



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

RALEI PEREIRA MATOS

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SERVIÇO SOCIAL:
contribuições diante da inserção do/a assistente social no âmbito da educação básica

Uberlândia, MG

2024

i

RALEI PEREIRA MATOS

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SERVIÇO SOCIAL:
contribuições diante da inserção do/a assistente social no âmbito da educação básica

Relatório/produto apresentado à banca examinadora como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gercina Santana Novais

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.

Uberlândia, MG

2024

ii

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M428e Matos, Ralei Pereira.
Educação, escola e serviço social: contribuições diante da inserção do/a assistente social no âmbito da educação básica / Ralei Pereira Matos. – Uberlândia (MG), 2024.
215 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Educação. 2. Serviço social. 3. Assistentes sociais. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370


RALEI PEREIRA MATOS

**EDUCAÇÃO, ESCOLA, E SERVIÇO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DIANTE DA
INSERÇÃO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 01/07/2024

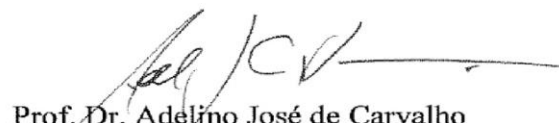
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Martins
Kamimura
Prefeitura Municipal de Uberlândia -
PMU



Prof. Dr. Adelino José de Carvalho
Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Agradecimentos

Ao meu divino interior, às forças universais nas quais acredito, aos seres do Criador que, embora invisíveis, manifestam-se a meu favor em nome de Deus, e mostram pacientemente que estão ao meu lado.

Aos que vieram antes... Às mãos que seguraram o giz em que me formei.

Ao professor Adelino José de Carvalho Dias e à professora Ana Lúcia Martins Kamimura, minhas deferências. Por fazerem o que gostam, vocês me sugerem possibilidades na caminhada. Menciono a boa vontade, reconheço o desafio, agradeço o estar junto, e me inspiro no exemplo. Vocês são um exemplo! Não posso resumir meus agradecimentos por comporem minha banca. Afinal, antes dela, vocês me foram fonte. Eu os saúdo agradecidamente pelo incentivo, por estarem aqui, e por deixarem traços indelévels. Onde eu esteja: vocês são referência e estarão comigo!

À minha orientadora Gercina Santana Novais, por ser um leme... Por me olhar “enxergando”! Por me esperar pacientemente, por sugerir, instruir, corrigir, domar. Sobretudo pela humildade de ensinar, afirmando estar aprendendo. Sua generosidade me trouxe para isso, e eu queria ter honrado o quanto você se empregou para esse resultado. Embora eu ainda seja barro com pretensão a tijolo, sou e serei grato pelo encontro que fez com que você fosse meu oleiro. Mais que isso, reconheço que me fiz seu filho; uma criação sua; uma obra sua... Em tudo o que eu me dispuser a fazer, por levar sua assinatura, me sentirei fortalecido!

Aline e Caian... meus amores... Não venham ver onde eu cheguei! Acho isso muito terminativo. Mas, venham ver por onde passei! Vocês, que caminharam comigo, também passaram por aqui, e tomarão outros rumos que sei: nos esperam em conjunto. Obrigado pelo amparo costumeiro, pelo incentivo, pela compreensão e por me esperarem, mesmo sabendo que nem sempre correspondi. Onde eu estiver, e tudo quanto eu fizer, será por e com vocês! Venceremos...

Às minhas saudades e aos meus afetos... Vocês sabem quem são e o motivo pelo qual, no silêncio do meu coração, carrego vocês em prece e respeito...

Ao meu passado, ao qual sei como olhar.

Ao meu futuro, posto que sei o que não quero.

Não tenho para a cabeça
Somente o verso brejeiro
Rimo no chão da senzala
Quilombo com cativo
Não tenho para o coração
Somente o ar da montanha
Tenho a planície espinheira
Com mão de sangue, façanha
Não tenho para o ouvido
Somente o rumor do vento
Tenho gemidos e preces
Rompantes e contratempo.

Não tenho para o meu olho
Apenas o sol nascente
Tenho a mim mesmo no espelho
Dos olhos de toda gente
Não tenho para o meu nariz
Somente incenso ou aroma
Tenho este mundo matadouro
De peixe, boi, ave, homem,
Não tenho pra minha boca
Sagrados pães tão somente
Tenho vogal, consoante
Uma palavra entre dente

Não tenho para o meu braço
Apenas o corpo amado
E assim sendo o descruzo na rédea
No remo e no fardo
Não tenho para a minha a mão
Somente acenos e palmas
Tenho gatilhos e tambores
Teclados, cordas e calos,
Não tenho para o meu pé
Somente o rumo traçado
Tenho improvisado no passo
E caminho pra todo lado

Tenho pra minha vida
A busca como medida
O encontro como chegada
E como ponto de partida.

(Ponto de Partida, Sérgio Ricardo, 1976)

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente.
Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.
(Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*, 1992)

Há censores em todos os lugares.
É nosso papel frustrar-lhes as expectativas.
(Ralei Pereira Matos)

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SERVIÇO SOCIAL: contribuições diante da inserção do/a assistente social no âmbito da educação básica

RESUMO

Este produto, fruto de pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa **Práticas Docentes para Educação Básica**, e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, ao projeto Educação na Diversidade para a Cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica - RECEPE, da Universidade de Uberaba - UNIUBE - é também um trabalho desenvolvido com o apoio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG - no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEEMG nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022. Versando sobre o tema Serviço Social na Educação, buscou responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as atribuições do/a assistente social quando inserido no contexto da educação básica? Seu objetivo geral foi analisar as atribuições do/a Assistente Social na educação básica, considerando tanto as demandas dessa política pública, quanto as legislações vigentes, preocupando-se em caracterizá-la como um direito constitucional. Além de buscar conhecimentos sobre as atribuições do/a Assistente Social identificadas nos aportes normativo-legislativos que as indicam/orientam, e nos referenciais teóricos produzidos em relação à sua atuação nesta política pública, seus objetivos específicos compreenderam tanto a análise das legislações que o inserem na esfera educacional, as quais devem coadunar com os pressupostos ético-políticos que caracterizam seu exercício profissional; quanto a investigação das demandas que legitimam sua requisição pela política de educação. Para tanto, este trabalho orientou-se por uma revisão bibliográfica e pesquisa documental, voltando-se tanto para a análise das situações que demandam e o inserem na educação básica, quanto de legislações afetas à relação do Serviço Social com a educação e de dissertações e teses produzidas no período de 2000 a 2023 pelos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no país. Tal estudo foi pensado a partir da necessidade de elencar atribuições privativas desse profissional frente às demandas que justificam e legitimam seu ingresso no âmbito da educação básica. A análise dos resultados nos permite inferir que a inserção do Serviço Social nos contextos escolares representa, para além do cumprimento de uma lei, a defesa de um projeto educacional não assentado nos interesses hegemônicos; um avanço significativo dado pela observação dos múltiplos fatores que envolvem o processo formativo-educativo, e a intenção de superação de práticas culpabilizadoras do conjunto alunos/famílias pelo consequente desenvolvimento de ações que busquem a qualidade desse mesmo processo. Além de afirmarmos que a inserção de assistentes sociais na política educacional associa-se à defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade; o que enseja uma atuação direcionada para além das questões ligadas ao acesso e à permanência do aluno nas escolas, e que considere aspectos políticos, econômicos e culturais que se apresentam dentro e fora da escola, concluiu-se que a educação básica torna-se um importante espaço de atuação para o Serviço Social na medida em que as expressões da questão social apresentam-se em toda sua diversidade e complexidade no cotidiano educacional, o que, por isso mesmo, exige uma atuação interdisciplinar que a compreenda e contribua para seu enfrentamento.

Palavras-Chave: Serviço Social. Educação. Assistente Social. Atribuições profissionais.

EDUCATION, SCHOOL AND SOCIAL SERVICE: contributions to the insertion of social workers in the scope of basic education.

ABSTRACT

This product, the result of research linked to the Professional Master's Program in Education: Teacher Training for Basic Education, through the research line Teaching Practices for Basic Education, and the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices/ Umbrella Project, entitled “Research, Training and Intervention in Education: studies in school and non-school educational contexts”, to the Education in Diversity for Citizenship project: a study of school and non-school educational and training processes and to the Cooperative Network of Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools - RECEPE, at the University of Uberaba - UNIUBE - is also a work developed with the support of the Minas Gerais State Department of Education - SEE/MG - within the scope of the Continuing Training and Professional Development of Servants of the Education Department of the State of Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, under the terms of SEEMG Resolution No. 4,707, of February 17, 2022. Addressing the topic of Social Service in Education, it sought to answer the following question of research: what are the duties of the social worker when inserted in the context of basic education? Its general objective was to analyze the duties of Social Workers in basic education, considering both the demands of this public policy and current legislation, worrying about characterizing it as a constitutional right. In addition to seeking knowledge about the duties of the Social Worker identified in the normative-legislative contributions that indicate/guide them, and in the theoretical references produced in relation to their performance in this public policy, their specific objectives included both the analysis of the legislation that inserts them in the educational sphere, which must be in line with the ethical-political assumptions that characterize their professional practice; regarding the investigation of the demands that legitimize its request for education policy. To this end, this work was guided by a bibliographical review and documentary research, focusing both on the analysis of situations that demand and include it in basic education, as well as legislation affecting the relationship between Social Service and education and dissertations and theses produced between 2000 and 2023 by Postgraduate Programs in Social Work in the country. This study was designed based on the need to list the exclusive responsibilities of this professional in light of the demands that justify and legitimize their entry into the scope of basic education. The analysis of the results allows us to infer that the insertion of Social Work in school contexts represents, in addition to complying with a law, the defense of an educational project not based on hegemonic interests; a significant advance given by the observation of the multiple factors that involve the training-educational process, and the intention of overcoming practices that blame students/families as a whole through the consequent development of actions that seek the quality of this same process. In addition to stating that the inclusion of social workers in educational policy is associated with the defense of the right to free, quality public education; which entails action directed beyond issues linked to student access and permanence in schools, and which considers political, economic and cultural aspects that occur inside and outside the school, it was concluded that basic education becomes an important space for action for Social Work as the expressions of the social issue present themselves in all their diversity and complexity in everyday educational life, which, for this reason, requires interdisciplinary action that understands it and contributes to tackling it.

Keywords: Social Work. Education. Social Worker. Professional duties.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Banco de dados acerca do objeto de estudo.....	77
Tabela 02	Quantitativo de escolas, alunos e professores por nível de ensino, segundo o interesse da pesquisa.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Produções teóricas encontradas e analisadas, segundo o interesse da pesquisa.....	78
Quadro 02	Documentos analisados, segundo o interesse da pesquisa.....	82
Quadro 03	Exemplos da diversidade temática das produções teóricas encontradas nos bancos de dados.....	173

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Serviço Social
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEEU	Centro de Educação Especial para Diagnóstico, Recuperação e Trabalho de Uberlândia
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DMET	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FADIR/UFU	Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEP/SS	Projeto Ético-político do Serviço Social
PIDESC	Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

MEMORIAL: Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?.....	16
INTRODUÇÃO.....	38
SEÇÃO 1 A PESQUISA.....	50
1.1 Os interesses que a compõem e a movem.....	50
1.2 A Educação como espaço sócio-ocupacional para assistentes sociais.....	57
1.3 Tema, objetivos e método.....	61
1.4 A revisão bibliográfica.....	74
1.5 A pesquisa documental.....	80
SEÇÃO 2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SERVIÇO SOCIAL: CONCEPÇÕES.....	83
2.1 O que entendemos por educação.....	84
2.2 Uma concepção de escola.....	101
2.3 Em busca de um projeto educacional.....	108
2.4 Algumas considerações sobre o Serviço Social.....	122
2.5 A compreensão da relação entre o Serviço Social e a educação.....	128
SEÇÃO 3 ARCABOUÇOS TEÓRICOS.....	135
3.1 Os documentos analisados	141
1.1 A Resolução CFESS nº 273 de 13 de março de 1993.....	141
3.1.2 A Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993.....	145
3.1.3 O Parecer Jurídico nº 23/2000.....	148
3.1.4 A cartilha Serviço Social na Educação.....	150
3.1.5 A Lei nº 7.961 de 07 de março de 2002.....	151
3.1.6 Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação.....	152
3.1.7 Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.....	157
3.1.8 A Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019.....	160
3.1.9 A Resolução nº 4.701 de 14 de janeiro de 2022.....	165
3.2.10 Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional.....	167
SEÇÃO 4 A ANÁLISE DAS OBRAS SELECIONADAS.....	171
4.1 A confluência analítica das obras selecionadas	175
4.2 O perfil do Assistente Social no cenário educacional	176
4.3 A demanda social pela educação.....	184
4.4 O elo entre a educação e o Serviço Social.....	189
4.5 Um estudo das atribuições do Serviço Social na educação.....	194
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	207

MEMORIAL: “Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou¹”?

Me lembrando do poema de Fernando Pessoa, de onde tirei o fragmento questionador acima, tenho a dizer que cá estou: aos cinquenta anos, tentando fazer um exercício que me permita refletir sobre estar aqui! E não se trata de um “aqui-lugar” somente, mas de um “aqui-histórico”, que possa relatar acerca do ser que sou/estou hoje; um “aqui-percurso” que me localize pessoal, acadêmica e profissionalmente no tempo-espaço; um “aqui-(re)encontrado” que possibilite tanto uma incursão nas lembranças que o tempo (e às vezes eu mesmo) quis apagar, quanto um exercício que projete e esclareça intenções futuras, fundadas a partir das opções que tive e das escolhas que fiz e me trouxeram até aqui.

Lembrar, rememorar, evocar, recordar, relembra... Tantos sinônimos para concluir que não estou revivendo, mas fazendo um difícil exercício que compreende o ato de “refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1994, p. 55), numa tentativa de alcançar minha história e limitá-la a fatos, eventos, personagens, cheiros, cores e sons.

Para alcançar os objetivos deste exercício, encontro suporte em Bosi (1994, p. 3) para quem a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Essa autora afirma ainda que “lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.” Diante dessas afirmativas fico duplamente indignado: primeiro porque, mesmo sabendo dessa impossibilidade, não quero apenas fragmentos, ora! Não quero que minha história seja recortada, tampouco que as memórias me cheguem tão dispersas de modo que não consiga rejuntá-las. Segundo, porque concluo que ninguém me serviria como escutador infinito uma vez que, mesmo considerando minha finitude física, ninguém se prestaria a ficar conversando eternamente com alma penada!

Compreendendo que “as lembranças às vezes afloram ou emergem” (Bosi, 1994, p. 3) e que em razão disso exigem uma tarefa de paciente reconstituição, me dou conta de que há aqui um problema: elas não afloraram, nem emergiram; mas foram buscadas! É justamente por isso que encontrei dificuldades nessa tarefa, e razão pela qual não me acho confortável nesse exato momento.

Parece que tudo é um emaranhado sem lógica, sem estrutura, sem conexão. A mente dá voltas, esbarra, aprofunda, foge, finge, reencontra, busca informações e respostas que às vezes não serão compreendidas de pronto. Tento responder a Bosi (1994, p. 29) quando ela questiona sobre a forma predominante de memória de um dado indivíduo. Sabendo que não tenho a resposta, é mais cômodo concordar com a autora que enuncia que o único modo correto

¹ Extraído do poema “Tabacaria” de Álvaro de Campos, heterônimo usado por Fernando Pessoa, escrito em 1928.

de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia, já que a “narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar.”

Consultando meus recônditos, vejo que devo duvidar da sobrevivência do passado tal como foi (Bosi, 1994, p. 55) uma vez que por “mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância.”

Num primeiro momento, buscar na memória elementos e fatos que moldaram, construíram minha identidade e me dizem quem sou me pareceu muito fácil. Nessa atividade mnésica, reporto-me a Bosi mais uma vez (1994, p. 46) e sou obrigado a concordar com o fato de que o passado vem à tona das águas presentes misturando-se com as percepções imediatas, empurrando-as de modo que ocupem o espaço todo da consciência, e analiso a afirmativa de que “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações.”

Reconheço que a memória é toda dividida por marcos e percebo o quão difícil pode ser o ato de buscar “etapas onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, emprego, festas” (Bosi, 1994, p. 415) e tento alcançar fatos que caracterizam, particularizam a existência e a construção social de mim mesmo. Permaneço em silêncio diante de uma mesa repleta de fotos. Busco organizá-las a partir de recortes histórico-temporais definidos pelo que me lembro conforme a circunstância que cada uma apresenta; tento analisá-las conforme percepções, dialogar com elas.

E assim, rio e choro recordando de algumas pessoas e percebendo que me esqueci de outras. Mesmo sabendo que “ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência” (Bosi, 1994, p. 33) encontro dificuldades em me certificar de fatos e dados, bem como o motivo pelo qual foram dignos de receber o registro em fotografias físicas e mentais.

Entretanto, tais dificuldades não impedem que eu tente buscar as experiências e analisá-las tendo em vista o momento presente, onde a lembrança é, conforme Bosi (1994, p. 55) “uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.”

Confiro cores, vejo modas, analiso rostos, indago ausências, me lembro das pessoas, fico saudosos de umas e não consigo saber de outras; busco respostas para as perdas físicas dadas pela morte e/ou pelo distanciamento; celebro coisas ainda vivas na memória e tento me esforçar para buscar referências que me expliquem tantas outras de modo que, tendo-o redigido sob o signo de uma certa maturidade (não isenta de lapsos e emotividade), este memorial reflita sobre uma mescla que busco agora: um pouco das rotas e trânsitos que marcam minha vida pessoal e meu trajeto acadêmico-profissional.

(Re)montando o que me integra, ocupa e identifica - “aqui-lugar”; “aqui-histórico” e “aqui-(re)encontrado” - percebi que eu estava exposto “a uma riquíssima gama de nuances afetivas de pessoas, de vozes, de lugares” (Bosi, 1994, p. 415) que construíram meu “aqui-percurso”.

Revisitando minha história, meus caminhos e escolhas, quis compreender o que fiz; dar sentido e significado ao que me construiu e me orgulhar de mim mesmo. Olhando os guardados de minhas horas passadas, tentei consultar minhas gavetas e escaninhos sem me preocupar com o quesito tempo/espço. Tentei me compreender como alguém moldado por relações nem sempre fundadas na afetividade, mas que foram essenciais para que eu soubesse o que mereço! Quis abraçar novamente, quis me banhar numa enxurrada, quis dizer adeus e enterrar sombras nem sempre verbalizadas, mas que também me assaltaram a mente. Quis, enfim, nomear, enfrentar e exorcizar os nós que também me compõem.

Por isso hoje conto histórias... histórias de mim mesmo porque elas são minhas e elas sou eu! Sabendo que “a história não tem fim”, e para “voltar pro ninho, redescobrir meu lugar, retornar e enfrentar o dia-a-dia e reaprender a sonhar²” buscarei, no transcurso da escrita, as situações que julgo terem sido as mais significativas, as mais relevantes, e aquelas que consigo de alguma forma associar como sendo o produto dos meus caminhos e que “respondem sim, à minha imaginação.”

Olhando as fotos de que disponho, busco fragmentos que me levem à máxima memória que, nesse momento aparece como “força subjetiva ao mesmo tempo, profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p. 44) e me questiono: de que forma cheguei ao Mestrado? Não apenas a chegada física, de ter entrado no curso; mas a chegada pensada sob a consideração da minha compreensão de vida atual, no meu “aqui-agora”; a chegada analisada a partir de processos imbricados, desde aqueles que levam à mais profunda consideração de minha infância, até os mais recentes que me trouxeram aqui; e me fazem tentar costurar informações e memórias para que eu responda a mim mesmo: “quem me chamou? ”

O PRINCÍPIO

Com as lágrimas do tempo
e a cal do meu dia
eu fiz o cimento
da minha poesia.
E na perspectiva
da vida futura
ergui em carne viva
sua arquitetura.

² Música: Brincar de viver. Composta por Guilherme Arantes, cantada por Maria Bethânia.

Não sei bem se é casa
 se é torre ou se é templo:
 (Um templo sem Deus.)
 Mas é grande e clara
 pertence ao seu tempo
 - Entrai, irmãos meus!
 (Vinícius de Moraes, Poética II - 1962)

Eu sou Ralei Pereira Matos, o nono filho dos dez que meus pais tiveram. O décimo é meu irmão gêmeo Raitler, que chegou dez minutos depois de meu nascimento. Antes de nós, por ordem cronológica vieram Ralf, Raquel, Miriam, Sirlene, Raucilene (as quatro falecidas em tenra idade) Randal (também falecido, aos 29 anos) Sirlei e Randerson, todos nascidos em Uberlândia, Minas Gerais.

Sendo vizinhos, meus pais se conheceram ainda muito novos e começaram a namorar. Somos então a extensa prole do casal Mário - técnico em eletrônica, tocador autodidata de violão, apreciador de boleros e sambas-canções, irredutivelmente apaixonado por sua mãe; minha saudosa avó Benedita Santana - e Maria (Dona Neném); nora dileta de minha avó e igualmente cultora de seu amor; que se dividia entre o trabalho de casa, a criação dos filhos e o “cargo de auxiliar imediato” de meu pai na oficina eletrônica onde ele consertava tv’s, rádios, radiolas, eletrolas.

Foi nesses aparelhos que ouvi muita música que meu pai gostava e colocava para testar antes de devolvê-los aos clientes, cumprindo com suas habilidades profissionais no conserto de todos eles. Foi aí que ouvi uma das primeiras músicas de que gostei e de certa forma moldou meu gosto musical. Era um LP de onde ecoava “O canto de Ossanha” (de Baden Powell) na voz de Elis Regina. Tempos depois, foi num desses aparelhos consertados por ele que ouvimos a notícia da morte de Clara Nunes; aquela que tantas vezes também teve a voz a ecoar pela oficina.

Meus avós maternos Adarcisio e Antonieta se alternavam entre “a cidade” e a “roça” para cuidar de suas coisas; o que obstou o sonho de minha mãe em ser professora de Língua Portuguesa, já que ela ficava sob os imperativos desse nomadismo. Sempre tivemos contato, éramos visitados por eles e vice-versa e, apesar de também serem presentes em nossas vidas, nossa maior referência foi mesmo minha avó paterna, Benedita Santana.

Benedeira renomada e muito procurada; festeira dos santos juninos, das folias de Reis, de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário; e o colo mais amoroso que todos tivemos, era ela quem juntava toda a família. Nos períodos de festas, sua casa era invadida por um mar de gente que, da família ou não, ia chegando e trazendo consigo latas de doces, carne na banha, conservas, bebidas e aperitivos, galinhas, porcos e o que mais houvesse à disposição e pudesse

colaborar nas celebrações de seus santos. Depois de sua morte, em 1982, a família desabou, se desagregou, e nunca mais teve a mesma disposição para os encontros tão festivos. Essa é a saudade unânime que marca a todos nós.

Morávamos no Bairro Brasil, no alto da Rua Paraná, e cresci brincando ora na antiga linha do trem; nas palhas da máquina de beneficiar arroz; ora no depósito de areia e cascalho, onde as latas de marmelada eram meus carrinhos; e junto aos restos de materiais da marcenaria que tínhamos ao lado de nossa casa.

As madeiras recortadas nas mais variadas formas nos requeriam exercícios criativos de modo que inventássemos objetos a partir da configuração de cada um; o que contribuía para que todos os dias tivéssemos carrinhos novos, objeto de casa, bonecas e bonecos, armas de guerra, ambulâncias, e tudo o mais que nos satisfizesse a imaginação e o desejo de termos os brinquedos que não tínhamos.

Naqueles lugares em que brincávamos fui cantor (das músicas ouvidas por meu pai), bombeiro, policial, o Pedrinho do Sítio do Pica-pau Amarelo (mas também já fui a Cuca) cozinheiro, papai Noel, cachorro com manchas, cachorro com listras e muitas outras coisas. Ao final da tarde os sonhos se esfumavam... buscávamos a água para o banho, retirando-a das latas que minha mãe engenhosamente punha a esquentar, a partir do fogo sempre moldado por serragem, e pelos pequenos pedaços de madeira que mais cedo tinham sido nossos brinquedos. “Amanhã eu volto”, dizia para mim mesmo, sob a certeza de que os bichos, as profissões e as coisas todas seriam outras, teriam novos enredos, necessidades, e seria outro dia de banho na lata!

Meus irmãos já estudavam, e o máximo de contato que eu experimentara com o ambiente escolar até então, resumia-se à frequência ao colégio de freiras onde fazíamos catequese. Essa é a primeira recordação que tenho sobre “escola”. Não éramos alunos do colégio, mas aos domingos íamos para as aulas do catecismo católico.

A comunidade do bairro tinha franco acesso às dependências do colégio, mas apenas à parte do prédio onde éramos instruídos e tínhamos as primeiras experiências religiosas. Foi a primeira vez que vi escadas (na minha cabeça eram, mas hoje entendo que eram rampas) nos levando para o alto.

Foi nesse colégio a primeira vez que vi mesas e carteiras tão pequeninas! Aquilo me cabia, era para mim, era meu! Na verdade, não era... Era dos alunos do colégio. Assim como era deles também o parquinho: balanços, escorregadores, gira-gira, torres, espaço com terra e grama e outros brinquedos que eu jamais tinha visto.

A semana toda eu esperava a chegada do domingo, afinal era o dia do parquinho e do pirulito caramelizado em forma de sombrinha distribuído pelas freiras... Não tinha nada a ver

com formação religiosa! O que eu desejava era o parquinho e, mesmo que significasse o momento de ir embora, desejava também o pirulito que era distribuído ao final do período de aulas no catecismo.

Gradativamente, houve o afastamento natural daquelas aulas, que nunca foram uma imposição ou cultura familiar, já que eu ia apenas acompanhando os irmãos mais velhos. Além do mais, eu me recusava a avançar para o módulo seguinte, dada a necessidade de entrar nas salas onde as crianças eram maiores, e as aulas versarem sobre temas que eu não compreendia, e não me representavam nada. Minha vontade era apenas chegar a hora do parquinho e da saída: tinha pirulito caramelizado!

