

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

MARIA ROSANA DA SILVA BACELAR

**A VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: realidade agravada em
tempos de pandemia da covi-19**

JOÃO PESSOA -PB

2022

MARIA ROSANA DA SILVA BACELAR

**A VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: realidade agravada em
tempos de pandemia da covi-19**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado, ao Departamento de Serviço
Social da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito para obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Dr. Maria do Socorro de Souza Vieira

JOÃO PESSOA - PB
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B116v Bacelar, Maria Rosana da Silva. A
violação do direito à educação : realidade
agravada em tempos de pandemia da Covid-19. / Maria
Rosana da Silva Bacelar. - João Pessoa, 2022.
69 f.

Orientadora: Maria do Socorro de Souza Vieira.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Parai/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2022.

1. Direito à Educação. 2. Pandemia. 3. Ensino
remoto. I. Vieira, Maria do Socorro de Souza. II.
Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37

MARIA ROSANA DA SILVA BACELAR

**A VIOLAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: realidade agravada em
tempos de pandemia da covi-19**

BANCA EXAMINADORA

Maria do Socorro de Souza Vieira

Professora Dra. Maria do Socorro de Souza Vieira
Departamento de Serviço Social-UFPB

Ana Lúcia Batista Aurino

Professora Dr^a. Ana Lúcia Batista Aurino
Departamento de Serviço Social- UFPB

1 Examinadora

Cristina Chaves de Oliveira

Professora Me.Cristina Chaves de Oliveira
Departamento de Serviço Social- UFPB2
Examinadora

JOÃO PESSOA-PB

2022

DEDICATÓRIA

“É tempo de travessia; e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”

Fernando Pessoa

Dedico ao meu amado filho Luiz Pedro, que me acompanhou durante todoo trajeto percorrido até aqui e ao meu esposo, Ricardo Bacelar, pois, sem a sua colaboração, provavelmente não teria conseguido superar os obstáculos (im)postos pela vida cotidiana da mulher mãe.

Dedico aos meus familiares, em especial à minha mãe, Dona Maria, uma mulher simples, que não teve oportunidade de estudar em sua infância e adolescência, cedo teve que laborar a terra para ajudar seus pais. Contudo, sempre fez questão, que os filhos estudassem, pois na sua simplicidade, sabia, que na sociedade moderna a qual estamos inseridos, sem dúvida, à educação formal é ainda o meio de superação das adversidades sociais impostas pela ordem capitalista.

Dedico às crianças e adolescentes brasileiros, vítimas da questão social, que nesse contexto de pandemia da Covid-19, tiveram o direito social à educação violados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Em especial a meu esposo, Ricardo Bacelar, por ter me apoiado e oferecido as condições objetivas para prosseguir nos meus estudos. Ao meu amado filho, Luiz Pedro, que me acompanhou, durante todo o percurso do curso.

Aos meus pais, pelo incentivo, em especial à minha amada mãe, Dona Maria por dedica-se aos filhos e fazer das nossas conquistas a sua conquista.

Às minhas irmãs, amadas: Rosângela e Rosália e aos meus irmãos Maurílio e Maurício.

À Prof. Dra. Maria do Socorro de Souza Vieira, pela paciência e sutileza ao me auxiliar nos fundamentos desse trabalho.

Aos queridos mestres da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, por tantos ensinamentos e acolhimento, ao Professor Dr. Itamar Nunes, já aposentado, pelas brilhantes aulas...

Aos amigos que fizeram parte dessa caminhada, pelas alegrias, tristezas e vitórias compartilhadas.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a Política de Educação da rede básica de ensino do Município de João Pessoa-PB, sua atuação para a efetivação do direito à educação no contexto de pandemia da Covid-19, enquanto as aulas presenciais estiveram suspensas e como os assistentes sociais integrantes de equipes multidisciplinar escolar, enfrentaram os desafios apresentados frente ao Ensino Remoto Emergencial. A construção metodológica deste trabalho se deu por meio da pesquisa bibliográfica à luz do método crítico dialético. Dividido em três capítulos, apresenta-se argumentos teóricos e históricos sobre a Legislação que versa sobre o direito à educação laica, pública e universal no Brasil consagrada com a instituição do Estado Democrático de Direito, instituído pela Constituição Cidadã de 1988. A garantia da educação como um direito fundamental e a inserção do assistente social na política de educação no Brasil, junto à equipe multidisciplinar. Esse estudo constata que as ações de restrição social para conter a difusão da doença do coronavírus a Covid-19, o fechamento das escolas, a adoção do Ensino Remoto Emergencial como principal medida de manter o calendário escolar aliado ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCS), deixou às margens desse processo número substantivo de alunos, constatou-se que a pandemia da Covid-19 aprofundou as desigualdades estruturais já existentes, exercendo impactos diferenciados na vida social. Conclui-se, assim, que o ensino remoto emergencial é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, não garantindo os direitos fundamentais previstos legalmente.

Palavras-chaves: Direito à Educação. Pandemia. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The present work deals with the Education Policy of the basic education network of the Municipality of João Pessoa-PB, its performance in offering and promoting the right to education in the context of the Covid-19 pandemic, while face-to-face classes were suspended and how the social workers who are part of the multidisciplinary school teams faced the challenges presented in the face of Emergency Remote Teaching. The methodological construction of this work took place through bibliographic research in the light of the dialectical critical method. Divided into three chapters, theoretical and historical arguments are presented about the legislation that deals with the right to secular, public and universal education in Brazil until the institution of the Democratic State of Law, by the Citizen Constitution and its guarantee as a fundamental right and the insertion of the social worker in the education policy in Brazil with the multidisciplinary team. This study finds that social restriction actions to contain the spread of the coronavirus disease Covid-19, the closing of schools, the adoption of Emergency Remote Teaching as a measure to maintain the school calendar combined with the use of Digital Information and Communication Technologies (TIDCS) as the main means of access, left the margins of this process a substantial number of students, it was found that the Covid-19 pandemic deepened the existing structural inequalities, exerting different impacts on social life. It is concluded, therefore, that emergency remote teaching is excluding and worsens the quality of public education and educational inequality, not guaranteeing the fundamental rights legally provided for.

Keywords: Right to education. Pandemic. Remote Teaching.

LISTA DE SIGLAS

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

CEC – Comissão de Educação e Cultura

CGI,BR- Comitê Gestor da Internet no Brasil

CCJC – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ONU – Organização das Nações Unidas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SNE- Sistema Nacional de Educação

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIDCS – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Indicadores demográficos e econômicos e a taxa de alfabetização entre 1900 e 1970.

FIGURA 2 – Imagem sobre as contradições socioeconômicas presentes no Ensino Remoto Emergencial.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Domicílios com computador em 2019.

GRÁFICO 2- Usuários de internet por dispositivos utilizados em 2019.

GRÁFICO 3 – População de 4 a 17 anos fora da escola.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL..... 17

1.1 Contextualização: Dos Jesuítas à Primeira República..... 17

1.2 O Projeto de Educação da Segunda República e a Constituição de 1988:
Avanços e Retrocessos..... 25

CAPÍTULO II – O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 35

2.1 A Sistematização do Serviço Social na Política de Educação 35

2.2 O Serviço social Torna-se Lei nas Escolas Públicas 42

CAPÍTULO III – O Direito à Educação em tempos da pandemia da Covid-19 46

3.1 Direitos Humanos e a materialização do Direito à Educação..... 46

3.2 Ensino Remoto e o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil..... 52

CONSIDERAÇÕES FINAIS 59

REFERÊNCIAS..... 63

INTRODUÇÃO

Para compreendermos o modelo de educação apresentado à sociedade brasileira nos dias atuais, suas contradições e dualismos se faz necessário delinear a sua constituição histórica, perpassando séculos, décadas, sendo necessário a participação da sociedade civil organizada através de manifestos e protestos, voltados para a garantia de um modelo de educação universal e gratuito para o povo brasileiro. O direito à educação insere-se no âmbito dos direitos fundamentais e por sua essencialidade não pode ser suprimido.

A grave conjuntura vivenciada no mundo e no país impactou diretamente as relações de ordem socioeconômicas, alterando toda estrutura societária. A pandemia do novo coronavírus maximizou as desigualdades e trouxe à tona estragos desastrosos inerentes à sociabilidade capitalista como o desemprego, a fome, a precarização dos vínculos trabalhistas, comprometendo toda estrutura societária já precarizada. Em países como o Brasil, que, segundo Indicadores de Desenvolvimento Social publicado em 2020 pelo Banco Mundial, é o nono país, mais desigual do mundo, de um ranking que contempla 164 nações. Com base no Índice de Gini, que mede a concentração de renda numa escala de 0 (sem desigualdade) a 1 (desigualdade máxima) o resultado do país em 2019 foi de 0,543 o dado retrata o aumento da desigualdade comparado a anos anteriores.

Os dados refletem a contradição entre o Ensino Remoto Emergencial, que tem no uso das tecnologias digitais o seu principal meio de acesso à educação, como alternativa ao fechamento das escolas, num país classificado como o nono em desigualdade social, o que impõe a um contingente substancial da sua população em idade escolar à impossibilidade de acesso ao ensino nessa modalidade, ficando às margens. Dessa forma, o ensino remoto emergencial se mostra excludente e ineficiente à efetivação do direito a educação de crianças e adolescentes que estão ou deveriam estar na educação básica.

Em âmbito nacional, o Brasil não apresentou uma política nacional de educação no enfrentamento a Covid-19. Os estados tiveram que se organizar de maneira diversa junto a seus municípios, refletindo o que ocorreu no âmbito da

saúde, em que cada estado implementou suas ações de isolamento social. Mas a falta de um comando geral, sobretudo, com ações de prevenção à contaminação e de política de vacinação, trouxe resultados catastróficos, em termos de adoecimento da população, de superlotação dos hospitais e UTIs e de milhares de mortes evitáveis.

A pandemia da Covid-19 evidenciou também a fragilidade da educação e lançou o olhar para as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por fazer até que se alcance um patamar de equidade no sistema educacional brasileira, fazendo cumprir o que rege a Constituição de 1988, que garante o acesso igualitário à educação como direito social. Diante do contexto pandêmico, o assistente social inserido na Política de Educação, tem posição de destaque, sendo o profissional habilitado a lidar com as variadas expressões da questão social e um auxiliador dando respostas qualificadas as demandas apresentadas.

A aproximação com o objeto desse estudo, a violação do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto de Pandemia da Covid-19, deu-se, com a experiência do estágio supervisionado através do Projeto de Extensão Rede Criança-PB em 2021, sobre a coordenação da Professora Dra. Maria do Socorro de Souza Vieira, ministrado pelo curso de graduação em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba. O conhecimento proporcionado pela literatura especializada e pelas discussões, possibilitou a constatação de que a Política de Educação exerce importante papel na proteção social, sendo a educação considerada um direito essencial.

Esse estudo se justifica socialmente pela sua atualidade e relevância, frente à excepcionalidade pandêmica, diante desse contexto à sistematização de ações que garantam a materialidade do direito à educação, se mostram relevante, diante, das estratégias do ensino remoto adotado, cujo acesso desigual provocou o comprometimento e a negação do direito a aprendizagem, tendo como principal fonte de acesso, às tecnologias digitais. Desta forma, ferindo um direito social expresso na Constituição Federal do Brasil de 1988, conforme o artigo 205º, o qual afirma que a educação é direito de todos os cidadãos e deve ser mantida pelo Estado em conjunto com a família, sendo estimulada por toda à sociedade.

O ato de pesquisar, de buscar significados e respostas para as questões

que surgem no cotidiano é inerente ao comportamento humano. Porém, quando essa busca é feita tendo em vista de forma a comprovar um fenômeno ou processo histórico de forma analítica e científica essa pesquisa se mostra a partir de um prisma diferenciado (Minayo, 2008).

Sendo assim, esse estudo busca contribuir com os estudos acadêmicos sobre o tema, bem como, com a gestão pública fomentadora de políticas públicas, sinalizando limitações, demandas e potencialidades identificadas. Evidenciando como ocorre a intervenção do Serviço Social no âmbito escolar, no enfrentamento à violação do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto de pandemia da covid-19.

