aqui compreendendo a lógica mercadológica dos serviços) a própria negação de direitos que passam a ser considerados comprados, como a própria alimentação e o lazer.

Pimentel (2012), ao analisar o desemprego crônico, estabelece que ele vem preocupando a sociedade atual, tendo em vista que com seu aumento nenhuma tentativa de resolvê-lo não alcançara êxito. Sabemos que pela ordem capitalista essa superação nunca ocorrerá, pois com a crescente superpopulação relativa, ou seja, a força de trabalho excedente, o capital provoca a concorrência entre os trabalhadores com o intuito de aumentar a procura por trabalho e competição a classe que dele precisa para subsistir é o que Marx (2013) conceitua como superpopulação relativa: toda uma classe de trabalhadores que se encontram desempregados.

Nessa perspectiva, Pimentel (2012) entende que é no desemprego que se estabelece a relação direta entre o agravamento do pauperismo na atualidade, articulando com o fenômeno da fome e das derivações do trabalho supérfluo. A autora traz para discussão a perspectiva de Mészáros, que considera o desemprego em massa o mais grave

problemas sociais que está intimamente relacionado com a explosão populacional e com o fenômeno da escassez criada e imposta pela sociedade capitalista. Assim sendo, as consequências decorrentes é a expulsão de gente “qualificada e não qualificada” para o exército de desempregados, considerando ser umas das características do desemprego, Pimentel (2012), assevera que ele vem alcançando toda população, independentemente de sua faixa etária, incluindo a classe média.

Com o aumento do desemprego, até o próprio sistema do capital começou a “admitir” as implicações que ela gera, tendo em vista que sem trabalhadores não existe produção de mais-valia, circulação de dinheiro e nem consumo para fazer circular dinheiro na economia. Alguns “enfrentamentos” são colocados para rebater essa expressão da “questão social”, como por exemplo, o seguro desemprego, porém, lembramos que ele se limita aos que possuem carteira assinada, os trabalhadores informais quando perdem seus empregos não têm tal direito garantido.

A autora enfatiza que, ao se agravar no decorrer da história, o fenômeno do desemprego foi colocando à tona as contradições e antagonismos do sistema em sua conjectura global e, por conseguinte, em vez de minorar a problemática se vê o agravamento da situação, assolando os países chamado Terceiro Mundo e de capital avançado, justificando, assim, o problema da pauperização e da fome. Em sua afirmativa a fome não está relacionada “à disponibilidade de meios de subsistência em termos de alimentos, haja vista o desperdício que acontece se comparado a quantidade de alimentos que a humanidade tem produzido” (IBIDEM, p. 117), como verificamos na fala da seguinte entrevistada:

[...] a gente não ouvia crianças com fome na escola e esses dois últimos anos e esse ano, agora, 2018, isso acontece quase que diariamente, são crianças adoecendo com frequência, porque a gente sabe que a nutrição, elas podem até estar alimentadas, mas não estão nutridas, então assim, adoece com muita frequência, um elevado número de faltas, crianças que, com baixa concentração, não conseguem ficar muito tempo na sala e entra e sai, entra e sai. Quando a gente vai conversar e aí ela diz: “não, porque...” isso na segunda-feira, não é, “não, porque eu comi sábado à noite”? Então assim, isso, é, eu fico chocada com isso, não é, incomoda porque fome é fome. (E8, 2018)

O que acontece em sua realidade é que esse fenômeno “acontece provocado pelos imperativos da expansão e acumulação lucrativa do capital” (IBIDEM, p. 117).

Essas características acometem o mundo do trabalho e provocam a discussão do empreendedorismo e expulsam parte da população para o mercado informal, pois o

desemprego, nas palavras de Pimentel (2012), representa um enorme perigo a totalidade do sistema, pois está profundamente entrelaçado com a dinâmica interna do capital.

Ele interfere diretamente na vida social, desestruturando família, reduzindo o padrão de vida do trabalhador e jogando-o nas malhas do pauperismo; enfim, ele mina a estabilidade social, tão fundamental para a reprodução ampliada do capital. (IBIDEM, p. 117)

As formas de atenuar os conflitos e nisso de administrar essa nuance da “questão social”, nos dias hodiernos vem perdendo o sentido. Santos (2012) analisa o desemprego como expressão da “questão social”, ele se impõe como prioridade em apreciação crítica na medida que “é resultante do mecanismo básico da [...] lei geral da acumulação capitalista” (IBIDEM, p. 234). Ou seja, mesmo que os governos neoliberais apontem o combate ao desemprego com estímulo ao mercado para ampliar geração de emprego e renda, no fundo sabemos que a raiz real (acumulação capitalista) do problema não muda enquanto vivermos no sistema capitalista, que com suas crises estruturais acabam gerando ao longo dos anos mais desempregos e atacando os direitos trabalhistas e previdenciários.

Dados do IBGE indicam que no Brasil o índice de desemprego no último trimestre do ano de 2018 era de 11,60% havendo um aumento no primeiro trimestre de 2019⁵⁰ para 12,40. Considerando que o trabalho ganha centralidade na constituição da vida social ao gestar as relações de sociabilidade. Como assevera Iamamoto (2011), é pelo trabalho que o homem produz e reproduz suas relações sociais, implicando em alterações diversas na vida da população que dele depende para sobreviver.

Então o fator econômico e o desemprego interferem nesse processo, também, como interfere também na questão da criança. Agora mesmo eu estou com a situação de um menino que está trabalhando, trabalho infantil, e ele tem 14, 15, porque a família ganha pouco e ele conseguiu emprego, com um primo que é empreiteiro, que ele está trabalhando nessas construções civis e está exausto, então ele falta. (E4, 2018)

[...]essa relação e também do entendimento da realidade do sistema que a gente vive, que reflete justamente nessas questões que trazem para a gente, ou seja, uma condição social, econômica, que está relacionada ao sistema, então se a gente não entender desse sistema, das contradições que existem nele. A gente também não vai entender o que a pessoa está dizendo para a gente. (E5, 2018)

[...] essas questões do desemprego das famílias e do vínculo precário de trabalho, é muito complicado, assim, não tem, a alimentação é

⁵⁰Dados do IBGE retirados da Folha São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/03/avanco-do-desemprego-surpreende-especialistas.shtml>>. Acesso em 31 mar 2019.

basicamente, a gente fala, a gente vê pelo hábito alimentar, é mais cuscuz, macarrão, arroz, feijão e olhe lá. Então assim, não tem uma variedade, “né”? E às vezes o cuscuz é o almoço, cuscuz, é café, almoço e janta, porque é mais barato, “né”? Então, assim, para não ter fome, mas pelo menos está de barriga cheia. [...] isso é muito forte. (E8, 2018)