A PRIMEIRA ESCOLA

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.

E isso explica o resto.

(Manoel de Barros, 2010)

Aqui está minha vida - esta areia tão clara
com desenhos de andar dedicados ao vento.

Aqui está minha voz - esta concha vazia,
sombra de som curtindo o seu próprio lamento.

Aqui está minha dor - este coral quebrado,
sobrevivendo ao seu patético momento.

Aqui está minha herança - este mar solitário,
que de um lado era amor e, do outro, esquecimento.

(Cecília Meireles, Apresentação, 2002)

Em 1981 eu tinha sete anos quando ingressei na primeira série da Escola Estadual 6 de Junho; lugar onde todos os meus irmãos também estudaram. Era o início de uma nova rotina, onde as professoras não falavam o mesmo o que as freiras; o prédio era antigo, estranho, cheio de salas iguais, sem as escadas/rampas e também sem o parquinho e o pirulito da minha felicidade. Além disso, e o que era pior, eu disputava o espaço com muitas crianças que, além de não serem meus vizinhos, eram uns chorões!

Meus irmãos contavam histórias daquele espaço cujas edificações contrastavam com a limpeza, organização e conservação dos tempos do colégio de freiras. Essas histórias tinham por cenário um dos espaços mais precários e malcuidados de toda a escola, e onde morava uma lenda: a loira do banheiro! Eu morria de medo dela, e por isso não entrava ali, mesmo quando a necessidade era grande.

Em meio a professoras filhas da diretora (Dona Lourdes); aulas de educação física dadas na quadra da Escola Estadual José Ignácio de Souza; campanhas para arrecadação de gêneros alimentícios destinados à confecção da sopa (rala); o medo da professora (Luzia) de

matemática e da loira do banheiro, fui alfabetizado pela cartilha Caminho Suave³ aprendendo, dentre outras coisas, que o “o vovô viu a uva”; “a vaca é a violeta”; “o gato é da Didi” e o “Z é de zabumba”!

Eu estava acostumado com o violão tocado por meu pai, e descobri que o Z é de zabumba, sem fazer ideia do que era isso! Como eu gostava dessa cartilha... Ao final de cada uma, aqueles que já sabiam a lição recebiam uma premiação: a “tia” deixava colorir! Não tínhamos tanto material, mas eu sempre coloria, mesmo que fosse com o lápis de escrever.

Aos poucos fui me esquecendo de fazer comparações entre os cenários e já não me preocupava se não tinha o parquinho ou o pirulito caramelizado. Eu queria era receber a medalha: avançar na cartilha para colorir as figuras e receber uma mensagem escrita pela “tia”, cuja caligrafia eu tentava imitar. Ela fazia um desenho de coração com caneta vermelha e ao lado desse coração sempre escrevia “muito bem!”

Depois de escrever, ela ainda lia com uma expressão tão alegre, tão amável que, além de me fazer disparar o coração, soava como inspiração e incentivo. Então eu me esforçava, e o que era letra virava sílaba; que virava palavra, que por sua vez construía frases que eu lia muito rapidamente. E isso tudo virava o “muito bem” com coração que eu sempre esperava!

De letra em letra, passei pelo giz de professoras que marcaram meu interesse pelos estudos: Carolina, Sueli, Norma, Maria Antônia, Dorinha, e outras cuja memória me traz a lembrança de gestos, mas não de nomes... Outra lembrança que tenho foi a tragicidade que envolveu essa fase: uma professora de educação física e cujo nome me falta, sofrera um acidente automobilístico e ficara paraplégica.

Eu tinha um coleguinha (Marcelo) que havia sido meu primeiro contato com alguém que não andava e usava cadeira de rodas. Era bonito e inteligentíssimo; o primeiro a declamar a lição, além de ter os melhores lápis de cor, e até canetinhas! Mas as referências à pessoa de Marcelo (em razão de sua deficiência) não eram nada elogiosas. Embora não tivéssemos noção, repetíamos o coro que ecoava na escola sem entender que isso pudesse representar, dentre tantas outras coisas, um processo de exclusão: ele era “aleijado”.

Aos 9 anos, em 1983, eu não tinha a mínima noção do peso da palavra que usávamos para nos referir ao Marcelo. Foi essa mesma palavra que usamos quando soubemos que a professora também ficaria nas mesmas condições que meu amigo: aleijada. Isso foi um baque pois, a partir das informações dadas pela escola, associei as condições de Marcelo à nova

³ Cartilha de alfabetização publicada em 1948. Escrita por Branca Alves de Lima, a partir de um método que ela mesma desenvolveu a partir da observação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, em grande parte moradores da zona rural, esteve na lista de livros didáticos das escolas de ensino primário de todo o Brasil por muitos anos e, atualmente ultrapassou a 130ª edição.

realidade da professora, sem entender como uma pessoa que ministrava aulas de educação física pudesse ficar da mesma forma que ele. Ela não voltou para dar aulas e eu nunca mais soube de informações nem de um nem de outro. Ele foi meu primeiro amigo, mas sem se despedir, saiu da escola, e eu nunca soube os motivos. Talvez sua saída tenha se dado pelo que hoje chamamos bullying.

Ainda em 1983 e cursando a terceira série, tive uma professora que nos ensinava a ler “com entonação” o que, de acordo com ela, requeria saber interpretar os sinais de pontuação, além de saber domar a respiração, e fazer as pausas das vírgulas e dos parágrafos. Foi essa mesma professora quem nos despertou para a literatura infantil, levando-nos para a biblioteca da escola; um lugar que ninguém havia nos levado até então.

Em suas aulas, essa professora nos exigia o gozo da viagem a partir da leitura, o despertar para as paisagens e para as características dos personagens, para o enredo da história. Essa foi minha primeira experiência com a leitura que não estava às voltas com a cartilha tradicional da sala de aula.

Exigindo que começássemos por livros pequenos e com mais figuras, tínhamos que dizer a ela o nome de seu autor e fazer um breve relato sobre a história do livro escolhido por nós. Essa era uma atividade obrigatória a partir da qual (sem saber) éramos encaminhados para o universo da literatura, sempre começando com a leitura de um gibi, ou um livro com número reduzido de páginas.

Após a leitura, cada aluno descrevia a história para a professora, que por sua vez ria sempre, abraçava e auxiliava os mais tímidos e aqueles que apresentavam maior dificuldade no desenvolvimento da atividade, e sempre concluía a avaliação com um desafio: “na próxima aula, pegue um livro maior e sem tantas figuras.” Pegávamos o que queríamos, levávamos para casa e na aula seguinte apresentávamos novos personagens, novas histórias, novos enredos e tínhamos novas risadas, mais abraços e o que era mais rico: a afetividade com a qual não estávamos acostumados a ser recebidos por outras professoras.

Uma pena não me lembrar o nome dela, o que me soa como uma falta de consideração por parte de minha memória! Talvez, como forma de agradecimento, me recordo de alguns livros (mas não das histórias) que li: O caso da borboleta Atíria; O burrinho fanfarrão; A Terra é Azul; Zezinho, o dono da porquinha preta; O mistério do cinco estrelas; A ilha perdida, e tantos outros... Aliás, essa atividade foi desenvolvida por dois anos consecutivos e me alcançou na terceira e quarta séries.

Hoje sei da importância dessa professora que, ao ministrar aulas “incomuns” onde podíamos voar, rir e construir diálogos a partir de nosso entendimento, nos conduziu ao desenvolvimento do hábito da leitura, para a “entonação” e para a dimensão do senso crítico.

Durante o ano de 1984, e com apenas dez anos, eu percebia coisas estranhas no interior de minha casa. Me parecia que meus pais não estavam bem entre si, que o clima já não era mais festivo e que já não se acompanhavam mais como era de costume. Eu estava concluindo a quarta série e me preparando para ser, de fato, um aluno da escola onde fazíamos as aulas de educação física.

Nessa época eu ouvia uma coisa que muito me assustava: eu morria de medo de “tomar bomba”! Não sabia o que isso significava, mas, se era bomba, devia ser ruim e trazer implicações iguais. Eu sequer pensava nessa possibilidade e Deus que me livrasse disso! A aprovação para a quinta série significava o fim de um ciclo e conseqüentemente a mudança obrigatória de escola já que a nossa não oferecia essa seriação e as seguintes. Era a despedida do Grupo Escolar 6 de Junho, dos amiguinhos, das “tias” e também da Loira do Banheiro, que nunca vi.

Um pouco antes do término das aulas, minha mãe levou a mim e a meu irmão gêmeo para a casa da Tia Marcela, irmã de meu pai. Sem entender nada, dormimos espremidos numa cama de solteiro, enquanto minha tia dormiu no sofá da sala. Ficamos por ali cerca de uma semana, longe do meu pai, de nossa casa, sem entender o que se passava e vendo minha mãe e minha tia conversarem bem baixinho entre si. Outras tias chegavam e as coisas se davam dessa mesma forma.

De repente, estávamos na casa de meus avós maternos, para onde fomos após sabermos da separação de meus pais, depois de quase trinta anos de casados. Nunca mais voltaríamos para nossa casa... Entro para a quinta série me despedindo do monte de areia, da palha de arroz, da linha do trem, do banho de lata, das radiolas e tv's, da minha primeira infância e, sem saber, do meu pai.

1985

Morrer sem deixar um sulco, um risco, uma sombra,
a lembrança de uma sombra
em nenhum coração, em nenhum pensamento.
Em nenhuma epiderme.
Morrer tão completamente
que um dia ao lerem o teu nome num papel, perguntem:
"Quem foi?"
Morrer mais completamente ainda,
sem deixar sequer esse nome.
(Manuel Bandeira, A morte absoluta, 1917)

Com a separação de meus pais, ficamos numa das casas de meus avós maternos, e agora morávamos no bairro Luizote de Freitas, inaugurado poucos anos antes de nossa chegada. Meus avós se mudaram para outra casa, de forma que ocupássemos aquela que viria ser a nossa

durante algum tempo. Minha mãe nunca havia trabalhado fora de casa e de repente eu e meu irmão gêmeo ficávamos sozinhos para que ela encarasse essa rotina. A vida ficou diferente.

Meus irmãos mais velhos já tinham suas vidas constituídas, eram independentes e nos visitavam às vezes. Aos onze anos eu e meu irmão gêmeo cuidávamos da casa e foi assim que aprendemos as tarefas que antes eram de minha mãe e que agora, por necessidade, passaram a ser nossas: manter a casa organizada, lavar, passar e cozinhar.

Foi um período difícil e tínhamos pouco contato com meu pai, que víamos aos fins de semana. Nossa antiga casa foi vendida e ele foi morar no bairro Custódio Pereira, ainda trabalhando como técnico em eletrônica. Entretanto, depois da separação, nossa casa não tinha sequer uma televisão, um bem ao qual estávamos acostumados, e que meu pai não nos deixou levar.

Ao longo de 1985 meu pai tentou reatar o relacionamento algumas vezes, mas minha mãe (que tinha seus motivos) não desejava isso. Me lembro que até a metade desse ano visitávamos meu pai sempre na companhia de minha irmã, que assim como minha cunhada, também estava grávida.

Meus dois irmãos mais velhos já eram pais e agora chegariam os filhos de minha irmã e de meu irmão que, na escala de nascimento, está acima de mim. Entre junho e julho estávamos de férias e íamos com mais frequência à casa de meu pai, e tudo parecia bem. Ao final de julho, fomos mais uma vez e marcamos de voltar depois. Íamos tomar guaraná, sorvete e assistir televisão, como sempre...

Voltamos à casa de meu pai no dia três de agosto. Fui na frente e busquei a sala, onde o encontrei. Ao entrar, não vi nenhum sinal do que nos esperava, e pensei que ele estivesse dormindo deitado no sofá. Quando puxei o denso cobertor que lhe cobria, seu braço caiu. Ele estava morto, minha cunhada e irmã estavam grávidas, e eu, assustado. Ao seu lado, estavam as marcas do que ele escolheu para retirar-se do mundo, e um caderno onde lançou comentários sobre alguns fatos de sua vida, e anotou algumas considerações acerca de situações íntimas e familiares. A vida ficou diferente.

ENSINO FUNDAMENTAL

Você não sente nem vê,
mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo,
que uma nova mudança em breve vai acontecer.
(Belchior, Velha Roupa Colorida, 1976)

Depois da morte de meu pai, ficamos morando de vez no bairro Luizote de Freitas. Ao ter a casa vendida, minha mãe já havia recebido a parte que lhe cabia mas, uma necessidade

familiar fez com que ela gastasse esse dinheiro. Isso foi o impeditivo para que tivéssemos comprado outra casa, e razão pela qual pagávamos aluguel.

Da 5ª à 8ª série estudei na Escola Estadual Leônidas de Castro Serra, no mesmo bairro em que morávamos. Estava na pré-adolescência, ia às aulas pela manhã, apenas minha mãe trabalhava e sempre nos recomendava que ficássemos em casa.

Entretanto, tínhamos nossas escapadas para a rua! Nada que nos condenasse a conduta, mas tocamos muita campainha na vizinhança para em seguida sair correndo, desamarrávamos os sacos de lixo e os chutávamos, colocávamos bombinhas de São João nos muros para vê-los explodir e, na ingenuidade, fazíamos o que marcava nossa desobediência: íamos para os montes de terra e por lá passávamos grande parte do tempo antes que minha mãe voltasse do trabalho. Nossas roupas denunciavam a façanha e era sempre um pesadelo termos a orelha puxada por causa disso!

Cresci fazendo amizades, mas me sentia sozinho. Nunca gostei de futebol (aliás, nenhum dos meus irmãos gostava), não gostava de brincadeiras que levavam à disputa braçal sob a imitação de lutas, e não me interessava pela maioria das brincadeiras que meus colegas acreditavam ser diversão. Gostava de ficar na rua conversando para passar o tempo e foi assim que fiz algumas amizades.

Na escola, considero que tive grandes professores ao longo do ensino fundamental, e alguns até me inspiraram os primeiros pensamentos profissionais: queria ser professor! Ana Maria lecionava aulas de História na quinta série e foi uma das pessoas que mais me marcou. Tudo tinha uma pergunta e uma resposta, o que fazia com que os fatos fossem marcados por sua historicidade... E ela fazia questão de dizer que “antes de ficar assim, tal sociedade agia dessa forma; antes de ser assim, isso era de outra forma, o mundo era assado”, e eu gostava muito das aulas dela.

Em 1987 eu estava na sétima série e, ano a ano algo me assombrava, e não mudava: as dificuldades em matemática. Nunca gostei desse conteúdo e achava impossível associar letras à números, decorar fórmulas ou saber a hora de usá-las. Esse ano foi marcado pela minha primeira reprovação. Eu havia tomado bomba! Jesus me acuda, nunca mais faço isso, estudarei um tanto mais... E minha mãe decepcionada!

Em 1988, repetindo a seriação, fui estudar no noturno da mesma escola... Era o grito da liberdade! Conheci mais gente e me senti adulto por estudar a noite. Fui aprovado para a oitava série, mas ao final dela fui reprovado novamente! Isso me fez concluir o ensino fundamental apenas em 1990.

O reflexo desse “me sentir adulto” e dessas reprovações, foi o abandono dos estudos; o que fez com que minha mãe se decepcionasse ainda mais. Onde estava aquele aluno que fazia

as tarefas com capricho, organizava tudo, que se preocupava em estudar o conteúdo após as aulas e não apenas na semana de provas? Não sei... Adolescente, fui para as baladinhas que fazíamos em casa de amigos... Fui ouvir as músicas da época (que já não eram Clara Nunes, Elis Regina, e as tradicionais que eu ouvia na oficina de meu pai) e ter os primeiros contatos com o “meu mundo adulto”!

ENSINO MÉDIO

Aqui nessa tribo
ninguém quer a sua catequização.
Falamos a sua língua,
mas não entendemos o seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão,
mas não sorrimos à toa.
Não sorrimos à toa.
(Maria Monte, Volte para o seu lar, 1991)

No início dos anos de 1990, embora um de nossos “compromissos” fosse ir para a frente da escola acompanhar a entrada dos alunos, tínhamos um grupo de amigos que não se preocupava muito com os estudos, tampouco queria avançar os muros escola adentro e chegar a uma sala de aula. Era o que eu fazia também.

Dispensado do quartel após o alistamento, fui procurar emprego. Não era uma coisa muito fácil, contando que eu tinha parado de estudar e não tinha sequer um curso de datilografia. Entre idas e vindas fui office-boy um bom tempo. Embora eu pudesse contribuir em casa, esse não era meu sonho... Atravessar a cidade toda de bicicleta entregando condicional de roupas em casas de “madames chatas” era muito cansativo. Nesse mesmo período reencontrei amigos que me chamaram para voltar a estudar e assim o fiz em 1993.

Fomos para a Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, onde fiz grande parte das amizades que cultivei. Foi lá também que tive a melhor professora de História do mundo (Rosilene); as aulas de Português com Wilma e de Matemática com Wagner (embora eu não gostasse do conteúdo, essas aulas eram sempre uma alegria, dada pela pessoa que ele foi); e onde uma “Tia da Cantina” me chamou a atenção.

Sempre carinhosa ao nos servir o lanche (por saber do meu gosto, às vezes me dava até café amargo que era uma regalia apenas dos professores), sempre que podia conversava conosco, nos orientava, e nos “puxava as orelhas”, a depender do caso! Me recordo que nessas conversas, ela sempre pedia que reconhecêssemos a oportunidade de estudos e que não a deixássemos passar. Seu conselho vinha, segundo ela, de sua própria experiência: ela sempre quis estudar, mas, casando-se muito nova, foi impedida pelo marido. Assim, ela, uma trabalhadora da roça que queria sair da lida pesada, “acabou fazendo sopa na escola” porque

perdeu a oportunidade. Aquilo me encheu de remorso, ao mesmo tempo em que me fez pensar na necessidade de concluir o Ensino Médio.

Em uma época em que não sabia ao certo o que queria, apesar de mirar um emprego, eu sabia o que não queria: lidar com números, equações e porcentagens. Para “fugir” de química, física, biologia e matemática me matriculei no curso Técnico em Contabilidade da escola, que tinha matemática financeira no currículo, mas não havia os conteúdos que sempre tive dificuldade. Concluí o curso em 1995 e ainda trabalhava como office-boy!

Em 1996, e após ter morado em diversas casas (onde o bolso familiar conseguia pagar aluguel) consegui um emprego numa empresa de carros importados. Eu era o auxiliar de serviços gerais e ganhava quase três vezes mais do que ganhava como office-boy. Ali reencontrei muitas das madames para as quais eu levava sacolas repletas de roupas e que na maioria das vezes voltavam intactas. Ao lado de seus maridos, passavam horas e horas admirando carros da moda, mas nem sempre fechavam o negócio. Isso me fazia lembrar o rosto e os gestos com que me atendiam à porta de suas casas, recusando as imensas e pesadas sacolas de roupas que eu levava na bicicleta.

Lavando, encerando, fazendo café e limpando banheiros eu me considerava uma pessoa sortuda! Pagava minhas contas, comprava minhas coisas (até aparelho de som!), ajudava em casa e me sentia realizado. Com essas atribuições permaneci por um ano, até que meu patrão me fez a proposta de pagar um curso de computação para que eu assumisse uma função de auxiliar administrativo. Após o curso de computação, e tendo sido promovido no trabalho, prestei meu primeiro vestibular na Universidade Federal de Uberlândia - UFU - no qual fui aprovado para a segunda fase, mas minha nota não foi suficiente para entrar no curso de Pedagogia. Tristeza, decepção, fim do mundo e “nunca mais eu faço isso novamente”.

Permaneci na empresa por quase três anos e considero que foi uma grande lição de vida ter trabalhado ali. Foi um período muito rico e de grande valor para meu amadurecimento, mas, profissionalmente falando, eu estava acomodado. Até que veio a notícia do fechamento da empresa.

TRABALHANDO NA EDUCAÇÃO

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;
 misture com um pouquinho de amizade;
 junte com carinho uma pontinha de paixão
 e uma pitadinha de saudade.
 Pegue o dom divino maternal de uma mulher
 e um sorriso limpo de criança;
 junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer
 com o eterno brilho da esperança.

(Receita de Felicidade, Toquinho, 2003)

Para meu desespero, fui demitido e meu mundo havia desabado. Eu não pensava nessa hipótese e também não estava preparado para o que viria a acontecer depois disso. Eu não tinha outras experiências profissionais, e tampouco um currículo que me permitisse uma breve recolocação no mercado de trabalho.

Naquela concessionária, eu trabalhava com o amigo Adevaldo, que foi quem me apresentou uma diretora de escola, que era sua comadre. Era início de 1998 e o ano letivo estava por começar. Foi através dessa diretora que comecei a trabalhar na secretaria da Escola Estadual Marechal Castelo Branco, em funções administrativas. Apesar de o salário não ser atrativo e não responder por minhas necessidades, permaneci no cargo, pensando que ali eu ficaria até encontrar outro emprego.

Ao final daquele ano, eu já estava completamente integrado àquele ambiente e já nem me importava tanto com a questão salarial. Gostava do que fazia, encontrei um espaço acolhedor e fiz novas amizades. Permaneci nessa escola até 1999, ano no qual também dei algumas aulas. Nessa época, podíamos lecionar alguns conteúdos, mesmo que tivéssemos apenas o Ensino Médio.

No ano de 2000, não consegui permanecer na escola. Houve eleição escolar e a diretora que havia me colocado ali aposentou-se. Embora eu agradeça tudo o que aprendi, e tendo sido lá que conheci minha esposa (professora de Língua Inglesa, e nessa época, casada) foi ruim ter que sair daquele lugar. Me vi sem chão, sem perspectiva imediata de outro emprego e tendo que reorganizar minha vida. Fiquei quase um ano desempregado, fazendo pequenos trabalhos, e ajudando minha mãe a vender roupas que ela buscava em Goiânia e Ibatinga.

Apenas em 2001 voltei a trabalhar numa secretaria de escola. Esperando outras oportunidades, foi isso o que chegou! Foi também nesse ano que minha esposa, já separada do marido, começou a frequentar minha casa. Num dia de visita e desabafo (meu e dela) sobre as frustrações que nos alcançavam, ela me chamou para namorar.

Essa foi uma das melhores coisas que poderia ter acontecido! Além de admirá-la como ser humano, eu a achava bonita, inteligente e tudo o mais... Aos poucos, e com o relacionamento tomando caminhos mais sérios, fomos morar na mesma casa. Hoje, casados e pais de um filho, estamos juntos há mais de vinte anos.

Trabalhava na escola, fazia diários para alguns professores, aplicava provas em concursos e fazia tudo o que aparecesse para aumentar a renda, mas nada me levava a pensar em fazer uma graduação. Estava acomodado com a situação, me sentindo bem e sem nenhuma perspectiva que ao menos me conduzisse a um caminho profissional, a uma escolha que me

proporcionasse satisfação pessoal. Até que em 2005 fomos visitados pela cegonha! Meu maior desejo chegou, na pessoa do pacotinho de amor mais bonito do mundo! Meu filho Caian chegava para me mostrar outras coisas necessárias, que não se resumiam às fraldas que ele usaria.

GRADUAÇÃO

Nada a temer senão o correr da luta
nada a fazer senão esquecer o medo,
abrir o peito a força, numa procura
fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
sonhando demais
mas onde se chega assim
vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim
(Caçador de mim, Milton Nascimento, 1981)

Foi em nome daquele pacotinho que, conversando sobre sonhos, realizações e projetos futuros minha esposa me desafiou... Conversa vai, papo vem, e eu disse sobre meu desejo de fazer faculdade. Acercando-se de mim, e depois de ter lançado muitos elogios à minha pessoa, disse-me que, além de sempre me achar inteligente e capaz, era um absurdo eu ter demorado tanto tempo para buscar uma formação. Era um incentivo que ao mesmo tempo representava uma cobrança... Tínhamos um filho e eu estava acomodado. Foi justamente isso o que minha consciência ouviu naquele dia.

Em 2008 fiz o ENEM⁴ pensando em ganhar uma bolsa para cursar História. Havia uma faculdade que oferecia o curso e até cheguei a ser chamado. Entretanto, pelo fato de a turma não estar com o número mínimo de alunos, eu corria o risco de perder a bolsa. Assim, optei pelo curso de Serviço Social, para o qual aquela faculdade não oferecia bolsa integral. Hoje reconheço que essa escolha foi intuída, pois nessa época eu trabalhava no Centro de Educação Especial para Diagnóstico, Recuperação e Trabalho de Uberlândia (CEEEU⁵) e admirava muito o trabalho da amiga Lânia, que atuava como Assistente Social daquela escola. Foi ela quem me inspirou na escolha do curso, e quem também me deu o primeiro livro que usei na faculdade.

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, e as notas puderam ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni).

⁵ A instituição oferecia atendimento educacional especializado (sala de recursos, oficinas pedagógicas de formação e formação profissional, itinerância, apoio e orientação multidisciplinar) para alunos com deficiências e/ou transtorno global do desenvolvimento. Atualmente a escola está extinta, e seus alunos, bem como seu acervo e registros escolares migraram para a Escola Estadual Novo Horizonte.

Eu achava invejável (e sobrenatural) sua capacidade de recorrer às legislações que facilmente aplicava ao seu trabalho; a seriedade com que levava suas atribuições ao pé da letra, e o carinho que tinha por sua profissão. Em 2009, depois de ter recusado o ingresso no curso de História, dois meses depois fui chamado por outra faculdade com a oferta de uma bolsa integral para o curso da segunda opção. Sem imaginar que passara a ser “filho de uma política pública”, eu iniciara o curso de Serviço Social.