Para embasar teoricamente este trabalho, a discussão é norteadada pela Teoria Social de Marx, que permite analisar fenômenos sociais à luz da totalidade histórica. Ao analisar as formações sociais ao longo da história, esse filósofo alemão conseguiu argumentar sobre a essência do seu principal objeto investigativo: a origem, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, no modo de produção capitalista (NETTO, 2011). A categoria da totalidade histórica atesta tanto que essa teoria social não é economicista, como também que Marx não foi um teórico fatorialista (NETTO, 2011), pois o materialismo histórico dialético investiga as múltiplas dimensões (estrutura econômica, isto é, condições materiais de vida ou sociedade civil; superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas) dos modos produtivos, das sociedades e das lutas de classes que movem a história (MARX; ENGELS, 2005; MARX, 2008; NETTO, 2011).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, através de procedimentos exploratórios e explicativos. Lima e Mito (2007)

esclarecem que esse tipo de pesquisa permite a problematização da realidade investigada, pois possibilita o acesso ao amplo leque de informação, que devem ser conjugadas a partir da discussão das ideias expostas pelas fontes bibliográficas; e ao problematizar essas informações, o pesquisador consegue tanto aprofundar seu conhecimento sobre o objeto de estudo, quanto realizar novas descobertas relacionadas ao objeto investigado. Diante disso, a construção deste trabalho se deu por meio de análise exploratória das fontes bibliográficas, tendo em vista uma aproximação com a problemática a ser investigada, proporcionando um conjunto amplo de informações sobre o objeto de estudo (GIL, 2002).

Este trabalho organiza-se em três capítulos, subdivido em seções que contribuem para melhor explanação da temática. No primeiro capítulo, abordam-se as principais explicações teóricas e contextuais sobre a História da Educação no Brasil, subdividida em duas seções a primeira expõe os aspectos históricos da construção do projeto pedagógico no Brasil, iniciado pela companhia dos Jesuítas. Na segunda seção, são apresentados alguns dados sobre o número da população alfabetizada na década de 1930 e a evolução da educação nas legislações que seguiram até a elaboração da Carta Magna de 1988 que instituí a educação como um direito fundamental.

Na primeira seção do segundo capítulo aborda a história do Serviço Social na Política de Educação, os métodos conservadores ligados as práticas de higienização e de responsabilização do indivíduo pelo pauperismo e situações de evasão escolar, bullying e violência. Na segunda seção, são discutidas as conquistas alcançadas pelos assistentes sociais, enquanto, categoria profissional, sua regularização por meio de legislação específica. Referenciado pelos principais autores que tratam do tema específico Serviço Social, enquanto, categoria trabalho na Política de Educação.

Por conseguinte, essa ampla discussão teórica, histórica, socioeconômica e política, propiciaram as bases para elucidação dos objetivos propostos para a pesquisa, cujos resultados são expostos no terceiro capítulo. Na primeira seção, apresenta-se os Direitos Humanos que devem ser considerados como direitos

a ações afirmativas do Estado. Na sequência são abordados os aspectos epidemiológicos da pandemia de Covid-19, as ações de contingenciamento social a fim de conter a circulação do vírus, o fechamento das escolas e as ações do Estado Brasileiro para reduzir os impactos educacionais aprofundados pela pandemia. Os resultados apresentados com base nos dados oficiais do IBGE, UNICEF, PNAD e Pesquisa do CG.br sobre o acesso desigual aos dispositivos tecnológicos e por fim uma reflexão de como os assistentes sociais integrantes de equipes multiprofissional no âmbito escolar, tiveram grande relevância nas ações de identificação dos alunos que não frequentaram as aulas online, na busca ativa e no assessoramento pedagógico aos professores.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os achados do trabalho e o posicionamento sobre o objeto de estudo, diante do conhecimento proporcionado pela construção desse estudo.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 Contextualização: Dos Jesuítas à Primeira República

A educação é concebida nos dias atuais como um direito fundamental de todo cidadão e a escola como espaço sociocultural e institucional responsável pelo amparo pedagógico do conhecimento, dos valores culturais e da transformação dos sujeitos. Nem sempre foi assim, foram necessários, décadas, séculos, de engajamento dos movimentos populares e da sociedade pelo direito à educação e do próprio desenvolvimento capitalista, que se reconheceu à educação como um direito social de todos.

É um processo contínuo que não se finda na sala de aula, mas consiste num aprendizado que envolve todas as potencialidades do ser humano em diversos ambientes, como na família e nos espaços sociais. O termo educação origina-se do vocábulo latino *educare*, o qual significa extrair e/ou desenvolver. No decorrer da história o termo foi adquirindo novos significados, partindo de um conceito mais elástico, que compreende tudo aquilo o que se pode fazer para favorecer o desenvolvimento do potencial humano (RIBEIRO, 2009, p. 134).

Cabe ressaltar que o processo educacional não deve preparar o indivíduo tão somente para a manutenção da ordem reprodutivista do capital, mas, prepará-lo para agir conscientemente, diante das já conhecidas e das novas situações, afirma Martines Jr. (2013, p. 12). O processo educacional não se restringe somente aos espaços físicos da sala de aula, e como pensou o filósofo Theodor W. Adorno “educação deve ser antes de tudo, um espaço contra barbárie”, ou seja, propor uma educação que supere a ordem imposta pelo capital de domesticação e padronização da produção e dos hábitos de consumo. Mas seres humanos críticos e conscientes que o seu lugar no mundo não segue uma lógica natural, porém, sim, uma construção social e que deve ser rompida.

Sendo um direito de todos, dever do Estado e da família, possui a tríplice função de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, ou seja, em todos

os aspectos e dimensões, inserir o indivíduo em um contexto social e qualificá-lo para o mundo profissional. No entanto, em certos momentos as práticas educativas que não considera as diferenças, e as desigualdades socioeconômicas, acabam sendo discriminatórias e excludentes.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu e a cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia do ponto de vista da maioria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar não necessitava de pessoas letradas nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.

A educação formal brasileira inicia-se no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega o objetivo era ampliar o poderio religioso, ameaçado pelo protestantismo iniciado por Martinho Lutero, sob a inspiração da Contrarreforma, a educação visou a dominação ideológica sobre os índios convertendo-os a fé católica. Todas as escolas jesuítas foram regulamentadas por um documento escrito por Inácio de Loyola, o Ratio Atque Institute Studiorum.

O ensino era direcionado para os filhos dos dirigentes da sociedade da época, como sustenta Xavier (1980), preocupados com a difusão da fé católica e com a educação de uma elite religiosa, sem pretensão de instruir índios e negros: a estes era direcionado exclusivamente à catequese, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanista, como era o ideal europeu da época.

No século XVIII, a obra educativa dos jesuítas se estendia do Pará a São Paulo com 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus (ALBUQUERQUE, 1993). Sem a concorrência do protestantismo e com as injunções políticas e econômicas da

condição colonial, a educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e a rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação.

Em 1759 por decisão de Sebastião José de Carvalho o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal. Os jesuítas foram expulsos e as reformas realizadas vão extinguir o único “sistema” de educação do Vice-Reinado do Brasil. A reforma pombalina, que se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação aos outros países, prega a abertura do ensino as ciências experimentais de acordo com Carvalho (1980, p. 51), “os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. Segundo Romanelli (p.36) inúmeras foram as dificuldades decorrentes para o sistema educacional da expulsão dos jesuítas e as primeiras providências para a construção de um projeto de educação decorreram um lapso de 13 anos.

Desmantelou-se toda uma estrutura a uniformidade da ação pedagógica, a transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídas por disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda a modernidade que norteava a iniciativa pombalina. Até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições dos usuários e igrejas, através de doações. A partir de então, institui-se o tributo de subsídio literário, imposto por alvará régio e com vigência até o início do século XIX. Por outro lado, a manutenção por parte dos padres católicos, de colégios para a formação de sacerdotes e seminários para a formação do clero secular, fez com que as características da educação colonial se perpetuassem.

Somente com a chegada da família real da corte lisboeta, em 1808, a paisagem cultural do Brasil começaria a mudar. O país passa a viver um ambiente de efusão cultural, em que se destacam a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e a Imprensa Régia. Surgem os primeiros cursos superiores. A educação do período colonial conclui Xavier (1980, p.22),

ficou reduzida a algumas poucas escolas e aulas régias. “E o Brasil saindo da fase joanina com algumas instituições de educação elitária, chegou a independência destituído de qualquer forma organizada de educação escolar”.

Conforme Romanelli, da obra catequese estava excluído o povo, transformada em educação de classes, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira impregnada de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Que atravessou o período colonial, imperial e atingiu o período republicano sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural. Mesmo quando a demanda social de educação passou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da educação, obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta. Natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir status, já não era somente pela propriedade de terra ou de escravos que se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel ou de mestre passaram exercer o papel de escalada ou de ascensor, na hierarquia social da colônia.

O século XIX, no Brasil, viu porém, surgir uma estratificação social, algo mais complexa do que a predominante no período colonial. A presença de uma camada intermediária, ligada à mineração. Sua participação na vida social passou a ser mais ativa. Assim, o período que seguiu à Independência política viu diversificar-se a demanda escolar: a parte da população que procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. O título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras como garantia de prestígio social e de poder político (ROMANELLI, A História da Educação no Brasil c. 1 p. 37).

Após a proclamação da independência, acontecem sucessivas tentativas de formular a educação como responsabilidade do poder público representado pelo poder imperial e pelos governos das províncias (SAVIANI, 2008, p. 150). Em 1827 foi implantado o Decreto das Escolas de Primeiras Letras em 1827, que indicava a criação dessas escolas em todas as vilas, que foi formulado em virtude da pressão da sociedade, na prática não foi efetivado, pois não condizia

com o projeto societário do governo fundamentado na educação para a elite. Em 1834 foi promulgado o Ato Adicional à Constituição, no qual estava disposto ao governo central o encargo do ensino superior no Rio de Janeiro e em todo império. Enquanto a educação popular, os ensinos primários e secundários, ficavam a cargo das províncias (SAVIANI,2005).

Do legado do Império, além do conjunto de instituições públicas para a formação das elites, restou uma série de debates sobre a estruturação de uma educação nacional, com a tentativa da criação de um sistema em que a educação popular era considerada um requisito fundamental, o que ficou apenas no debate. Já o projeto de criação das universidades foi facilmente aprovado segundo Xavier (1980, p 61- 63), não se questionou seriamente sobre a necessidade ou finalidade em um país destituído de educação elementar.

De fato a educação popular não interessava ao Estado, já que se fazia necessária ao interesse das elites, dada a situação social e econômica nacional: um terço da população era composto por escravos, outra grande parcela pela nascente classe média. As elites estudavam em casa, com preceptores particulares, com os quais completavam seu ensino primário e secundários e, depois, dirigiam-se para os cursos superiores mantidos pelo Estado ou para a Europa. (SOUZA; CARVALHO, 2019, p. 11)

A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. O ensino secundário foi assumido, em geral pela iniciativa privada, especialmente pela igreja, o ensino primário, ficou abandonado.

Como afirma Carvalho (1980, p. 64) “no Brasil imperial, como na Turquia de Ataturk, a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”.

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para a formação de administradores,

políticos, jornalistas e advogados) que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial.

A primeira República conforme Bulhões, foi o período no qual colocou-se em questão o modelo educacional herdado do Império. Em 1890 o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública, Correios, Telégrafos, inspirados nas ideias positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamim Constant. Dois anos depois, esse Ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministérios da Justiça e Negócios Interiores. A Constituição de 1891 institui o sistema federativo de governo e, conseqüentemente a descentralização do ensino. Em seu artigo 35, itens 3º. e 4º., reservou à união o direito de criar instituições de ensino superior, secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal. Com a autonomia dos Estados na construção do seu sistema de ensino, as ações eram completamente, independentes e, díspares, gerando uma completa desorganização do sistema de ensino brasileiro.

Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que, no período da Primeira República brasileira, o poder público encarrega-se de manter as escolas, sendo estes na forma de escolas primárias. Pontua-se que, em virtude de os filhos da elite estudarem no seu ambiente domiciliar, a origem da política de educação estatal é pensada restritamente, concebendo apenas o básico, pois era voltada aos sujeitos oriundos das classes pobres.

Inúmeras foram as reformas educacionais, porém, as mudanças continuavam seguindo princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo. A década de 1920, foi um período de grandes iniciativas, pois não havia um sistema organizado de educação pública. ¹Inspirados nos ideais liberais e na crença do poder da educação, considerando a “ignorância do povo”, como causa de todas as crises do país, os sucessivos governos criaram numerosas escolas normais de formação de professoras

¹ **Moacir Gadotti** (1941), filósofo e pedagogo, Diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo (Brasil), é professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo onde ensina Filosofia da educação e História das ideias pedagógicas. Publicou várias obras, entre elas: Pensamento pedagógico brasileiro, História das ideias pedagógicas e Pedagogia da práxis.

primárias. Nesse período surgiu o movimento cívico patriótico, associado ao nome de Olavo Bilac, que postulava o combate ao analfabetismo.