[...] do ponto de vista do desemprego, que aí atinge diretamente as famílias e por consequência os alunos, aí a gente vai ver como é que isso interfere na aprendizagem, como é que isso interfere na frequência também desses alunos, porque que o aluno, agora mesmo a gente tem uma menina que está faltando. Por quê? Porque está pedindo esmola, porque a mãe não tem e está sem emprego, sem faxina, sem nada. Quando a gente vai descobrir isso, onde é que está a causa, “né”? É o desemprego. (E10, 2018)

Hoje, diante do contexto neoliberal, Santos (2012) nos aponta que a diferença estabelecida no início do surgimento do desemprego como categoria reflexiva em que diferentes mecanismos⁵¹ foram utilizados para o seu tratamento, atualmente vem se “apagando”. A autora assevera “políticas de assistência não podem substituir políticas de emprego ou mesmo de seguridade social” (IBIDEM, p. 235). Para ela, o desemprego enquanto expressão da “questão social” adquire o caráter de desemprego estrutural na economia brasileira marcado pelo auge da “industrialização pesada” e do capitalismo retardatário completar seu ciclo. O que ocorre no Brasil é a instalação da flexibilização do trabalho, justificado nesse período pelo “fordismo a brasileira”, em que uma quantidade de força de trabalho fica à disposição do capital, aprofundando precariedade e instabilidade dos vínculos, no qual foi constituindo todo o respaldo e enfrentamento a essa refração até o momento atual.

Dessa maneira, a acumulação flexível, como apontamos no Capítulo 02, envolve e acomete implicações que impactam as relações e processos de trabalho, como a forma de sua regulação e a divisão em âmbito internacional do trabalho. Entra no debate a flexibilização das legislações trabalhistas que atinge a CLT, o seguro desemprego que também sofreu alterações, desde o ano de 2014, a crescente utilização do trabalho terceirizado, que atinge toda a esfera pública e com isso o aumento da iniciativa privada nos setores públicos, como os precários vínculos trabalhistas e o aumento da informalidade.

No final de 2017 a reforma trabalhista foi aprovada e entrou em vigor, com o discurso de criar empregos e diminuir a informalidade, o que na realidade vemos é uma

⁵¹ A autora remonta ao avanço das legislações trabalhistas e do reconhecimento de direitos para a classe trabalhadora, como respostas as expressões da “questão social”.

das mais profundas mudanças nas leis trabalhista, que de acordo com a PNAD 2018, a informalidade cresceu no Brasil de 2017 a 2018, pois em 2017, o país tinha 37,3 milhões de pessoas trabalhando sem carteira assinada, o que significa 1,7 milhão a mais do que em 2016, quando 35,6 milhões trabalhadores estavam nesta situação, isso abarca 40,8% de toda a população ocupada (que exerce alguma atividade remunerada) no país, de acordo com o IBGE⁵².

Com a agudização das expressões da “questão social”, o que vem sendo dado como resposta é a hibridez sinalizada por Guerra (2016), de assistencialização e a mercantilização. Portanto, nossa preocupação com a temática “questão social” fundamenta-se sobretudo na sua relação inerente “as mediações sócio-históricas que tornaram possível e necessária a emergência da profissão de Serviço Social, a qual, por sua vez, se constitui como expressão das necessidades socioeconômicas e ídeo-políticas da ordem burguesa” (GUERRA et al, 2007, p 237) no qual adquiriu centralidade no exercício profissional, a partir da intervenção do assistente social, justificando, assim, a necessidade da busca na cena contemporânea de compreender como elas se expressam e são identificadas pelas assistentes sociais.

Nesta direção, entendemos que a necessidade de refletir sobre os processos que “naturalizam” e “moralizam” as refrações da “questão social” e como anda o enfrentamento a essa lógica, sobretudo em tempos sombrios em que se avança a perspectiva neoliberal alinhada a uma onda conservadora que exige, cada vez mais, a diminuição dos direitos sociais com o discurso de enxugamento nos gastos sociais públicos, tendo suas bases em acordos políticos dos Estados e o grande capital internacional. Do governo neoliberal do ex-presidente golpista, Michel Temer, ao atual governo de ultradireita de Jair Bolsonaro, a tendência dessa realidade é cada vez mais o agravamento da temática em voga.

Apontamos que para o Serviço Social, cujo *lôcus* de atuação majoritariamente incidem no campo das políticas sociais, é indispensável a análise crítica sobre os fundamentos da “questão social”, de suas particularidades e expressões, nos diversos momentos históricos, sob pena de reproduzir e afirmar a ordem burguesa. Como afirmam Guerra (et al 2007,2016), Iamamoto (2015a, 2015b), Mota e Amaral (2016), é apenas com a análise crítica dos fundamentos sociohistóricos da profissão, que explica a “questão

⁵²Informações disponíveis em: <<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2018/12/05/ibge-trabalhadores-informalidade-brasil-2017.htm>>. Acesso em 30 mar 2019.

social”, podemos desvelar as armadilhas e falsos entendimentos sobre ela, favorecendo e fortalecendo a intervenção profissional competente e afinada com os Princípios Ético-Políticos do nosso projeto profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas foram as informações apresentadas pelas assistentes sociais entrevistadas que puderam fazer parte desta pesquisa. Discutir a realidade na qual a profissão encontra-se inserida vem sendo algo que autores de renome do Serviço Social estão cobrando para que seja realizado, a exemplo de Yolanda Guerra (2018) e José Paulo Netto (2016), em que pesquisar e conhecer a realidade é perceber o próprio objeto de trabalho, junto ao qual se pretende induzir ou impulsionar processos de mudanças.

Desse modo, cumprimos os objetivos acerca do perfil dos assistentes sociais que estão inseridos nessa realidade, quais as demandas apresentadas, quais respostas estão sendo dadas as diversas expressões da “questão social” e como os assistentes sociais estão reconhecendo o objeto de trabalho nos diversos espaços de trabalho posto nos diferentes desafios, novos e velhos impasses para fortalecimento do projeto profissional expresso no projeto ético político e as requisições de estratégias e mediações em face das atuais condições e relações de trabalho, como as requisições institucionais.