Considero que o período da faculdade foi uma fase de descobertas, de desenvolvimento intelectual e o encontro com algumas pessoas que muito contribuíram para minha formação. Me faço Bacharel em Serviço Social em 2012, recebo medalha de honra pelo desempenho acadêmico e, ao final da apresentação de meu trabalho de conclusão, fui convidado para ministrar aulas naquele curso. Susto, medo e, logicamente, uma recusa primeira, afinal de contas, eu não queria atuar naquele momento. Nem como professor, nem como Assistente Social, afinal, eu queria me dedicar aos estudos. Esse foi o motivo que me levou a cursar as especializações que fiz (todas gratuitas), motivado que fui pela busca de conhecimentos. Fui para a UFU e fiz uma pós-graduação em Docência na Educação Básica pela Faculdade de Educação (FACED) e outra em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito (FADIR).

Concomitante à minha formação acadêmica e mesmo depois de formado, dei aulas em escolas públicas, o que foi uma experiência inspiradora, e que fez reforçar o desejo de continuar na docência. Eu trabalhava em dois lugares e já era servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação, atuando como Secretário de Escola. À noite, eu dava aulas no Bairro Morada Nova, numa escola municipal da zona rural, que cedia seus espaços para que a escola onde eu atuava oferecesse o Ensino Médio para aquela comunidade.

Foi atuando como professor nesta escola que recebi o convite para ministrar aulas em um colégio particular de Uberlândia. Assim, eu tinha uma tripla jornada de trabalho. Levado pelo coordenador acadêmico, trabalhei ali por quase dois anos, até que saí de lá para lecionar no curso de Pedagogia de uma faculdade particular, onde fiquei por um semestre apenas mas que, mesmo assim, foi uma oportunidade ímpar para mim, já que ela me obrigou ao estudo e me reforçou o interesse pela área da educação.

Saí da Pedagogia para dar aulas no curso de Serviço Social. Impactado por saber que estava dando aulas naquele curso, o então coordenador me chamou para assumir uma cadeira no curso em que me graduei, e na faculdade onde concluí o ensino superior. O que eu havia recusado de início agora me batia às portas novamente, e lá fui eu participar da banca avaliadora. Aprovado na banca, assumi as aulas disponíveis.

Profissionalmente falando, e no âmbito do Serviço Social, eu não gosto muito do ambiente da saúde como lócus de trabalho. Apesar de não gostar, mas pensando em meu desenvolvimento profissional, participei de um processo seletivo para uma pós-graduação em Gestão em Saúde, pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Foi um curso muito difícil, e as disciplinas eram completamente diferentes de tudo que havia estudado até então. Embora eu não tivesse muita proximidade com grande parte dos conteúdos e seus textos, aqueles módulos que versavam sobre saúde como política pública/direito foram meus favoritos, e eu concluí o curso em 2021.

Trabalhando, sob o peso de ocupações que me tomavam grande parte do tempo, não estava pensando em fazer outros cursos, exceto aqueles que tenho por hábito buscar: gratuitos, que tragam renovação e satisfação pessoal, e que façam parte do meu projeto de formação continuada. Ainda na graduação, pensava em atuar como Assistente Social na área da educação, e já vislumbrava o ingresso no Mestrado.

Mas o curso que eu pensava em fazer não era o Mestrado em Serviço Social. Eu queria aprender a aprender, vincular-me a um universo que me fizesse perceber a educação como algo a ser levemente imaginado, estudado, construído. Queria saber da educação como política pública de direito, como algo que ressignificasse meu exercício profissional. E foi assim que tentei o ingresso no Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação. Ao fazer a inscrição, vi que eu tinha os três livros que compunham a bibliografia. Li dois deles e o único que eu não consegui ler integralmente, foi justamente o que direcionou a prova.

Apesar de ter conseguido um ponto a menos do que o necessário para a aprovação, me vi imensamente feliz por ter tido um resultado tão expressivo. Não fui aprovado, mas ter feito essa prova foi uma experiência muito gratificante, e que certamente me motivou a tentar uma outra oportunidade de investir na área de pesquisa e, conseqüentemente, na docência.

PROJETO TRILHAS DE FUTURO E UNIUBE

É o que pulsa o meu sangue quente,
 é o que faz meu animal ser gente
 é o meu compasso mais civilizado e controlado.
 Estou deixando o ar me respirar
 bebendo água pra lubrificar,
 mirando a mente em algo produtora,
 meu alvo é a paz.
 Vou carregar de tudo vida afora
 marcas de amor, de luto e espora
 deixo alegria e dor
 ao ir embora.

Amo a vida a cada segundo,
pois para viver, eu transformei meu mundo.
Abro feliz o peito,
é meu direito.
(Compasso, Angela Ro Ro, 2006)

Durante a pandemia de Coronavírus que assolou o mundo entre os anos de 2019 e 2022, nossa casa também se fechou. Tínhamos medo de tudo, sofriamos com as notícias mundiais e nos solidarizávamos com as perdas havidas e que alcançaram gente conhecida e desconhecida. Caian cursava o Ensino Médio e estava sempre às voltas com o medo, com a solidão, e com angustiantes sinais de ansiedade e depressão. Desse período, restou a certeza de que nossa família se amparou nos momentos de crise, esteve sempre pronta ao diálogo e, apesar de estarmos trabalhando na educação (uma área muito afetada pela pandemia), minha esposa e eu tentamos desenvolver habilidades que nos mantivesse a higidez física e mental.

Meu filho ansiava pela conclusão dos estudos, mas ao mesmo tempo desejava fazer algo que lhe ocupasse a mente; o que no meu entendimento significava uma tentativa de buscar outra realidade que não fosse a que vivíamos por causa da pandemia que impactara o mundo e nossa vida. Em 2019, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG - lançou o Projeto Trilhas de Futuro⁶, o que considero uma resposta aos desejos dele. Tendo participado do processo seletivo, ele foi aprovado no curso de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, algo que ele gostava e área na qual gostaria de trabalhar. Pouco tempo depois de seu ingresso no curso, ouvi dizer que esse mesmo projeto seria desenvolvido e oferecido para profissionais da educação. Então, fiquei atento...

Quando saiu o edital do programa que eu esperava havia a previsão de vagas para o Mestrado e para o Doutorado. Entretanto, quem fosse contemplado com a bolsa lato sensu e fizesse a matrícula, não poderia pleitear o ingresso em programas stricto sensu. Então, arrisquei...

Aprovado para a segunda fase, era hora de me esforçar um tanto mais na elaboração do projeto. E só uma pessoa insana (eu) tentaria escrever sobre algo aparentemente novo. Devo ressaltar que não há lacuna a respeito da inserção de assistentes sociais na educação, uma vez que dada a luta da nossa categoria e de seus órgãos representativos, muito já se debruçou sobre a questão, o que representou a construção de um vasto e importante arcabouço teórico.

A insanidade a que me refiro significa que eu teria que buscar algo que me auxiliasse na linha de pensamento e na condução dos meus interesses de pesquisador, e propor algo que

⁶ Projeto do Governo do Estado de Minas Gerais para a oferta gratuita de cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio, trata-se de um programa de formação profissional que disponibiliza gratuitamente cursos técnicos aos estudantes e egressos do ensino médio.

pudesse colaborar para minha própria formação; tivesse uma relevância social e profissional e, obviamente me levasse à aprovação na segunda fase do processo seletivo. Tive minhas dificuldades, mas nada que representasse a limitação, ou o desejo de desistir. Tentando me fazer pesquisador, foi justamente nessas dificuldades (de cunho teórico e pessoal) que me amparei para tentar fazer o melhor por mim mesmo.

Quando saiu o edital classificatório, meu desejo era ter sido aprovado entre os quarenta primeiros candidatos. Meu medo era esse: havia 55 bolsas, e ainda haveria a fase de contestação do resultado, o que talvez alterasse a ordem da classificação final. No dia em que saiu o resultado, minha esposa ardia em febre e, embora não fosse nada grave, a indisposição tomara conta de seu organismo. Assim, eu e meu filho fomos buscar a lista de aprovados, indo diretamente nos últimos números da classificação: nada...

Foram inúmeros “onde está meu CPF, não passei, Jesus me ajuda...” E leia novamente, e treme com o coração disparado, e mais um monte de “Jesus me valha”! Nada... Voltei nos últimos números e não vi meu CPF. Meu filho, que estava ao meu lado (e foi bem mais racional que eu) me orientou: que eu fizesse a busca vagarosa e atentamente e, se não estava no final, estava no começo!

Passei a lista novamente e, desta vez, desde o começo. Mas a ansiedade e o nervosismo me cegaram. De fato, eu não achava o número do meu documento, não o via na lista de aprovados. Até que meu filho pediu que eu me tranquilizasse e buscasse o que eu deveria encontrar: minha classificação. Desde muito novo sei meu CPF de cor, mas no auge do nervosismo, eu lia e não associava como sendo o meu constando da lista de aprovados. Até que parei, repeti mental e depois verbalmente os números... E ele estava ali: no primeiro lugar! Choro, riso, alegria, contentamento, abraços e vai e volta de lista para realmente confirmar.

Pronto! Eu estava feliz, realizado, e ao mesmo tempo já tomado pelo medo que, desta vez, não era da Loira do Banheiro! Obrigações, estudos, pesquisas, leituras, desenvolvimento de habilidades, e tudo o mais que eu havia sonhado estava chegando. Reconheci que eu havia optado pelo certo: ter recusado a especialização e aguardado o processo seletivo para as bolsas de mestrado.

DE ANGELA, ROSA E GERCINA

A poesia está guardada nas palavras - é tudo que eu sei.
 Meu fado é o de não saber quase tudo.
 Sobre o nada eu tenho profundidades.
 Não tenho conexões com a realidade.
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
 Para mim, poderoso é aquele que descobre
 as insignificâncias (do mundo e as nossas).

Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
 Fiquei emocionado e chorei.
 Sou fraco para elogios.
 (Poema, Manoel de Barros, 2010)

Na data estipulada para a matrícula, lá fui eu para a UNIUBE! Reuni a documentação e fui ao encontro do que o universo me proporcionou: o Mestrado em Educação! Me dirigi mentalmente a algumas partes do percurso que me levaram para esse lugar, e vi minha família recolhida por causa da pandemia; obrigações profissionais nos requisitando a reinvenção de nossas práticas; meu filho se consumindo pelo medo, pela solidão e pela ansiedade trazidos pelo contexto dessa mesma pandemia, mas sendo contemplado com a bolsa do curso que lhe renovou os ares e o fez escapar de um quadro pessimista; e eu, finalmente passando pelas etapas de avaliação do edital a que me submeti...

Meu filho estava quase na metade do curso para o qual se inscreveu, e eu estava no Mestrado porque havia ganhado uma bolsa integral oferecida pelo mesmo programa que ele concorreu. Da mesma forma que ele, eu passaria a conviver com outras pessoas que também buscavam seus caminhos.

Estaríamos comprometidos com trabalhos desafiadores, já que nos vincularíamos ao nosso primeiro projeto/trabalho de pesquisa, o que também nos traria o peso de muitas dificuldades para sua realização, e nos obrigaria à dedicação e à renovação de nossas agendas costumeiras.

A primeira recordação que tenho do dia da matrícula é o sorriso e a recepção calorosa que tive por parte das secretárias do curso: Ângela e Rosa. Além de me receberem e darem andamento às praxes, deixaram em mim a marca profunda do que significa vibrar por alguém até então desconhecido. A delicadeza, a dedicação e a forma gentil de conduzir as primeiras palavras me fez pensar que elas também estavam torcendo por mim desde o início, como se já nos conhecêssemos. A partir do momento em que, ao me receber, “as meninas” cuidaram do meu ingresso, instruíram, encorajaram meus caminhos e fortaleceram meus projetos e sonhos. A partir daí, recebo uma incorporação de sobrenome: agora carrego comigo um símbolo institucional e sou Ralei Pereira Matos UNIUBE!

Saindo da sala de matrículas, sou conduzido por alguns espaços da universidade, e o destino me apresenta Gercina! Muita vergonha e timidez: eu estava frente a frente com aquela que fora a Secretária Municipal de Educação de Uberlândia... Quanta singeleza e quanta grandeza em mulher tão pequena! E foi assim: eu estava diante da minha orientadora. Eu não sabia, mas ela assim se identificou... Aquela grandeza seria meu auxílio, seria o freio dos meus desvarios e a indicação do que muito eu teria a exigir de mim mesmo.

Quando olho para trás e busco a referência de tudo isso que aconteceu, não tenho outra explicação: antes que eu buscasse, as coisas vieram! Foi por isso que aprendi a ler com entonação; por isso que eu buscava ganhar estrelinhas e corações nos cadernos; por isso tinha medo da loira do banheiro; por isso não tive tempo para me despedir de meu pai; por isso parei e voltei a estudar.

E foi assim...Sei que não exatamente assim... Esse assim exposto, esse assim contado, esse assim revivido, esse assim reelaborado... Foram tantos tempos, tantos espaços, tantas coisas e tantas gentes...Foram tantas fotos, tantas pessoas apagadas e tantos jeitos... Chego ao final de minha busca memorial querendo ter alcançado o máximo do que fui buscar.

Não tive perdas ou fracassos, não perdi tempo, e nem mesmo ganhei nada... Minha memória guarda o que deve guardar, e me revela aquilo que quer. Estou aqui, mesmo que ainda não saiba o “que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou.”

No que afirmo até agora, resumo minha vida em breves dias, acontecimentos e marcas históricas. Embora povoada por mais lembranças, minha memória teve que atender ao espaço que não permite delongas, e essa é a razão de muitos hiatos, vírgulas e reticências.

Foi bom ter “ouvido” essas lembranças, tê-las reelaborado anos depois, e saber que sou e continuo sendo um espectro cercado de mais lembranças que, por sua vez, querem dançar comigo, gritar e aparecer... Digo a elas que aqui, neste espaço, não posso reproduzi-las, não posso permitir que elas se façam visíveis e, infelizmente, impeço suas manifestações. Entretanto, faço uma concessão: em linhas anteriores afirmei que “aprovado para a segunda fase, era hora de me esforçar um tanto mais na elaboração do projeto. E só uma pessoa insana (eu) tentaria escrever sobre algo aparentemente novo.”

Não me considero insano no sentido lato da palavra. A insanidade reside em, tendo percorrido meus espaços/tempos, não me recordo de ter “desenhado” projetos. Eu imaginava, pensava e criava personagens e me divertia com as brincadeiras da infância, mas não me recordo de ter pensado meu “eu agora”. Só vim a pensar nisso na fase (mais que) adulta.

A insanidade reside em, depois de anos de estudos sequenciais, como eu faria para começar um projeto completamente diferente de tudo o que eu havia feito? Como eu idealizaria algo “em mim” - exposto num conjunto que envolve o “para mim” e “para o coletivo” - de forma a me realizar, se o universo dessa pesquisa nunca foi minha realidade acadêmico-profissional?

Agora tento buscar respostas para essas indagações. Não as tenho. Deixo essas respostas para quem ler o que trago aqui. Independentemente disso, e num indicativo de provável resposta, só consigo pensar que sou um Assistente Social, mestrando em educação que, apesar de ter vindo buscá-la, não está aqui apenas pela titulação.

Esse meu-agora nasce no interior de uma escola pública e em contato com colegas de trabalho que me inspiraram; nasce vendo crianças - cujas famílias, em grande parte, eram personificadas apenas pelas mães - alijadas do processo educacional e da perspectiva da cidadania; nasce do meu interesse pela educação pública e da minha crença de que ela é a motriz universal do avanço humano. Devo dizer que, nessa parte, não sou insano!

Ouvir minhas memórias me faz perceber que a insanidade a que me refiro é aquela que todos nós devemos ter: a utopia... corajosa e reveladora de princípios que considerem minhas necessidades, mas que também contemplem as do outro, fazendo-se visível, apesar da complexidade dos tempos e dos interesses tão distintos da sociedade contemporânea.

Por fim, no que diz respeito à inserção de assistentes sociais na educação, as memórias que me constituem e me trouxeram a este texto brindaram aqueles que me precederam - na vida, nas aspirações, nos pensamentos em comum e divergentes e nas escritas - e desbravaram caminhos para que minha travessia fosse mais confortável, compondo a história de uma luta que guarda em si as marcas de embates e processos históricos que, assim como eu, não nasceram ontem.

Para finalizar esse memorial, registro que Ângela e Rosa continuam (elegante, responsável e sorridentemente) contribuindo para nosso crescimento. Por fim, se me refiro à minha orientadora chamando-a por “Tia Gercina”, quero apenas homenageá-la. No emprego desse substantivo estão as marcas de minhas memórias afetivas e as melhores recordações daquela professora que fazia corações, escrevia “muito bem” nas tarefas realizadas e sorria para mim. “Tia Gercina” me lembra essa professora: com olhar atento, ouvindo silenciosamente, respeitando minhas dificuldades, criticando e exigindo mais de mim (edificando, porque acredita que devo oferecer sempre mais) ela faz o mesmo. E o faz com tanta paciência e amor pela profissão que, me acolhendo e ensinando a não ter medo de errar, eu acredito quando ela diz que me vê em outros lugares! Isso acontecendo, torço para que ela esteja lá comigo...

Eu estava parado no meio de uma oração
Como se estivesse desenvolvido a vermes.

Veio a minha professora e me ensinou:

Tudo o que você tem de fazer,
é tirar do seu texto as palavras bichadas de seus próprios costumes – falou!

Poesia é um desenho verbal da inocência.

(Manoel de Barros, 2010)

INTRODUÇÃO

De uma forma geral, as instituições escolares são crivadas por uma série de fenômenos de ordem político-cultural, econômico-social, étnico-religioso, que se apresentam de forma complexa e muitas vezes cumulativamente associadas. Para Almeida (2007, p. 5) muitos desses fenômenos estão expressos em situações múltiplas como

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

Conforme a exposição de Santos (2015, p. 29), “tais fenômenos têm uma dupla condição: tanto são objetos necessários de conhecimento, porque são processos sociais, como são objetos de intervenção” e, para essa autora, essa é a razão pela qual assistentes sociais devem estudá-los, conhecendo tanto as formas como esses fenômenos manifestam-se socialmente, quanto as possibilidades de intervenção ante suas expressões.

Dada essa constatação, este trabalho - considerado como o produto da pesquisa que o originou - parte do pressuposto de que a educação básica; uma dimensão social e política dos sujeitos, tem se constituído como um dos espaços que tem requerido a presença de um profissional com habilidades responsivas junto ao quadro identificado acima - que nada mais é do alguns exemplos das expressões da questão social⁷ - que permeia o ambiente escolar, e que seja capaz de intervir na perspectiva da garantia de direitos em consonância com a defesa de um projeto societário fundamentado no entendimento e enfrentamento dos desafios advindos das determinações socioeconômicas e político-culturais ali presentes.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que entender que a escola deve ser um espaço promotor e difusor de conhecimentos que reflitam sobre seus objetivos - transcendendo a simples disposição de conteúdos - bem como seu papel e sua função social dado pela possibilidade do acesso ao conhecimento produzido socialmente sabidamente em constante evolução, o/a⁸ Assistente Social deve prezar pela construção de um espaço fortalecido por

⁷ Que, conforme Iamamoto (2009b, p. 62) são a matéria-prima, o objeto de trabalho do Serviço Social em suas múltiplas expressões, e que provoca “a necessidade da ação profissional, junto à criança e ao adolescente, ao idoso, a situações de violência contra a mulher, a luta pela terra, etc.”

⁸ Pelo uso do artigo que os classificam em dois gêneros, a língua portuguesa me permite fazer construções que atendam à distinção a ser feita entre substantivos uniformes; aqueles que apresentam uma única forma para o masculino e para o feminino. Essa é, inclusive, a forma que prefiro usar. Exclusivamente neste texto, o uso da

processos educativo-formativos que estejam direcionados para a valorização e promoção da condição de cidadania que compreenda e envolva a família, a escola e sua comunidade, de modo que esse conjunto consiga articular-se a partir da constituição e manutenção de uma rede criada e recriada constantemente. Essa afirmativa funda-se na perspectiva de Amaro (2012, p. 15) para quem a “visão linear de uma escola, focalizada no estudo e no aprendizado dos currículos, vem sendo refletida e complementada com outras formas de expressividade e condução do conhecimento necessárias para viver em sociedade.”

Fazendo parte do quadro administrativo do extinto Centro Estadual de Educação Especial para Diagnóstico, Recuperação e Trabalho de Uberlândia (CEEEU), percebíamos uma participação efetiva das assistentes sociais no atendimento das diversas demandas que alcançavam aquele público, suas famílias e seu entorno. Grande parte dessas famílias era proveniente dos estratos sociais mais desinformados acerca de seus direitos (e em razão disso, com grande dificuldade em acessá-los), geralmente dependentes de benefícios sociais (na maioria das vezes, sua única fonte de renda), e com uma visão distorcida acerca do papel do Serviço Social e de suas atribuições sócio institucionais. Cabe dizer que essa visão também era a nossa.

Assim, o interesse pela realização do presente estudo está consideravelmente associado à nossa experiência profissional de então, devidamente reformulada a partir do ingresso na faculdade de Serviço Social como bolsista de um programa social⁹, pouco tempo depois de nosso desligamento daquela instituição. Vale anotar que mesmo sabendo da relevância e requisição desta mão de obra na área educacional, a graduação não ofereceu quaisquer tipos de estudos que contemplassem a análise desse espaço como campo de atuação,¹⁰ o que contraria a assertiva de Santos (2015, p. 96) para quem “é necessário que a academia se aproxime, de alguma forma, da realidade posta aos profissionais da intervenção.”

Logo após a graduação, concluímos duas especializações que muito auxiliaram em nossa formação acadêmica e, ao final desses dois cursos tivemos nossa primeira tentativa de ingresso em formação *stricto sensu*. Não tendo alcançando a pontuação suficiente que nos

linguagem de gênero atende ao enunciado da Resolução nº 594 de 21 de janeiro de 2011 do Conselho Federal de Serviço Social.

⁹ Tendo participado do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que avalia as habilidades e competências dos estudantes que concluíram o ensino médio, candidatamo-nos a uma bolsa estudantil integral pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

¹⁰ Na pesquisa que resultou em sua tese de doutoramento, Martins (2007, p. 64) reconhece que ainda são limitadas as oportunidades de debate teórico-prático acerca do serviço social no âmbito educacional, e afirma que há uma preocupação “em adquirir conhecimentos específicos que lhes possibilitem qualificar a prática profissional desenvolvida e que não foram suficientemente abordadas no decorrer do processo de graduação.”

permitisse o ingresso no curso, dedicamo-nos então à especialização *lato sensu*, em Gestão em Saúde, oferecida pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG.

Depois desses cursos ainda pensávamos numa formação que considerasse a importância da inserção do/a Assistente Social no âmbito educacional - um desejo surgido ainda no início de nossa graduação - e que favorecesse o engajamento em estudos que representassem o envolvimento com essa crescente demanda.

A atuação como técnico administrativo da educação (servidor efetivo da SEEMG) vinculado à etapa da educação básica¹¹, fez com que o desejo de pesquisar as atribuições profissionais do/a Assistente Social no âmbito da educação fosse mantido e, assim, pode-se afirmar que esta pesquisa está fortemente associada ao necessário desenvolvimento profissional e acadêmico de seu pesquisador. E foi isso o que nos levou a participar de processo seletivo para ingresso no Mestrado, a partir de um programa da SEEMG, que lançou o Projeto Trilhas de Futuro - Educadores.

Assim, buscamos fundamentações que pudessem indicar a construção de um projeto de pesquisa que representasse uma resposta aos nossos desejos; algo que envolvesse o Serviço Social e sua inserção no âmbito da educação básica. Dessa forma, intentávamos conseguir aliar campo de atuação profissional (embora ocupássemos um cargo administrativo não ligado à formação acadêmica) a uma necessidade¹² atual, expressa no cumprimento da Lei nº 13.395/2019.

Aprovado na segunda fase do processo seletivo e tendo sido contemplado com uma vaga no Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) percebemos a relevância do tema a que nos propusemos e compreendemos que a própria academia o legitimou ao validar a pesquisa proposta; o que nos representou mais um esforço na luta empreendida por nossa categoria profissional, bem como a coroação de algumas escolhas pessoais, inclusive a de não tentar o Mestrado em Serviço Social, como é mais comum entre os profissionais dessa área.

Reconhecemos o papel fundamental da escola contemporânea sob a concepção de uma educação que alie formação escolar e acesso a direitos vislumbrados numa política pública “que envolve conteúdos, instrumentos e aspectos institucionais” (Queiroz, 2009, p. 86) cuja perspectiva de garantia implica na agregação de diversas áreas profissionais; na correlação entre

¹¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

¹² Considerando que, conforme Yamamoto (2009b, p. 67) o Serviço Social é socialmente necessário porque atua sobre questões que dizem respeito a sobrevivência social e material dos setores majoritários da população trabalhadora “por meio dos serviços sociais previstos em programas, a partir dos quais se trabalha nas áreas de saúde, **educação**, condições habitacionais e outras.” (grifo nosso)

os saberes acadêmicos e os saberes socialmente construídos a partir da necessária articulação de atores e redes que, segundo Szymanski (2011, p. 100) “muitas vezes são constituídas por relações fora das famílias de origem”, que se corresponsabilizam pela educação e sua intencionalidade; e na compreensão da escola como lugar tensionado pela diversidade e heterogeneidade que a constitui, e por isso mesmo no entendimento da diversidade que a compõe.

Essa concepção implica no reconhecimento de que o complexo escola/educação carrega intenções políticas que, de acordo com Saviani (1991, p. 105) residem “na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.” Por isso, tão necessário sabê-la indissociável do entendimento da realidade na perspectiva da totalidade¹³ - aquela que torna possível a inter-relação entre um fenômeno e outro, ampliando suas possibilidades explicativas - que encontra-se em permanente construção e, por isso mesmo, não é acabada, e que compreenda a problematização sobre as expressões da questão social¹⁴ dadas no contexto da sociabilidade humana.

Pode-se afirmar que a compreensão dessa função política - direcionada à apreensão dos aspectos da totalidade - deve vir cercada de “uma adequada conscientização crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica em que se desenvolvem os processos educacionais” (Severino, 1986, p. 14) entendendo, ainda conforme o autor, que a educação não é um processo neutro.