Nesse contexto foi criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação que reunia conhecidos nomes de educadores brasileiros, como Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme. Essa entidade impulsionou o movimento renovador da educação, que culminou com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) em defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou a sua grande bandeira. Até o final de 1920, havia quase 70% de analfabetos entre a população com mais de 15 anos de idade no país.

A luta pela transformação das estruturas do sistema escolar envolvia questões "como a ampliação da educação pública, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade e a coeducação, ou seja, igualdade de direitos dos dois sexos à educação, as quais encontrariam na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 sua expressão máxima".

A educação anterior a 1930 era atendida por uma rede escolar muito reduzida e aparecia como intelectualista, acadêmica e elitista, preparatória aos cursos superiores. A legislação era vasta e refletia as indecisões do setor público em assumir um projeto mais amplo de educação" (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 1983, p. 17-8).

A Primeira República tentou várias reformas sem êxito, para à solução dos problemas educacionais mais graves, as quais, não foram bem aceitas pela elite da época e para sua execução faltava uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhes a implantação, o apoio político das elites que viam nas ideias das reformas uma ameaça perigosa à formação da juventude, mantinham a educação, segundo os valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. Era toda uma estrutura social e econômica colocando-se no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica. Conformados com a educação literária e humanística, originária da Colônia sem modificações essenciais.

Segundo Romanelli (p. 46) A permanência do velho modelo de educação acadêmico e aristocrático associado a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. No campo das

ideias os movimentos culturais e pedagógicos defendiam reformas mais profundas, no campo das aspirações sociais as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso da industrialização após a Primeira Guerra e acentuado após 1930.

Em outubro de 1930, o governo do presidente Washington Luiz era derrubado por um movimento armado que se iniciava no sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro. Segundo Nelson Werneck, esse movimento era um dos aspectos assumidos pela crise do desenvolvimento, crise que vinha de longe, acentuando-se nos últimos anos da década de 1920. A Revolução de 30 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica.

Para o sociólogo Octávio Ianni, mudanças introduzidas nas relações de produção, e a concentração mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. Ampliar a área social de atuação do capitalismo industrial é condição de sobrevivência deste. Isso só é possível na medida em que as populações dispõem de condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir.

Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI CAP. 2, P.59).

A ausência de uma experiência cultural, em que o acesso à educação mantido como privilégios daqueles, que estavam sendo preparados para o exercício dos cargos de dirigentes do país e profissionais liberais. A educação para o exercício do trabalho era impensável, durante séculos não fora pensada como estrutura indispensável à construção de uma sociedade emancipada, agora passa a ser obrigatória para formar um exército de reserva para servir ao capitalismo industrial.

QUADRO I

INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE 1900 E 1970

Especificação	1900	1920	1940	1950	1960	1970
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14	8,39	11,18
Renda per capita em dólares	55	90	180	—	236	—
% de população urbana	10	16	31	36	46	56
% de analfabetos (de 15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0	39,5	33,1

Fontes: Lourenço Filho, *Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960*. R.B.E.P., n.º 100. Fundação I.B.G.E. Brasil: *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

Segundo análise de Martinelli (cap.3, p. 66), o crescimento demográfico e a expansão escolar, entre 1940 e 1950, foram da ordem de 19,6%, para o primeiro, e de 59,3%, para o segundo, o que demonstra que as classes populares, que forneciam o maior contingente da população dessa faixa etária, já se haviam empenhado na luta pela expansão da escola elementar. Traçado o linear histórico, os fatores socioeconômicos, políticos e cultural da sociedade brasileira, responsável pelo sistema de ensino dualista de um lado as classes populares por mais educação do outro a educação para garantir o status.

1.2 O Projeto de Educação da Segunda República e a Constituição de 1988: avanços e estagnações.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, estabeleceu como competência privativa da União “traçar as diretrizes da Educação Nacional, coordenar e fiscalizar a sua aplicação a todo o país. A Constituição de 1934 representou um processo de modernização garantindo pela primeira vez na história, a educação aparece como um direito de todos devendo ser ministrada pela família e pelo Estado. Assegurou a gratuidade do ensino primário e propôs a extensão para outros níveis de ensino. (BULHÕES, 2009, p.3). Introduziu a vinculação orçamentária determinando que “a União e os Municípios aplicarão nunca menos que 10% e os Estados e o Distrito Federal, nunca menos que 20%

da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (Artigo 156). Além, dispôs:

Art. 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma partedos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.

No entanto, tais dispositivos não chegaram a vigorar, seja em razão do advento do Estado Novo, seja em razão do descumprimento das instâncias Federativas. A Constituição de 1937 demarca o Estado-Novo, conforme Bulhões (2009, p. 4), essa Carta significou um retrocesso considerável em relação à Carta anterior, sobretudo no que diz respeito à educação. Atribui-se à família, a responsabilidade primeira pela educação integral e ao Estado o dever de contribuir para o cumprimento dessa responsabilidade.

A Constituição de 1937 retirou a vinculação orçamentária e restabeleceu a visão dualista entre cultura geral e formação profissional, respaldando as leis orgânicas do ensino centradas na divisão entre formação primária-profissional para as “massas populares” e instrução secundária-superior para as “elites condutoras”. Nessa Constituição não há preocupação com o ensino público, caracterizada pelo retrocesso, a educação é vinculada a valores cívicos e econômicos.

Com a derrubada da ditadura Vargas em 1945, uma nova Constituição foi promulgada em 1946. Segundo relata Saveli (2010, p. 8), houve grande parte do que estava instituído na Constituição de 1934.

A Constituição de 1946 resgataram-se os princípios das Constituições de 1891 e 1934:

A Constituição de 1946 simbolizava a redemocratização. Voltou-se aos princípios liberais e democráticos, sem esquecer algumas conquistas do Estado social iniciadas na Era Vargas. Devolvia-se ao Judiciário e ao Legislativo suas funções. O ideário social permeou o texto em equilíbrio com as liberdades básicas. Reservou-se um título próprio para a “Ordem Econômica e Social” no qual eram disciplinados os direitos trabalhistas, a nacionalização das empresas de seguro e dos bancos de depósito, entre outras medidas. Em outro título, ficou

reconhecida a proteção estatal à família, à educação e à cultura (Ferreira, 2009, p. 14).

A competência para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional continua sendo da União, enquanto a competência residual para legislar sobre a matéria da educação continuou com os Estados. Nesse sentido, o autor elenca a importância que a educação voltou a ter na Constituição de 1946:

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida (Raposo, 2005, p. 1).

Estabeleceu o princípio de que, anualmente, a União deveria aplicar nunca menos 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos que 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em 1948 o Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminha o primeiro Projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que só seria sancionado em 1961, depois de longa gestação em que predominaram os debates entre duas tendências: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. A LDB de 1961 acabaria conciliando essas duas posições num texto ambíguo, as classes conservadoras foram bem mais atendidas Florestan Fernandes foi um defensor assíduo do ensino público e da destinação das verbas para esta modalidade, recebendo inúmeras críticas da oposição.

Não há como negar que a aprovação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. Conhecida como Lei no 4.024/61, ela garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que representou o asseguramento de que verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carregadas para a rede particular de ensino em todos os graus. (GIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 117).

Anísio Teixeira ao assumir, como membro do Conselho Federal Nacional de Educação em parecer de 1962, arquitetou um plano de como ocorreria a distribuição dos recursos federais, o que seria o Fundo Nacional do Ensino

Primário. Com base na renda per capita dos estados, população em idade escolar, salário dos professores, administração, recursos didáticos, prédio e equipamentos, Anísio propôs uma fórmula matemática para o cálculo dos recursos que a União repassaria a cada unidade da federação. Foi esse procedimento que inspirou a criação, em 1996, do FUNDEF, orientação que foi mantida com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB em dezembro de 2006.

Deflagrado o Golpe de 1964, os militares assumiram o poder com a promessa de preparar a sociedade para a democracia, sendo todos os atos institucionais editados por eles, inclusive a outorga da Constituição de 1967 não é isso, contudo, que vislumbra-se na referida Carta:

Sem suprimir formalmente os direitos individuais, o texto de 1967 manteve, com certa dose de cinismo, o programa de intervenção do Estado na ordem econômica, a proteção dos direitos trabalhistas, previsão de reforma agrária, entre outras diretrizes. O Estado social seria descumprido. A democracia, violada. O Estado democrático e social de direito, convertido numa mentira (Ferreira, 2009, p. 15).

A Constituição de 1967 baixada pelo regime militar, assim como a Emenda de 1969, voltaram a retirar a vinculação dos recursos para a educação. Com isso, o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

Essa Constituição manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados, mas com mudança em relação ao ensino particular, uma vez que instituiu as bolsas de estudo para aqueles que possuem insuficiência de recursos financeiros. A Constituição de 1969 permaneceu com todas as disposições da Carta anterior acerca da educação (Raposo, 2005).

O regime militar notabilizou-se no campo educacional por duas reformas: a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971) que passaria a chamar-se de 1º e de 2º graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação. A União Nacional dos Estudantes (UNE), acusada de atividades "subversivas", foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes. Em 1969, o Decreto-Lei nº 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados "movimentos subversivos".

Educar para o desenvolvimento é despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade. (PINTO, 1960. p. 121).

O regime militar criou a falsa impressão de que os jovens detinham a escolha de ir ou não para a universidade, enquanto tal escolha de fato não existia. Criou o MOBRAL, na época 40% da população de 15 anos ou mais era analfabeta. A propaganda militar de que o analfabetismo seria erradicado em 10 anos, até sua extinção em 1985, o índice de analfabetismo havia diminuído apenas 2,7%, apurou o jornal Estado de São Paulo (Ferreira,2009).

O MOBRAL era uma arma dos ditadores contra o Programa Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, lançado em 1964 e coordenado por Paulo Freire. Segundo Freire, “a leitura do mudo precede a leitura da palavra”, ideia subversiva na visão dos militares, a eles bastava que ensinasse a ler, escrever e a realizar operações matemáticas básicas. Com ênfase no ensino técnico, o ministro da educação da época, coronel Jarbas Passarinho, afirmou: “nem todos são migradores de grandes voos”, muitos se darão por satisfeitos antes da universidade.

Os movimentos de alfabetização popular foram duramente perseguidos Paulo Freire, por exemplo teve que exilar-se, as direções escolares eram nomeadas pelos políticos locais, reforçando o controle ideológico sobre os currículos e a vigilância sobre os professores. Conforme Guiraldelli (2009), ao final da ditadura a escola pública de massas tornou-se um cenário de terra arrasada, ao passo que as escolas privadas cresciam, passando a atrair setores com maior poder aquisitivo das classes trabalhadoras.

O direito à educação constitui uma importante ferramenta para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e participativa, uma vez que possibilita o desenvolvimento humano em sua totalidade. Corroborando com essa afirmação, Vieira (2017, p. 1) relata que a educação, consiste em um processo contínuo, permanente, que se estende por toda a vida e integra a formação do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades

mentais, intelectuais e físicas. É com a promulgação da Constituição de 1988, que o direito à educação passou a integrar os chamados direitos sociais e passou a ser dever precípua do Estado.

A Carta Constitucional de 1988 trouxe a educação sob perspectiva política e de interesse público, e inseriu a educação como um direito social previsto no artigo 6º:

Artigo 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

O preâmbulo da Constituição de 1988, enunciando o conteúdo ideológico, instituiu o Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, dentre outros o artigo 6º, que veio consagrar o direito à educação a todo cidadão (Brasil, 1988).

Segundo Piovesan (2010, p.378) a Carta de 1988, ao mencionar todos os direitos sociais previstos no artigo 6º, acabou por apresentar um universo de normas que “enunciam tarefas, diretrizes e fins a serem perseguidos pelo Estado e pela sociedade”.

A constitucionalização do direito à educação vem preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna, e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito. Nas palavras de Piovesan, a Carta Constitucional de 1988 adotou uma concepção contemporânea de cidadania no que diz respeito à indivisibilidade dos direitos humanos, quando “os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)” (2010, p. 385).

Em seu art. 205, definidos os fundamentos axiológicos e teleológicos do direito à educação, a Constituição o Federal cerca-o de garantias, estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade, ao Estado, às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado, a sociedade, a família e o próprio indivíduo no polo passivo do direito:

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

Em seu artigo 206º os princípios basilares do ensino, com ênfase à igualdade de condições para o acesso à escola, à garantia de uma educação de qualidade, à valorização dos profissionais da educação e à liberdade de aprender e ensinar. Todos esses princípios têm por escopo propiciar ao cidadão o acesso ao conhecimento sem qualquer distinção, bem como permitir a sua emancipação a partir do acesso aos saberes.

Art.206.O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2022).