Sobre esse prisma, chegamos as considerações finais após discutirmos a problemática das refrações da “questão social” nas escolas municipais de João Pessoa/PB, colocando a centralidade no exercício profissional e de seu desvelamento no âmbito das relações sociais. Sendo assim, foi fundamental iniciarmos a discussão deste trabalho evidenciando a materialidade do Serviço Social a partir do enfrentamento da “questão social” por meio do Estado, via políticas sociais, indicando como o Serviço Social tem seu significado sócio-histórico delimitado pelas relações sociais contraditórias que encerra como marco, no Brasil, a expansão industrial e o crescimento urbano que desencadeou as lutas de classes colocando em cena um contexto dinamizado entre a classe capitalista e a trabalhadora. Esse processo histórico delimitou a perversa consequência de uma sociedade capitalista, qual seja, a desigualdade que existe entre duas classes antagonicamente distintas e como isso impacta na educação dos sujeitos sociais.

Desigualdades sociais essa que traz várias consequências para a população que vive do trabalho e se expressa de múltiplas maneiras, na qual foi compreendida como “questão social”. O contexto oportuniza o surgimento da profissão, a partir do enfrentamento dado pelo Estado às expressões da “questão social” e no contexto atual mostra-se como objeto de trabalho da profissão.

Assim, evidenciamos e chegamos à conclusão que a “questão social” possui três pilares que a sustentam: remete a relação capital *versus* trabalho se vinculando ao trabalho assalariado e o “não trabalho” com seus desdobramentos sócio-políticos; expressa a divisão da sociedade em classes e desse modo sua relação antagônica e, por fim, ao considerar essa dicotomia e a força que o trabalhador possui, reconhecemos a conexão direta que os problemas sociais podem colocar em xeque a ordem burguesa.

Ao sinalizarmos a “questão social” como o conjunto de desigualdades sociais expressas na sociedade capitalista temos que ela se revela pelo processo indissociável de acumulação e de reprodução do capital e dos efeitos produzidos sobre o conjunto da classe trabalhadora, justificando assim como ela se constituiu no ano de 1996 o objeto de trabalho do Serviço Social, posta nas Diretrizes Curriculares, como base de sua fundação.

Na atualidade a essência da “questão social” permanece a mesma, qual seja, o conflito entre capital e trabalho, cujas expressões foram sendo enfrentadas vias políticas sociais e assim se constituíram como principais contratantes dos profissionais. A entrada no cenário do Estado no reconhecimento de direitos sociais e políticos propicia o surgimento das políticas sociais, tidas como “respostas e formas de enfrentamento” as expressões da “questão social”. De modo que a profissão tem sua trajetória histórica relacionada ao processo de estruturação das políticas sociais, que se tornaram um *locus* privilegiado de sua atuação.

Colocando em evidência a necessidade de pesquisar como as múltiplas expressões estão sendo encontradas nas políticas, que discutimos a Política da Educação, seguindo com a análise expositiva e analítica do trabalho, ao colocarmos a escola como campo de pesquisa e a educação como um direito social que sofre os rebatimentos da conjuntura capitalista.

Discutimos a educação como política pública inserida em um contexto demarcado social e historicamente e que vem sendo “sequestrada” para dinamizar o discurso da lógica burguesa e propagar a dicotomia entre as classes, permeada de efeitos alienantes e desumanizantes na busca pelo dinheiro, lucro e poder. Por ser uma política polarizada, ela também apresenta o enfrentamento dos sujeitos que a discutem e a evidencia como

um campo de contradição: ora utilizada pelo sistema capitalista para disseminar sua lógica; ora tensionada pelos sujeitos sociais que a defendem como um direito e prática libertadora e de transformação.

O impacto gerado sobre a educação tem se ampliado ao longo do desenvolvimento do sistema e sendo “internalizado” nos indivíduos, tendo esse caráter alienador, reificado, mistificador e fetichizante, outrora apontado por Iamamoto (2015b). Ao sinalizar essa relação antagônica como um cenário de correlação de forças, dinâmico, histórico e complexo da vida social, a Política de Educação se torna campo de trabalho das(os) assistentes sociais. Dessa feita, indicamos as particularidades que insere o Serviço Social na educação e de como a lógica neoliberal vem direcionando essa política, para isso delimitamos os governos que vão desde Fernando Henrique Cardoso ao governo Temer. Inserindo o debate como a política educacional vem sendo tratada nesse contexto histórico.

Diante da disputa das forças sociais antagônicas, o processo de luta de classes vem sendo tensionado no Brasil e uma das grandes questões em disputa reflete na defesa do direito a educação, principalmente, por essa ter seu caráter político e emancipatório dos sujeitos sociais. Destacamos como a análise histórico-crítica da educação, na figura de autores como Saviani, Gramsci e Mészáros, pode ser uma estratégia de luta que se contrapõe ao movimento conservador, o qual aponta a neutralidade da educação, buscando uma educação alienada.

Nessa perspectiva, a educação se ressignifica, pois, inclui uma educação abrangente, crítica, ao mesmo tempo criativa, que engloba toda a vida social, transformando e conferindo a sociedade um novo sentido sem ser a ideia do consenso e de coerção.

As condições de trabalho e de relações nos quais os assistentes sociais estão inseridos são múltiplas, estabelecendo limites e possibilidades nas diversas esferas de trabalho em que na atual cena o Serviço Social enfrenta as consequências do processo de globalização, refletidos na sociedade e rebatidas em seu cotidiano profissional.

A educação no sentido de fortalecimento da sociedade civil organizada e de contra-tendência hegemônica se implanta como um desses espaços, compreendido como privilegiado de ação ao possuir o embate que insere o aparato legal, institucional e administrativo gerido pelo Estado e enquanto mediações da ação dos sujeitos sociais.

Desse modo, conseguimos apontar na pesquisa tanto bibliográfica como a empírica que a inserção de assistentes sociais na Política de Educação ao longo das últimas décadas

responde requisições socio-institucionais para a ampliação das condições de acesso e de permanência da população em seus diferentes níveis e modalidades, principalmente no que tange aos aspectos intrínsecos as expressões da “questão social”.

Esse tem sido o norte de mobilização e organização das(os) assistentes sociais estando em consonância com o projeto profissional que a profissão defende, projeto voltado para a participação política de enfrentamento e denuncia as desigualdades sociais e sobretudo ao atual modelo de sociedade na qual vivemos.

Diante desses aspectos o sistema capitalista produz compulsoriamente a “questão social” e os diferentes estágios capitalistas lançam diferentes manifestações da “questão social”, no atual contexto elas também se apresentam nos espaços das escolas, tendo em vista que a consideramos como parte constituinte da sociedade, sendo assim a presença dos assistentes sociais deve ser tomada como a presença de um profissional que possa contribuir no processo educacional no sentido amplo, em que a população seja ouvida e colocada como quem move e constrói a história.