Aqui, devemos nos lembrar da lição de Konder (1981, p. 37) para quem a visão de conjunto da totalidade “é sempre provisória e nunca pretende esgotar a realidade a que se refere.” Para esse autor, há sempre algo que escapa às nossas sínteses; o que nos solicita o esforço no entendimento da realidade com a qual nos defrontamos a partir do desenvolvimento de uma estrutura significativa da visão desse conjunto. Podemos aliar o pensamento desse autor à assertiva de Pontes (2009, p. 81) para quem a totalidade “é essencialmente processual, dinâmica, cujos complexos, em interação mútua, possuem um imanente movimento.”

Conforme as exposições de Cury (1985, p. 38) “a realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e

¹³ Onde, conforme Cury (1985, p. 36) sempre haverá movimento, e cujo conceito implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode ser compreendido como “um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente.”

¹⁴ Segundo Pimentel (2012, p. 157), a produção teórica do Serviço Social relaciona a questão social ao pauperismo e à reação da classe trabalhadora às precárias condições de vida geradas no capitalismo, onde sua gênese histórica expressava a “pobreza, a desigualdade social e as lutas do operariado em busca de direitos e garantias sociais, pondo em evidência o aspecto político da questão.”

histórica, compreendendo a unidade dialética.” Cabe ressaltar que, conforme Santos (2015, p. 30) unidade não é sinônimo de identidade mas, “um vínculo intenso e profundo entre diferentes; assim, apesar de formarem uma unidade, há uma diferença entre ambas, a qual vai determinar o âmbito de cada uma delas.”

De acordo com Severino (1986, p. 5) a realidade “vai se produzindo permanentemente mediante um processo de mudança determinado pela luta dos contrários, por força da contradição que trabalha o real, no seu próprio interior.” Analisando os elementos acima, consideramos que a discussão da temática a que este trabalho se propõe é algo intrínseco ao Serviço Social, uma vez que ela colabora para a devida articulação com os conhecimentos produzidos pelas outras áreas do conhecimento (onde tudo se relaciona e tudo se transforma) ao abranger e promover ponderações sobre processos educativo-formativos (que visam uma mudança qualitativa) que alcançam tanto os/as assistentes sociais quanto os profissionais tradicionais¹⁵ da educação, cujo cenário é repleto de interesses hegemônicos¹⁶ (que envolvem a unidade e luta dos contrários).

Segundo CFESS (2013, p. 19) a política de educação resulta de formas historicamente determinadas de “enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado - que por sua vez, e conforme Marx¹⁷ (2010, p. 38) “jamais verá no Estado e na organização da sociedade, a razão das mazelas sociais” - que conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social.” Dessa forma, é importante que nos atentemos para a existência de um complexo social infindo e multifacetado marcado pelas particularidades de cada comunidade escolar onde, de acordo com Amaro (2012, p. 16)

relações familiares precarizadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais passam a fazer parte do cotidiano da escola e alimentam as estatísticas da evasão escolar, da multirrepetência e do atraso escolar, marcando o início de uma história de exclusões. A questão pedagógica, antes central, passa a dividir

¹⁵ Para o CFESS (2013) ainda que as ações de caráter mais nitidamente pedagógico - exercidas pelos professores - adquiram maior visibilidade social, a política educacional precisa de outros trabalhadores para cumprir sua função social no âmbito dos processos de produção e reprodução dos modos de apreensão da realidade. Para CFESS (2013, p. 45) são as formas de organização e combinação destes diferentes atores que “forjam as direções que vão tomar os diferentes projetos político-pedagógicos nas unidades escolares.”

¹⁶ Definidos neste texto como um recurso utilizado pela classe dominante, cuja finalidade é a manutenção das relações de poder e sua reprodução dada por um conformismo acrítico e naturalizado. Expressam, então, uma tentativa de dominação ideológica orquestrada entre classes distintas, a partir da elaboração de discursos e mecanismos intelecto-morais, cuja intenção é a defesa e manutenção dos próprios interesses, dada pela sobreposição de uma classe sobre a outra.

¹⁷ De acordo com Marx (2010, p. 40) “quanto mais poderoso for o Estado, ou seja, quanto mais político for um país, tanto menos estará inclinado a buscar no princípio do Estado, a razão das mazelas sociais e a compreender seus princípios universais.”

as atenções de professores, pais e alunos com essas cenas cada vez mais cotidianas.

Esse cenário requer a análise das múltiplas determinações de um processo educativo cujas ações estejam voltadas para a mediação¹⁸ - movimento perceptivo-crítico que aborda os fenômenos relacionados dialeticamente entre si - que desvela os conflitos postos nos vários níveis da sociabilidade humana, rumo à superação de práticas culpabilizadoras das condições sociais, culturais, políticas e econômicas das famílias, e sob o entendimento de que

Ao longo do tempo, as pessoas desenvolvem teorias (opiniões, noções gerais) que são interpretações e avaliações que foram se organizando - a família pensada. Além disso, vão escolhendo maneiras específicas de viver uma com as outras em família, que vão se cristalizando no cotidiano - a família vivida. (Szymanski, 2011, p. 73)

Assim, à luz da asserção da autora, deve-se compreender que as famílias - pensada ou vivida - estão ligadas entre si, influenciando-se umas às outras, e de uma forma ou outra cooperam-se entre si e desenvolvem, cada qual à sua maneira, suas particularidades. Em se tratando do contexto dessas famílias, recorreremos à Amaro (2012) para quem

a negação da realidade concreta e das particularidades dos alunos, suas famílias e aspectos ideo-político-culturais que condicionam as relações sociais acabam por transformar situações cotidianas manejáveis em problemas ameaçadores, alimentando mitos, estereótipos e fantasmas relacionados à origem e formas de enfrentamento das situações; não raro penalizando indivíduos por seu envolvimento nessas questões, em lugar de ajudá-los a vencer os obstáculos (Amaro, 2012, p. 16).

Face a essas afirmativas, e lembrando-nos dos escritos de Marx e Engels, devemos nos atentar para o fato de que

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx e Engels, 1984, p. 27-28)

Aliando as afirmações dos autores acima e compreendendo que essas condições de produção refletem “um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado” (Marx e Engels, 1984, p.

¹⁸ O termo está exposto conforme o pensamento de Cury (1985, p. 44) para quem a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. Para esse autor, a mediação é categoria não-reificável, ou seja, “não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante”.

11), e servindo-nos das afirmações de Santos (2015, p. 75) entendemos que a consideração e compreensão das questões que envolvem essas famílias exige o conhecimento dos fenômenos apresentados por elas, “das relações sociais e pessoais que os envolvem, seus valores, cultura, preconceitos, juízos”, bem como dos determinantes estruturais, ideológicos e políticos que lhes condicionam a existência. Reconhecer tais particularidades é fundamental para situar os projetos e práticas sociais que atravessam e compõem o universo educacional, o que requer situar a dinâmica e a capilaridade institucional em relação às transformações em curso, tanto no mundo do trabalho quanto no da cultura (Almeida, 2007, p. 3), “onde a relação entre a organização da educação escolarizada e o mundo do trabalho não se dá de forma imediata e mecânica.”

Acerca dessas relações sociais, enquanto as ponderações de Severino (1986) apontam para a presença de uma lógica que escamoteia o conflito e dissimula a dominação, para Gadotti (1995, p. 105) o desvelamento desses conflitos só será possível mediante o surgimento deles mesmos “e não quando a organização e a estrutura das instituições sociais procuram camuflá-los.”

Se, apropriando-nos dos ensinamentos de Marx (1986, p.17) e compreendermos que “os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”, devemos igualmente perceber que os aspectos sociais da contemporaneidade nos obrigam a pensar profundamente na dinâmica estabelecida pela lógica da educação que almejamos.

Essa lógica deve ser reconhecida levando-se em consideração as condições históricas e materiais que demandam mediações pelas quais se processam a operacionalização da ação profissional, que não se resumem à atuação de um profissional apenas. A afirmativa reforça a necessidade de que compreendamos que a política educacional, a educação e os espaços intra e extra escolares são construídos por um conjunto de atores que experimentam as mais adversas condições, influenciadas, por sua vez, por condições materiais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Apreender determinadas questões que envolvem a educação requer conhecer o ambiente educacional, mas também implica, de acordo com Amaro (2017, p. 21) em “ir além do lócus imediato - a escola - e avançar no estudo de sua base legal até a análise e compreensão dos cenários, situações, conjunturas e relações, assim como as contradições e fissuras entre esses componentes, que se manifestam no âmbito escolar.” Para a autora, essa análise, associada a outros fatores, será a base organizativa do trabalho do/a assistente social no cenário

educacional, e favorecerá o entendimento e consequente ação sobre as reais demandas, necessidades e interesses de cada comunidade.

Dessa forma, lembrando que o objetivo principal deste estudo é a identificação das atribuições dos/as assistentes sociais inseridos/as no âmbito da educação básica, afirmamos, de acordo com Martins (2007, p. 59) que elas “não devem ser analisadas pelo viés tecnicista de simples adequação do profissional de serviço social, mas desenvolver uma visão crítica e emancipadora em relação à complexidade da sociedade e de suas relações.”

Além disso, tais atribuições - que no nosso entendimento visam responder às demandas postas para esses profissionais naquele ambiente mas que, definitivamente, não se restringem aos espaços escolares - compreendem tanto as responsabilidades identificadas pelo projeto ético-político¹⁹ do Serviço Social, quanto aquelas legislações que tratam de sua inserção nesta área o que, segundo Santos (2015, p. 71) implica também “no conhecimento das condições de trabalho, do projeto profissional e dos recursos institucionais.”

Essa inserção, e o consequente desenvolvimento do exercício profissional do/a Assistente Social no âmbito educacional devem se dirigir (Amaro, 2012, p. 101) à “construção de ações que incidam diretamente na cidadania dos segmentos marginalizados” sabendo que, conforme Santos (2015, p. 45) o Serviço Social é uma profissão que atua sobre e na realidade, e se “orienta e se reorienta como resultado (produto) dos agentes profissionais e das exigências postas pela realidade histórica, pelas mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na e em sociedade.”

De acordo com Iamamoto (2009a, p. 151) a prática profissional adquire inteligibilidade e sentido na história da sociedade da qual é parte e expressão, o que requer situá-la no quadro das relações sociais entendendo-a “no jogo tenso das relações entre as classes sociais, suas frações e das relações desta com o Estado brasileiro.” Para Santos (2015, p. 46) essa prática envolve dimensões políticas, teóricas e técnicas, articuladas ao conjunto das práticas sociais, e deve ser vista “como um produto histórico e resultante de uma intervenção teórica e prática dos agentes nela envolvidos.”

¹⁹ Construído coletivamente pela categoria, além de orientar o exercício e a formação profissional, revela o desenvolvimento teórico e prático da profissão, cujos elementos constitutivos explicitam princípios e valores ético-políticos, a crítica à ordem social vigente e as lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria. Salienta-se que esses elementos constitutivos são frutos dos processos reflexivos do fazer profissional, e têm em sua base os componentes que lhe dão materialidade, expressos tanto na produção de conhecimentos no interior do Serviço Social, quanto nas instâncias político-organizativas da profissão, compostas pelo conjunto CFESS/CRESS, pela Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESSO - e pela ABEPSS, e cuja base normativa expressa-se na Lei n.8.662 de 1993, no Código de Ética Profissional de 1993, e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social da ABEPSS, de 1996.

A partir das exposições de Santos (2015, p. 84), pode-se afirmar a importância da teoria²⁰, uma vez que ela “oferece a compreensão da dinâmica social em que se insere o objeto da intervenção, o significado social dessa intervenção, ou seja, ela possibilita compreender até que ponto determinada atividade prática está contribuindo para a construção da história humana.”

Certos de que tais afirmações correspondem a um direcionamento profissional crítico, não podemos nos alhear de uma análise que perceba que no âmbito dos espaços escolares ocorre um processo formal de educação que, dadas as condições mais heterogêneas que as formam, pode produzir um quadro onde se evidenciará uma divisão entre os que a ela tiveram acesso e que em razão disso alcançaram meios de ascensão socioeconômicas, e aqueles que não obtiveram o mesmo êxito. Na pior das hipóteses, revelará aqueles que, por este ou aquele motivo, nem conseguiram passar pelo referido processo.

A afirmativa exposta baseia-se nas reflexões de Gadotti (2008, p. 93) que alega que, além de sermos seres inconclusos, inacabados, incompletos, somos também condicionados, considerando que todos esses adjetivos advêm do fato de que o que aprendemos depende das nossas condições de aprendizagem. Para o autor, somos programados para aprender, e o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos, sendo que a primeira delas é a família.

Em relação ao desvelamento dos conflitos e tensões havidos no espaço escolar, Szymanski (2011, p. 97) leciona que “o que a escola não percebe é que as pessoas se desgastam muito mais numa relação de isolamento e/ou tensão com as famílias, do que desenvolvendo parcerias.” A partir dessa análise, devemos considerar que vivemos numa sociedade cuja estrutura cria uma série de impasses que, conforme Freire (1991, p. 35) “faz com que seus alunos não se evadam da escola, mas de lá sejam expulsos”. Essa expulsão recomenda uma discussão sobre a política de educação e seu elo com o Serviço Social junto às manifestações das expressões da questão social no cotidiano dos alunos, famílias e entorno escolar.

Para tanto, importa destacar que essa exclusão educacional pode ocorrer em três dimensões distintas - que se complementam - onde

A primeira é relacionada ao próprio processo de ensino-aprendizagem, seja em decorrência dos alunos apresentarem altas habilidades, os superdotados, ou o inverso, déficit de aprendizagem. A segunda dimensão está relacionada

²⁰ De acordo com Santos (2015, p. 86) “a importância da teoria se revela aqui por oferecer a possibilidade de compreensão dos aspectos sócio-históricos que interferem nas condições e nas relações de trabalho, bem como nas condições de vida da população.” Para a autora, é a teoria que permitirá um prévio conhecimento dos processos, das determinações e das conexões sociais nas quais está inserido o objeto de intervenção; o que possibilitará a construção de propostas de trabalho coerentes com os limites e possibilidades profissionais que atendam as demandas sociais.

às necessidades temporárias ou permanentes, decorrentes da questão social que se expressam de diferentes formas no cotidiano de vida dos alunos e suas famílias, tais como: condições econômicas de uma parcela significativa da população que obriga crianças ao trabalho infantil; crianças que moram em locais distantes de qualquer escola; famílias em situação de extrema pobreza; crianças vítimas de abusos ou negligência de várias formas; crianças que estão fora da escola por qualquer motivo. A terceira dimensão refere-se à questão dos preconceitos de diversas formas, contraditoriamente muito presente no ambiente educacional, seja de classe, gênero, etnia, valores culturais, opção sexual etc., que deve ser desvelada pelos assistentes sociais, reconhecendo os direitos e respeitando as diferenças e preferências individuais. (Martins, 2007, p. 187)

Nesse sentido, atentos à observação de Netto (2007, p. 152) em torno da questão social, entendida como um “fenômeno que se põe tanto a assistentes sociais quanto a quem se preocupa com a investigação da realidade social”, há compreensões diferenciadas e atribuições de sentido muito diversas, mas todas devem ser saudadas. Isso revela que o autor se preocupa não apenas com a consideração de um conceito, mas também com os sentidos que socialmente o termo carrega e explicita.

Em relação à questão social, entendemos que alguns de seus frutos manifestam-se de diversas formas, afetando sensivelmente o processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, consideramos a evasão - que, juntamente com a repetência escolar constituem um caro custo social à nação e, de acordo com Amaro (2012, p. 114) “estão entre as questões sociais que mais desafiam educadores, dirigentes de escolas e governantes” - materializada pela saída precoce dos alunos do sistema educacional, muitas vezes devido a fatores socioeconômicos diversos, por falta de apoio familiar, por questão de exploração de mão de obra infantil, desinteresse pelos estudos, condições de vida precárias, falta de recursos educacionais adequados, pela pobreza e desigualdade, ausência/negligência familiar. Reside aqui a necessidade do trabalho de assistentes sociais no sentido de identificar e intervir nessas questões, promovendo ações que visem a inclusão social, a melhoria do desempenho escolar e a garantia do direito à educação para todos.

Não se descarta que este trabalho reafirma a aproximação com a construção coletivamente sistematizada e expressa por documentos orientativos que correspondem a um compromisso profissional que assume a viabilização do acesso, permanência e conclusão do percurso educacional, o que sugere, dentre outros aspectos, investimento intelectual, planejamento, articulação e discussões profícuas diante dos desafios apresentados tanto às/aos assistentes sociais, quanto aos outros profissionais da educação básica onde, de acordo com Amaro (2012, p. 107) todos devem estar “convencidos de suas responsabilidades,

competências ²¹ e potencialidades, e comprometidos com sua coletividade.” Destarte, consideramos que

Ainda que dispondo de autonomia ética e técnica no exercício de suas funções - resguardadas inclusive pelo Código de Ética e pela regulamentação da profissão - o Assistente Social é chamado a desempenhar sua profissão em um processo de trabalho coletivo, organizado dentro de condições sociais dadas, cujo produto, em suas dimensões materiais e sociais, é fruto do trabalho combinado ou cooperativo, que se forja com o contributo específico das diversas especializações do trabalho. (Iamamoto, 2009a, p. 107)

Por isso asseveramos que, na busca da produção de conhecimentos que contribuam para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagens, tanto os profissionais tradicionais da educação quanto os/as assistentes sociais devem promover

estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. (Brasil, 2019, p. 20)

Consideramos que esta produção de conhecimentos deve levar em conta as necessidades da escola contemporânea, e cujo processo, de acordo com Rocha (1996, p. 9) contemple temas geralmente excluídos do cotidiano das escolas, tais como: criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade, problematização, construção e provisoriade do conhecimento, avaliação emancipatória.”

Esse processo deve dar-se com vistas ao desenvolvimento de uma atuação qualificada a ser alcançada por uma práxis que envolve ação e reflexão sobre a realidade, sem desprezar seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico, pela necessidade de aprimorar-se e buscar uma visão crítica sob o entendimento de que, conforme Freire (2007, p. 21) “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.”

De acordo com Santos (2015, p. 81) “uma análise crítica da realidade não implica, de imediato, uma intervenção crítica na realidade.” Assim, a reflexão proposta aqui, não é aquela assentada na crítica pela crítica, no conhecimento pelo conhecimento, mas uma reflexão em função da ação de transformar, ou seja, aquela que vai ao encontro das considerações de Frigotto (2006, p. 81), e refere-se à crítica e ao conhecimento crítico para uma prática que

altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade

²¹ Segundo Santos (2015, p. 34) “a competência teórica é indispensável para a formação profissional, mas ela sozinha não habilita para a intervenção.”

indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e ação.

Os excertos acima reforçam a importância deste trabalho, corroboram a necessidade de promover uma reflexão que compreenda sua inserção na realidade escolar, ao mesmo tempo em que se preocupa com a produção de subsídios que instrumentalizem o exercício profissional dos/as assistentes sociais inseridos/as na política de educação; e que fundamentem ações críticas concentradas num projeto societário que busque entender a escola como ambiente tensionado pelos mais diversos interesses, e não como mero espaço sócio-ocupacional.

É a partir de sua proposta orientadora, fundamentada nas ponderações de Mattar (2021, p. 33, apud Alves-Mazotti, 2001) que este trabalho afirma que a produção de conhecimentos que possam ser transferidos e aplicados a outras realidades “contribui para a divulgação de pesquisas e o fortalecimento de uma área.”

Convém salientar que é na importância da produção teórica a respeito das atribuições profissionais dos/as assistentes sociais na educação básica que este estudo se justifica e se pesa, e cujo conceito de pesquisa assenta-se na perspectiva de Freire (2011, p. 32) no sentido de que “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade, a partir do que, pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” Há que se compreender que essa reflexão deve se dar sob a consideração de que, conforme Santos (2015, p. 9) “a teoria não se transmuta de imediato em prática”, pois exige conhecimentos que, segundo a autora, demandam que o exercício profissional extrapole o conhecimento teórico.

Além do memorial e da introdução, este texto está organizado em quatro seções e subseções, onde pretendemos estabelecer as conexões que levam ao desenvolvimento textual de forma que ele cumpra ao que se propõe. Inicialmente, fizemos do memorial um recurso onde expusemos determinados fatos que compuseram nossa biografia e nos trouxeram por caminhos pessoais e profissionais, formadores do perfil de pesquisador a que aspiramos.

Na primeira seção, este texto faz uma contextualização de suas intenções e objetivos, revelando seus caminhos teóricos e metodológicos. A próxima seção é composta por algumas concepções, entendidas como necessárias para a devida análise do objeto de pesquisa, a partir das quais este texto assume a preocupação em discutir determinados elementos acerca do assunto abordado, e que a fundamentam e a justificam. Lembrando-nos de Netto (2011, p. 46) sabemos que as categorias “são históricas e transitórias” e, acercando-nos das proposições de Cury (1985, p. 22), entendemos a importância do estabelecimento das mesmas, percebendo que elas

não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja,

a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

A terceira seção destina-se à apresentação e discussão reflexiva dos arcaouços teóricos retratados na pesquisa documental, sob a consideração de sua importância para a compreensão e apropriação de alguns de seus principais marcos, vislumbrando um conhecimento histórico-social das questões que lhe constituem.

Já a quarta seção versará sobre a interpretação dos princípios que demandam e consequentemente orientam a atuação dos/as assistentes sociais no âmbito da educação básica, sobretudo aquelas que estão associadas ao conhecimento, às habilidades e às responsabilidades profissionais, à luz de alguns instrumentos que lhe definem as atribuições profissionais, a partir da consequente análise das obras selecionadas para a composição deste estudo. Concluídas tais seções, este texto apresentará tanto suas considerações finais, quanto suas referências.

SEÇÃO 1 A PESQUISA

1.1 OS INTERESSES QUE A COMPÕEM E A MOVEM

Uma pesquisa é realizada com o objetivo de contestar uma proposta, de provar uma condição, de descobrir algo novo. Seja para apresentar um novo conhecimento, ratificar ou refutar o que já é conhecido, ela é um processo sistematizado que permite a elaboração e difusão do saber a partir da geração de novos conhecimentos que se desenvolvem, reproduzem, (re)interpretam, ampliam e atualizam o que já foi - ou deve ser - estudado.

De acordo com Rocha (1996, p. 32) “só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude.” Para o autor, o conhecimento tem origem na prática humana e nos processos de transformação da natureza, e é uma ação, um processo humano-histórico incessante de busca de compreensão, de organização, de transformação de mundo vivido e sempre provisório, que está atrelado ao desejo de saber. Assim, uma pesquisa pode ser considerada como uma atividade inerente ao humano que, questionador, busca estabelecer um conjunto de atividades planejadas que respondam cientificamente a uma determinada situação, o que se considera como uma atividade essencial para a evolução da sociedade.

Nossa concepção de pesquisa assenta-se na perspectiva de Minayo (1994, p. 23), pois a consideramos como um processo composto por uma carga histórica que reflete posições frente

à realidade, no qual o pesquisador tem "uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente."

Pesquisar, ler, decifrar, entender o que está posto socialmente exige uma pergunta cujas respostas ainda não são conhecidas ou, se já conhecidas, refutadas ou comprovadas. Necessário então uma curiosidade, uma observação, uma dúvida que nos mova na busca de respostas frente ao que se questiona, e que nos leve a pesquisar, uma vez que, de acordo com Santos (2007, p. 73) "sem problema não há pesquisa."

Segundo as afirmações de Severino (1986, p. 12) a educação precisa ser analisada como "um processo social que se insere como parte do processo social global, isto significando que ela não pode ser considerada e compreendida autonomamente, isolada de seu contexto histórico-social." Dessa forma, entendemos que a pesquisa é a construção do conhecimento e subsídio para a compreensão de uma realidade dada por fatos que nos alcançam nas mais diversas instâncias e, conforme Santos (2007, p. 17) "uma atividade intelectual intencional que visa responder às necessidades humanas." Nessa esteira, essa realidade estará sujeita ao estudo sistematizado dos aspectos que a conformam, e é o que deve ocorrer no âmbito da pesquisa em Serviço Social, já que a consideramos intrínseca ao processo histórico-social e ideológico de sua construção.

De acordo com os argumentos de Gadotti (2008, p. 104) nossos pontos de vista sempre determinam nossa visão do mundo e, não é por nada que eles são tão diversos e até antagônicos. Conforme o autor, essa diversidade é a riqueza da humanidade, sem a qual, "não haveria mudança; o mundo seria estático, eternamente imutável, sem sentido, sem perspectiva."

Para Costa et al. (2021, p. 9), do ponto de vista de um pesquisador "o que se busca revelar ao analisar um fato concreto situado sócio-historicamente é o movimento histórico-dialético que o construiu", ou seja, sua síntese explicativa, não visível no fato concreto aparente, dada pelo movimento da aparência à essência, do concreto aparente ao concreto pensado. De acordo com a autora, o materialismo histórico-dialético enfatiza que o conhecimento não se dá de maneira imediata, mas a partir do concreto aparente com vistas a alcançar o concreto pensado, o conhecimento verdadeiro, a essência da coisa ou do fenômeno.

Segundo Pontes (2009, p. 162) é pela superação do abstrato que são recuperadas as "determinações, vinculações e mediações sustentadoras do todo social, tornando possível, através de múltiplas e sucessivas aproximações, chegar-se ao concreto pensado." Para Santos (2015, p. 20) o concreto "é aquilo que se quer alcançar, que se quer compreender; portanto, ele é o resultado a que se quer chegar."