Seu artigo 213º dispõem sobre o destino dos recursos públicos às escolas públicas, podendo ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

O artigo 214º dispõem do Plano Nacional de Educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Constituição Federal)

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, pela Emenda Constitucional n.º14, de 1996, que permitiu o equacionamento das questões relativas ao financiamento e expansão da educação fundamental por parte dos

Estados e Municípios ampliou o escopo do Fundef de forma a incluir a educação infantil e os demais profissionais da educação. Após 10 anos, a Emenda nº. 53, de 19 de dezembro de 2006 ampliou o escopo do Fundef de forma a incluir a educação infantil e os demais profissionais da educação. Passando a Lei 11.494/2007 a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação FUNDEB, com vigência até o ano de 2020.

Após acirrado debate pela aprovação da medida que converteu o FUNDEB em política permanente Emenda Constitucional nº108/2020 promulgada em 26 de agosto, aumenta de 10% para 26% a complementação da União de maneira gradual, terminando em 2026, e traz ainda novidades na divisão entre os entes da federação, estabelecendo uma distribuição mais justa.

Entre a legislação do período ganha destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) que tratam do direito à educação como um direito humano inalienável.

No regime jurídico do direito à educação, a obrigação do Estado não se esgota com o atendimento material e administrativo das exigências constitucionais (universalização da educação básica, garantia das condições de acesso e permanência material escolar, transporte, alimentação, saúde, formação de professores etc.). Daí decorre a conclusão – adotada pelo STF – segundo a qual os Poderes Públicos não podem promover retrocesso social, ou seja, uma evolução reacionária das posições já alcançadas. Essa é a perspectiva das normas internacionais de proteção aos direitos fundamentais diante do Estado social.

Teixeira (2007), diz que:

À democracia não pode existir sem uma educação para todos, pois isso importa transformar não alguns homens, mas todos os homens para uma evolução consciente. “Todas as formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação para todos e na maior quantidade possível” (p. 21).

A educação, além de favorecer para o desenvolvimento humano, é essencial no processo de construção de uma sociedade cidadã que zela pelos

direitos do seu povo, a educação não pode ser pensada para uma minoria que dispõem de privilégios, mas justamente para abolir os privilégios de classes. Usando as palavras de Octávio Ianni “a educação é indispensável para o indivíduo e para a sociedade, extrapolando fronteiras e promovendo o avanço da humanidade”.

A história da educação no Brasil foi marcada por dualismos, segundo a tradição moderna transformou-se no principal meio de ascensão social e também de exclusão, tornando-se nas palavras Saviani, escola do saber para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Visto as principais legislações, os avanços e retrocessos, chegamos à Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã, embora avançada em matéria de direitos e garantias para o social, Florestan Fernandes (1989) que também integrou a Assembleia Nacional Constituinte, a redação final da Carta Magna não contemplou suficientemente as expectativas e reivindicações da sociedade civil, esta compreensão o levou a denominar a CF1988 de Constituição inacabada:

A Constituição, em sua forma atual, é desigual. Contém disposições avançadas e modernas, ao lado de outras disposições que consagram privilégios preexistentes e a ordem estabelecida. (FERNANDES, 1989, p. 291, grifo nosso).

Acrescenta:

[...] o fim último da Constituição consiste em legitimar o ilegítimo, forjando um mundo de aparências que consagra uma ordem social democrática e um Estado democrático imaginário e inexistente. (FERNANDES, 1989, p. 248, grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pelo Congresso em 20 de dezembro de 1996, para Florestan Fernandes resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro o projeto de LDB representou uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação, negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB. Em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, evidencia Saviani, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o Estado mínimo (SAVIANI, 1997 apud FERRAZ E MARTINS, p. 47 2018).

Os níveis de ensino foram organizados da seguinte forma: Educação – composta pelo Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; o Ensino Superior e as diversas modalidades de ensino – Educação Especial/Inclusiva, Educação Indígena, Educação Profissional, Educação Rural. Desde 2000 reorganizações vem ocorrendo na educação básica, dentre elas: a Lei Federal nº 11.114/06 dispendo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos idade (FERRAZ E MARTINS, p. 47 2018).

Intensificou o processo de municipalização do ensino infantil e gradativamente o ensino fundamental do 6ºano ao 9º ano e por fim a Emenda Constitucional nº 59/2009 artigo 208: “educação básica obrigatória gratuita dos 4 anos aos 17 anos de idade assegurada inclusive aos que a ela não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL,1988, P.123).

A regulamentação do artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), expressam a correlação de forças existentes entre projetos educacionais e societários diferentes. E apesar de significativos avanços o arcabouço legal ainda é permeado de falhas e vácuos dando margem à perpetuação de injustiças. Essas injustiças são maiores entres às classes de menor poder econômico; negros, índios, trabalhadores braçais, assalariados e os que não possuem renda fixa.

Sem a pretensão de exaurir essa temática tão complexa que é a política da educação brasileira, que perpassa mediações históricas, conjunturas políticas, econômicas, sociais e pedagógicas passaremos ao próximo capítulo, que tratará sobre à sistematização do Serviço Social nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO II - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 A Sistematização do Serviço Social na Política de Educação

Compreender a presença do Serviço Social na educação brasileira partindo do princípio de sua historicidade, pressupõe uma leitura daquilo que já existe de acúmulo e, simultaneamente perceber as crepitações desse acúmulo na configuração societária contemporânea, para Castel (1998), parte-se da ideia de que o presente não é apenas o contemporâneo mas “o esforço de reentender o surgimento do mais contemporâneo, reconstruindo o sistema das transformações de que a situação atual é herdeira”, sendo que a memória é necessária para o agir no hoje.

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, realiza sua ação profissional no âmbito das políticas socioassistenciais, na esfera pública e privada. Segundo Almeida (2000), o profissional do Serviço Social desenvolve atividades de abordagem direta com a população usuária, por meio da pesquisa, da administração, do planejamento, supervisão, consultoria, gestão de políticas, de programas e de serviços sociais.

Para Castel (1998), as desigualdades que demarcam a história da sociedade brasileira fazem referência a “questão social” compreendendo seus desdobramentos e suas metamorfoses, a qual é inerente ao processo de acumulação capitalista”. Para Yamamoto (2007p.9) o predomínio do capital fetiche conduz à banalização do humano, o que se encontra na raiz das novas configurações da questão social contemporânea. A questão social, é a expressão da pobreza, da miséria, da exclusão, da vulnerabilidade e do risco, condensa a banalização do ser humano na era do capital fetiche.

As desigualdades que norteiam as expressões da questão social, como objetos de intervenção do Serviço Social demarcam a Política de Educação no Brasil. A existência das contradições e dualismos, segundo Libâneo (2012) fragiliza a escola gerando uma aprendizagem mínima e uma visão restrita das

competências básicas, que negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento resultando na manutenção das desigualdades.

Sendo assim, a política educacional aparece no âmbito das preocupações profissionais ancorado na leitura do papel estratégico que desempenha no contexto de adaptação à globalização e a posição da profissão diante das novas configurações assumidas pela educação. A partir de 1930, à sociedade brasileira ganha novos contornos, o modo de produção industrial capitalista, à urbanização acelerada e a produção cultural preconizam um mínimo de educação, como explica Almeida:

Essas transformações na esfera da produção e da cultura impõem dois desafios centrais para a educação, vinculados exatamente às suas funções econômicas e ideológicas, estratégicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: a garantia de uma formação técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo e às variações do mercado de compra e venda da força de trabalho, assim como a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade. (ALMEIDA,2000, P.153)

Tais transformações fez emergir no seio da sociedade brasileira, mudanças e demandas por ações mais amplas na garantia de condições, como as políticas sociais em especial as de proteção social (Yazbek,2000, p 95-98), entre as quais se destaca a Educação, como espaço sócio-ocupacional privilegiado e desafiador.

Estudos enfatizam que a inserção do Serviço Social na escola, remete a meados de 1906, nos Estados Unidos, onde em centros sociais, eram designadas visitadoras para realizar o elo com escolas de bairros, com o objetivo de identificar o motivo pelo qual as famílias não enviavam os filhos à escola. Segundo Vieira (1977), na Europa esse campo específico era incluído na especificidade de intervenções sociais realizadas com menores.

Estudos sobre A base do Serviço Social, a pesquisadora norte-americana Harriett M. Bartlett enfatiza que, no final dos anos 1920, emergiram cinco campos de prática do Serviço Social: bem-estar social, menor, médico, psiquiátrico e escolar. No que se refere à realidade escolar, o Serviço Social voltava-se para os problemas de menores nos programas educacionais e na escola. Nesse campo “não havia um amplo corpo visível de conhecimento sobre o problema

principal, a natureza do ensino e o processo educacional”. Trabalhava-se com a “escola como instituição” e com “o menor e sua família” de forma separada (BARTLETT, 1970, p. 19).

A aproximação do Serviço Social com a educação no Brasil tem início em 1936, quando se instala a primeira escola de Serviço Social (Castro, 2000; CFESS, 2011) a partir do processo sócio histórico da profissão. Esse momento histórico vivenciado pelo Serviço Social denominado conservadorismo, as ações desenvolvidas pelos profissionais segundo Iamamoto (2000), eram favoráveis à manutenção da ordem vigente. Em 1939 foi publicado a obra Serviço Social, infância e juventude desvalidas, fazendo referência a interface entre a educação e o Serviço Social de Maria Esolina Pinheiro na qual o Serviço Social aparece como um espaço de ação social, em que deveria apresentar subsídios de informações sobre a vida dos alunos.

O mais antigo registro que tem conhecimento do Serviço social educacional, remete ao Estado do Rio Grande do Sul, quando foi implantado como serviço de assistência escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946 (AMARO, 2017, p.12). Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas divergentes, desvio ou anormalidade social.

É uma perspectiva que atua no sentido de colaborar junto à instituição para adequar as crianças com ‘deficiência moral e de caráter’ à instituição. Nesse sentido, não havia uma crítica acerca das problemáticas sociais e sua relação com a sociedade (BARBOSA, 2015, p.109).

O Estado de Pernambuco também contou com a experiência de assistentes sociais inseridos no espaço escolar. Segundo Souza (2005) a prática estava voltada para resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares. A exigência ao profissional era que o mesmo “ajustasse os desajustados, ajudasse os necessitados, integrasse os alunos à sociedade”.

A intervenção do Serviço Social no espaço educacional seguia a “lógica desenvolvimentista voltada para a preparação social dos indivíduos, a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (Amaro, 2017, p. 19). Ao Serviço Social bastava: examinar a realidade social e

econômica dos alunos e das famílias; identificar situações de desajuste social; orientar professores, pais e alunos sobre esses desajustes; fazer triagem de alunos que necessitassem de material escolar, transporte, entre outros; elaborar relatórios de suas ações; articular escola e comunidade; orientar comunidades e famílias na responsabilidade quanto ao processo educativo dos filhos (Amaro, 2017).

Para Iamamoto (2000) o Serviço Social emerge da iniciativa das frações dominantes, mobilizado a trabalhar com a formação doutrinária e com os problemas sociais de forma apaziguadora. Todavia, é a partir de 1990, em consonância com o projeto ético-político profissional que se visualiza no Brasil a inserção do Serviço Social na educação (CFESS, 2012, p.5).

No Conjunto CFESS/CRESS é a partir dos anos 2000, que passa a compor como agenda de ações desta categoria profissional, de forma continuada, debates, constituição de comissões e grupos de trabalho, produção de cartilhas e textos de apoio, oficinas, encontros e seminários estaduais e regionais, levantamento da inserção de assistentes sociais no Brasil, mapeamento das legislações nos estados e municípios que contam com o profissional nesta política. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 245).

A política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir, cumprir funções importantes nos processos de produção de consensos em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação. Para Almeida 2011, a educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações (SUBSÍDIOS PARA ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, 2011).

Ao longo da trajetória histórica da profissão, tendo como marco o movimento de reconceituação e renovação (1970-1980) a profissão deflagrou um processo de ruptura com o conservadorismo e a vertente tradicional da profissão, aproximando-se com a teoria social crítica marxista que gradativamente possibilitou um acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo

e ético-político que expressa a maturidade intelectual da categoria profissional. Essa mudança compõe as diretrizes curriculares para os Cursos de formação profissional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA E SERVIÇO SOCIAL, CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL, 1996) na Lei nº8.662 (1993) que regulamenta a profissão e no Código de Ética Profissional(1993), além de referendar o posicionamento do conjunto de entidades representativas da categoria profissional Conselho Federal e Conselho Regional (CFESS/CRESS); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

A Educação Básica constitui o parâmetro para compreendermos o parâmetro de referência da política de educação os limites das tendências de universalização da educação pública no Brasil. Segundo o sociólogo Florestan Fernandes (2005), ao analisar as particularidades do capitalismo no Brasil coloca que a revolução burguesa não foi do tipo clássico, que incorpora a classe trabalhadora no processo dinâmico das relações sociais de produção, do trabalho assalariado e com algumas conquistas expressas no campo da proteção ao trabalho, na educação e na constituição de elementos culturais que propiciam talvez a construção de uma identidade nacional.