Concebida como direito e não como mercadoria, dentro do processo constitutivo da vida em sociedade apresenta a Política de Educação e conforma desafios para a categoria, que perpassa desde a discussão sobre a disputa ideológica que a transcorre incidindo na problematização do papel da educação diferente da perspectiva mercadológica, visando a mobilização e resistência da população para ir em encontro a perspectiva liberal.

As demandas diversas no âmbito das escolas incidem em situações que mesmo não sendo novas ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa, em que a “questão social” se releva ora, mascarando problemas, ora manifesta essa relação contraditória e as escolas tem sido diretamente impactada pôr ela.

As análises supramencionadas possibilitaram que no transcorrer do trabalho indicássemos no último Capítulo a educação escolarizada municipal e pública de João Pessoa/PB como parte constituinte desse processo e que sofre com rebatimentos da estrutura macro. Ao se configurar como *lócus* de nossa pesquisa apontamos situações bem expressivas de demandas advindas de contextos familiares e sociais dos estudantes.

Assim, espero, com a devolução da pesquisa, contribuir para o debate coletivo da categoria e de seu fortalecimento dentro desse espaço sócio-ocupacional, assim como possibilitar que os demais profissionais possam compreender um pouco mais a realidade das escolas em que atuam. Considerando o desencadeamento para discussões e reflexões

tanto sobre o contexto educacional quanto sobre a prática que relacionam “questão social” nas escolas.

De modo geral, dividimos as entrevistadas em dois grupos, onde parte das(os) profissionais estão pautando sua atuação profissional tendo como base o objeto de atuação profissional, assim como determina as Diretrizes Curriculares do Serviço Social. E o outro acaba caindo nas amarras que fragmentam a discussão da “questão social”, como uma visão indiferenciada, que acaba esvaziando a própria profissão de suas particularidades históricas.

Fazendo com que recaiam no não reconhecimento das demandas a partir do que se pode ser considerado da materialidade da(o) assistente social, ou seja, enquanto reflexo da contradição capital x trabalho e acabam absorvendo todas as demandas postas para a(o) profissional na instituição sem relacionar as ações e as situações particulares da prática do assistente social com a “questão social” e uma outra consequência a não vinculação por parte desse grupo da atuação profissional e o objeto de trabalho.

Com essa problemática podemos concluir que a “questão social” mais vela do que revela seus fundamentos econômicos e políticos, sendo necessário que os profissionais tenham o cuidado de compreender qual é o seu objeto de trabalho, fazendo com que a intervenção profissional dada no âmbito da “questão social” não seja capturada pela lógica minimalista, seletivista, focalista e meritocrática que já estão postas nas políticas sociais e consequentemente em seus ambientes de trabalho.

E assim possam evidenciar como estão expressas as configurações na cena contemporânea a profissão e seu objeto de trabalho, como apreender as suas várias expressões que constituem as diversas formas de produção e reprodução das desigualdades sociais, quanto projetar e forjar formas de resistência e de defesa da vida, como aponta Iamamoto (2015a), tendo em vista que as profundas transformações no padrão de acumulação e de sociedade capitalista, estão demarcando o processo de velamento e desvelamento da “questão social” nos espaços de trabalho profissional.

Nesta direção, consideramos pertinente a necessidade de recomendar a reflexão sobre os processos que “naturalizam” e “moralizam” as refrações da “questão social”, bem como o enfrentamento a essa lógica, em que no período atual, neoliberal e conservador avança acedendo uma agenda que exige, cada vez mais, a diminuição dos direitos sociais com o discurso de enxugamento nos gastos sociais públicos.

Esses rebatimentos ao recaírem sobre a dinâmica da realidade das escolas municipais de João Pessoa/PB possibilita realizar a vinculação entre o contexto micro e

o macro e de como ele vem impactando os sujeitos sociais que trazem a marca de sua condição de vida. Vimos que a totalidade das entrevistadas, são de predominância feminina, em que no contexto machista e conservador impacta diretamente no processo de enfrentamento por partes dessas trabalhadoras em seu campo de atuação, principalmente no que tange a correlação de forças nos espaços das instituições, esbarrando em um dos grandes desafios apontados pelas assistentes sociais, a de sempre se firmarem enquanto profissionais e qual seu papel nas escolas.

Campo esse minado no atual contexto ultraliberal. Também identificamos que a maior parte das entrevistadas vem buscando por conhecimento, na busca de atualização profissional, no qual vem auxiliando no enfrentamento as expressões da “questão social” e da escola como um espaço de trabalho.

Desse modo encontramos diversas refrações da “questão social” no âmbito escolar, sendo elas: desemprego, consumo, fragilidade nos rendimentos da família, vínculo informal de trabalho, violência, problemas de saúde, drogadição, alcoolismo, pobreza, trabalho infantil, exclusão social, negação de direitos, evasão, repetência, desistências, faltas, queda de rendimentos, relações interpessoais conflituosas, falta de estrutura escolar, negação de vagas, abuso e exploração sexual, gravidez na adolescência, fome, falha na rede de proteção, dentre outros, no qual agrupamos em três grupos partindo do real concreto para o singular, objetivando refinar a análise dos dados e as formas de enfrentamento e parcerias que as assistentes sociais entrevistadas encontram.

No primeiro grupo reunimos as expressões apresentadas pelas assistentes sociais na expressão da “questão social” central como a negação dos direitos; no segundo a evasão escolar e o terceiro o desemprego. As formas de enfrentamento realizados pelas entrevistas vem sendo na realização de articular as refrações da “questão social” com as demais políticas sociais e com a própria rede de proteção social, possibilitando que às classes sociais excluídas de recursos, também não sejam penalizadas pela negação do acesso e da permanência à educação escolarizada.

Configurando estratégias de enfrentamento as expressões contemporâneas da “questão social”, objetivando minimizar seus rebatimentos. Amplas são as dificuldades apresentadas e enfrentadas para a viabilização dos direitos sociais, por partes dos diversos profissionais que os defendem. Cada conjuntura histórica expressa distintas capacidades de aglutinação e de disseminação da mobilização dos sujeitos sociais. No atual contexto de ideário neoliberal, as conquistas sociais esbarram nessa agenda de ideários sendo indispensável a análise crítica sobre os fundamentos da “questão social”, de suas

particularidades e expressões, nos diversos momentos históricos, sob pena de reproduzir e afirmar a ordem burguesa.

Enfatizamos, portanto, a necessidade do fortalecimento da categoria e de suas bases nos espaços escolares como na política educacional como um todo, além de nos possibilitar traçar trilhos futuros para análise.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional. Novos subsídios para o debate.** Cadernos ABESS, São Paulo, n. 7, p. 15-58, 1997.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social e a Educação. In: **Inscrita.** Brasília: CFESS, n.6, 2000.