Conforme leciona Gadotti (1995) o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto, mas não se separa da ciência pois, é graças a ela que ele

pode desenvolver-se e superar-se. De acordo com o autor, o materialismo dialético não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas com aspectos de uma mesma natureza que é indivisível, e que se exprime sob duas formas diferentes, uma material e a outra ideal, com um duplo objetivo

1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade; 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. (Gadotti, 1995, p. 22)

De modo a alcançarmos o conhecimento real²² é necessário analisar sucessivamente o concreto aparente em suas relações (Costa et al., 2021) ou seja, analisá-lo “na sua totalidade e historicidade buscando as contradições e mediações que o compõe.” Na tentativa de compreensão da totalidade e apreensão do real, e reconhecendo que há uma centralidade a ser conferida na historicidade, Frigotto (2006, p. 73) afirma que

é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Muito próximo das afirmações do autor mencionado, e considerando o âmbito da pesquisa, afirma-se que, segundo Minayo (1994, p. 13-15), todo objeto de estudo é histórico e tem consciência histórica, pois além de se localizar temporalmente e poder ser transformado, “não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que, relacionando-se socialmente, confere significados e intencionalidades às suas ações e construções teóricas.” Ainda de acordo com a autora, o objeto de pesquisa apresenta uma identidade²³ com o sujeito, considerando que, ao propor a investigação das relações humanas, o pesquisador identifica-se com ele; é intrínseca e extrinsecamente ideológico, pois veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, submetendo-se e resistindo aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes; é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos.

²² Conforme Santos (2015, p. 23) “conhecer o real é situar o objeto do conhecimento do ponto de vista social e do ponto de vista do privado”, sem considerá-lo de forma isolada.

²³ Segundo Amaro (2017, p. 17) “a ausência ou frágil consciência da especificidade do trabalho profissional na educação não só constitui um problema identitário, como compromete a resposta competente e consequente do assistente social em atenção ao que dispõe o projeto ético-político da profissão.

O senso que mobilizou a realização deste estudo foi a aprovação da Lei Federal nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), sobre a qual, cabe alguns questionamentos. Este trabalho compreende que a referida lei prevê que as redes públicas de educação básica contarão com profissionais da Psicologia e do Serviço Social²⁴ que, integrando as equipes multidisciplinares na condição de profissionais da educação, atuarão junto às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, com o objetivo de agregar qualidade ao processo educativo²⁵-formativo-social dos alunos, à convivência escolar e à relação família-escola.

Considerando que “o sentido de sua existência e eficácia de sua ação estão intimamente ligados ao sentido da existência de uma coletividade muito concreta” (Severino, 1986, p. 14) e, embora seja o reflexo da luta conjunta de duas categorias profissionais, há que se pensar que a inserção destes profissionais no âmbito da educação básica não pode assentar-se no cumprimento de uma lei, simplesmente. De acordo com Santos (2015, p. 6-7), pode-se afirmar que tal inserção deve considerar tanto a análise da realidade quanto a intencionalidade e a direção social imprimida pelos sujeitos profissionais, bem como a “postura investigativa sobre a realidade social e as mediações que perpassam o exercício profissional.”

Em relação à educação, devemos considerar o fato de que, “até o atual momento histórico tem predominado seu papel de reprodução e defesa dos interesses da classe dominante” (Severino, 1986, p. 63), razão pela qual não podemos nos esquecer que o percurso histórico da referida lei que insere o Serviço Social nessa política pública foi marcado por (des)interesses políticos, até que fosse promulgada.

É justamente por isso que este trabalho reconhece a importância da aprovação desta lei, mas também considera que essa luta não se extingue aí, uma vez que, pensando em sua trajetória, o referido dispositivo inclui tais profissionais naquele ambiente, mas, devemos pensar nas necessidades e prioridades definidas/defendidas pelas políticas de educação e no viés ideológico e político que as alcança. Aqui, esse viés ideológico é exposto conforme as afirmações de Cury (1985, p. 47), sob o entendimento de que ele identifica um processo hegemônico, cuja capacidade de direção cultural e ideológica

²⁴ A referida lei trata da inserção da Psicologia e do Serviço Social nas escolas públicas de educação básica. Embora reconheçamos os ideais que irmanam ambas as profissões, este texto tratará, obviamente, apenas do que entendemos ser o alcance do Serviço Social.

²⁵ Mesmo que assistentes sociais não sejam vistos como profissionais tradicionais do quadro do magistério, Martins (2007, p. 192) afirma que a palavra educativo denota o sentido de socialização de informações e conhecimentos “com a finalidade de propiciar um processo reflexivo que envolve uma percepção mais objetiva de sua própria vida e das condições sócio-históricas que a determinam, considerando os indivíduos como sujeitos de direito, protagonistas de sua própria história, cidadãos.”

é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção.

A aprovação desta lei nos chama, então, ao entendimento de que ela exige um desdobramento: sua regulamentação. Entretanto, sob o peso de que ela não alcance suas finalidades dentro do contexto a que se propõe, que isso não se dê sob os aspectos legalistas - frustrando os desejos que a geraram - representando apenas a preocupação com sua interpretação e cumprimento mecanizado. Assim, considera-se que o cumprimento desta lei demanda uma regulamentação que leve em conta as condições de realização de “intervenções que impliquem diretamente numa alteração na situação da comunidade” (Silva, 1988, p. 23) não se restringindo à esfera puramente normativa.

Reconhecendo a carência de regulamentação, os órgãos representativos daquelas profissões se desdobram na produção teórica com vistas a subsidiar o pensamento, os debates, e o conseqüente exercício de ambas. Aqui, vale a recomendação de Yamamoto (2009a, p. 53) para quem “o mero engajamento político, descolado de bases teórico-metodológicas e do instrumental operativo para a ação é insuficiente para iluminar novas perspectivas para o Serviço Social.”

Segundo as afirmações de Santos (2015, p. 5) há uma indissociabilidade entre teoria e prática, posta numa relação intrínseca de unidade na diversidade, onde a teoria reflete a condição da possibilidade, e a prática é o âmbito da efetividade, onde o caminho de um a outro requer mediações objetivas e subjetivas que se relacionam pela via dos instrumentos e técnicas da intervenção que “pertencem ao âmbito da efetividade, os quais, a partir das mediações, potencializam as ações dos homens.” De acordo com essa autora

Teoria é a apreensão das determinações que constituem o concreto; e prática é o processo de constituição desse concreto; teoria é a forma de atingir, pelo pensamento, a totalidade, é a expressão do universal, ao mesmo tempo que culmina no singular e no universal. É pela teoria que se podem desvendar a importância e o significado da prática social, ou seja, ela é o movimento pelo qual o singular atinge o universal e deste volta-se ao singular. A prática é constitutiva e constituinte das determinações do objeto, gera produtos que constituem o mundo real, não se confunde, portanto com a teoria, mas pode ser o espaço de sua elaboração. Nesse caso, ela só se transforma em teoria, se o sujeito refleti-la teoricamente. (Santos, 2015, p. 27)

Afirmando que a teoria - que não modifica necessariamente o real, mas o conhecimento sobre o real - é a apreensão do objeto pelo pensamento, Santos (2015, p. 27) leciona que “a teoria quer conhecer a realidade, extrair as legalidades, as racionalidades, as

conexões internas postas nos produtos da ação prática dos homens.” Assim, pode-se afirmar que tais produções visam replicar uma concepção de política educacional que, além de pública, crítica e laica, aponte para a emancipação humana ao rebater todas as manifestações de violações de direitos, e seja percebida como um direito social²⁶ universal inalienável assegurado simetricamente em coerência com o projeto ético-político daquelas profissões.

A escola contemporânea é permeada por particularidades que interferem diretamente no estabelecimento do direito a seu acesso. Vivendo numa sociedade onde as relações são construídas por pessoas que, no geral, “desconhecem o modo de ser e conviver democraticamente, tão cegas e submetidas que estão às regras de sobrevivência, cuja base são o individualismo e a competitividade” (Amaro, 2012, p. 109), nem sempre nos preocupamos em analisar as diversas identidades que nos cercam; as necessidades e fragilidades impostas pela conjuntura econômica, política, social e cultural inerentes aos grupos; tampouco nos preocupamos em identificar e associar as questões que nos aproximam ou nos distanciam da condição elementar da cidadania.

É considerando que o Serviço Social legitima seu saber a partir do estudo das relações havidas no interior das sociedades - logo, atribuindo-lhes historicidade - que encontramos uma prática investigativa e interventiva com vistas à descoberta de uma realidade construída a partir dessas relações que, a seu turno, são produções e reproduções das interações permeadas por conjunturas político-econômicas e sócio-culturais. Acerca disto, Setubal (2013, p. 40-41) afirma que, além da necessária vigilância no sentido de entendermos que o conhecimento nunca será algo senão aproximado, a pesquisa resulta de uma escolha, e é um processo histórico onde “qualquer objeto estudado tem de ser compreendido dentro da sua significância temporal.”

De acordo com Guerra (2009, p. 702), desde meados de 1990 assistentes sociais brasileiros representam uma massa crítica contemplada por um projeto calcado em valores e diretrizes estratégicos com vistas à formação de um determinado perfil de profissional. Para essa autora, como resultado das transformações sociais que se traduzem nas particularidades da profissão, bem como do investimento feito pelas entidades da categoria, esse projeto estabelece “as dimensões investigativa e interventiva como princípio formativo e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade.”

Esse mesmo projeto, dos quais fazem parte valores, objetivos, funções e requisitos teóricos, institucionais e práticos que “determinam as respostas dadas pela categoria às

²⁶ É por ser reconhecida constitucionalmente como direito social que, de acordo com Martins (2007, p. 89) a educação aponta “para a contribuição que o serviço social pode oferecer nessa política social, considerando que a profissão tem a luta pelos direitos sociais e ampliação e consolidação da cidadania como um de seus princípios estabelecidos em seu projeto ético-político profissional.”

demandas da população usuária e requerem um determinado perfil profissional (Santos, 2015, p. 73) requer a assunção de uma responsabilidade ético-profissional, cujo cumprimento das atribuições e competências que lhes marcam a formação e o exercício profissional, exige

não apenas coordenar e executar políticas sociais, projetos e programas, mas também avaliá-los, coordenar pesquisas, realizar vistorias, perícias e laudos, emitir parecer técnico, formar assistentes sociais. Aqui se reconhece e se enfatiza a natureza investigativa das competências profissionais. Mais do que uma postura, o caráter investigativo é constitutivo de grande parte das competências/atribuições profissionais. (Guerra, 2009, p. 703)

Dado esse caráter investigativo, e de acordo com Setubal (2013, p. 56) o Serviço Social atua de forma crítica nas realidades nas quais é chamado a intervir, e o faz “sem mistificação e fetichismo”, na medida que expõe a percepção da prática social adotada e as tarefas que realiza.

Atentos ao universo escolar, sabemos que trata-se de um ambiente marcado por inúmeras situações que, dentre outras particularidades, faz-se presente a instituição das relações de poder que, por sua vez, são constituídas e constituidoras de/por relações que permeiam toda a sociedade; a fragilidade ou ruptura dos laços familiares, sociais e institucionais; a culpabilização do sistema aluno/família pela evasão, repetência ou abandono escolar e tantas outras situações que podem resvalar no processo de aprendizagem e, num nível macro, alcançar toda uma comunidade e obstar o acesso aos mais diversos direitos sociais²⁷.

Necessário enfatizar que, segundo Amaro (2012, p. 40) “as incertezas econômicas, o desemprego, o estresse cotidiano, a luta por sobrevivência, a fragilização das relações e o racionamento dos afetos” são situações impostas pelo mundo moderno que certamente trazem danos à qualidade relacional familiar, o que favorece a deterioração de seus vínculos, ou, por outro lado, a geração e o fortalecimento de atitudes protetivas mútuas. Entretanto, muitas vezes, o sistema familiar é erroneamente responsabilizado pelas situações elencadas sob a justificativa de que ele é/está desestruturado. Para Szymanski (2011, p. 104) “trata-se de um raciocínio preconceituoso que só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um consequente afastamento do problema”, pois, o que há são diferentes estruturas de famílias, onde cada núcleo estrutura-se de forma diferente. Nesse sentido, romper com esse conceito é uma responsabilidade de toda a sociedade, e mais especificamente uma tarefa da política educacional/escola.

Compreendendo que o conhecimento científico não busca todas as determinações, e reconhecendo a necessidade de atuarmos sobre dada realidade, asseveramos que, conforme

²⁷Segundo Yamamoto (2009, p. 91) as classes sociais convivem sob relações desiguais, tanto econômica quanto politicamente. Entretanto, uma é condição da existência da outra e, “os direitos sociais têm por justificativa a cidadania, embora seu fundamento seja a desigualdade de classes.”

Guerra (2009, p. 705), a pesquisa resulta em um conhecimento sempre provisório, parcial, histórico, relativo a um tempo e espaço sociocultural e historicamente determinado, onde “para intervir, é preciso conhecer.” Mesmo que provisório, esse conhecimento deve ser estabelecido, de acordo com Rocha (1996, p. 8) pela expressão da função socializadora e cultural das instituições “no conjunto de atividades, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada.”

Essa mesma provisoriedade é exposta por Frigotto (2006) que, além de reconhecer o caráter relativo e parcial de todo conhecimento histórico, cujas ideias, conceitos e categorias precisam sempre ser revisitadas, afirma que

No trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Aqui se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento. (Frigotto, 2006, p. 88)

Julgando importante essas informações iniciais, entendemos que este trabalho reúne as credenciais para empreender uma análise de seu objeto de estudo, defendendo a inserção de assistentes sociais na política educacional brasileira, mais especificamente na educação básica.

1.2 A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL PARA ASSISTENTES SOCIAIS

Para além de suas funções com o processo educativo-formativo, o que vem sendo defendido e construído há muito tempo como parte da luta e da organização social dos trabalhadores da educação o que, conforme Almeida (2007, p. 6) “não se inaugura com a possibilidade de entrada de um ou outro profissional na política educacional”, o país promulgou em 11 de dezembro de 2019 a lei nº 13.935 (Brasil, 2019), a qual dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica, cuja atuação deve pressupor a promoção de direitos e a defesa intransigente da educação para todos.

De acordo com Santos (2015, p. 48) ao assumir um compromisso com a defesa dos direitos sociais, com a equidade e com a justiça social, os assistentes sociais convivem com uma contradição, pois, “teoricamente sabe-se que os mecanismos de exploração da classe trabalhadora são intrínsecos ao capitalismo²⁸, ou seja, este somente sobrevive mediante tal prática, portanto a exploração não pode ser superada mantendo-se essa ordem.”

²⁸ Segundo Santos (2015, p. 78) “a continuidade do sistema capitalista necessita de sua reprodução ideológica, o que se faz pelos mecanismos eficientes de moralização, tendo em vista a manutenção do poder vigente.”

Nesse sentido, afirma-se a dimensão educativa do trabalho do/a assistente social, que deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas, de acordo com Almeida (2007) do seu envolvimento com os processos sociais que buscam uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura, dos quais os profissionais tradicionais da educação já trazem significativos acúmulos. Segundo Martins (2007, p. 154) essa dimensão educativa consiste em “elucidar, desvelar a realidade social em todos os seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com sua mobilização social visando a conquista de seus direitos.”

Na conjuntura de retrocessos, desmontes e cortes substanciais de recursos, a lei é efetivamente um ato de decisão política por meio da qual expressa-se a luta de um conjunto profissional, alicerçada nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todos, e cuja aprovação representa substancial conquista para a política pública de educação. É a partir de sua promulgação e - insistimos - diante da necessidade de sua regulamentação, que tais profissionais agirão e, nesse sentido, amparando-nos na afirmativa de Santos (2015, p. 54) para quem toda prática é constituída por determinações que refletem uma lei que, entretanto, não se expressa na aparência do objeto; portanto, “para que seja apreendida é necessário um movimento que gere um conhecimento teórico sobre o fenômeno.”

Assim, entendemos que essa regulamentação deve destacar a relevância da lei no Estado democrático de Direito (Silva, 1988, p. 23) “não apenas quanto ao seu conceito formal de ato jurídico abstrato, geral, obrigatório e modificativo da ordem jurídica existente, mas também quanto à sua função de regulamentação fundamental, produzida segundo um procedimento constitucional qualificado.”

No âmbito das profissões a que se refere, a lei representou uma significativa contribuição para a educação, na medida em que se considera que tais profissionais constroem atuação sólida no desenvolvimento das relações interpessoais, no campo da proteção social, da participação familiar e comunitária, e no auxílio ao enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo escolarizado de formação que impactam diretamente no desenvolvimento da relação havida entre ensino e aprendizagem.

A política de educação carrega consigo as marcas de disputas societárias antagônicas que tanto a percebem sob a perspectiva de um direito social e humano - ainda não universalizado - quanto como mercadoria. Nos marcos dessa última, vê-se a instalação da reconversão da escola tradicional em mercoescola, entendida como a “conversão da educação em mercadoria, e a sua reconversão em capital” (Azevedo, 2007, p. 89), dada como tendência mundial de

hegemonia de mercado. Discorrendo sobre os sentidos da mercoescola²⁹ e suas características substantivas o autor afirma que

No caso da escola básica, a variável predominante não é o interesse de privatizar o serviço de educação, mas, sim, produzir e difundir a ideologia do privado. As políticas oficiais apropriam-se de termos comuns aos movimentos democráticos da educação. Descentralização, participação, cidadania, adquiriram outro sentido. Passam a ser entendidos como desoneração do Estado e transferência para as comunidades do financiamento da educação; são introduzidos programas do tipo “trabalho voluntário”, visando a desarticular a ideia de participação coletiva, da cooperação, da vida comunitária, retirar o sentido político da ação comunitária, passar a ideia de que tudo pode ser resolvido diretamente por um indivíduo isolado. É a tentativa de dicotomizar indivíduo e contexto cultural, eliminar o sujeito coletivo e substituí-lo por um indivíduo egoísta, dirigido à competição predatória da dinâmica do mercado. (Azevedo, 2007, p. 99)

No âmbito de tais disputas, podemos afirmar que a educação reforça “posições político-ideológicas consolidadas” (Severino, 1986, p. 14) e, por isso, torna-se necessário reforçar a dimensão pública da escola pública com vistas a criar a unidade sem negar a diversidade, o que nos obriga, conforme Barroso (2005, p. 746) a procurar novas formas organizativas e novas modalidades de regulação e de intervenção que permitam “a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, baseada numa nova concepção de cidadania.”

Conforme as afirmações de Yamamoto (2009c, p. 34) “a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre e não vem de cima para baixo, mas é resultado de lutas permanentes, travadas quase sempre a partir de baixo, pelas classes subalternas”, e as demandas das classes sociais prefiguram direitos que só são satisfeitos quando assumidos nas/pelas instituições do Estado.

Nesse sentido, e considerando-a como um espaço sócio-ocupacional aberto àquelas profissões e como campo estratégico para sua intervenção, torna-se primordial que promovamos uma reflexão que articule e problematize, junto aos demais profissionais da área da educação e com a sociedade, a importância e legitimidade do trabalho de assistentes sociais nesta política, considerando as atribuições e competências dessa categoria, cuja inserção nas redes de ensino vincula-se à sua própria construção histórico-social e cultural na luta pela condição de cidadania. Conforme Santos (2015, p. 80) essa intervenção é perpassada por condições objetivas e subjetivas que não podem ser consideradas como obstáculos à ação profissional, mas reveladas como contradições que demandam “preparo teórico e técnico.”

²⁹ Chamando-a de “a escola de mercado” e “escola que produz força de trabalho com concepções plantadas e fertilizadas pelos valores mercado”, Azevedo (2007, p. 99-100) afirma que o discurso da eficiência e do controle gerencial corresponde à ideia da educação-mercadoria, como produto de compra e venda no mercado, o que desconstitui a escola como espaço público.

Dado como um fenômeno da contemporaneidade, a educação básica emerge como espaço indiscutível para a atuação do/a Assistente Social, o que reivindica não apenas o estudo a respeito de suas atribuições no âmbito educacional, mas a necessária compreensão das manifestações das expressões da questão social, também perceptíveis nesse ambiente.

Discutir as particularidades e compreender a atuação de assistentes sociais que se inserem no âmbito da educação, na perspectiva do aprofundamento teórico-político e das discussões sobre o significado ideo-teórico requer uma pesquisa que, conforme Debrey (2003, p. 26) “envolve opção teórico-metodológica e conteúdo prático-político no processo do contraditório social no qual se insere, o que demanda uma maneira de pensar e agir, para manter ou modificar a concepção de mundo dominante.”

A produção teórica que nos alcança como categoria profissional - mas que também se destina aos outros profissionais tradicionais da educação - é fruto dos esforços coletivos dos/as assistentes sociais junto aos seus órgãos representativos (Guerra, 2009), cujas reflexões não devem ser vistas como inaugurais. Assim, este trabalho será mais um elemento no hall dos debates que apontam para a análise da inserção e da relação do Serviço Social com a política de educação, entendendo que isso significa mais uma contribuição em favor da mobilização da categoria, na intenção de uma perspectiva crítico-analítica da temática em questão a partir de referenciais que colaborem para a elucidação do que se investigou. Para tanto, nossas reflexões foram ao encontro da indicação de Santos (2015) considerando que nossa intenção não se reduz à mera descoberta, solução ou minimização de problemas imediatos, mas visa contribuir de modo que

os agentes envolvidos tenham uma interpretação aproximada dos fenômenos que envolvem esses sujeitos, podendo identificar tais fenômenos como uma totalidade - que é a expressão da questão social refletida nele - de uma totalidade mais complexa, no caso, a sociedade capitalista. É preciso compreender, assim, que a situação com que se deparam é um complexo dentro de um complexo maior.” (Santos, 2015, p. 87)

Segundo Severino (1986, p. 15) é impossível compreender um projeto educacional “fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula tanto o destino das pessoas, como o destino da comunidade humana.” Dada essa afirmativa, deve-se considerar a diversidade de contextos, situações e desigualdades que uma multiplicidade de seres vivencia ou vivenciou. Esta é uma observação do Professor Doutor Rui Marques Vieira que, ao prefaciar a obra de Mattar (2021, p. 11) nos afirma que as problemáticas e questões relacionadas com a área da educação somente serão ultrapassadas com o contributo da investigação, desde que ela seja transformadora, crítica e emancipadora. Dando continuidade às suas recomendações, este mesmo professor certifica que tal investigação “não

se compadece (ou não deveria) com agendas educativas reprodutivas do status quo dominante e hegemônicas.”

Este texto concorda com as observações de Mattar (2021, p. 48, apud Zawacki-Richter, 2020), para quem os pesquisadores em início de carreira “devem se familiarizar como o corpo existente da literatura sobre determinado tema” e, nesse sentido, compreende também as sugestões de Cellard (2008, p. 306) que nos afirma a necessidade de “formular algumas ideias diretrizes, propondo um quadro teórico, mesmo restrito, a fim de orientar as análises minuciosas.” Assim, desde o início, havia o interesse em desenvolver uma pesquisa formatada primeiramente sob o “espelho” de um sumário previamente elaborado que atendesse às expectativas do pesquisador.

Seguindo as instruções de Cellard (2008, p. 306), a intenção de nos guiarmos pela idealização desse sumário deu-se de forma flexível uma vez que, “diante de novas fontes documentais e bases de arquivos inesperados” poderíamos aperfeiçoar algumas ideias e conceitos iniciais, uma vez diante de centenas de documentos para examinar, o pesquisador talvez não conseguisse redigir três ou quatro páginas de comentários para cada documento que encontrasse.

Assim, a pesquisa que deu origem a esse texto orientou-se por uma busca limitada a dissertações e teses, mas o uso de produção teórica editada em livros também a constituiu. Dessa forma, este trabalho orientou-se por referenciais analíticos de pesquisadores que produziram materiais importantes que subsidiaram o debate a que se propõe.

Dada a heterogeneidade formadora dos espaços escolares e das identidades que os compõem, este trabalho buscou, a partir desses referenciais, uma análise de fontes documentais, baseadas em legislações, publicações eletrônicas e impressas afetas ao tema da pesquisa, uma revisão bibliográfica e pesquisa documental realizada nos meios físicos e virtuais, considerando assim, o uso de material impresso tais como livros e artigos selecionados no meio virtual/internet.

1.3 TEMA, OBJETIVOS E MÉTODO

Identificar as problematizações dadas pela produção de conhecimento desenvolvida tanto por assistentes sociais quanto por teóricos da educação tornou-se de fundamental importância, uma vez que elas refletem as preocupações das categorias profissionais em relação ao cenário escolar, de modo que essas mesmas problematizações buscam encontrar elementos que considerem e orientem suas ações profissionais.

Tendo em conta a implementação do Serviço Social na educação básica; considerando a relevância acadêmico-científica deste trabalho - pautado, conforme Santos (2015, p. 96) na

“importância de pesquisas que se voltem para o exercício profissional e para as requisições do mercado” - na medida em que ele visa a produção de conhecimento e subsídios sobre a temática na qual se funda, a sistematização dos dados bem como a escolha das obras que compõem seu corpus; e considerando que seu objetivo geral foi o de analisar as atribuições do/a Assistente Social na educação básica, o estudo que culminou na apresentação deste texto se deu de forma a discutir seus objetivos específicos, que se movem pela seguinte expectativa:

- detectar e analisar legislações pertinentes quando de sua inserção na esfera educacional;
- investigar as demandas que legitimam sua requisição pela política de educação;
- identificar as atribuições que caracterizam o exercício profissional do/a assistente social.

Apresentar a metodologia que compõe uma pesquisa é mostrar os caminhos que orientaram o pensamento na apreensão da realidade; o que está intrinsecamente constituído pela visão de mundo de seu pesquisador, influenciada pelas concepções teóricas das quais se vale. No caso da pesquisa que gerou este texto, a primeira etapa de análise foi realizada a partir de uma busca de teses e dissertações que pudessem, de alguma forma, contribuir para a intenção deste trabalho.

Entendendo que essa busca conferia uma panorâmica muito ampla acerca do que se pretendia, gradativamente fomos aplicando determinados termos (conforme exposto na Tabela 1) com a intenção de encontrarmos uma base substancial de trabalhos que pudessem indicar proximidade com a intenção dos objetivos de nossa pesquisa, onde as questões centrais possibilitassem a coleta de informações, e cuja análise colaborasse para organizar e sumariar os dados de forma que, aderentes às nossas intenções, fornecessem elementos para compor respostas aos seus objetivos gerais e específicos, o que influenciaria todo o percurso analítico e expositivo deste trabalho.