Esse processo de inserção histórica do Brasil na ordem do capital produziu algumas marcas na política de educação, como foi relatado no primeiro capítulo deste trabalho, o tempo que levou para construir um projeto de educação “universal”, os processos tardios de expansão, a relação público-privado na construção da política de educação e por fim a veiculação da educação às necessidades da esfera da produção e da reprodução social, a formação do trabalhador.

O processo histórico das políticas públicas para a infância no Brasil do século XIX até as primeiras décadas do século XX, segundo Kramer (1988), são marcadas por programas e ações de cunho médico-sanitário, assistencial e alimentar, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança.

Voltadas quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar, posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos

sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida (KRAMER,1988, p.199).

Nesse período não existia um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância. Segundo Kramer (2003), a ausência de proteção jurídica e alternativa de atendimento, bem como por programas no campo da higiene infantil, médica e escolar com a predominância de entidades particulares e grupos médicos na coordenação de trabalhos institucionais.

A década de 1980 foi significativa e decisiva em torno dos direitos das crianças e adolescentes, palco de mobilização e de lutas, com grande participação da sociedade civil. Foi possível no processo histórico a construção de um novo ordenamento legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) novos princípios foram formulados sobre a infância. A criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, incluindo dentro deles o direito à Educação Infantil.

Como foi visto, o Serviço Social passa a adquirir relevância e espaço nas políticas de escolarização brasileiras a partir da década de 1930, porém de forma, passiva. É a partir da década de 1990 que haverá uma movimentação significativa, abrindo espaço de maior inserção (SOUZA,2005).

Para Almeida (2003), essa intensificação é caudatária dos avanços e acúmulos teóricos da profissão nas discussões em torno das políticas sociais como locus privilegiado da ação profissional. O campo educacional torna-se para o assistente social não um futuro campo de trabalho, sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado (ALMEIDA,2000, p. 74).

Considerados os processos históricos pontuados, num cenário contraditório de ampliação dos direitos sociais, dados os princípios referendados pela Constituição de 1988, convém destacar a emergência de uma gama de políticas públicas vão interferir diretamente em questões voltadas à Educação e ao Serviço Social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990, que dispõe sobre a “proteção integral” à criança e ao adolescente, estabelece uma política específica de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, a

qual movimenta um conjunto articulado de ações governamentais envolvendo Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, Educação, entre outros mecanismos (Brasil, 1990). O projeto ético-político profissional do Serviço Social consolidado no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993) e na Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social, Lei n. 8.662, de 1993, juntamente com a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), n. 8.742, de 1993. Este conjunto normativo ressalta a perspectiva crítica adotada pela categoria profissional, tendo como princípios fundamentais a defesa dos direitos humanos, a ampliação e consolidação da cidadania, a equidade e a justiça social.

Tais legislações demarcam a autonomia profissional e o compromisso ético-político desses profissionais com a classe trabalhadora, definindo a assistência social, como direito do cidadão e dever do Estado, que prove os mínimos sociais, num conjunto integrado de ações (IAMAMOTO, 2008). Em aspectos educacionais há o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 1996, a qual disciplinou a educação escolar vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social.

Segundo Oliveira (2007), a LDB de 1996 contribuiu para incorporar e especificar a possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, entre outras medidas indicadas nos arts. 23º, 24º e 32º. Percebe-se que “no período de 1980 a 2000, o percentual da população de sete a catorze anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4% e na faixa de quinze a dezessete anos, de 49,7 para 83%”. Esse acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio, permitindo que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam com sucesso o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 680). É nesse período que ocorre o crescente interesse dos assistentes sociais pela área como campo de pesquisa e de investigação (CFESS, 2011).

Segundo Saviani (1997), faz parte da tradição da escola moderna a transformação dos sujeitos por meio da educação, de súditos em cidadãos. E o povo, para se transformar de súdito em cidadão precisa ser educado. Ressalta-se o papel da escola pública, com oferta universal de caráter obrigatório e de direito subjetivo previsto a todos os brasileiros. Com qualidade e garantia de acesso e permanência para a construção de uma ordem democrática real, para

além da democracia formal das sociedades liberais, que o Serviço Social acredita e defende, um modelo de educação que possibilite à emancipação humana, para além do capital (CFESS/CRESS, 2011).

2.2 O Serviço Social torna-se Lei nas Escolas Públicas

Em 2000, o Projeto de Lei nº 3. 688, que dispõe sobre a inserção do assistente social e do psicólogo no quadro de profissionais da educação, foi apresentado à Câmara dos deputados, apesar de ter recebido votos de rejeição em 2001 o projeto tramitou até o ano de 2007 na Comissão de Educação e Cultura (CEC) e na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), sendo aprovado e encaminhado ao Senado, transformando-se no Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 060, de 2007 (CFESS, 2012).

Em 12 de novembro de 2007 o PLC nº 060/2007 foi aprovado em seu artigo primeiro, as redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de escolarização, por meio de equipes multiprofissionais. Tais equipes deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Fruto de intensa mobilização e articulação das entidades da Psicologia e do Serviço Social parceiros em muitas pautas sociais, retomam a movimentação do Projeto de Lei até a sua aprovação. Em uma conjuntura de retrocessos, desmontes e cortes em todas as áreas das políticas sociais, a aprovação dessa lei representa uma importante vitória para a política pública de educação, considerada a realidade concreta da comunidade escolar e a possibilidade das equipes multiprofissionais serem inseridas nas redes de ensino de educação básica e, assim, poderem contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino-aprendizagem (CONSELHO DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL, 2021).

Em uma conjuntura de retrocessos, desmontes e cortes em todas as áreas das políticas sociais, a sua aprovação representa uma importante vitória para a

política pública de educação básica, dando a sua contribuição para que ocorra o atendimento integral e de qualidade no processo de ensino aprendizagem.

É com este pressuposto que à Lei 13.935/2019, a qual trata da prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, e prescreve:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2019).

Uma conquista conjunta com os Conselhos Regionais da referida Lei, à inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, Lei nº 14.113, que passa a ser sua principal fonte de custeio (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL, 2021).

Atualmente, as entidades de Serviço Social e de Psicologia voltam a atenção, para as mobilizações e articulações para regulamentação da Lei a nível de Estados e Municípios de forma a garantir que a política de educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto-ético político do Serviço Social e da Psicologia, por uma educação socialmente referenciada, presencial, inclusiva e de qualidade.

O Município de João Pessoa compõe um dos 223º municípios do Estado da Paraíba, situado na região Nordeste, ocupando a posição de capital. Com população estimada em 723.515 habitantes, segundo o censo realizado em 2010. Estima-se para 2021, 825.796 habitantes, sua taxa de escolarização entre 6 a 14 anos de idade corresponde a 96,9 % e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é de 0,763 (IBGE, 2010)

A inserção do profissional de Serviço Social nas escolas de educação básica de João Pessoa, se deu a partir da Lei nº 11.385 de 16 de janeiro de 2008, que criou o Serviço Social Escolar nas Escolas Públicas de Educação Básica do Município, o Plano de Cargos Carreiras e Remuneração dos

Profissionais da Educação- Março/2010 e a Lei Complementar nº073 de julho de 2012 que alterou a jornada de trabalho para 30 horas semanais, sendo 2/3 com interação com os educandos e 1/3 para atividade extraclasse (FÉRRIZ e ANDRADE, 2020 p.86).

Desse modo, o Serviço Social traz um acúmulo que possibilita reflexões e intervenções para o enfrentamento às expressões da questão social, a qual tem se aprofundado neste século e encontra nas políticas sociais o terreno fértil para a garantia de direitos e o desenho de um caminho que permita autonomia dos sujeitos e luta por uma sociedade sem opressão, como está discriminado entre os princípios do Código de Ética profissional (CFESS, 2012).

O aprofundamento das expressões da questão social, resultantes do modo de produção capitalista e suas contradições tem favorecido para o amplo desenvolvimento das desigualdades e a escola por ser um espaço contraditório e dialético nas palavras de Amaro (2017), requer profissionais que possam auxiliar nos conflitos sociais localizados no campo escolar. Os últimos concursos realizados no município para o cargo de Assistente Social nas escolas municipais foram realizados em 2009, com abertura de 36 vagas e em 2014 com 21 vagas (FÉRRIZ e ANDRADE, 2020 p.86). O Sistema Municipal de Ensino conta com 101 escolas de ensino fundamental. As escolas municipais possuem equipes de especialistas em educação, constituídas por assistentes sociais escolares, dos quais, segundo atualização do site da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) em julho de 2021, conta com 85 Assistentes Sociais de cargo efetivo e 30 como prestadores de serviço totalizando 115 profissionais do Serviço Social na rede escolar. O profissional de Serviço Social atua junto a uma equipe multiprofissional de especialistas que conta com psicólogos, supervisores e orientadores educacionais.

Nesse contexto, conforme Amaro:

O Assistente Social ao ser inserido na escola junto à equipe multidisciplinar, usa seu conhecimento técnico operativo para analisar as demandas escolares em todos os fatores e fenômenos que incidem, dialogando com a equipe, com os alunos e se necessário com a família, buscando compreender as causas que levam os alunos a se evadirem da escola, pra que isso ocorra, é necessário que esse profissional estude o contexto social de cada aluno, para poder intervir em determinadas situações (AMARO,2017).

Diante desse contexto, o Município de João Pessoa-PB pode ser considerado uma referência, no que diz respeito à inserção e implementação do Serviço Social na política e estrutura educacional, articulado à Psicologia, à Pedagogia, à gestão escolar e às diversas licenciaturas. Contudo, nos últimos oito anos, segundo Ferriz e Andrade (2020) é possível afirmar que às condições de trabalho dos assistentes sociais tem sido impactadas pelo alinhamento da gestão municipal ao contexto político nacional. Em 2016, foi extinta a eleição direta para diretores na rede municipal, prática existente há quase 30 anos.

Sendo assim, para Yamamoto (2015), o Serviço Social ainda perpassa por alguns limites que impossibilitam a execução do seu trabalho. O enfrentamento desses limites se faz necessário, para isso é preciso uma gestão democrática dentro da escola, defendendo o seu campo de trabalho, buscando compreender o movimento da realidade, as tendências e possibilidades.

Para entendermos, como se deu a inserção do profissional de Serviço Social na Política de Educação no município de João Pessoa-PB, foi necessário contextualizar a sua inserção em nível nacional, a exigência da sua presença como integrante da equipe multidisciplinar, não ocorreu por saudosismo dos grupos políticos, mas fruto de uma intensa mobilização das entidades e comissões do Serviço Social e de Psicologia, compreendido esse segundo capítulo, passaremos ao último capítulo, que tratará sobre a violação do direito à educação em tempos da pandemia de Covid-19.

CAPÍTULO III – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

3.1 Direitos Humanos e a Materialização do Direito à Educação em Tempos da Covid-19

No decorrer desse trabalho, foi visto que nem sempre as crianças e adolescentes tiveram vez e voz, seja na família, na escola, na comunidade ou na sociedade. Conforme Bulhões (2009, p. 179), as crianças eram estudadas sobre o prisma de adultos em miniaturas, receptáculos do que lhes era depositado em linguagem, essa situação começou a mudar a partir de meados do século XX.

Buscam-se no processo histórico da modernidade, no acervo doutrinário e no conjunto normativo, inclusive internacional, as bases desses valores: direito à educação, igualdade de oportunidades e o acesso à escola.

Fruto de mobilizações e ações travadas por parte de alguns segmentos da sociedade civil, crianças e adolescentes tiveram seus direitos tutelados no texto Constitucional e que fossem punidos, aqueles que os violassem. Dessa forma na Constituição de 1988, os novos protagonistas adquiriram a tão sonhada cidadania (BULHÕES,2009. 179).

A educação para os Direitos Humanos é uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras criando estratégias e programas educacionais inovadores a fim de fomentar o desenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeito pelo Estado de Direito.

Na sociedade contemporânea, basicamente a maioria dos países apresentam em seus textos constitucionais o acesso de seus cidadãos à educação básica. A educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos.