_____. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na Educação.** Caderno Especial n.26 – edição 4 a 25 nov./ 2005. Disponível em: < <http://gtssedu-ufrb.blogspot.com/2012/09/parecer-sobre-os-projetos-de-lei-que.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: **O Serviço Social e a Política Pública de Educação.** Publicação de 2005b. Disponível em: < http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao.pdf>. Acesso em: 1 de dezembro de 2018.

_____. RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: **Serviço Social e Educação.** PEREIRA, Dahmer. ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Org). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

_____. “QUESTÃO SOCIAL” e Serviço Social no Brasil. In.: SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo.** São Paulo: Cortez, 2016.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ANDRADE, Gislaine Rodrigues de. **Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar.** Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. 177 f.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARCHANGELO, Ana. **“Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade.** Publicado em 6 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>> Acesso em 27 de fev. 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicação da nova lógica de ação do estado para a educação municipal.** Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.49-71, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12923.pdf>> Acesso em 02 fev. 2019.

AZEVEDO, Thélia Priscilla Paiva de. SOUZA, Ranyellen Félix de Souza. **O Serviço Social na educação básica pública do município de João Pessoa/PB: aspectos históricos e legais que orientam o fazer profissional.** Anais do XVI ENPESS 2018. ISSN: 2595-8631.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. LOPES, Doraci Alves. **Evasão e Avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em 29 mar 2019.

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

BARBOSA, Zenildo José. RODRIGUES, Cibele Maria Lima. **A proposta de formação do programa “novo” mais educação: ambiguidades e seus contextos.** Publicado em 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID8441_16102017235028.pdf> Acessado em 27 fev. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edição 70, 2016.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Materialidade e potencialidades do código de ética dos assistentes sociais brasileiros. In.: **CFESS (org.) Código de Ética do/ Assistente Social Comentado.** São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

_____. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).**

_____. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** - 10. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em 10 jan. 2019.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Censo Escolar 2018.** Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&NQUser=mapa.escolas&NQPassword=Inep2016&PortalPath=/shared/Censo%20da%20Educação%20Básica/Situação%20do%20Aluno/Infográfico/Painéis/Matrícula&Page=página%201>>. Acesso em 05 mar. 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamento e história**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CARDOSO, Gomes Franci. O Serviço Social como totalidade histórica em movimento no Brasil contemporâneo. In: **SILVA, Maria Lidiuina de Oliveira e. (Org.). Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

CARDOSO, Edna de Nazaré Ribeiro. Miranda, André Luis Ferreira. SANTOS, Mateus Souza dos Santos. PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. **Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão**. Publicado em 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf> Acesso em 14 fev. 2019.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” nas obras de Marx e Engels. In: **Praia Vermelha nº1**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2010.

_____. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: **Revista Serviço Social e Sociedade nº 112**. p. 613-636, ano 2012.

CASTRO, Alba Tereza B. de. Política Educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: **Capitalismo em crise, política social e direitos**. Ivanete Boschetti [et al] (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Curriculares**. 1996. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf>. Acessado em 12 de jan. 2018.

_____. **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional**. Brasília: CFESS, 2005. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/pdf/perfilas_edicaovirtual2006.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

_____. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. CFESS, 2012.

_____. **30 anos Congresso da Virada**. 2009. Disponível: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf>>. Acessado em 31 de mar. de 2018.

DAROS, Michelli Aparecida. **A redução da evasão escolar e o Serviço Social: experiências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_33_SL2_Daros.pdf>. Acesso em 29 mar 2019.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três Economias Políticas do Welfare State. In: **Lua Nova**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006> Acesso em: 24 ago. 2018.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves. RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Gilvaneide Ferreira de. **Projeto Escola em Tempo Integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática**. Publicado em 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5668/3613>>. Acesso em: 02 mar. 2019

FREIRE, Paulo. Escola pública e educação popular. In: **FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) Política e Educação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acessado em 02 de jan. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: vol.2. Os intelectuais. O princípio educativo**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUERRA, Yolanda. ORTIZ, Fátima Grave. SANTANA. Joana Valente. NASCIMENTO. Nádia Socorro Fialho. Elementos para o debate contemporâneo da “questão social”: a importância de seus fundamentos. In: **Revista Políticas Públicas.**, v. 11, n. 2, p. 237-255, jul./dez. 2007.

_____. Transformações societárias, Serviço Social e cultura profissional: mediações sócio-históricas e ético-políticas. In: **MOTA, Ana Elizabete e AMARAL, Ângela (Org.). Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafios: os fundamentos de uma formação profissional crítica. In: **GUERRA, Yolanda et al (Orgs.). Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica**. Campinas: Papel Social, 2018.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo**. Tradução de João Alexandre Pechanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na Era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: UFPB -Ed. Universitária, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão SOCIAL no Capitalismo. In: **Temporális/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 2, nº 3. Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001. (p. 09-32).

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Serviço Social na cena contemporânea. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Orgs. CFESS/ABEPSS, Brasília, 2009.

_____. CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O Serviço Social na Contemporaneidade. In: **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015a. (pág. 17-75).

_____. **Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2015b, p. 105-208.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Lei municipal nº 11.385, de 16 de janeiro de 2008**. Cria o Serviço Social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências.

_____. **Portal da Transparência Servidores**. Disponível em: <<http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/servidores>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-joao-pessoa-pb>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **LEI N.º 8.996, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1999**. Disponível em: <http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1903_texto_integral> Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. **Secretaria de Educação e Cultura Municipal de João Pessoa/PB (SEDEC)**. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) Documento-Base**. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/PME-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-08-05-ROGERIO.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2019

_____. **LEI Nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008**. Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1160/11607/lei-ordinaria-n-11607-2008-institui-o-programa-escola-nota-10-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providenciasBRASIL>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>> Acessado em 02 jan. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1.

MACHADO, Aline Maria Batista, SILVA, Andrêsa Melo da. & TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). **Serviço Social e Sociedade nº 134**. São Paulo, 2019.

MANACORDA, Mario Alighiera. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do Serviço Social. In: **DAVID, CM., et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação [online]**. São Paulo: UNESP - Cultura Acadêmica, 2015.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MERCADANTE, Aloizio. **O governo Lula e a construção de um Brasil mais justo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf> Acessado em: 02 de out. 2018.

MARX, Karl. **O Capital. Livro I O processo de produção capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MONTAÑO, Carlos. **A Natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, sua especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007. (17-92).

MOTA, Ana Elizabete (Org.). **O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Serviço Social brasileiro. Insurgência intelectual e legado político. In.: SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. Ana Elizabete Mota; Angela Amaral (org.). São Paulo: Cortez, 2016.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. In: **Temporális nº 3**. Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001. (p. 09-32).