Nesse sentido, Minayo (1994, p. 22) afirma que, além de evidenciar as opções teóricas fundamentais, a metodologia expõe tanto as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade, quanto a relação humana havida com ela. Assim, concebemos a metodologia como “uma prática discursiva que direciona a pesquisa; uma narrativa teórica e política que veicula uma concepção de mundo.”

Conforme Marconi e Lakatos (2009, p. 31) o método deverá se “adequar ao problema a ser estudado.” De modo a cumprirmos com essas pretensões, nossa compreensão de método está assentada nas afirmações de Minayo (1994, p. 16) que o situa como “o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade, o que inclui suas concepções teóricas, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.”

Acercamo-nos das afirmações de Frigotto (2006, p. 77) que nos indica que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação.” Em relação ao exposto, servimo-nos do pensamento de Cury (1985, p. 47), que assevera que “para os dominadores a dominação precisa ser mantida e, para os dominados, problematizada em vista de sua superação.”

Nesse sentido, orientamo-nos pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, sob a ótica de Santos (2015, p. 17) que assim o explica

Materialismo porque parte do pressuposto de que a realidade é anterior ao pensamento, a matéria precede o conceito, ela existe antes de existir um pensamento sobre ela. Dialético porque parte de uma explicação do Ser em todas as suas modalidades, como uma totalidade em permanente movimento. Histórico, num duplo sentido: primeiro porque essa explicação é específica à sociedade, à história, e à cultura, ou seja, ao ser social; segundo porque toma o objeto como um componente do processo histórico, isto é, os indivíduos são um produto social, a sociedade muda, as ideias mudam.

De acordo com Costa et al. (2021) a palavra dialética vem do grego *dialegos*, que significa diálogo ou polêmica, e é entendida como a arte de descobrir a verdade evidenciando as contradições implícitas na argumentação adversária e a consequente superação dessas contradições. Esse método consiste em considerar os fenômenos como sujeitos a perpétuo movimento e transformação, e cujo inacabamento é explicado por Costa et al. (2021, p. 12) ao afirmar que os fenômenos sociais pesquisados representam apenas uma “situação singular que se relaciona de diversas formas com outros fenômenos, todos colaboradores e conflitantes entre si, por meio das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais do contexto onde estão inseridos.”

Conforme as explicações de Gadotti (1995, p. 15) na Grécia antiga a palavra dialética “expressava um modo específico de argumentar, que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese).” De acordo com o autor, a dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras e, a questão que deu origem a ela é a explicação do movimento, da transformação das coisas e dos fenômenos, considerados em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e movimento contínuo.

Para Rocha (1996, p. 33) a teoria dialética do conhecimento pressupõe a construção recíproca entre o sujeito e o objeto, e “é pela práxis do homem sobre o mundo que tanto o mundo quanto o homem se modificam e se movimentam.” Para o autor, a ação educativa baseada na teoria dialética do conhecimento deverá levar em conta que a prática social é a fonte do conhecimento, o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento; e a teoria deve estar a serviço de/para uma ação transformadora.

A dialética possui algumas leis ou princípios que, de acordo com Gadotti (1995) podem ser vistos sob a compreensão de que: tudo se relaciona (princípio da totalidade) onde a natureza se apresenta como um todo coerente, e onde o todo não é mais importante do que as partes, já que o sentido não está no todo, mas no relacionamento das partes; tudo se transforma (princípio do movimento) uma vez que a dialética considera que as coisas estão inacabadas, em contínua transformação e o movimento é uma qualidade inerente a todas coisas; mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa) que considera que a transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, e se dá pelo acúmulo de elementos quantitativos que em dado momento produz o qualitativamente novo; e na unidade e luta dos contrários (princípio da contradição e essência da dialética) onde a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. Conforme Gadotti (1995, p. 26) “é o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais.”

Nosso direcionamento anota igualmente os apontamentos de Costa et al. (2021) entendendo tal método como algo que diz respeito à análise dos fenômenos sociais e de seu processo histórico de construção na totalidade em que está inserido e que, para Frigotto (2006, p. 73), além de uma concepção de mundo, representa

um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação.

De acordo com as afirmações de Costa et al. (2021), além de rejeitar concepções que não consideram a atuação humana e conferem um caráter pré-determinado às suas ações, a concepção materialista³⁰ parte do princípio de que a matéria (em sentido físico) vem primeiro e dela decorre a consciência, ou seja, é a partir da ação humana junto à natureza que as relações são construídas e, por essa razão, transformadas.

O método dialético implica, obrigatoriamente, em uma reflexão crítica que alcance a essência do que sejam seus processos e estruturas; o que consiste em aproximações sucessivas não lineares sobre o objeto de estudo. Conforme nos afirma Cury (1985, p. 33) na sociedade capitalista, essas aproximações compreendem um movimento que se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio e, “tais contradições se revelam no

³⁰ Conforme Frigotto (2006, p. 75) “fundada no imperativo do modo humano de produção social da existência.”

papel motor da luta de classes³¹ na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança.”

A afirmação acima nos permite entrever o movimento da dialética que, para Costa et al. (2021, p. 7)

evidencia a não linearidade do movimento histórico: o novo não é completamente novo e ele passa a ser ponto de partida para o futuro, ou seja, a negação da negação. O conhecimento novo, isto é, a síntese, passa a ser, novamente, síncrese, sendo ponto de partida para outras produções. A partir dessas leis, esclarecemos que utilizar o MHD remete à busca e a compreensão das contradições entre os múltiplos fatores que compõem os fenômenos sociais em sua essência.

A opção por este método se dá no entendimento de que “a própria produção da ciência social passa a depender dos câmbios sociais e políticos dados por uma necessidade histórica” (Malagodi, 1988, p. 17) rumo à superação do pensamento abstrato desligado dos fatos históricos. Além do mais, tal qual afirma Costa et al. (2021) entendemos que o conhecimento dialético deriva da busca das relações internas da atividade prática buscando captar as conexões entre os fenômenos para captar a essência e, ao buscar as contradições e os conflitos, situa o fenômeno no contexto e na totalidade.

Seguimos ainda as orientações de Netto (2011, p. 20) para quem, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador, “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva.” Apropriando-se das teorias de Marx, Netto (2011, p. 22) explica que o materialismo histórico-dialético visa alcançar a essência do objeto estudado, mas que não é “um conjunto de regras formais aplicadas a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, tampouco um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para enquadrar o seu objeto de investigação.” Assim, e ainda de acordo com análise de Netto (2011, p. 22) ao optar por este método, o interesse do pesquisador deve ser o de ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, de modo que se possa “apreender a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto, por meio de procedimentos analíticos - mediante a pesquisa, viabilizada pelo método - e reproduzir, no plano ideal, a essência do objeto investigado.”

De acordo com Marx (1980, p. 939) “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” e, conforme leciona Pontes (2009, p. 82) “somente a razão, através de sua capacidade de negatividade, é capaz de destruir

³¹ Aqui, queremos fazer alusão explícita ao pensamento de Marx e Engels (1998, p. 9), para quem “a história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes.”

a imediatividade e ultrapassar a aparência dos fatos”, o que, conforme o autor, se dá no nível reflexivo, onde a razão reconstrói o movimento do real e, ao fazer o caminho de volta até o objeto, reaparece mais enriquecida por novas e múltiplas mediações.

Atentando-nos para as exposições de Malagodi (1988) devemos procurar nas relações socioeconômicas a explicação para os fatos sociais, políticos e culturais que muitas vezes constituem o jogo dos interesses materiais presentes em nossa sociedade. Assim, além de ser a base teórica que fomenta a ação do Serviço Social, a identificação com o materialismo histórico-dialético na realização deste estudo parte da preocupação em correlacionar seus objetivos com a abordagem efetuada, uma vez que, considerando as afirmações dos autores acima, busca-se a compreensão de uma realidade que se apresenta, primeiramente, em sua forma superficial, cuja essência não está explicitada, e requer a análise das múltiplas determinações que compõem o fenômeno.

Compreendemos, conforme a exposição de Costa et al. (2021, p. 13) que o materialismo histórico-dialético não visa apenas a descrição dos fenômenos, mas a descoberta das relações do objeto com o todo, onde o objeto é observado enquanto se transforma, no seu movimento histórico, considerando-se as partes e o todo, o singular e o geral buscando relações explicativas; o que faz com que o pesquisador tenha um papel preponderante nesse processo, considerando que ele deve ser “um analista crítico, a partir de condições concretas buscando evidenciar relações não aparentes.”

Fundamentando-nos ainda de acordo com as observações de Netto (2011), nenhum fenômeno visto como algo isolado pode ser compreendido e/ou explicado, razão pela qual, analisa-se o objeto em seu movimento e dinâmica - influenciados e influenciadores do contexto - a partir da unidade e luta dos contrários com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético³², compreende-se a totalidade - que só existe por haver contradição, e é permeada por contradições e por historicidade-concreta, articulada e dinâmica, cujo movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades. Para Gadotti (1995, p. 23-24) a unidade de contrários pode ser exposta em alguns exemplos, tais como

o simples versus o complexo, o homogêneo versus o heterogêneo, o concreto versus o abstrato, o quantitativo versus o qualitativo, a forma versus o conteúdo, a essência versus o fenômeno, o particular versus o geral, o individual versus o social, a necessidade e a causalidade, a necessidade e a liberdade, a possibilidade e a realidade, etc.

³² De acordo com Costa et al. (2021) trata-se de superar a centralidade restrita aos sujeitos (subjetivismo) ou à natureza (objetivismo), ou seja, superar as posturas que adotam o sujeito como atuante anistórico ou como fruto de uma determinação irrefutável da realidade.

Entendemos que a contradição - vista como motor responsável pela dinamicidade dos fenômenos - existe apenas quando há movimento, e por isso a consideramos como a promotora do desenvolvimento e favorecedora de processos criativos, logo, um agente mobilizador/modificador. Nossa afirmativa está calçada no pensamento de Cury (1985, p. 30) para quem

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Em relação ao que se expõe acima, buscamos o amparo de Lakatos e Marconi (2010, p. 86) sob a consideração de que toda realidade é movimento que, sendo universal, assume formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si. Para as autoras, essa é a dialética, que parte do ponto de vista de que os fenômenos supõem contradições internas, onde a luta dos contrários é justamente a luta entre o velho e o novo, entre o que perece e o que evolui, além de ser o “conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão em mudanças quantitativas em qualitativas.”

De acordo com Costa et al. (2021, p. 5-6), toda ação gera um efeito causal e outro contraditório, e a dialética caracteriza-se pelo duplo movimento das relações internas dos fenômenos, ou seja, são as contradições que movimentam o processo histórico da humanidade dentro de uma totalidade. A título de exemplo, a autora afirma que as “forças do desenvolvimento produtivo na busca pela construção da riqueza também levam ao empobrecimento e à degradação humana, evidenciando as contradições da totalidade.”

Consoante as afirmações de Pontes (2009, p. 81) a compreensão dialética da realidade pressupõe a perspectiva de “uma totalidade complexa constituída de outros complexos, atravessada pela negatividade, a qual tenciona as relações entre seus elementos constitutivos.” A partir dessa afirmação, entende-se que é necessário compreender o real como aquilo que está em constante construção e assentado em bases instáveis, já que - produto da contradição - não há totalidade acabada, posto que sempre haverá movimento. Aludindo a Cury (1985, p. 35) encontramos que, na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas, sendo que

Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da

totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Em seus estudos, Lakatos e Marconi (2010, p. 87) afirmam que, como princípio de desenvolvimento, a contradição é interna, já que toda realidade é movimento e não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários; é inovadora, uma vez que, além de seu caráter interno, traz consigo a superação do que morre pelo que nasce; e representa uma unidade indissolúvel - a unidade dos contrários - percebida entre dois opostos que se excluem entre si, mas que não impede que sejam iguais e constituam as duas partes de um mesmo processo. Ainda de acordo com essas autoras, a unidade dos contrários é condicionada e temporária, e “em determinado momento do processo, os contrários se convertem um no outro.”

Essa luta dos contrários nos remete à lógica dialética que, para Gadotti (1995, p. 27) “decorre que tudo está em movimento, que todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada.” Essa é a lógica que analisa as mediações e contradições dentro da historicidade e totalidade do fenômeno que, conforme Quintaneiro (2009, p. 29) é o “fenômeno que torna-se inteligível ao ser articulado à totalidade em que se insere”, que deve transcender a simples observação dos fatos e apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem. Conforme essa autora, trata-se da superação da alienação, e da análise da vida social, que deve ser realizada através de uma perspectiva dialética que, além de procurar estabelecer as leis da mudança que regem os fenômenos, esteja fundada no estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto.

Nessa esteira, reconhecemos que uma questão científica é elaborada no confronto teórico entre o conhecimento já alcançado e aquilo que ainda se faz necessário conhecer. Compreendemos também que tal questão científica consiste na investigação dos acontecimentos, dos processos que ao longo do tempo influenciam o contexto sócio-cultural de cada época, no entendimento do “vir-a-ser contínuo das formações sociais” (Demo, 1981 p. 145) e da mobilidade constante da história.

Em se tratando do complexo da historicidade, Minayo (1994, p. 12) atesta que “a história da ciência revela o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento.” Para a autora, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade de cada sociedade existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de

forma particular e diferente de outras, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

A influência teórica deste texto é complementada pelo pensamento de Gil (1997, p. 64), que nos afirma que é um método histórico que ressalta a necessidade de investigar “como as esferas produtivas e as relações que elas condicionam determinam a história da sociedade humana.” Compreendemos que é no bojo desta sociedade onde se localizam interesses antagônicos que, conforme Malagodi (1988, p. 40) mais cedo ou mais tarde acabam se chocando, o que faz surgir “uma convulsão social que somente poderia ser apontada pelo materialismo histórico-dialético.”

Corroborando as afirmações acima, este trabalho se assenta na concepção de que, conforme Marx (2003, p. 183), “a história é a verdadeira história natural do homem”, razão pela qual há que se considerar que as categorias do método utilizadas para análise da pesquisa alcançam a historicidade, a totalidade e a contradição; elementos estruturais e frutos de processos sociais e históricos, materializadores da sociedade de qualquer tempo. Segundo o autor, é o próprio homem quem produz sua história, e sua existência se constitui por meio de sua relação com a natureza, e como ele age sobre tal de modo a satisfazer suas necessidades edificando-se como ser social por meio do trabalho. Dessa forma, e de acordo com esse autor, as relações materiais que os homens estabelecem e o modo como produzem seus meios de vida formam a base de todas as suas relações, nessa mesma sociedade.

Convém lembrar que, de acordo com Cury (1985, p. 46) as relações sociais - e, no nosso entendimento, por extensão, os discursos aí produzidos - guardam consigo as marcas das relações políticas e, por isso mesmo, devem ser compreendidas como ideológicas porque “a dizer o mundo, representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe”.

Para Severino (1986, p. 17) a consciência humana atribui valor a tudo o que compõe seu universo e, “é em função desse valor que o homem toma suas decisões, que o levam a optar e agir”; o que nos permite reafirmar que tais relações são necessariamente perpassadas por uma dimensão ideológica. Nesse sentido, devemos refletir sobre o fato de que o processo de reprodução das relações sociais não é mera repetição ou reposição do instituído, já que segundo Yamamoto (2009c, p. 23)

É, também, criação de novas necessidades, de novas forças produtivas sociais do trabalho em cujo processo aprofundam-se desigualdades e são criadas novas relações sociais entre os homens na luta pelo poder e pela hegemonia entre as diferentes classes e grupos na sociedade. Essa é uma noção aberta ao vir-a-ser histórico, à criação do novo, que captura o movimento e a tensão das relações sociais entre as classes e sujeitos que as constituem, as formas mistificadas que as revestem, assim como as possibilidades de ruptura com a

alienação por meio da ação criadora dos homens na construção da história. Esse rumo da análise recusa visões unilaterais que apreendem dimensões isoladas da realidade, sejam elas de cunho economicista, politicista ou culturalista.

A partir da afirmação de Gadotti (1995, p. 57) de que a educação é “um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais”, e conforme a exposição de Costa et al. (2021, p. 8) para quem a realidade visível demonstra apenas partes das reais relações que compõem os fenômenos, o que significa dizer que “o conhecimento científico não é imediato, mas mediato³³”, pode-se afirmar que estas são razões para se conhecer os fenômenos; investigá-los, segundo as categorias constitutivas do materialismo histórico-dialético: totalidade, historicidade, mediação, contradição, hegemonia e reprodução, onde esta última, é entendida segundo Costa et al. (2021) como a predisposição das instituições em reproduzir internamente as mesmas condições que legitimam as relações de poder.

Conforme Severino (1986, p. 7) todas as formas de pensamento e de representação - sejam as crenças religiosas, morais, filosóficas, jurídicas, científicas e políticas - dependem e correspondem “à determinadas fases da história.” Logo, não podemos nos desvincular de nossas condições históricas reais e, nesse sentido, ao buscarmos as categorias centrais da dialética, afirmamos que elas representam um conjunto de instrumento de análise dos fenômenos investigados pelo materialismo histórico.

Entretanto, considerando a própria historicidade do método, e atentando para o momento histórico-social do fenômeno, cabe dizer que, conforme as afirmações de Cury (1985, p. 21) sua análise só adquire real consistência quando elaborada “a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos”, motivo pelo qual, é a partir da apreensão destas categorias que perceberemos o que constitui os sujeitos e a complexidade dos processos sociais que os envolvem, e que também se apresentam no âmbito da educação.

Em relação à mediação, Pontes (2009, p. 166) afirma que a movimentação em torno dessa categoria busca a particularização do campo de intervenção dos/as assistentes sociais nas políticas sociais do Estado; captam as demandas de sua ação profissional e ampliam a qualificação metodológica dessa mesma ação no espaço sócio-institucional na questão da

³³ No que se refere ao mediato e imediato, e seguindo o pensamento de Costa et al. (2021, p. 12), retoma-se à categoria da mediação, “representada pelas relações internas construídas que colaboram para que casos singulares sejam construídos”. Para ela, assim como a aparência e a essência, a teoria e a prática, o mediato e o imediato cercam-se por relações causais e contraditórias que explicam cada fato na sua essência. De acordo com a autora, o conhecimento verdadeiro está além do aparente, e a explicação da essência da coisa pesquisada não é vista no imediato, já que este é apenas uma parte do conhecimento mediato. Assim, sem limitar-se ao imediato, parte-se dele para buscar o conhecimento não aparente, ou seja, as relações internas que explicam os fatos.

instrumentação técnica do Serviço Social, além de buscar “compreender e potencializar as possibilidades e limites da dimensão política da prática do assistente social.” Face a essa afirmativa, entende-se que nessa perspectiva

O serviço social se caracteriza como uma área que trabalha interdisciplinarmente, guiado pelo diálogo do saber profissional com o de outras áreas e grupos, pelas novas exigências e desafios colocados à profissão no cenário contemporâneo pelas transformações societárias ocorridas em nível macro no país e na esfera educacional, e por uma constante aproximação e parceria com instituições que se dedicam a defender a cidadania e os direitos humanos e sociais, seja na família, na escola, na comunidade ou na sociedade. (Amaro, 2012, p. 104)

A ação interventiva dada pela mediação pretende expor as “expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-históricas que a história registrou” (Pontes, 2009, p. 78), sob o entendimento de que, conforme o autor, é ela que possibilita a concepção da realidade como totalidade, e é por ela que fluem as relações entre as várias instâncias da realidade.

A mediação deve se dar, então, sob o entendimento de que ela expressa-se, conforme Martinelli (1993, p. 136) pelo conjunto de instrumentos, recursos, técnicas e estratégias “pelas quais a ação profissional ganha operacionalidade e concretude. São instâncias de passagem da teoria para a prática, são vias de penetração nas tramas constitutivas do real.”

Conforme leciona Santos (2015, p. 51) essa ação interventiva “requer um conhecimento teórico que possibilite a escolha da finalidade da ação, ao oferecer um análise das situações e dos processos sociais que a envolvem.” De acordo com a autora, esse conhecimento teórico é imprescindível, uma vez que ele possibilita tanto o projetar de ações quanto a compreensão de seus resultados.

Servindo-nos das palavras de Konder (1981, p. 49) temos que a mediação nos obriga a refletir sobre a contradição; um elemento insuprimível da realidade, reconhecida pela dialética como “princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.” O autor afirma que determinados aspectos da realidade humana não podem ser compreendidos isoladamente; longe da percepção das conexões íntimas entre as realidades diferentes que criam unidades contraditórias. Segundo Pontes (2009, p. 81) “a mediação é responsável pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre as várias estruturas sócio-históricas.”

Conforme os apontamentos de Santos (2015, p. 63), e apropriando-nos de suas afirmações, devemos considerar o fato de que a mediação envolve o âmbito da análise das

alternativas³⁴, motivo pelo qual deve-se enfatizar a importância dos conhecimentos teórico e procedimental, bem como dos processos valorativos “na escolha entre alternativas na posição dos fins e busca dos meios, salientando-se que processos valorativos, a pesar de presentes em todo o processo, possuem um nível diferenciado de inserção na escolha entre alternativas.”

Na medida em que aprofunda-se nas análises em busca das mediações e contradições, aproxima-se ainda mais da realidade concreta, o que seria o concreto pensado. Para isso, de acordo com Costa et al. (2021, p. 12) é necessário que haja “movimentos de pensamento da prática à teoria, da teoria à prática, da parte (o fenômeno), do presente ao passado, do singular ao universal e vice-versa, visando conhecer o objeto real, ou seja, seu conjunto.” Além disso, a autora afirma que não existe atividade prática que não demande atividade teórica, e é nesse sentido que o materialismo histórico-dialético tem a práxis como critério de verdade, isto é, a prática pensada, a confrontação da teoria com fatos, e fatos como fundantes das teorias. Aqui, práxis indica, de acordo com Azevedo (2007, p. 44 apud Gramsci, 1981, p.40) a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor/oprimido.”

Dadas as exposições acima, entendemos que todo fenômeno, além de sua historicidade, é composto por relações contraditórias, o que podemos perceber nas análises de Cury (1985, p. 43) quando ele nos afirma que

Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real.

A captação desse fenômeno deve contemplar a sociedade como um todo, imbricado por contextos culturais, histórico-sociais e político-econômicos fundados em múltiplos aspectos e onde a contradição é, conforme Gadotti (1995, p. 26) “a essência ou a lei fundamental da dialética.” Por estarem presentes em todos os âmbitos da sociedade - o que nos obriga à consideração do objeto de estudo sob o ponto de vista histórico - esses múltiplos aspectos também alcançam a política de educação, espaço rico em tensionamentos trazidos por interesses

³⁴ Para Santos (2015, p. 64) a alternativa situa-se como categoria mediadora, e é a responsável pela passagem da possibilidade à realidade, o que implica em escolhas “entre as finalidades que tenham condições concretas de se efetivarem e escolhas entre os objetos que podem ser os meios para a concretização das finalidades postas.” Nesse sentido, a autora conclui que escolher entre alternativas é tomar decisões concretas entre valores opostos. Logo, e ainda de acordo com essa autora, essa categoria carrega em si um caráter teórico, ético, político e operacional.

forjados pelos mais distintos projetos societários. Considerando esses múltiplos aspectos, e no que concerne à sua natureza, este estudo foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, já que busca, conforme preconiza Mattar (2021), compreender, explorar e descrever os fenômenos que a cercam por diversas perspectivas. O termo explorar quer indicar, conforme Santos (2007, p. 28) que o pesquisador buscou aproximar-se de seu tema visando “criar maior familiaridade em relação a um fato.”

Necessário afirmar que, para Minayo (1994) não se pode descrever a realidade com exata fidedignidade e, a única forma de objetivação possível é repudiar a neutralidade e reduzir os juízos de valores ao máximo. Seguindo o pensamento da autora e fugindo aos nossos próprios valores optamos por uma abordagem qualitativa sob a consideração de que ela “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes no mundo das relações, das representações e da intencionalidade” (Minayo, 1994, p. 22) que, ocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, volta-se para a análise de um conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social.

Aqui, ainda ancoramo-nos também em Gil (2007, p. 27), uma vez que este trabalho tem um caráter exploratório que pode proporcionar maior familiaridade com o problema que, por contar com a proposta de uma visão geral, de tipo aproximativo acerca do fato que a constitui, faz com que a pesquisa tenda a ser flexível, “pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.”

Este texto compreende, por fim, que a abordagem qualitativa e seu caráter exploratório, “adequado para alunos de iniciação científica, graduação e mesmo mestrado” (Mattar, 2021, p. 119) não pretende o esgotamento da temática estudada e não assume um compromisso de aprofundamento da análise.

Além do que foi explicitado acima, e seguindo os argumentos de Deslandes (1994, p. 34-35) esta pesquisa buscou a conexão com três dimensões às quais obrigatoriamente se viu interligada: a dimensão técnica, que trata da definição de um objeto, como abordá-lo e como investigá-lo; a dimensão ideológica, relacionada ao fato de que, ao definir o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, seu autor assumiu escolhas que estão direcionadas ao conhecimento histórico e socialmente condicionado e, por fim, a dimensão científica, que articula as duas dimensões anteriores.

Por isso, e levando-se em conta a investigação das atribuições dos/as assistentes sociais inseridos/as na educação básica, reconhecemos que elas estarão permeadas por relações presentes no bojo dessa política pública - cuja razão de existência se dá na obrigação estatal “de garantia de direitos fundamentais ao cidadão” (Queiroz, 2009, p. 86) - que conseqüentemente reverberarão nos espaços educacionais.

Tanto no que diz respeito aos aspectos tratados no âmbito educacional, quanto ao que envolve as discussões promovidas na esfera do Serviço Social, os autores referenciados representam conhecimentos dos quais nos acercamos e, por isso mesmo, defendemos. Ao nos aproximarmos de suas teorias, fazemo-lo conscientemente de que isso importa em uma opção política e teórico-metodológica, e certos de que, conforme Santos (2007, p. 121) referenciando-nos em certo autor, fazemos a um só tempo “um ato de justiça intelectual, atribuindo a ideia a seu dono, e um ato de honestidade científico-acadêmica, onde o autor que cita e referencia reconhece que a ideia não é sua.”