Ao final da Segunda Guerra Mundial (1945), o mundo estava em ruínas. A discussão da educação como fator indispensável para o pós-guerra emergiu nos primeiros trabalhos da comissão de Direitos Humanos. Esse órgão foi criado em 1946, pelo Conselho Econômico, Social e Cultural da entidade para elaborar

recomendações que promovessem o respeito e a observância dos direitos humanos, partindo da teoria não comprovada de que os regimes que respeitam os direitos humanos não guerreiam com outros regimes similares (REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS,2005, p.38).

A Comissão responsável para elaborar a declaração, sabiam que a elaboração desse documento era, em si, uma empreitada educacional. O Preâmbulo da Declaração Universal, proclama o instrumento como um padrão de conquistas comuns para todos os povos e todas as nações, que deveriam “se empenhar no ensino e na educação de modo a promover o respeito a esses direitos e liberdades” (REVISTA INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS,2005, p.39).

Nessa direção o direito à educação consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 em seu Artigo 26 apresenta em seus dois primeiros parágrafos:

Parágrafo 1º “Todo homem tem o direito à instrução. A instrução será garantida, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

Parágrafo 2º “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”.

Dessa forma a educação como um direito humano, foi formulada no sentido de eliminar todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito, ódio, combater à intolerância contra grupos raciais e religiosos, à desigualdade e oferecer igualdade de condições e oportunidades para que a criança e o adolescente possam permanecer estudando;

Sendo assim o contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições e os limites de atuação, para Bobbio,

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (1992, p. 79-80).

O governo tem poder sobre as pessoas, mas os Direitos Humanos expressam que esse poder é limitado. Para Ramos (2017), os Estados devem se preocupar em atender às necessidades básicas das pessoas e proteger algumas de suas liberdades. É por isso que os direitos humanos se aplicam a todas as pessoas, são protegidos por lei, são garantidos internacionalmente e não podem ser retirados de nenhuma pessoa ou grupo. Dessa forma, insere-se que ao sermos surpreendidos por uma pandemia, como foi a Covid-19 os direitos essenciais não podem ser negligenciados pelo poder público.

A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CO-2, uma grande família de vírus que causam desde um resfriado simples a doenças mais graves como a Síndrome Respiratória Aguda Grave, denominada doença do corona vírus (COVID-19). Teve início em 2019 na cidade de Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou como uma pandemia devido à velocidade pela qual se espalhava. Os desafios postos pela pandemia não foram apenas de ordem sanitária; são socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos e socioambientais, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais que acentuaram a situação de vulnerabilidade social de muitas famílias, agravaram fatores e causas que estão na base da exclusão escolar e ampliaram as desigualdades educacionais no Brasil (IMPACTOS SOCIAIS DO COVID-19 NO BRASIL, 2021).

Dizer que estamos todos no mesmo barco é uma inverdade, pois cada família brasileira vai fazer o isolamento possível e cuidar da higienização dentro de suas condições materiais concretas de vida e sobrevivência. Muitas casas não tem acesso à água encanada. Em torno de 48% das casas brasileiras não tem acesso à saneamento básico, que foi outro ponto de quase nenhum investimento diante da chamada 'crise' e da necessidade de ajustes e austeridade (GUARANY, 2021, p. 33).

A Covid-19 trouxe à tona uma triste realidade: o agravamento das políticas públicas brasileiras, entendidas enquanto “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p.30).

A pandemia da Covid-19, ao impossibilitar o ensino nas dependências escolares, impeliu toda a equipe escolar a um processo de transição dos ambientes físicos para os virtuais, e tal migração entre estes espaços não se

apresenta como uma tarefa de fácil execução, e trouxe à tona os problemas de ordem estruturais e socioeconômicos que tornaram o acesso ao ensino remoto desigual, aprofundando problemas como a evasão e o abandono escolar os quais, segundo Fornari (2010, p. 112),

[...] aparecem no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos ao que se chama exclusão', ou seja, é também um problema social. As leis garantem o direito à educação. Ocorre que há um grande distanciamento entre estas e a prática social.

Regulamentado pela Lei 14. 040 de 18 de agosto de 2020, dispõe sobre as orientações de implantação do Ensino Remoto Emergencial durante o estado de calamidade pública da pandemia da Covid-19, a alteração do calendários escolar e dias letivos. A suspensão das aulas presenciais nas escolas de educação básica, foi adotada com o objetivo de mitigar a propagação do coronavírus e reduzir o risco de contágio e proliferação entre professores e estudantes (HODGES, et. al., 2020; VENTURA, et.al., 2020; ESTELLÉS, FISCHMAN, 2020).

No contexto da pandemia da Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial e, Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, o termo "remoto" significa distante no espaço e se refere ao distanciamento geográfico, professores e alunos por decreto estão impedidos de frequentar as instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. Emergencial, pois teve que suspender o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020, tendo que repensar as atividades pedagógicas mediadas pelo intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs), visto que o ensino a distância se trata de uma modalidade definida, planejada e estruturada (COQUEIRO E SOUZA, 2020).

Apresentando-se como uma possibilidade para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, porém sua adoção demanda, além da garantia dos meios e das condições materiais a sua implementação, reflexões sobre o processo pedagógico (ARRUDA, 2020; COUTO e CRUZ, 2020). Como meio de garantir o mínimo de acesso à escola e aos componentes curriculares, no intuito de não deixar os estudantes sem acesso ao saber

sistematizado. Entretanto, a falta de recursos aos meios tecnológicos para o acesso às plataformas digitais não ocorreu com equidade.

Fazendo um paralelo com a fala de Hofling, faz-se, relevante apresentar os dados da pesquisa: Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes, realizada pelo Ibope e UNICEF, em agosto de 2020, revela que mais da metade dos respondentes (55%) teve decréscimo na sua renda familiar durante o período de pandemia. A proporção chegou a 63% entre aqueles que residem com crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos de idade.

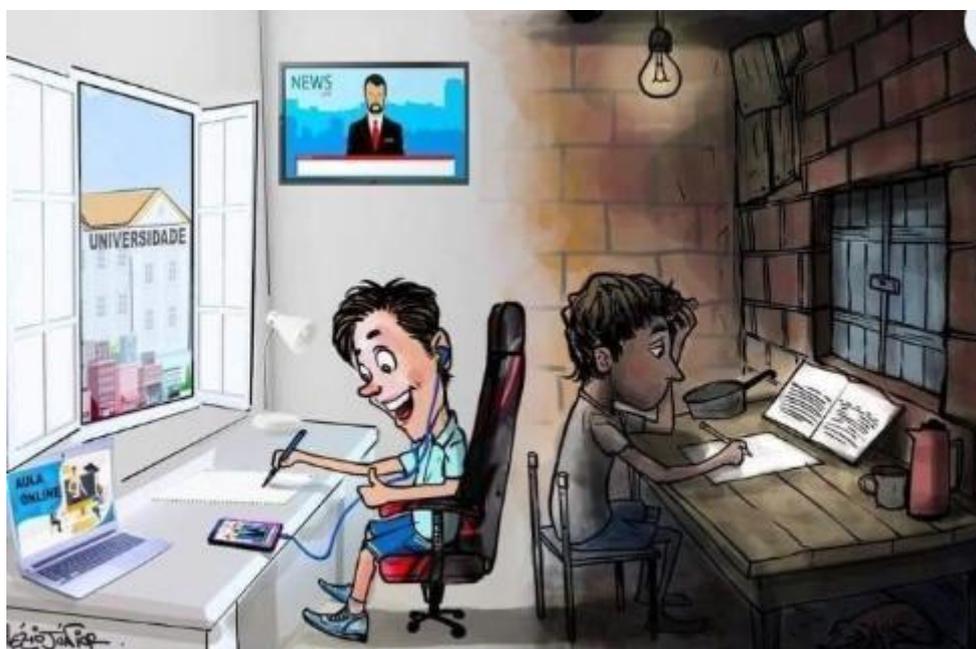


FIGURA 2- Imagem/charge: Lézio Júnior

Dessa forma podemos observar as contradições socioeconômicas que vive a população brasileira, a charge reflete a forma como o Ensino Remoto Emergencial alcançou cada aluno e aluna do estado brasileiro, ou seja, as condições materiais não foram as mesmas, conseqüentemente o processo pedagógico via remoto foi excludente e segregacionista, mais uma vez, a escola foi dualista conforme Libâneo, a do alcance tecnológico, para os alunos providos de bens materiais e para os alunos desprovidos de recursos, o processo pedagógico foi profundamente deficitário.

Restringiu um número considerável de estudantes do processo pedagógico, a exclusão digital não é um problema novo, o Brasil apresenta um

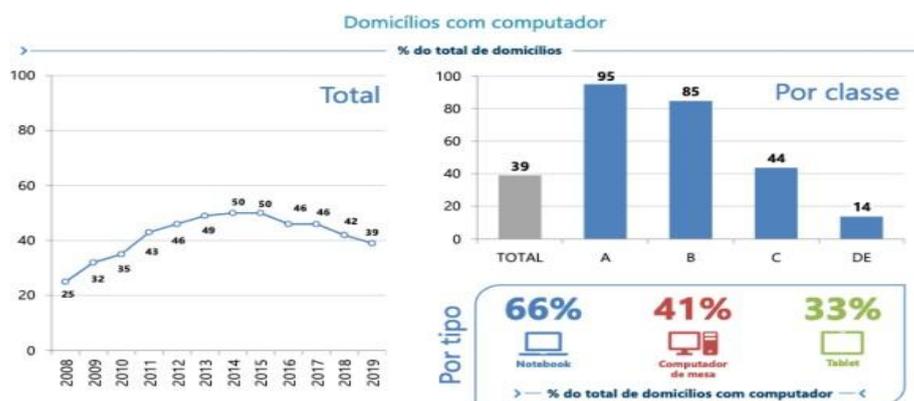
índice significativo de desigualdade econômica, e em tempos de tecnologias digitais a impossibilidade de utilizá-las implica sérios prejuízos, como destaca Fadanelli e Porto (2020, p.241):

Os mais vulneráveis economicamente são os que continuam a estar fora do arsenal de conhecimentos novos, de discussões científicas e fundamentadas, de informações atualizadas, de possibilidades de interações com está no outro lado do mundo, de construção de novos saberes por meio de ferramentas digitais, por exemplo. Enfim, as condições sociais menos favorecidas fortalecem a exclusão digital, e com isso se alimenta o tradicional modelo social pautado nas divisões de classe e nas relações de poder verticalizadas. A exclusão digital torna-se, nesse ínterim, apenas mais um elemento de ampliação da exclusão social (FADANELLI; PORTO, 2020, p.241).

Castro (2020, p. 11) afirma que “esses indivíduos foram fadados a uma das formas de inexistência social, dado que torna impenetrável o sistema de ensino para quem não possui equipamento ou conexão”. Sendo assim, o sistema se mostra ainda mais perverso em um quadro como o atual, em que um grupo de estudantes precisa se adaptar às novas formas de aprendizagem sem que haja tempo adequado; outro grupo nem ao menos pode se adequar, uma vez que se encontra totalmente destituído do processo, sendo composto por elementos invisíveis em uma época em que a presença virtual se mostrou compulsória.

Dados da Pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019) denunciam que apenas 39% dos brasileiros possuem computador e que há uma grande disparidade por classe social, atingindo somente 14 % das classes DE.

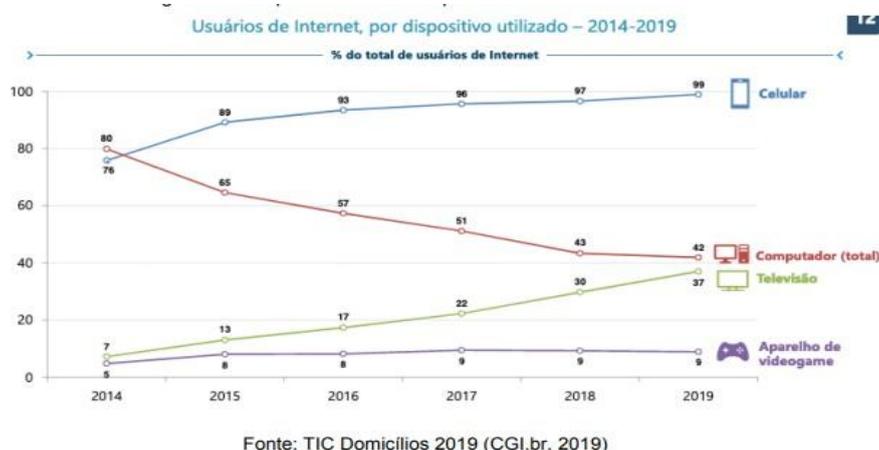
GRÁFICO I



Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2018)

A contradição por classe é gritante, as famílias não possuem às mesma condições de acesso aos computadores e as redes em seus domicílios. Os dados apontam que as condições de acesso referem-se, também, ao poder aquisitivo da população, segundo Castro (2020), a vulnerabilidade econômica influencia e restringe o acesso à internet. Ainda de acordo com a Pesquisa um a cada quatro brasileiros não usa a internet, (47 milhões de não usuários), chegando a 26% da população. Desse universo de 71% que utilizaram a internet, 99% fez uso por meio do telefone celular, 42% microcomputador, 37% televisão e 9% aparelho de videogame, conforme podemos observar no gráfico que segue:

GRÁFICO 2



Os dados da pesquisa revelam que a maioria das famílias brasileiras utiliza a internet por meio da telefonia móvel, com um percentual de 57% de diferença com a população que acessou via computador. Esse dado é significativo, no contexto de pandemia e isolamento social, no qual às tecnologias digitais de rede vem sendo adotadas na mediação de processos ensino-aprendizagem da educação básica.