_____. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8. Ed. – São Paulo, Cortez, 2011a.

_____. **Introdução ao método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo, Cortez, 2011c.

_____. BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. 197-209.

OLIVEIRA, Jullymara Lais Rolim de. **Explorando outros cenários: O Serviço Social no espaço escolar**. 2013. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

PIMENTEL, Edilene. **Uma “nova questão social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e hoje**. Maceió: UFAL, 2012.

PASTORINI, Alejandra. **A Categoria “questão social” em Debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Potyara A. P. Questão Social, Serviço Social e Direitos de Cidadania. In: **Temporális nº 3**. Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001. (p. 51-61).

REZENDE PINTO, José Marcelino de. **O financiamento da educação no governo Lula**. Publicado em 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19500/11324>> Acesso em: 20 de jan. 2019.

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

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In.: **Pedagogia histórico-crítica**. 11 ed. Ver. Campinas: Autores associados, 2005.

_____. As teorias da educação e problema da marginalidade. In: **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas nº 04. Campinas, 2008b. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acessado em: 30 de out. 2018.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: **Saviani, Demerval e Duarte, Newton (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Crise do capitalismo, crise política no Brasil e retrocesso na educação. In.: **AAENFF. Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan**

Fernandes número 01. Cadernos de Análises da Conjuntura. Publicado em 2018.

Disponível em: <

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Cad-Anal-Conjuntura_n.01.pdf>.

SILVEIRA, Silvia Regina. **A produção do conhecimento do Serviço Social sobre a inserção profissional na Política Pública de Educação no Brasil: desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional.** 222f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS, 2017.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. As políticas educacionais no Brasil a partir dos anos de 1990: problematizando a descentralização e a municipalização da educação básica. In: **Políticas Educacionais: faces e interfaces da democratização.** Maria das Graças Martins da Silva (org.). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Marx e a crítica da Educação. In: **Marx e a crítica da Educação: da expansão liberal-democrática à crise regressiva-destrutiva do capital.** Aparecida SP: Ideias e Letrar. 2010.

WITIUK. Ilda Lopes. **A Trajetória Socio-Histórica do Serviço Social no Espaço da Escola.** 2004, 327 f. Tese de Doutorado PUC, São Paulo.

YAZBEK, Maria Carmelita. Prefácio. In: SILVA, Maria Liduina de Oliveira e. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo.** São Paulo: Cortez, 2016.

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

Data da entrevista:

Nome do entrevistado (a):

Ano de conclusão da graduação:

Tempo de trabalho profissional:

Tempo de trabalho na instituição:

Cursos de pós-graduação / capacitação profissional:

1. Quais são as demandas postas em seu trabalho dentro da instituição?
2. Qual a concepção de “questão social” você possui para pautar sua atuação?
3. Em seu entendimento quais as inflexões que a “questão social” proporciona em seu fazer profissional no espaço escolar de João Pessoa?
4. Como você relaciona suas demandas com a “questão social”?
5. Quais são as expressões da “questão social” que você identifica no espaço institucional?
6. Quais os encaminhamentos realizados para responder as expressões da “questão social”?
7. Quais os referenciais que você utiliza para pautar seus encaminhamentos?
8. Você considera a articulação importante teoria e prática para o desenvolvimento do seu trabalho?
9. Como são as condições de trabalho na instituição para a profissão?
10. Aponte os desafios apresentados no cotidiano para o desenvolvimento do trabalho e como refletem para a efetivação do Projeto Ético Político do Serviço Social?
11. Nas demandas apresentadas você avalia como todas sendo da materialidade do Serviço Social?
12. Como você avalia o processo de expansão da profissão no âmbito escolar?

APÊNDICE 02 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Os Desdobramentos da “questão social” no exercício profissional: percepção das(os) assistentes sociais escolares de João Pessoa- PB e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ranyellen Félix de Souza aluna do Curso de Pós-Graduação de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado.

Os objetivos do estudo são identificar no âmbito escolar as expressões da “questão social”; identificar os encaminhamentos realizados na prática profissional que as(os) assistentes sociais buscam para o enfrentamento da “questão social” e apresentar como as(os) assistentes sociais apontam a relação entre teoria e prática em sua trajetória profissional, a fim de relacionar a vinculação da atuação profissional com seu objeto de trabalho.

A finalidade deste trabalho é contribuir para na perspectiva do conhecimento da realidade e das demandas postas ao assistente social no espaço escolar uma vez que existe poucos estudos sobre essa temática em âmbito local e seus benefícios tem por objetivo contribuir na perspectiva do conhecimento da realidade e das demandas postas ao assistente social neste espaço socioocupacional.

Solicitamos a sua colaboração para a sua colaboração para a entrevista individual que se fará por meio de um roteiro de questões semi-estruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados,

seu nome será mantido em sigilo, embora a entrevista seja gravada. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da(o) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura da(o) Pesquisador(a) Responsável: _____

Assinatura da(o) Testemunha: _____

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora: (83) 98743-1651/ e-mail: rany_ae@hotmail.com. Endereço: Rua Rita Carneiro Diniz, Cuiá. Nº: 531. Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

APÊNDICE 03 – TERMO DE ANUÊNCIA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de João Pessoa está ciente e autoriza a execução da pesquisa “Os Desdobramentos da ‘Questão Social’ no Exercício Profissional: percepção dos (as) Assistentes Sociais que atuam nas escolas públicas do município de João Pessoa.”, a ser realizada pelo (a) mestrando (a) **Ranyellen Félix de Souza**, sob a orientação do (a) Professor (a) Dr^a. Aline Maria Batista Machado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB.

A pesquisa será realizada no período de junho a novembro, com os Assistentes Sociais Escolares.

João Pessoa, 25 de abril de 2018.



Atenciosamente,


Roberto Carlos de Araújo
Diretor de Gestão Curricular
DGC - Diretor
Mat. 25.851-3

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP) UFPB

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: OS DESDOBRAMENTOS DA “QUESTÃO SOCIAL” NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL: percepção das(os) assistentes sociais escolares de João Pessoa-PB

Pesquisador: RANYELLEN FELIX DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88804018.8.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.782.229

Apresentação do Projeto:

Emenda apresentada por Ranyellen Félix de Souza com objetivo de apresentar, para análise, modificações, tanto no corpo do projeto quanto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir as inflexões das expressões da “questão social” no exercício profissional das(os) assistentes sociais que atuam nas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequadas ao projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa clara e exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados satisfatoriamente. Destaca-se que a emenda solicitada trata-se da solicitação de gravação das entrevistas a serem realizadas e atende aos critérios éticos.