Assim, este estudo empreendeu esforços concentrados tanto na análise das produções escolhidas, quanto nos documentos pesquisados e que versaram sobre a área educacional e sobre o Serviço Social e, para discutir aquilo a que se propõe, buscou suporte em diversos autores cuja produção teórica na área da educação é tida como referência, dentre os quais podemos citar: Aranha (1989); Gadotti (1995, 2008); Libâneo (1987, 2000) e Mézaros (2008) dentre outros. Aliando a produção dos autores mencionados ao conhecimento produzido no âmbito do Serviço Social, podemos destacar, por exemplo, o suporte teórico de Abreu (2004, 2011); Almeida (2000, 2007, 2011 e 2013); Amaro (2012, 2017) Guerra (2000, 2009) e Iamamoto (2009).

1.4 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nossa percepção de pesquisa respalda-se nos apontamentos de Minayo (1994, p. 17) que a considera como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo, e a partir da qual “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.”

Apoiados na afirmação dessa mesma autora, que assegura que as questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas; frutos de determinada inserção na vida real e nela encontrando suas razões e seus objetivos, este estudo teve seu início numa etapa prévia visando sua construção e fundamentação teórica, baseando-se no pensamento de Mattar (2021, p. 43, apud Vosgerau; Romanowski, 2014) já que sua finalidade foi “coletar referências disponíveis sobre sua temática em diferentes formatos.”

Entendendo que “é impossível pesquisar sem fontes de dados” (Santos, 2007, p. 75) e, considerando suas intenções, este trabalho foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica junto às produções teóricas encontradas no formato de dissertações e teses disponibilizadas nos bancos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library

Online (SciELO); bem como por pesquisa documental em legislações do Serviço Social e demais subsídios elaborados pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, pelo Conselho Regional de Serviço Social - CRESS, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, por exemplo; e pelas legislações afetas à política nacional de educação consoantes o objeto de estudo.

Observando as recomendações de Mattar (2021, p. 40) este trabalho concebe a revisão de literatura como uma fase inicial e essencial da pesquisa que oferece uma melhor fundamentação teórica a partir do corpo existente de conhecimentos que, além de permitir uma compreensão do que já foi escrito sobre nossa ideia geral inicial, “apoia a presença do problema de pesquisa, e justifica que o estudo proposto contribua com algo novo em relação ao conhecimento acumulado.”

Em relação à coleta de dados, a mesma se deu sob a adoção de determinados preceitos que orientaram a seleção do material, obedecendo o que delimitou o universo do estudo. Assim, os critérios utilizados para a coleta de informações foram, nessa ordem: adoção de um parâmetro linguístico, o que nos levou à busca de trabalhos publicados apenas na língua portuguesa; prioridade por teses e dissertações produzidas especificamente nos programas de pós-graduação em Serviço Social; maior quantitativo de produções teóricas disponibilizadas nos bancos pesquisados, cujo nível de ensino fosse o contexto da educação básica.

As estratégias de busca miraram obras que guardavam relação com o objeto de estudo e temas correlatos; a partir da análise de informações gerais como o título do trabalho, problemas de pesquisa, objetivos gerais e específicos, sumário e referência.

Em relação aos títulos dos trabalhos, uma vez que constituiu aspecto importante segundo a perspectiva do autor, e orientando-nos pelas exposições de Santos (2007, p. 116) que leciona que a leitura dos textos se faz “considerando sua sequência lógica (divisão), barreiras linguístico-culturais (análise textual); entendendo as ideias principais do autor (análise temática)”, afirma-se que eles representaram um elemento decisivo na busca das obras selecionadas, já que foram escolhidas - também - em função dos objetivos expressos por seus títulos e subtítulos; além do que, o conjunto das obras formou uma sequência próxima do que idealizamos a partir da criação do nosso sumário.

No que concerne à escolha de produção teórica, buscamos nos aproximar de obras que contemplassem a relevância “relacionada às contribuições do estudo para a educação e para a

sociedade” (Mattar, 2021, p. 79), o que se deu sob o reforço do recorte temporal buscado entre os anos de 2000 a 2023³⁵.

As buscas iniciais para o levantamento de dados se deu de forma generalizada, com o uso do descritor “Serviço Social”; o que nos levou a um número considerável de publicações. Vale lembrar que neste primeiro momento não foram aplicados filtros com recortes temporais. A explicação para esse fato se dá pelo interesse do pesquisador em conhecer primeiramente que tipo de produções seriam encontradas e quais dentre elas apresentavam um percurso mais próximo do sumário idealizado por ele.

Além do que já foi mencionado, a seleção das produções se deu após a leitura do título, do resumo, do sumário e das referências das obras, sob o entendimento e intenção de que cada uma poderia colaborar de forma diferente para o estudo das informações, considerando sempre o objetivo para o qual foram coletadas visando, de acordo com Santos (2007, p. 119) a “separação das ideias/informações julgadas realmente necessárias para a composição do texto previsto pelo objetivo, separando aquelas ideias/informações semelhantes, repetidas ou, numa segunda olhada, irrelevantes.” Assim, além do que foi exposto, o delineamento e andamento deste trabalho considerou aspectos tais como: o recorte temporal proposto, as principais conceitos e fundamentos acerca da temática; a metodologia; as principais informações sobre a educação como campo de intervenção do Serviço Social, e quaisquer outras informações que pudessem ser tratadas como dados estatísticos, por exemplo.

Na busca de produções junto aos bancos de dados consultados, o uso dos termos “Serviço Social e Educação” / “Serviço Social na Educação”, e “Serviço Social e Educação Básica” / “Serviço Social na Educação Básica” não apresentou consideráveis variações no número de publicações. Assim, os textos escolhidos e consultados atenderam ao chamado de Cellard (2008, p. 307), já que foram considerados “no âmbito de uma pesquisa realizada numa perspectiva crítica” que, num primeiro momento, de modo a não reduzir as possibilidades de busca, mas com a intenção de concentrá-la, deu-se com o uso do descritor Serviço Social sob o propósito de, num primeiro momento, alcançar uma perspectiva numérica que dimensionasse o universo da pesquisa.

Satisfeitas as primeiras necessidades, no interesse de usar um descritor que considerasse sua especificidade e que viesse ao encontro dos objetivos desta pesquisa, levando-

³⁵ Este parâmetro cronológico se justifica por ser justamente este o período de maior efervescência na luta pela inserção de assistentes sociais nos espaços escolares, e por termos encontrado um movimento intenso dos órgãos desta categoria profissional na luta por esta pauta. Ressalta-se que a opção por este recorte se deu pela consideração do que historicamente representou a assunção do Parecer Jurídico nº 23 de 2000, e o surgimento da cartilha Serviço Social na Educação de 2001 para a temática objeto deste estudo; elementos que o autor considera a gênese de muito o que se estudou e escreveu acerca do objeto desta pesquisa.

a um número mais sintético de publicações, aplicou-se o termo “atribuições profissionais”; o que nos fez encontrar um número consideravelmente sinótico, mas aceitável para a coleta, análise e interpretação das informações captadas junto ao banco de dados. Pensando no emaranhado de possibilidades, mas também no encadeamento lógico das informações coletadas e analisadas, o que demandou então a “prudência na busca e análise crítica da documentação objeto de análise”, aludimos a Cellard (2008, p. 304) que nos afirma que

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento. A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental. [...] As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, eleve-se admiti-lo, em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica.

Feita a consulta ao banco de dados alimentada pelos critérios já expostos, temos o seguinte resultado:

Tabela 1- Banco de dados acerca do objeto de estudo

DESCRITOR	BASE DA DADOS		
	Número de produções encontradas entre teses e dissertações		
	BDTD	CAPES	SCIELO
Serviço Social	29.233	22.236	19.670
Serviço Social e Educação	6.969	2.527	2.527
Serviço Social na Educação	6969	2.520	2.520
Serviço Social e Educação Básica	1.674	439	15
Serviço Social na Educação Básica	1.674	439	15
Atribuições profissionais	24	08	05
Prática	20	05	04
TOTAL	46.563	28.174	24.756

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor em setembro de 2023.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, os questionamentos expostos no objetivo geral e nos objetivos específicos nos levaram ao encontro de discussões já firmadas que mostravam a possibilidade da educação como âmbito de atuação de assistentes sociais. Assim, a escolha das obras selecionadas para análise se deu primeiramente pelo fato de que a instituição da Lei nº 13.935 de 2019 (Brasil, 2019) reconhece uma demanda histórica da categoria, mas, ao mesmo tempo, gera a preocupação de que ela carece - não no sentido de parametrização, no estabelecimento de padrões - de instrumentos teóricos que a fortaleçam, explicitando quais são as atribuições do/a Assistente Social que atua na educação.

Nesse sentido, e como critério de escolha, sua designação se deu pelo fato de que as referidas obras apontavam tanto para o necessário debate acerca das atribuições desse profissional na política educacional, quanto para o desvelamento de situações que demandam e legitimam sua presença nessa política pública³⁶. Ademais, todas as obras selecionadas indicavam elementos que, por apresentar discussões teóricas necessárias, contribuíram tanto para a instrumentalização da categoria profissional - em seus aspectos teóricos e técnico-operativos - quanto para a identificação das demandas que ensejam sua atuação na educação, e entrelaçavam esses elementos sob a consideração das demandas sociais, educacionais, institucionais e profissionais.

Dirigindo-nos pela perspectiva de Severino (1986, p. 41) que nos afirma que a educação guarda consigo “imbricações com o processo social abrangente” e, além de perceber que os textos em questão se apropriavam de conhecimentos já sistematizados e amplamente divulgados pelo conjunto CFESS/CRESS, reconhecemos que os mesmos apresentavam discussões sobre a escola como campo de intervenção para o Serviço Social e sua consequente inserção nesse ambiente, sinalizando a forja de uma identidade profissional calcada em seu projeto ético-político.

Segundo Santos (2015) esse caráter ético-político assenta-se na perspectiva de agirmos com consciência e liberdade, e desdobra-se no caráter operativo que são “as alternativas que permitem a passagem da possibilidade à efetividade; portanto, há que se escolher, também os meios, os procedimentos e os instrumentos adequados à efetividade da finalidade ideal.”

Direcionando-nos pelas exposições acima e pelos interesses que moveram e orientaram o delineamento da pesquisa, a escolha das obras considerou, por fim, as referências ali encontradas, onde, após uma leitura flutuante, “sem muita profundidade” (Mattar, 2021, p. 63) tivemos um primeiro contato com os textos referenciados a seguir:

Quadro 1- Produções teóricas encontradas e analisadas, segundo o interesse da pesquisa

Autor / Título / Instituição / Tipo de produção / Ano
Eliana Bolorino Canteiro Martins. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania. PUC/São Paulo - Tese. (2007)
Maria Cristina Piana. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. UNESP/Franca - Tese. (2008)
Mayra de Queiroz Barbosa. A demanda social pela educação, a política de educação no Brasil, e a inserção do Serviço Social. UFAL - Dissertação. (2012)
André Michel dos Santos. Serviço Social na educação: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. PUC/RS - Tese. (2019)

³⁶ Conforme leciona Queiroz (2009, p. 86) políticas públicas são “no Estado democrático de direito, os meios que a administração pública dispõe para a defesa e concretização dos direitos de liberdade e dos direitos sociais dos cidadãos”, materializados em planos, programas e projetos, onde as ações governamentais e da sociedade civil organizada destinam-se à intervenção na realidade dos cidadãos, de modo a atender suas demandas.

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor em setembro de 2023.

A escolha das obras elencadas obedeceu ao entendimento de Minayo (1994, p. 19) e deu-se no sentido de nos colocarmos na condição de um pesquisador crítico frente ao que lê; que elaborou sua proposta de pesquisa informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa, e que buscou aprofundar-se em “obras dos diferentes autores que trabalham com os temas que nos preocupam.”

Nesse sentido, podemos apresentar de forma muito sintética alguns dados e noções acerca dos trabalhos selecionados³⁷. A produção de Eliana Bolorino Canteiro Martins (2007), por exemplo, analisa as mútuas implicações entre a educação e o Serviço Social, indicando a presença de um elo entre ambos que leva à construção da cidadania. A partir de um estudo sobre o exercício profissional de assistentes sociais no âmbito da política de educação em municípios paulistas, a autora discorre sobre o exercício profissional nesse espaço tendo como ancoradouro o projeto ético-político hegemônico da profissão, expresso no Código de Ética profissional de 1993.

Seu texto constata que a existência de espaços para a intervenção do Serviço Social se dá em três eixos: o processo de democratização da educação; a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos; e a articulação³⁸ da política de educação com as demais políticas sociais, e enfatiza que, na atuação dos/as assistentes sociais, há uma ênfase na tríade escola-família-sociedade, ressaltando a mobilização das redes como uma das principais competências do Serviço Social.

Já o texto de Maria Cristina Piana (2008) discute a construção do perfil de assistentes sociais na esfera educacional, na intenção de compreender a importância de sua atuação nessa política pública, a partir de pesquisas desenvolvidas em municípios paulistas como Barretos e Osasco, por exemplo. Considerando os/as assistentes sociais como propositores e elaboradores de políticas sociais, seu texto foi buscar em alguns municípios brasileiros a instituição de projetos de lei que propunham a efetivação do Serviço Social no âmbito da educação que, de acordo com seus estudos, não se configura como área recente de atuação para esse profissional.

Em relação à dissertação de Mayra de Queiroz Barbosa (2012), cujo objeto de estudo é a demanda social por educação, a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social

³⁷ A escolha por esses autores não se deu na pretensão de percorrer os mesmos caminhos teórico-metodológicos desenhados por eles. Ela foi pensada de modo que o texto se orientasse por uma exposição que considerasse as intenções anunciadas em seu sumário, sob a hipótese de uma análise conjunta, onde os objetivos de cada obra pudessem colaborar para a elucidação de seus objetivos.

³⁸ Para Martins (2007, p. 184) “a articulação de políticas sociais, dentre elas especialmente a assistência social com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola é, portanto, uma das atribuições do assistente social na política de educação.”

nessa área, há uma discussão entre necessidades sociais, demandas institucionais e requisições profissionais que versa também sobre a inserção histórica do Serviço Social na educação.

Assim como a autora anteriormente citada, sua pesquisa conclui que a educação não se configura como campo recente de atuação do Serviço Social, e que nas últimas duas décadas as demandas que solicitam o suporte desse profissional apresentam-se de forma mais complexa, dado o agravamento da questão social. É ainda dessa autora o relato de que a presença de assistentes sociais tem se ampliado nos espaços educacionais, mesmo que ainda não haja seu reconhecimento legal como profissional da educação.

Por fim, os escritos de André Michel dos Santos (2019) preocuparam-se em evidenciar as atribuições do/a assistente social na educação básica a partir de um estudo das legislações e editais de concursos públicos, bem como investigar suas demandas e estratégias de atuação nessa esfera.

Alertando para o fato de que a escola é espaço permeado pelas tensões inerentes ao sistema capitalista, esse autor elucida que, embora os/as assistentes sociais possuam clareza quanto às suas atribuições, os documentos consultados apresentam requisições nem sempre pensadas a partir de suas competências ou atribuições privativas.

Além de apresentarem dados comuns aos interesses dessa pesquisa; por terem elementos análogos ao percurso discursivo a que nos propomos; por enunciarem informações e subsídios que convergem na mesma direção dos nossos objetivos, convém destacar que as obras acima foram escolhidas também por terem sido lançadas em formato de livro físico; o que reflete um gosto específico deste autor.

Embora apresentem bases seminais das quais nos aproximamos, tais fontes externam caminhos históricos e teórico-metodológicos completamente diferentes entre si, o que nos favoreceu a análise de cada uma, oferecendo-nos uma amplificação do conhecimento produzido pela análise de diferentes autores.

1.5 A PESQUISA DOCUMENTAL

Orientando-se criticamente pela construção de uma nova ordem societária, o Serviço Social expressa suas ações a partir de uma conjugação de esforços que se materializa em conformidade com seu Projeto Ético-político.

Nesse sentido, os materiais produzidos pelo conjunto CFESS-CRESS e que subsidiam tais ações, trazem uma ênfase que dirige o exercício profissional do/a Assistente Social no que diz respeito à sua atuação na política de educação básica, direcionando-a para o desvelamento das possibilidades de ação contidas na realidade.

Assim, a pesquisa documental dirigiu-se pela análise de fontes que apresentassem o entendimento das considerações feitas acima e que, sob o patrocínio desses mesmos materiais, auxiliassem no percurso da análise proposta, onde a noção de documento se apresenta conforme Cellard (2008) consistindo em todo texto escrito, manuscrito ou impresso. Ainda conforme este autor, e entendendo que a pesquisa documental exige um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos arquivos ou fontes potenciais de informação, a pesquisa foi empreendida sob a consideração dos cinco pilares trazidos por ele, quais sejam: seu contexto; seu autor e/ou autores; sua autenticidade e confiabilidade; a natureza do texto; e sua consequente análise.

Dadas as concepções do autor referenciado, entendemos que o conjunto de documentos pesquisados representou uma busca por informações disponíveis em quaisquer meios que as oferecessem, quer sejam endereços eletrônicos e sites institucionais, em especial aqueles produzidos e/ou divulgados pela ABEPSS e pelo CFESS, por exemplo.

Tal sistematização foi contemplada pela análise de documentos como o Parecer Jurídico nº 23/2000, as cartilhas Serviço Social na Educação (CFESS, 2001); Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação (CFESS, 2011a) e Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2013).

Este texto vai ao encontro das afirmações de Santos (2015, p. 55) para quem o Serviço Social é uma profissão interventiva e, como tal, seu exercício deve contemplar “conhecimentos teóricos, conhecimentos ético-políticos e conhecimentos procedimentais.”

Assim, a análise de tais documentos vai ao encontro da compreensão das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que prestam-se à orientação do papel sócio-institucional do Serviço Social, querendo alcançar também o reconhecimento de sua função pedagógica que traz um constante reinventar profissional diante da realidade social posta. Para Abreu (2011, p. 13) essa função pedagógica não se constitui

em modelos ou modalidades de pedagogias que se sucedem na história do serviço social como profissão, mas indicam tendências construídas e reconstruídas historicamente revelando a inserção dos assistentes sociais em processos contraditórios de organização da cultura, ao mesmo tempo em que são expressões da cultura desenvolvida por esses profissionais.

Este texto considera que tais dimensões são indissociáveis e fundamentais para um exercício profissional calcado no projeto ético-político de sua categoria, a partir do estímulo à participação e organização social nos processos que visam uma formação sólida e atualizada, de modo que os/as assistentes sociais se reconheçam no pleno domínio de legislações básicas que orientam suas ações, cujo desejo é o de promover uma atuação interventiva em que haja uma articulação entre os profissionais de setores diversos, respeitando seus múltiplos saberes,

mirando o enfrentamento das demandas apresentadas pelo conjunto escolar. A compreensão desse necessário conhecimento está exposta - mas não se finda - no quadro a seguir:

Quadro 2- Documentos analisados, segundo o interesse da pesquisa.

Ano	Documento
1993	Código de Ética do/a Assistente Social. Aprovado em 13 de março de 1993.
1993	Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.
2000	Parecer Jurídico nº 23/2000. Elaborado por Sylvia Terra (assessora jurídica do CFESS) versa sobre implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio.
2001	Cartilha Serviço Social na Educação. Trata da inserção do/a assistente social no campo educacional, além de discutir a necessária presença do Serviço Social nesta área.
2002	Lei nº 7.961, de 07 de março de 2002. Implanta o Serviço Social nas escolas da rede pública municipal de Uberlândia.
2011	Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação. Debate a inserção do Serviço Social na educação e as particularidades do trabalho do/a assistente social nesta política pública.
2013	Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Elaborada de forma a contribuir para que a atuação profissional na educação se efetive em consonância com o projeto ético-político da categoria profissional.
2019	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.
2022	Resolução nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais.
2022	Perfil de assistentes sociais no brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional. Relatório Final da Pesquisa Nacional do Perfil Profissional de Assistentes Sociais - Fase 1: Dados do Recadastramento. Período 2016/2019.

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor em Setembro de 2023

Mais que sequencial, a arquitetura dada pelos documentos selecionados reflete uma lógica mais interativa e relacional, marcada pela preocupação com o arcabouço teórico que subsidiará as ações de assistentes sociais necessariamente qualificados/as e conscientes de seu papel nas equipes multiprofissionais no âmbito da educação básica; o que requer o reconhecimento da existência de uma sociedade marcada por profunda desigualdade, e o devido enfrentamento das questões que orbitam no cotidiano escolar e reverberam em seu entorno, dado por ações que representam uma intervenção profissional orientada por estratégias individuais e coletivas dentro e fora da escola.

Compreendemos então que este estudo não se justificaria sem que houvesse uma pesquisa documental cuja fundamentação teórica não estivesse marcada tanto pelos aspectos legislativos afetos à educação e à implantação do Serviço Social nesta política, quanto em relação às atividades dadas à luz do chamado Projeto Ético-político de sua categoria profissional, subsidiadas e efetivadas por produções que as orientem, além de obrigatoriamente estarem atadas às obras de referência selecionadas.

SEÇÃO 2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SERVIÇO SOCIAL: CONCEPÇÕES

Esta seção se propõe a discutir categorias medulares que envolvem o fenômeno da educação, cuja compreensão é fundamental para que estabeleçamos vínculos indissociáveis que se prestarão não somente ao desenvolvimento textual, mas ao fomento de conhecimentos e ações face ao desafio de reconhecermos uma luta histórica para garantir a presença do Serviço Social no ambiente escolar; o que não se encerra na aprovação de uma lei.

Reconhecemos que a legalidade é um princípio que marca o Estado democrático de Direito brasileiro, considerando que “é da essência do seu conceito subordinar-se à Constituição e fundar-se na legalidade democrática” (Silva, 1988, p. 23) sujeitando-se ao império da lei. Assim, entendemos que há a necessidade de regulamentação do documento que insere psicólogos e assistentes sociais nas escolas de educação básica, desde que isso se dê em respeito ao princípio da igualdade e da justiça, não pela sua generalidade, mas pela busca da igualização das condições dos socialmente desiguais.

A educação não é mais um palco para questões exclusivamente curriculares e, de acordo com Amaro (2017, p. 7) ela é um “espaço dinâmico e dialético, em que processos de inclusão e exclusão, construção, negação, e recriação, dentro do universo da cidadania, são experimentados”, haja vista que fenômenos como racismo, homofobia, violências, trabalho infantil, agravos à saúde e a luta constante por cidadania são onipresentes e se corporificam nas relações sociais e pedagógicas construídas. Para Martins (2007, p. 78)

os projetos pedagógicos das escolas e a postura dos educadores devem adaptar-se a essa nova realidade comunitária, a esse novo perfil dos usuários das escolas públicas, dando ênfase à interdisciplinaridade para a compreensão do universo cultural e social dos alunos e de suas famílias, aspecto que interfere significativamente no sucesso escolar. Esse contexto gerou novas demandas para as unidades educacionais que extrapolam a prática pedagógica, levando a escola a buscar novas parcerias com atores sociais que trouxessem competências complementares às competências do magistério, de modo a contribuir com os conteúdos interdisciplinares dessas demandas.

O entendimento do CFESS (2013, p. 48) é o de que nem a escola e nem a educação são instâncias desvinculadas dos processos societários que particularizam a sociedade de

classes. Antes, “as constituem a partir de funções sociais importantes à manutenção e continuidade de suas formas de produzir a própria existência.” Logo, há que reconhecer os vínculos entre a dinâmica própria aos estabelecimentos educacionais, seus diferentes sujeitos e os processos políticos que a particularizam.

Incluir esse debate na agenda social e política requer então que conheçamos a política e o espaço educacional como campo de disputa, lugar de contradições e conflitos - que, de acordo com Szymanski (2011, p. 103) “podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos” - mas também de proteção social, e um aliado dos interesses da classe trabalhadora, preocupado com as devidas respostas dadas por uma ação profissional crítica, democrática e progressista, cujo termo quer designar, de acordo com Libâneo (1987, p. 32) “as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentem implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.”

2.1 O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAÇÃO

Prevista na Constituição Federal de 1988 - CF/1988 - (Brasil, 2011) - cujo art. 1º afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado democrático de Direito - a educação é um direito social³⁹ vislumbrado numa política pública cuja perspectiva de garantia implica na agregação de múltiplos profissionais, e onde se desenvolvem as mais distintas expressões da dinâmica da sociabilidade humana, num cenário marcado por inúmeros interesses.

Quando falamos de política pública, referimo-nos à “conversão de demandas e decisões privadas e estatais em decisões e ações públicas que afetam e comprometem a todos” (Pereira, 2008, p. 174), onde o termo público que a qualifica como política tem sentido de universalidade e de totalidade e que, conforme a autora, por ser pública, tem dimensão e escopo que ultrapassam os limites do Estado, dos coletivos ou corporação sociais e do indivíduo isolado.

Em relação à educação, e mais especificamente sobre sua definição - complexa e multidimensional, já que pode ser feita sob o enfoque antropológico, sociológico, econômico, psicológico, biológico, histórico e pedagógico - Libâneo (2000) afirma que entre aqueles que se ocupam das atividades educacionais, quer de forma direta ou indireta, há entendimentos muito diversos, e frequentemente parcializados acerca desse termo.

³⁹ Realizável, conforme Silva (1988, p. 20) “no âmbito do Estado democrático, que se funda no princípio da soberania popular, na participação efetiva e operante do povo na coisa pública, visando a realização do princípio democrático como garantia geral dos direitos fundamentais da pessoa humana.” Para o autor, essa participação não se esgota na simples formação das instituições representativas, que constituem um estágio da evolução do Estado democrático, mas não seu completo desenvolvimento.