3.1 Ensino Remoto e o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil

Um dos grandes problemas da educação no Brasil, a evasão escolar, no primeiro semestre de 2021, o Fundo das Nações Unidas (Unicef) elaborou um documento com dados sobre os efeitos da pandemia nos índices de exclusão escolar no Brasil, de acordo com o último censo escolar, no final de 2020 mais

de 5 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estavam fora da escola. Desses, mais de 40% se encontravam na faixa de 6 aos 10 anos. O censo escolar (2020) indica que as crianças e adolescentes quilombolas, indígenas, rurais e aqueles cujas famílias possuem menor renda são os mais afetados, constituindo mais de 70% daqueles que estão fora da escola.

Muitas meninas e muitos meninos não têm os recursos necessários para acompanhar as atividades a distância. O contexto de confinamento aumenta o risco de crianças e adolescentes sofrerem ou testemunharem violência no lar, serem submetidas ao trabalho infantil e a uma série de outras violações de direitos. A condição de vulnerabilidade socioeconômica de muitas famílias também se agrava com essas situações. Tudo isso tem impacto no vínculo com a escola e pode levar até mesmo ao abandono escolar, sem falar nos 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que já estavam fora da escola antes da pandemia (PNAD, 2019).

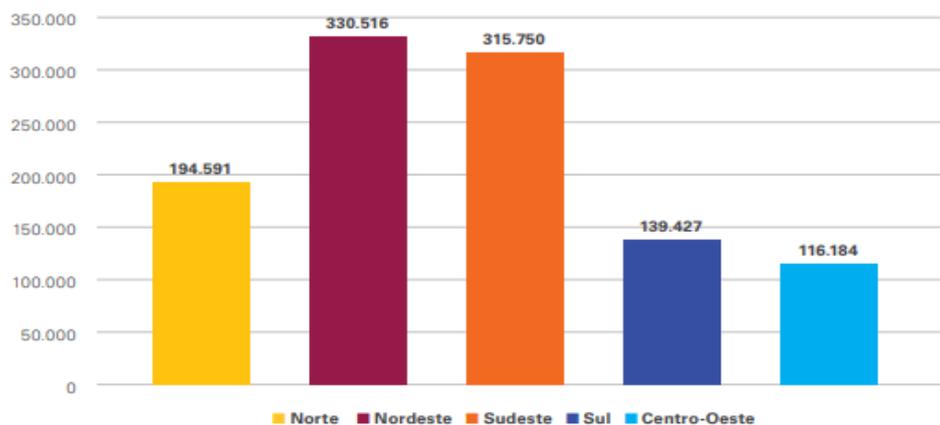
A exclusão escolar no Brasil tem classe e cor a situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas (os), pardas e indígenas não é coincidência. Faz parte da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade ao abandono e ao silenciamento.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em conjunto com o UNICEF Brasil, os resultados apontam que parcelas da população em idade escolar mais excluídas concentram-se, entre as crianças de 4 a 5 anos e entre adolescentes de 15 a 17 anos (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL, 2021).

Conforme a pesquisa as regiões Nordeste e Sudeste concentram em números absolutos, a maioria da população que está fora da escola, como indica o gráfico a seguir. Esse resultado é coerente com o fato de que as duas regiões concentram a maior parte da população.

GRÁFICO 3

População de 4 a 17 anos fora da escola.



Fonte: IBGE. Pnad 2019. **Nota:** Não foram considerados nos cálculos 549.466 adolescentes de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

A inclusão dessas faixas etárias na escolarização obrigatória no Brasil foi estabelecida em 2009, pela Emenda Constitucional nº59, e o prazo para sua implantação se encerrou em 2016. Passados 12 anos de sua promulgação, são essas parcelas da população em idade escolar que menos tem acesso à escola indicando que a garantia do direito a educação, estabelecida na Lei, ainda tem um longo caminho para efetivar-se. Os dados apontam para a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental (CENÁRIO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL,2021).

Os dados da pesquisa trazem à tona os problemas de ordem estrutural históricos típicos da ordem socioeconômica e chama para a necessidade de ampliação e fortalecimento das políticas públicas.

Conforme consta em Arruda (2018), a maioria dos docentes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) não tiveram acesso a uma formação adequada para trabalhar com tecnologias digitais. Gatti (2020) afirma que no Brasil os currículos de formação de professores não envolvem sequer 1% de sua carga horária total para a formação tecnológica do docente. No contexto da pandemia, Gatti (2020, p. 32) identificou desafios a serem superados, entre eles, “as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes”, entre outros. Assim, ambos os autores encontraram inúmeros obstáculos na

implementação de educação remota quando estavam em situação de isolamento total.

Tomando como referência a família, segundo Almeida (2021), tem-se um contexto caracterizado por lares chefiados quase que exclusivamente por mulheres que precisam trabalhar, com grande número de pessoas, residindo em territórios vulneráveis, com pouca ou nenhuma rede de proteção, em casas com pouca ou nenhuma estrutura e privacidade, com pouco ou nenhum acesso à recursos tecnológicos e internet de qualidade, com pouca ou nenhuma formação a qual possa ajudar seus filhos, sem um histórico de participação mais ativa na vida escolar dos filhos, desemprego ou trabalho informal, fome e violência doméstica.

Cabe destacar que o Brasil não apresentou uma política nacional para o enfrentamento da Covid-19 no âmbito escolar, os Estados se organizaram de maneira diversa, segundo informações do Todos Pela Educação, alguns Estados brasileiros recorreram ao trabalho colaborativo no enfrentamento da pandemia, para continuidade do ensino remoto, distribuição de material didático, formação continuada e medidas de redução da evasão escolar, a pandemia demonstrou que um país como o Brasil com entes federativos autônomos e corresponsáveis na oferta da educação, necessita de um sistema para equalizar as diferentes condições federativas educacionais. Atualmente tramitam na Câmara e no Senado, dois Projetos de Lei Complementar para regulamentar o Sistema Nacional de Educação (SNE), PLP 25/2019 e o PLP235/2019.

A Paraíba está inserida no panorama nacional, contraditoriamente, apresenta uma peculiaridade diante do contexto nacional analisado. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a evasão escolar na rede estadual, caiu 82,2% entre 2014 e 2019. No ano em que as escolas implantaram o ensino remoto, em virtude das medidas sanitárias contra a Covid-19 em 2020, o índice de abandono foi menor 2,7%, as estratégias utilizadas levaram o Estado a nota mais alta no ranking 8,9.

O município de João Pessoa -PB, não está imune aos impactos causados pela pandemia, porém se distingue do panorama nacional, com base em levantamento do jornal Folha de São Paulo, a capital aparece como uma das principais cidades que implantaram com maior agilidade a plataforma de ensino à distância e aparece entre as 16 cidades que adotaram múltiplas ferramentas

para o ensino e atividades na modalidade remota. Esses dados distintivos da Paraíba em comparação a outros estados, serão melhor analisados na pesquisa de mestrado ao qual esse estudo será submetido.

Diante do cenário pandêmico a presença do profissional do Serviço Social na rede escolar fez grande diferença. Conforme Amaro (2017), o assistente social ao ser inserido junto a equipe multidisciplinar, usa seu conhecimento técnico operativo para analisar as demandas escolares em todos os fatores e fenômenos que incidem, dialogando com a equipe, com os alunos e se necessário com a família, buscando compreender as causas que levam os alunos a se evadirem da escola, pra que isso ocorra, é necessário que esse profissional estude o contexto social de cada aluno, para poder intervir em determinadas situações.

No período em que as escolas estiveram impossibilitadas de receber em seus espaços físicos a comunidade escolar, inúmeros desafios foram postos. Especialmente diante do cenário de crise sanitária imposto pela pandemia da Covid-19, assistentes sociais têm sido ainda mais demandadas (os) no âmbito escolar, como na articulação com a rede de serviços de proteção social nos territórios (CFESS,2020).

Os desafios impostos pela Covid-19, tem demandado dos profissionais de Serviço Social, um processo de adaptação do formato de trabalho frente a excepcionalidade do ensino remoto, mantendo contato permanente com pais ou responsáveis por alunos pertencentes a rede municipal de educação, bem como educadores e gestores.

A nota Técnica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS,2020, n.p) estabelece:

O trabalho remoto ou teletrabalho, nesse período particular, apresentou-se como alternativa em algumas áreas sócio ocupacionais, para proteção da população atendida e das/os trabalhadoras/es que prestam atendimentos. Tal modalidade de trabalho se refere àquele realizado, tendo como instrumentais as tecnologias da informação e comunicação (TICS) fora da instituição empregadora.

O que os dados vem apontando, embora não se tenham dados quantitativos mais representativos, é que muitos dos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a exemplo de outras realidades, não estão tendo

acesso permanente as aulas remotas, em virtude de: seus pais não possuírem recursos tecnológicos em quantidade e em qualidade suficientes; os pais ou responsáveis precisam trabalhar e não possuem alguém que possa dar o suporte que os filhos necessitam; que por apresentarem questões de ordem emocional e social (desemprego, fome, doenças, uso abusivo do álcool e outras drogas, violência e analfabetismo) pais ou responsáveis não possuem condições para oferecer o apoio que seus filhos requerem e por fim muitas escolas não oferecem alternativas a falta de celulares, computadores e internet.

Insta registrar que o governo federal vetou o projeto de Lei da Câmara dos Deputados (PL 3.477/20) que previa ajuda financeira de R\$ de 3,5 bilhões da União para que os Estados, distrito Federal e municípios pudessem garantir acesso à internet para os alunos e professores das redes públicas em decorrência da pandemia. O projeto de Lei beneficiaria 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes (JUNIOR & LEMOS, 2021, n. p.).

Os dados demonstram que é preciso intervir para alterar essa realidade em conformidade com o UNICEF:

Se o Brasil, cada um de seus estados, cada município, cada escola, cada família, cada criança e cada adolescente pôde conviver com a exclusão até aqui, o cenário imposto pela pandemia a intensifica e exige medidas que busquem o seu enfrentamento (2021, p. 51).

Assim, as medidas recomendadas pelo UNICEF como forma de enfrentamento da exclusão escolar são a busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola, a comunicação comunitária (organização de campanhas públicas para a realização de matrícula a qualquer momento do ano letivo), a garantir acesso à internet, a mobilização das escolas e o fortalecimento do sistema de garantia de direitos – SGD (UNICEF, 2021).

Relatos da Assistente Social Cristina Chaves de Oliveira, lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, no bairro dos bancários, no Município de João Pessoa-PB, nos leva a refletir sobre a atuação do Serviço Social na rede escolar, especialmente no contexto de pandemia e de tantos desafios a serem superados em meio a redução e a falta de recursos financeiros e humano.

“Os últimos dois anos foram de muitos desafios, em decorrência da covid-

19, marcados pela necessidade de se reinventar na profissão, no espaço socio-ocupacional escolar. Novas estratégias de trabalho, foram pensadas, para evitar um grande número de infrequência escolar, uma vez que, por questões estruturais, o acesso às tecnologias não está disponível com equidade para todos. As assistentes sociais, juntas à equipe multidisciplinar da escola, elaboraram um plano para diagnosticar o perfil familiar e socioeconômico dos alunos, via telefone, fizeram a busca ativa. Estudaram os decretos lançados pelo município, para subsidiar os professores, prestaram orientação para o cadastro do auxílio emergencial, estreitaram a articulação com a rede para a busca de referências e encaminhamentos e, por fim, organizaram formação com os professores. O objetivo das ações, visam garantir ao maior número de alunos possível, o acesso ao ensino remoto, com a entrega de materiais para aqueles que não dispunham de acesso às tecnologias e a resolutividade nas demandas apresentadas ao cotidiano escolar”.