Recomendações:

Os pesquisadores devem cumprir, em todas as fases do estudo, a metodologia proposta e aprovada pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 2.782.229

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_117779_4_E1.pdf	11/07/2018 19:37:07		Aceito
Outros	justificativaparamenda.docx	11/07/2018 19:35:07	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Outros	projeto00m.pdf	11/07/2018 19:33:36	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Outros	tclealcommodificacao.doc	11/07/2018 19:31:25	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Outros	termo_de_consentimento_corrigido.pdf	04/05/2018 09:59:31	Eliane Marques Duarte de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	fol.pdf	27/04/2018 20:39:04	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Outros	certidaodeaprovacaoodelegiado.jpeg	27/04/2018 20:34:35	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Outros	termodeanuencia.jpeg	27/04/2018 20:31:02	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pjt.pdf	27/04/2018 20:23:40	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	27/04/2018 20:22:21	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/04/2018 20:21:42	RANYELLEN FELIX DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.782.229

JOAO PESSOA, 24 de Julho de 2018

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B - LEI Nº 11.385, DE JANEIRO DE 2008

cria o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do Município de João Pessoa e adota outras providências.

O Prefeito do Município de João Pessoa, Estado da Paraíba, Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do Município de João Pessoa, com o objetivo de prestar assistência social aos alunos e seus familiares.

Art. 2º Ao Serviço Social Escolar competirá o desenvolvimento de atividades técnicas profissionais, através de assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão.

§ 1º Os profissionais Assistentes Sociais de que tratam o caput deste artigo deverão, obrigatoriamente, possuírem registro junto ao órgão representativo da categoria - CFESS/CRESS.

§ 2º Poderão ser admitidos no Programa, estudantes da área de Serviço Social, a título de estágio, cuja carga horária contará como crédito escolar, integralizado ao seu currículo conforme os parâmetros adotados pela instituição de ensino a qual o mesmo esteja vinculado.

Art. 3º As atividades desenvolvidas pelo programa incluirão os seguintes itens:

I - pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;

II - orientação sócio-familiar visando à prevenção da evasão escolar e a melhoria no desempenho do aluno;

III - elaboração de programas que visem a prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo;

IV - elaboração de programas que visem à prestação de esclarecimentos e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública;

V - articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;

VI - elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;

VII - elaboração de programas de orientação que visem a prevenir e coibir a violência sexual;

VIII - identificação de situações emergentes que expressem dificuldades interpessoais de relacionamento entre alunos, familiares e funcionários.

Parágrafo Único - As atribuições supramencionadas serão exercidas sem prejuízo do que versa os artigos 4º e 5º da Lei Federal nº 8662/93.

Art. 4º O Serviço Social Escolar poderá firmar parcerias com entidades e instituições públicas, privadas, assistenciais ou organizacionais, a fim de garantir o encaminhamento de pais e alunos ao atendimento de suas necessidades básicas.

Art. 5º O Serviço Social Escolar fará uso das seguintes ferramentas, para assegurar o disposto nesta Lei:

I - realização de visitas sociais domiciliares;

II - acompanhamento de casos sociais apresentados pelos alunos;

III - elaboração de programas para equacionar as deficiências sócio-familiares dos alunos;

IV - execução de programas de acompanhamento e assistencialismo psicossocial, que atenda a toda a comunidade escolar.

Art. 6º O programa de que trata esta Lei funcionará a encargo da Secretaria de Educação do Município - SEDEC.

Art. 7º A Secretaria de Educação do Município - SEDEC designará funcionário de seu quadro, na área de Serviço Social, para assumir a coordenação do programa.

Art. 8º VETADO.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10 Revogam-se as disposições em contrário.

PAÇO DO GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB, em 16 de janeiro de 2008 - RICARDO VIEIRA COUTINHO – Prefeito.

ANEXO C – LISTA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA

	REGIÃO 1	BAIRROS/COMUNIDADES
01	Chico Xavier	Bairros: Aeroclube, Bessa, Jardim Oceania, Manaíra, Jardim Luna, Brisamar, João Agripino, Bairro São José. Comunidades: São Luiz, São Gabriel, São Mateus, Travessa Washington Luís e Chatuba I, II e III.
02	Frei Albino	
03	Nazinha Barbosa	
04	Seráfico da Nóbrega	
	REGIÃO 2	BAIRROS/COMUNIDADES
05	Antônio Santos Coelho	Bairros: Penha, Quadramares, Altiplano, Cabo Branco, Tambaú, Seixas, Jacarapé, Praia de Jacarapé. Comunidades: Jacarapé I, II e III, Vila dos Pescadores, Rio do Cabelo, Vila do Sol, Vila São Domingos, Rabo do Galo, Vila Mangueira, Barreira do Cabo Branco e Paulino Pinto.
06	Anita Trigueiro do Vale	
	REGIÃO 3	BAIRROS/COMUNIDADES
07	Afonso Pereira	Bairros: Mangabeira I, II, III, IV, V, VI e VII, Cidade Verde I e II. Comunidades: Girassol, Feirinha, Jardim Mangueira, Nova Esperança, Vila União, Vila São Jorge, Condomínio I, II e III, IPEP, Projeto Mariz I, II e III, Patrícia Tomaz e Conjunto dos Militares.
08	Ana Cristina R. Machado	
09	David Trindade	
10	Índio Piragibe	
11	João Gadelha	
12	Luiz Vaz de Camões	
13	Virgínius da Gama e Melo	
14	Zumbi dos Palmares	
	REGIÃO 4	BAIRROS/COMUNIDADES
15	Antonia do Socorro	Bairros: Valentina I e II, Paratibe, Cuiá, Mussumagro, Barra de Gramame. Comunidades: Frei Damião, Santa Bárbara, Doce Mãe de Deus, Praia de Gramame, Praia do Sol, Parque do Sol, Cidade Maravilhosa, Loteamento Sonho Meu.
16	Cicero Leite	
17	Dom Helder	
18	Dom Marcelo	
	REGIÃO 5	BAIRROS/COMUNIDADES
19	Anísio Teixeira	

20	Antonio Nominando Diniz	Bairros: José Américo, Água Fria, Cidade dos Colibris (1 e 2), João Paulo II, Ernani Sátiro, Esplanada, Costa e Silva, Grotão, Geisel, Funcionários II, III e IV. Comunidades: Jardim Sepol, Jardim Nova Canaã, Colibris, Jardim Laranjeiras, Conjunto da FAC I e II, Mãe Bienga, Santa Verônica, Loteamento Mares do Sul, Quadra Mares, José Mariz I, Brasa Mar, Jaqueiras I, II, III e IV, Walter Forte, Boa Vista, Citex, Nova República, Nova Trindade III, Lago Sul, Conjunto Radialista, Arame, 1º de Abril, Loteamento Greenville, Lava Jato, Maria de Nazaré, Condomínio Fraternidade, Presidente Médici, Loteamento Morada Verde, Gauchinha, Taipa, Nova Vida, Vila da Paz e Sesi.
21	Carlos Neves	
22	Celso Monteiro Furtado	
23	Darcy Ribeiro	
24	Duarte da Silveira	
25	Duque de Caxias	
26	Ernany Sátiro	
27	Fenelon Câmara	
28	José Américo	
29	José Eugênio	
30	Moema Tinoco	
31	Monteiro Lobato	
32	Padre Leonel	
33	Pedra do reino	
34	Radegundis Feitosa	
35	Tharcilla Barbosa	
	REGIÃO 6	BAIRROS/COMUNIDADES
36	Anayde Beiriz	Bairros: Bairro das Indústrias, Distrito Industrial, Cidade Verde I, II, III e etapa, Jardim Veneza. Comunidades: Conjunto José Vieira Diniz, Nova Trindade, Conjunto Nossa Senhora das Graças, Conjunto das Indústrias, Loteamento Cajueiro, Mumbaba, Três Lagoas, Conjunto Padre Ibiapina, Chatuba, Loteamento Verde Vale, Lot. Cidade Jardim, Condomínio da Paz, Loteamento Clovis Gondim, Loteamento Jardim Verona, Nova Veneza, Estrela de Prata, Jardim Paraíso, Loteamento Barro de Ouro e João Magliano.
37	Cantalice Leite	
38	João Monteiro	
39	Lynaldo Cavalcante	
40	Paulo Freire	
41	Presidente João Pessoa	
42	Edme Tavares	
	REGIÃO 7	BAIRROS/COMUNIDADES
43	Américo Falcão	Bairros: Cristo, Jaguaribe, Rangel. Comunidades: Boa Esperança, Jardim Bom Samaritano, Novo Horizonte, Pedra Branca, Riacho Doce/ Ceasa, São
44	Analice Caldas	
45	Augusto dos Anjos	
46	Agostinho Fonsêca	

47	Bart. de Gusmão	Geraldo, Vale Verde, Redenção, Jardim Itabaiana, Bela Vista, Matinha, Monte Cassino, Paturi e Cemitério.
48	Durmeval Trigueiro	
49	Francisco Edward	
50	Francisco Pereira	
51	Leônidas Santiago	
52	Luiz Mendes Pontes	
53	Padre Pedro Serrão	
54	Santa Ângela	
55	Ubirajara Targino	
	REGIÃO 8	BAIRROS/COMUNIDADES
56	Almirante Barroso	Bairros: Cruz das Armas, Funcionários I, Jardim Planalto, Oitizeiro. Comunidades: Jardim Guaíba, Baleado, Lagoa Antônio Lins, Alvorada I e II, Novo Horizonte II, Ribeirinhas, Travessa São Luiz e Buraco da Gia.
57	Aníbal Moura	
58	Analice Gonçalves	
59	Apolônio Sales	
60	Castro Alves	
61	Euclides da Cunha	
62	Oscar de Castro	
63	Zulmira de Novaes	
	REGIÃO 9	BAIRROS/COMUNIDADES
64	Ana Nery	Bairros: Alto do Mateus, Ilha do Bispo, Bairro dos Novais, Centro Histórico, Varadouro. Comunidades: Distrito Mecânico, Beira da Linha, Conjunto do IPEP, Com. 5 de junho, Conjunto Tiradentes, Conjunto dos Motoristas, I, II e III, Juracy Palhano, São Judas Tadeu, Miramangue, Jardim da Mônica, Aratu, Buraco da Gia, Rua da Lama, Vila União, Tanque, Redenção, Av. Nova Liberdade, José Félix, Coronel.
65	Arnaldo de Barros	
66	Damásio Barbosa	
67	Frutuoso Barbosa	
68	João Medeiros	
69	João Santa Cruz	
70	João XXIII	
71	José Peregrino de Carvalho	
72	José Novais	
73	Luiza Lima Lobo	

74	Napoleão Laureano	
75	Santos Dumont	
76	Severino Patrício	
77	Dom José Maria Pires	
	REGIÃO 10	BAIRROS/COMUNIDADES
78	Ângelo Notare	Bairros: Roger, Tambiá, Treze de Maio. Comunidades: Asa Branca, do S, Felipéia, Vila Japonesa, Riachinho, Terra do Nunca e Buraco da Gia.
79	Frei Afonso	
80	Monsenhor João Coutinho	
	REGIÃO 11	BAIRROS/COMUNIDADES
81	Francisca Moura	Bairros: Mandacarú, Pedro Gondim, Bairro dos Ipês I e II, Bairro dos Estados, Padre Zé. Comunidades: Alto do Céu, Jardim Ester, Jardim Coqueiral, Jardim Mangueira, João Galdino de Carvalho, Pé de Moleque, Beira da Linha, São Pedro, Porto João Tota, Vem-vem, Beira Molhada, Vila do Teimoso, Rua do Cano e Mangue.
82	Hugo Moura	
83	José de Barros	
84	Luiz Augusto Crispim	
85	General Rodrigo Otávio	
86	Senador Rui Carneiro	
87	Violeta Formiga	
	REGIÃO 12	BAIRROS/COMUNIDADES
88	Antenor Navarro	Bairros: Gramame, Engenho Velho, Ponta de Gramame, Colinas do Sul I e II. Comunidades: Conjunto Residencial Marinês e Residencial Gervásio Maia.
89	Fernando P.C. Milanez	
90	Lúcia Giovanna	
91	Raimundo Nonato	
	REGIÃO 13	BAIRROS/COMUNIDADES
92	Cônego João de Deus	Bairros: Centro, Torre, Tambauzinho, Expedicionários, Miramar. Comunidades: Padre Hildon Bandeira, Cafofo, Liberdade, Brasília de Palha, Vila Tambauzinho, Tito Silva, Miramar e Travessa Yayá.
93	Cônego Mathias Freire	
94	Leonel Brizola	
	REGIÃO 14	BAIRROS/COMUNIDADES
95	Aruanda	Bairros: Castelo Branco I, II e III, Bancários, Anatólia, Jardim São Paulo, Jardim Cidade Universitária, Colibris II. Comunidades: São Rafael, Santa Clara, Timbó, Eucalipto, Paulo Miranda e Santa Bárbara.
96	Lions Tambaú	
97	Olívio Ribeiro	