Mediações são categorias instrumentais através das quais se processa a operacionalização da ação profissional. Expressam-se através do conjunto de instrumentos, recursos, técnicas e estratégias com as quais a ação profissional ganha operacionalidade e concretude. (MARTINELLI, 1993, p. 136).

Dessa forma é possível concluir que o assistente social inserido na Política de Educação pode favorecer para a efetivação da democratização da educação por meio de ações promotoras do acesso e permanência da população à escola, sendo o Estado o responsável pela criação e promoção de políticas públicas de correção das desigualdades socioeconômicas. É na prática diária que o assistente social fundamenta a sua intervenção e dar respostas qualificadas as demandas que lhe foram impostas, fazendo uso de suas competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, materializando desta forma o projeto ético-político do Serviço Social na incessante luta pela materialização integral do direito fundamental à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na teoria social de Marx e por meio das informações (históricas, econômicas, sociais e políticas) proporcionadas pela pesquisa bibliográfica, os achados deste estudo ultrapassaram as expectativas iniciais, no sentido de que foi possível investigar sobre a materialização do direito à educação, no contexto de pandemia tendo principal via de acesso ao Ensino Remoto Emergencial, as Tecnologias Digitais (TICS), alcançando-se, assim, o objetivo central do trabalho, bem como proporcionou a construção de uma proposta teórica sobre essa expressão da questão social.

Com base, no que foi discutido em torno desse estudo, foi possível entender que o caminho percorrido na construção do direito a educação segundo Konzen (1995) só foi possível a partir da Constituição de 1988, antes era visto, como uma necessidade e um dever do que propriamente como um direito. Considerado necessário ao desenvolvimento da sociedade, a educação se impunha ao estado como ideal político a ser alcançado, porém sem ter a obrigação de oferecer a todos os seus cidadãos. O dever do Estado de oportunizar o ensino não passava de uma norma de conteúdo meramente programático, uma intenção a ser cumprida.

Nas palavras de Konzen:

O educando, os pais, a comunidade, a sociedade como um todo, os destinatários do dever, diante da falta da vaga, diante da ausência de educação de qualidade, ficavam à mercê da vontade política para o atendimento de suas 'justas reivindicações', muitas vezes não atendidas, 'lamentavelmente', sob o signo da 'falta total de recursos'. (p.12 1995)

A Constituição de 1824 estabeleceu a que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, porém as escolas primárias quase não existiam, longe de ser afirmada como um direito social, parecia como um meio de garantir os direitos civis e político afirma Nogueira (2001, p.103).

Decorrido meio século, o primeiro recenseamento, realizado em 1872, revelou que o país possuía 82% de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou

mais, 78% entre as pessoas de dez anos ou mais (FERRARO, 1985). Em 1890, já na República a situação se manteve inalterada, o analfabetismo entre as pessoas de 5 anos aumentou consideravelmente passando de 7,3 milhões em 1872 para 10,1 milhões em 1890.

Foi necessário esperar pela Constituição de 1934 para que se pudesse ter algum avanço mais significativo na legislação constitucional brasileira, estabeleceu que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. E criou um Plano Nacional de Educação.

Mais tarde, a manifestação Pontes de Miranda (1960), sobre a ineficácia de qualquer afirmação do Direito à Educação que não venha acompanhada de instrumentos que permitam, a cada cidadão e a cada cidadã, cobrar do Estado com presteza e eficácia, esse direito. Foi o que aconteceu com o direito à educação na Constituição de 1934, sem oferecer instrumentos de cobrança. As Constituições seguintes pouco avançaram: 1937, 1946 e 1967 e suas emendas pouco avançaram no direito à educação.

Segundo dados do IBGE os números do analfabetismo continuaram crescendo atingindo o número máximo de 22, 4 milhões de analfabetos em 1980, na abertura da década do processo de redemocratização e da Constituinte de 1987/1988.

A Constituição Federal elevou a educação à categoria de direito público e, para a criança e o adolescente, a educação fundamental ao nível de direito público subjetivo e indisponível (KONZEN, 1995, p.12).

Quando o Estado não disponibiliza vagas em sua rede, quando recusa matrículas ou quando negligencia o direito a aprendizagem e as ferramentas que norteiam esse processo, tem-se um exemplo de Estado em que a escola pública não é direito público subjetivo e sim ato administrativo, falível, do Estado. Ainda com base em Kosen, a questão atual não é a falta de normas, mas como tornar efetivo o direito à educação.

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no país, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. Esses dados se concentram na região Norte e Nordeste, em sua maioria crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências (UNICEF, 2021p.3).

A pandemia da Covid-19 impôs alterações substanciais em todo o país, medidas de saúde pública devem ser compatíveis com os direitos humanos e nunca devem desproporcionalmente ou discriminar direitos. A atual crise de saúde pelo qual o país passou e vem passando, uma vez que a pandemia continua, as infecções continuam ocorrendo, em menor quantitativo, porém, as sequelas deixadas pelas ações de isolamento levarão tempo para serem sanadas. Solicitar responsabilidade individual não significa nada, sem os meios de organização estatal e institucional para apoiar (LIMA, 2020).

A situação inédita imposta pela Covid-19, ordenou as atividades remotas em todas as escolas do país. Situação pela qual a maioria da população não estava preparada, da falta de equipamentos e de acesso à internet ao despreparo pela elaboração e disseminação do conteúdo escolar de modo virtual, professores, gestores, estudantes e suas famílias realizaram o esforço para manter os vínculos e para a realização das atividades escolares visando as aprendizagens. A pandemia agudizou velhas questões, seus impactos na educação ocorrem em várias frentes, o isolamento social tornou crianças e adolescentes mais vulneráveis, pois estiveram mais expostos a violência do ambiente familiar, na vizinhança, na internet, às situações de abuso e exploração.

Pesquisa organizada pelo UNICEF e parceiros intitulada “Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais”, realizada em 2020 com a participação de 3.978 redes municipais de ensino, representando 71 % do total, apontaram que 33% dos domicílios contavam com computador, acesso à internet e havia algum morador com celular, enquanto 46% contavam com acesso apenas do celular. Embora se pudesse supor as limitações para o acesso remoto, 1578 redes de ensino não haviam produzido orientações para a continuidade das atividades escolares.

Identificaram-se, outros impedimentos, como as dificuldades dos professores (as) no uso das tecnologias e na criação e seleção dos conteúdos; a falta de equipamentos e a baixa conectividades para professores (as) e estudantes; a falta de equipes nas secretarias de educação, as dificuldades de comunicação e de gestão; a falta de contatos atualizados dos estudantes. Os principais apoios demandados pela secretaria de educação foram ferramentas e plataformas digitais gratuitas e que consumissem poucos dados de internet;

normativas e orientações para agilizar a implementação de estratégias e formação docente.

Portanto, verifica-se que apesar de todo esforço, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tem reunido dados sobre a situação educacional na pandemia. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) superior à média nacional de 2019 que foi de 2%, a esses estudantes que não frequentavam somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas tiveram acesso a atividades remotas e não estavam de férias (11,2%). Assim estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020. Dessa entende-se, que o direito a educação deve ser somado a um projeto de cidadania, autonomia e emancipação deve se tornar efetivo para que o desenvolvimento e a participação dos sujeitos se tornem real.

Conclui-se, assim, que a COVID-19 aprofundou os efeitos da crise estrutural do capital, evidenciou questões já existentes no ensino presencial e antecipou outras, demonstrando a necessidade urgente de investimentos em estrutura física e pessoal, a fim de que o direito expresso pela Constituição de 1988, possa se efetivar socialmente. Diante das dificuldades e desafios tornou-se claro que vivenciar às mudanças do campo educacional o qual a inclusão das tecnologias no processo pedagógico exigem um grande movimento que envolve investimento massivo em Políticas Sociais, uma vez que, a equidade e igualdade de acesso aos bens sociais dialogam com as Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira. Pandemia em contexto de vulnerabilidade socioeconômica: algumas considerações sobre Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. **VÉRTICES**, v.23, n.1, Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2021, p. 325-350.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs.). **A Sistematização do Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica**. Salvador (BA): EDUFBA, 2020, pp. 211-236.

AMARO, Sarita. Serviço Social em Escolas: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405839676/Servico-social-em-escolas-Fundamentos-processos-e-desafios>. Acesso em 28 de maio de 2022.

Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, Acesso: junho de 2022.

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai/ ago. 1984.

BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONILLA, Maria Helena. **Educação e Inclusão Digital**. GEC: Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, 2004. Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>>. Acesso em 14 junho. 2022.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. Apresentação. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 52-55, 11 dez. 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp00220&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de maio 2022.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
 Acesso em 22.05.2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Governo brasileiro. Disponível em: Acesso em:

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. Et al. A educação nas constituições brasileiras. **Revista Lex Humana**, vol. 01, nº 1, Petrópolis, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - O Poder da Identidade**. Vol.2. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CASTRO, M. H. G. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, J. P. R.;

CASTRO, Manuel Manrique. História do Serviço Social na América Latina. Tradução José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, S. R. F. A infoexclusão escancarada pela COVID-19 e as atitudes professorais na perspectiva da sociologia das ausências e emergências. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, ed. esp. **Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, 2020**. Disponível em:
<http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1550>.
 Acesso em: 20 maio. 2022.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2001.

CFESS. **Teletrabalho e Teleperícia**: orientações para assistentes sociais. Disponível em: <http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/10/teletrabalho-telepericia2020CFESS.pdf>

CFP, psicólogos e assistente sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13,935 de 2019/ Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1 ed. Brasília, CFP 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas->

os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf Acesso em: 04 de jun. 2022.

CGI.br, Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**. Disponível em:

<https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 12 junho. 2022.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais. Brasília, jun. 2020. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5eea22f13ead0.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2022.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em. Acesso em 19/05/2022.

DENTZ,M,V; SILVA,R,R,D. Dimensões Históricas das Relações entre Educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, V. 144, n.1, p. 10-20, março,2015. Disponível em:

EVASÃO escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos: disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 12.jun.2022.

EVASÃO escolar na Paraíba reduziu 82,2% desde 2014: Métodos pedagógicos voltados para o protagonismo do estudante e eficiência na gestão proporcionam a nota mais alta do Brasil em estudo publicado pela FGV. *In: Evasão escolar na Paraíba reduziu 82,2% desde 2014*: Métodos pedagógicos voltados para o protagonismo do estudante e eficiência na gestão proporcionam a nota mais alta do Brasil em estudo publicado pela FGV. PARAIBA: Márcia Dementshuk, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/horizontes-da-inovacao/noticias/evasao-escolar-na-paraiba-reduziu-82-2-desde-2014>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FADANELLI, E. L.; PORTO, A. P.T. Cibercultura, tecnologias e exclusão digital. **Literatura em debate**, v. 14, n. 26, p. 33-44, 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2407>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de uma interpretação sociológica. Prefácio José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. Et al. A política social brasileira: 1930-64 - evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1983.

GADOTTI, Moacir, 1979. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GATTI, Bernadete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-142020000300029&lngpt&nrmiso. Acesso em: 15 junho. 2022.

GUARANY, Alzira M. B. O Rei Está Nú! Ou como um vírus expôs a falácia e a desproteção social no Brasil contemporâneo. In: MOREIRA, Elaine et al (Orgs). **Em Tempos de Pandemia**. GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo et al. História da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, Campinas: UNICAMP, nov., 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço social: ensaios críticos**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

IANNI, Octavio. A questão social. **Revista USP**, n. 3, p. 145-154, 1989. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/25490/27236>>. Acesso em: 12. jul. 2022.

IBGE, Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em 05 de jun. 2022.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

JÚNIOR, Janary; LEMOS Cláudia. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas> Acesso em: 15.jun. 2022.

KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1988.

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: Acesso em: 03 de jun. 2022.

Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: Acesso em: 24.mai. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2022

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

PNAD COVID-19. IBGE, 2020f. Disponível em: <<https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

Pandemia: propostas para a defesa da vida e dos direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 29-34.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 27ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação. GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2011.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Educação escolar e direitos humanos: necessidades de uma aproximação. Revista Perspectiva Sociológica, n. 20, 2º sem., 2017.

Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, A. S. et al. Educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Maria Cristina. et al. O direito à educação nas constituições brasileiras. Portal Metodista. Revista do Curso de Direito, v. 5, n.5, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2021. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/Nota-Tecnica-SNE-.pdf?utm_source=site. Acesso em 16 de jun. de 2022.

UNICEF, 2021. Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em 18. Jun.2022.

VIEIRA, Andréa Fioroti Zacarias Vieira. Et al. O direito à educação básica na Constituição Federal. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

XAVIER, M. E. S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez, 1980.

YAZBEK, Maria Carmelita et al. A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 140, São Paulo: Cortez, jan./abr. 2021, p. 5-12.