Reportando-nos à Libâneo (2000, p. 62) encontramos a afirmação de que aqueles que atuam mais diretamente na prática educativa escolar - professores, administradores escolares, diretores de escolas, supervisores, psicólogos, por exemplo - “dizem-se educadores mas nem sempre os sentidos que dão ao termo educação aplicam-se às mesmas realidades.”

A título de exemplo, e dando sequência ao seu pensamento, o autor afirma que aqueles que se ocupam em planejar, organizar e supervisionar um sistema de ensino terão menor interesse em temas como aprendizagem da leitura; um psicólogo quando investiga ou atua no campo educacional, aplica aí conceitos e métodos da psicologia e os resultados que obtêm são de ordem psicológica; um professor de determinado conteúdo pode não buscar aprofundamento em estudos da política e gestão do sistema escolar e, enquanto para uns faz mais sentido entender a educação como instituição social, para outros, a educação pode soar como um simples processo de escolarização.

Ainda de acordo com o autor, é por essas razões que se torna inevitável entendimentos parciais, reducionistas e evadidos de senso comum, devido ao viés das várias áreas de conhecimento que se ocupam do fenômeno educativo, das inúmeras instituições que lidam com questões educacionais ou das experiências em instituições específicas, embora isso não invalide a busca de integração entre as diversas especializações presentes no espaço educacional.

Por isso, há que se considerar ideias, significados, representações e práticas do senso comum, em que os significados de educação são mesclados de elementos ideológicos, legais, culturais e religiosos, dominantes no ambiente sócio-cultural. Nesse sentido, e conforme leciona Dias⁴⁰ (2021, p. 163)

A ordem constitucional de um país revela a conjugação desses diferentes interesses sociais que, à época de sua promulgação, alcançam a formalização em um documento solene que reflete de modo mais ou menos fiel os avanços e recuos das concepções de mundo dos grupos humanos e, por extensão, das concepções de educação que almejam.

De acordo com Aranha (1989, p. 49) o processo de desenvolvimento **integral** (grifo nosso) do homem - logo, uma concepção de educação - contempla suas capacidades física, intelectual e moral, “visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter, da personalidade social.” Para essa autora, todos temos uma educação pela qual transmitimos a

⁴⁰ Num breve percurso, o que não desmerece seu sentido histórico - e aqui, dada a importância dessa análise, transcrita *ipsis litteris* - Dias (2021, p. 164) afirma que “Apenas a Constituição Federal de 1934 passou a considerar que a educação seria “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, condição que se fez presente nas Cartas Magnas de 1937, 1946, 1967 e 1969. No entanto, como afirmado, a CF/88 preocupa-se de maneira mais detida com a questão, tanto assim que, em seu art. 205, estabelece que a educação, além de ser um direito de todos, não é dever exclusivo do Estado, mas também da família, já que o objetivo declarado é alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

cultura, seja de maneira informal ou por meio das instituições e, embora saibamos de seu papel na formação dos sujeitos, a escola não pode ser entendida como o único espaço onde acontece o que entendemos por educação.

Conforme leciona Gadotti (2008, p. 102) vivemos numa sociedade aprendente, onde a escola e os sistemas educacionais encontram-se frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na chamada sociedade do conhecimento/aprendizagem. Para o autor, nesse novo contexto de impregnação do conhecimento, a escola não pode ser mais um espaço - entre outros - de formação, mas caracterizar-se por ser “um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa”, tornando-se assim um círculo de cultura pois, acima de tudo, a escola é um modo de ser, de ver, e não apenas um espaço físico para estudar, mas para estabelecer relações onde se converse, confronte-se com o outro, discuta e se faça política.

Na concepção desse autor, a escola se define pelas relações sociais que desenvolve e só é harmoniosa quando autoritária, o que deve gerar insatisfação com o já dito/sabido/estabelecido e, se quiser sobreviver como instituição ao século XXI, ela precisa buscar o que lhe é específico numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual pois, além de a escola não poder mudar tudo e nem poder mudar a si mesma sozinha, ela

está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para mudar-se, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população. (Gadotti, 2008, p. 92-93)

Buscando uma concepção teórica que compreenda a educação de forma mais ampliada, entendemos que não haverá um conceito unívoco para esse termo, dada a sua abrangência. Nessa busca, assinalamos a concepção de Brandão (1981, p. 7) que nos afirma

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

No entendimento de Severino (196, p. 54) a educação - evento social que desdobra-se no tempo histórico - é “um processo sócio-cultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades culturais, organizações burocrático-administrativas.”

Conforme os ensinamentos de Brandão (1981, p. 13) a educação existe onde não há escola e “por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi criada a sombra de algum modelo de ensino formal e

centralizado”, o que nos permite compreender que a educação é algo que se dá na escola, mas acontece também para além de espaços institucionalizados.

Para Santos (2007, p. 69) deve-se “abolir o pensamento de que é apenas nas instituições escolares onde se ensina e aprende”, o que faz com que a escola seja vista como um, dos muitos espaços onde se dá a criação e transmissão de novos conhecimentos.

O pensamento desses autores coaduna com o que está expresso na LDBEN de 1996, cujo art. 1º afirma que a educação abrange processos formativos desenvolvidos na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Apesar de a referida lei estabelecer tais diretrizes sob o entendimento de que ela disciplina uma educação escolar desenvolvida “predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, e dado o fato de que dela ninguém escapa; considerando os mais diversos espaços e instâncias onde ela ocorre e sua complexidade, não se pode desconsiderar a relação entre suas expressões legais e institucionais onde, segundo Almeida (2007, p. 4) “se materializa a extensa e diferenciada rede de instâncias e unidades educacionais, com os processos culturais, econômicos e políticos presentes na realidade brasileira e mundial.”

Deve-se também considerar que buscamos e nos entrelaçamos quotidianamente numa dinâmica exposta por atos onde ensinamos e aprendemos, mirando o alcance do ininterrupto - o contrário, seria a negação da educação - saber/fazer caracterizada pelo que chamamos de processo.

Assim, vimos a educação como um processo através do qual nossas ações promoverão relações que, por sua vez, estimularão mecanismos - produtos e produtores - de transformação ou manutenção do quadro social. É nesse processo onde, de acordo com Brandão (1981, p. 11) a educação produz “crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.”

Considerando a inexistência de um modelo formal e centralizado de educação, e lembrando-nos de que ninguém educa ninguém e nem se educa sozinho, mas em comunidade (Freire, 2013) resta-nos concordar com as afirmações de Dias (2021, p. 158) que nos aponta uma concepção de educação a ser considerada em sua manifestação mais ampla⁴¹, “para além,

⁴¹ Essa manifestação mais ampla implica, também, no reconhecimento de que, conforme Souza e Novais (2021, p. 529) a sociedade está abandonada pelo Estado, submetida a um contexto de defesa da meritocracia dado pela ilusão da possibilidade ascensional e marcado pela naturalização da exploração; e às voltas com um sistema sustentado pela exploração que acentua a desigualdade social, e elabora certas narrativas com a finalidade de que “a maioria das pessoas incorpore a ideia de que é possível aceitar e conviver com teorias e práticas vinculadas à hierarquização das vidas humanas, à negação do direito às condições dignas de vida para todos.”

portanto, das instituições educacionais formais, de modo que a escola só pode ser compreendida se pensada à luz do complexo processo social em que se insere.”

Esse pensamento corrobora o entendimento dos dois autores supramencionados, além de derrubar a mítica de que processos educacionais e a própria política de educação materializam-se sob a sujeição de espaços físicos escolarizados.

Segundo o art. 205 da CF/1988 (Brasil, 2011) a educação - que deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana - é um direito de todos e, solidariamente, um dever do Estado e da família que deve ser promovido e incentivado em regime de colaboração com a sociedade.

Nesse sentido, dá-se de forma explícita que a educação compreende processos formativo-educativos postos tanto no âmbito familiar, quanto na escola e nas demais instâncias da sociabilidade humana, mas de forma articulada nessas instâncias.

No desdobramento dessa análise, e a partir dos instrumentos que nos serviram de base teórica, compreendemos que o acesso à educação - que faz parte do complexo de direitos sociais previstos na CF/1988 como um direito de todos, e sob a responsabilidade da tríade Estado-família-sociedade - formaliza a condição de estarmos tratando do direito social à educação, entendido como um serviço público sob a incumbência do Estado⁴², via políticas sociais entendidas como um conjunto de programas e ações caracterizadas pela garantia da oferta de bens e serviços.

Conforme Barroso (2005) na educação são discutidas, promovidas e aplicadas medidas político-administrativas (processo de regulação) cuja principal função é assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação desse sistema.

De acordo com Faleiros (2004, p. 26) certas regulações do Estado para controle da economia e do mercado de trabalho foram elaboradas pelos “liberais progressistas ou não-ortodoxos, para manter o processo global de acumulação da riqueza capitalista frente às crises econômicas e ameaças sociais.”

A par das assertivas supramencionadas, remetemo-nos ao pensamento de Almeida (2007, p. 4) que nos afirma a existência de uma questão de ordem teórico-política exposta no próprio “processo histórico de institucionalização destas práticas reguladas, e que ressalta a

⁴² Dado por sua força reguladora na organização da educação nacional, pela definição das próprias competências constitucionais e atribuições administrativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para Barroso (2005, p. 730, apud Maroy e Dupriez, 2000) a regulação pode ser definida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade.”

preocupação, exatamente no curso dos processos sociais de disputa pela hegemonia, não só no campo cultural, com as práticas educacionais contra-hegemônicas⁴³.”

Reconhecendo-o como constitutivo de qualquer sistema, Barroso (2005) defende a ideia de que esse processo compreende a produção de regras que orientam seu funcionamento, além de prestar-se ao ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras. Para ele, essas medidas

tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas). (Barroso, 2005, p. 726)

Ainda de acordo com o autor, em função da diversidade dos atores envolvidos - logo, de suas posições, interesses e estratégias - o sistema educacional é um complexo constituído por uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação. Quando sob as justificativas da natureza política dos projetos neoliberais e neoconservadores, Barroso (2005, p. 731) afirma que essa regulação é vista como um processo ativo de produção de regras de jogo que compreende “não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento, provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras”. Nesse sentido, e reconhecendo-a como um direito constitucional

É forçoso pensar a educação como compromisso ético-político, de modo a refutar o caráter de neutralidade que tentam atribuir à escola e a educação, uma vez que concebemos a educação como uma forma de intervenção no mundo e, por isto mesmo, não pode ser neutra. (Souza e Novais, 2021, p. 531)

Assumindo a impossibilidade de sua neutralidade, ela é, então, uma dimensão social e política⁴⁴ dos sujeitos e pode ser entendida como um processo de desenvolvimento com vistas à aquisição de conhecimentos, habilidades, aptidões e o aperfeiçoamento integral das

⁴³ Cujas objetivação impõe ao trabalho dos/as assistentes sociais, (CFESS, 2013, p. 45) uma articulação com “processos de visibilidade social e política de um amplo conjunto de sujeitos coletivos e uma fundamentada, político-pedagógica mediação com as condições de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional.”

⁴⁴ Segundo Libâneo (2000), a prática social se manifesta, preponderantemente, na política que, a seu turno, constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa determinada sociedade. Tais experiências ocorrem no âmbito das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais, geridas pelo Estado, como estruturas jurídico-política que são. De acordo com Libâneo (2000, p. 72, apud Charlot, 1979, p. 13) entre essas instituições, “destacam-se aquelas encarregadas da instância ideológica, isto é, da produção, reprodução e difusão de princípios e valores que asseguram os interesses do sistema político e a estabilidade social.”

faculdades humanas, a ser promovido num espaço de integração individual e social. De acordo com as exposições de Libâneo (2000, p. 63) os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, e não podem “ser investigados à luz de apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidas ao âmbito escolar.”

Assim, analítica e sinteticamente podemos afirmar que o termo educação alcança os processos de socialização dos indivíduos na e pela sensibilização cultural e relacional materializados por mudanças intelectuais, emocionais e sociais, naquilo que, conforme Morin (2011, p. 63), dá-se pela “transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo.”

Para além de conceitos, e buscando um sentido etimológico, Libâneo (2000, p. 64) afirma que alguns autores que se ocupam em esclarecer o conceito de educação, apontam a “origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado).”

Em outro sentido, Libâneo (2000, p. 64, apud Planchard, 1975, p. 26) faz outro emprego para o termo educação que, em seu sentido etimológico significa “a condução de um estado para outro estado, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio.”

Nesses termos, o *educatio* (educação) parece sintetizar aqueles dois outros: criação, tratamento e cuidados em relação aos educandos, com vistas à adaptação de seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social.

De acordo com Santos (2007, p. 57) essa adaptação é meramente normativa, posto que visa “a adaptação do indivíduo aos papéis que lhe são atribuídos, a fim de que os objetivos organizacionais sejam atingidos.”

Conforme o exposto, encontra-se aí o sentido mais corrente de educação, dado por uma visão estrutural-funcionalista onde

uma série de medidas e atos visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Esse contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos sociais. A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças e jovens de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras e vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem. (Libâneo, 2000, p. 64)

No nosso entendimento, essa concepção de educação reflete um posicionamento que não coaduna com os valores da educação contemporânea onde, apesar do avanço neoliberal e

neoconservador⁴⁵, considera-se que a educação deve se dar no âmbito da democracia, a favor da compreensão do outro, no respeito às diversas culturas e ao conhecimento de saberes que possibilitem, sobretudo uma sociedade mais humana, ou seja, um instrumento de socialização e não apenas de simples transmissão de conhecimento.

Na condição de um Direito Humano, e de acordo com Brasil (2011a), a educação está prevista em dispositivos tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

Para Amaro (2012, p. 27), o acesso e a permanência do aluno configura-se como uma questão de cidadania e legalidade imprescindíveis à sua inclusão social na escola, ao que deve-se respeitar as “diversidades sociais, culturais, étnicas e de gênero”, assegurando que estejam efetivamente inseridos no cenário educativo.

Não se deve ignorar que seu acesso - promovido via ingresso na escola - deve ser garantido em todas as suas formas e níveis sob a presença de alguns signos (Brasil, 2011a) tais como: disponibilidade, de forma gratuita para todos; acessibilidade material, garantindo a frequência efetiva independentemente de condições econômicas; aceitabilidade, sob a garantia da qualidade da educação, qualificação do corpo docente e adequação ao contexto cultural, considerando tanto os resultados como as condições materiais de funcionamento das escolas; e adaptabilidade, o que requer que os espaços educacionais adaptem-se à comunidade atendida por ela, correspondendo à sua realidade, respeitando sua cultura, costumes e demais características.

Nesse sentido, consideramos prudente estimar algo que tente se aproximar da dimensão físico-espacial da educação e, assim, buscamos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2021) que apontam que o território brasileiro é um dos maiores do mundo e conta com uma área de 8.514.876 km², sendo que sua extensão é a quinta maior do planeta.

É esse complexo territorial que, de acordo com a sinopse do Censo Escolar de 2021 (Brasil, 2022) deste mesmo órgão apresentava a seguinte composição:

Tabela 2- Quantitativo de escolas, alunos e professores por nível de ensino

⁴⁵ De acordo com Barroso (2005, p. 741) políticas neoliberais foram adotadas como referenciais para os programas de desenvolvimento conduzidos por grandes organizações internacionais tais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, por exemplo, naquilo que foi designado por Consenso de Washington, cujas principais receitas passavam por “disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado.”

Nível	Nº de escolas	Nº de alunos	Nº de professores
Ensino Infantil	112.927	8.319.399	595.397
Ensino Fundamental	123.585	26.515.601	1.373.693
Ensino médio	29.167	7.770.557	516.484
TOTAL	265.679	42.605.557	2.485.574

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor em setembro de 2023

De acordo com os dados apresentados, percebe-se que o Ensino Fundamental⁴⁶ apresenta maior demanda no número de escolas, matrículas e professores, o que nos permite afirmar que esta é a etapa de maior sensibilidade na área educacional, já que seu público passa por um conjunto de mudanças que os alcança nos aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos, por exemplo, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos produzidos⁴⁷ pelas mais diversas áreas.

Considerando tanto a dimensão territorial brasileira - e em razão disso, sua desigualdade político-social e educativo-cultural - quanto os números da pesquisa em questão, tais dados nos permitem inferir que a política de educação do país também apresenta dimensões continentais. Entretanto, Árbix (2023) afirma que o relatório Education at a Glance da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela que essa dimensão continental não se expressa nos recursos públicos destinados à essa área. De acordo com o autor, o relatório em questão aponta que num ranking de quase 50 países, o Brasil é o terceiro pior em relação aos investimentos públicos por aluno na educação básica⁴⁸.

Analisando esses dados, compreendemos que eles expressam ações de legitimação da barbárie neoconservadora e neoliberal⁴⁹ (Souza e Novais, 2021, p. 530) praticadas sob a forma

⁴⁶ O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos.

⁴⁷ A produção, a organização e a disposição desse conhecimento precisa atender às necessidades humanas essencialmente prioritárias. Aqui, devemos compreender que, conforme Dias (2021, p. 159), “produzir em favor do avanço da ciência não significa produzir em favor do desenvolvimento humano.” O autor nos chama a atenção para o fato de que isso representa o que ele denomina de “uma armadilha trazida pela lógica do capital” se, ao final, os resultados desse conhecimento não servirem “à diminuição do seu sofrimento e das formas atuais de opressão a que está submetido.”

⁴⁸ A análise de Árbix (2023) revela que os investimentos equivalem a um terço dos gastos dos países ricos nessa etapa. O Brasil investe US\$ 3.583 anuais (cerca de R\$ 17,7 mil, na cotação atual) por aluno da educação básica, enquanto a média da OCDE é de US\$ 10.949. O cálculo envolve todos os recursos públicos destinados à educação pública, divididos pelo total de matrículas no ensino fundamental e no médio. Para Souza e Novais (2021), além de prever um ensino diferenciado para as elites dominadoras/opressoras e outro para as classes dominadas/oprimidas, essa redução de investimentos fragiliza a qualidade social da educação, na medida em impede a criação de condições adequadas de ensinar e aprender.

⁴⁹ Cujas base operativa retira direitos sociais historicamente conquistados, limitando a produção, a reprodução e o desenvolvimento da vida humana, especialmente das classes populares empobrecidas.

de “ataques dos donos do capital⁵⁰ à educação e, de modo especial, à escola gratuita, pública, democrática, de qualidade social e laica para todos.”

Necessário que nos atentemos para o fato de que garantir o acesso, a permanência e a conclusão de um percurso escolar socialmente qualificado exige o entendimento de que

a construção de políticas públicas de educação, na atualidade, não pode mais se pautar apenas pelos projetos puramente discursivos. É necessário que se avance para a materialização de estratégias capazes de resgatar, concretamente, princípios pedagógicos e educativos que garantam o direito de ensinar e de aprender com qualidade e de modo socialmente qualificado. E, ainda, fundado na democracia e nos princípios básicos dos direitos sociais, coletivos, individuais e inclusivos, como preconiza a educação em direitos humanos propagada na atualidade. (Novais e Nunes, 2014, p. 84)

Por outro lado, o acesso, a permanência e a conclusão de um percurso escolar exige a promoção e a defesa da universalidade de seu acesso, da igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares o que, conforme Barroso (2005, p. 745) obriga a que escola “seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), reta para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências).”

Assim, a educação deve buscar, para além das referências de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, a possibilidade do acesso ao conhecimento produzido socialmente sabidamente em constante evolução⁵¹, ao mesmo tempo em que deve exigir o entendimento de sua função social no enfrentamento das desigualdades e seus frutos - cuja acentuação se faz cada vez mais evidente e se apresenta, conforme Souza e Novais (2021) como resultado da completa deserção do Estado de suas obrigações constitucionais - presentes em nossa sociedade; o que deve ser alcançado mediante um esforço coletivo na intenção de, conforme Mézaros (2008, p. 25) “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” Romper essa lógica do capital implica no reconhecimento de que

esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.” (Mézaros, 2008, p. 45)

⁵⁰ De acordo com Severino (1986, p. 95) a educação brasileira aparece como um instrumento de desejo das classes dominantes uma vez que, agindo na defesa de seus interesses, elas se beneficiam da reprodução ideológica de sua concepção de mundo. Para o autor “sendo a formação capitalista predominante na história da sociedade brasileira, a educação se adequou às suas exigências, respondendo pela sua reprodução.”

⁵¹ Além de reconhecer os conhecimentos das populações tradicionais ribeirinhas, quilombolas e indígenas, este conhecimento deve ser, conforme Souza e Novais (2021, p. 535) descolonizado “do ser, do saber e do poder, partindo de um posicionamento crítico e ativo perante as epistemologias do Norte, caracterizadas pela monocultura do saber científico ocidental e etnocêntrico.”

Aliando as assertivas dos autores supramencionados, deve-se reconhecer que há um plano em curso que prega o embargo às conquistas sociais como, por exemplo, o direito à saúde e educação, cujo dado mais perverso é o processo de naturalização da exclusão e das diferentes formas de violências que, conforme Frigotto, (1995, p. 84) significa o “Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses de reprodução do capital.” Para esse autor, isso representa, no âmbito da educação, uma filosofia utilitarista, uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria, e não como uma construção, um processo.

Conforme analisa Barroso (2005, p. 734) as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por “um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados, o que faz com que esse processo seja multi-regulado.” Assim, o plano que compreende a educação como uma mercadoria é reforçado por ajustamentos e reajustamentos que, além dos imperativos ético-políticos e ideológicos, encontram amparo nos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes. Por isso, e segundo as exposições de Almeida⁵² (2007, p. 3) “torna-se importante a compreensão da relação entre política e educação e, logicamente, sua relação com os demais processos que a constituem como dimensão da vida social.”

Para Azevedo (2007, p. 88) é no âmbito das políticas orientadas para o mercado que surge o que ele denomina mercoescola⁵³, que também faz parte da “totalidade contemporânea da mundialização econômica sob a égide do mercado”, e está vinculada aos princípios conservadores num esquema de subordinação à fase atual de formação e acumulação do capital. Para o autor, a mercoescola tem a função de assimilar, criar e difundir valores culturais pertinentes aos parâmetros da crescente mercantilização das relações sociais, políticas e culturais da economia mundializada.

Ao prefaciar a obra de Mészáros (2008, p. 16), Emir Sader assevera que a educação - tratada como uma mercadoria - está pressionada pelas demandas do capital e pelo esmagamento

⁵² O autor afirma que toda educação tem uma função política e sob o capitalismo (Almeida, 2007, p. 3) “se organizou um tipo novo de intervenção e um esforço de controle da vida social, em especial da educação alçada à qualidade de política pública” e, por essa mesma razão, à qualidade de direito social. Evidencia-se aqui, a complexidade adquirida pela educação que, ao se articular organicamente à reprodução da vida social no modo de produção capitalista, passa a ser determinada por suas contradições.

⁵³ Azevedo (2007, p. 88) explica que, dado o padrão de acumulação capitalista, a educação é sim, uma mercadoria cujo papel realiza a dimensão cultural e formativa, impulsionando valores competitivos, essência conceitual da sociedade de mercado. De acordo com o autor, a substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em mercadoria, constituindo-se como capital, exposto na fórmula “vender para comprar e comprar para vender” que se realiza na educação.

dos cortes de recursos dos orçamentos públicos, sendo aí onde reside a crise do sistema público de ensino. Nesse sentido, e a par das considerações de Dias (2021, p. 160) pode-se afirmar que é essa lógica que faz com que, contentando-se com a liberdade permitida pelas regras de mercado, o homem seja tratado como “um cliente que deve consumir ou como um consumidor que se limita a ser cliente, mitigando até mesmo o conceito liberal de cidadania pelo qual o homem é possuidor de direitos fundamentais.”

A crítica acima encontra apoio nas afirmações de Barroso (2005, p. 742) que nos adverte que nossa sociedade vê a tentativa de criação de mercados educativos que transformam a ideia de serviço público - o bem comum educativo para todos - em serviços para clientes, a favor de bens diversos e desigualmente acessíveis, sob a aparência de um mercado único onde localizam-se diferentes submercados para “consumidores de educação e formação, socialmente diferenciados” cujos produtos são de natureza e qualidade desiguais. Para o autor, dentre outras coisas falta a esse mercado a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito.

A afirmativa desse autor nos remete às considerações de Frigotto (1995, p. 86) para quem, “de acordo com a materialidade de condições sociais (extra-escolares) e das condições institucionais (intra-escolares), encontraremos alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais.”

Ainda acerca do processo de mercantilização da educação, Azevedo (2007) o reconhece dentro dos novos padrões de relações internacionais estabelecidos pelo processo de mundialização da economia ao qual estão sujeitas políticas educacionais, impostas por órgãos como o Banco Mundial⁵⁴. O autor cita como exemplo o caso da América Latina, onde a presença de políticas focalizadas - que substituem as políticas universais garantidoras dos direitos sociais - é a prioridade para o ensino primário

traduzido na ideia de satisfação das necessidades básicas em educação para a maioria da população, considerando aqueles segmentos que não estão aptos a comprar o serviço educacional no mercado. Implantada como componente da política geral de ajuste estrutural, tem como objetivo aliviar a pobreza, mas sem deixar de minimizar os gastos públicos. Trata-se de desonerar o Estado, repassando parte dos custos dos serviços públicos para os usuários e

⁵⁴ Políticas educacionais são um cenário privilegiado para a aplicação das propostas do neoliberalismo, que constitui um marco de referência ideológico-político responsável pela criação de sociedades marcadamente desiguais. Uma melhor compreensão desse cenário imposto pelas medidas do Banco Mundial, por exemplo, e de outras medidas que representam a ofensiva neoliberal no âmbito da educação podem ser encontradas na obra de Michael W. Apple [et. al.]; GENTILI, Pablo (org., 1995), que discute sobre temas que alcançam a configuração dos sistemas escolares como mercados educacionais; os problemas trazidos pela pobreza e que impactam a política de educação; as políticas do Banco Mundial relativas ao setor educacional, dentre outros assuntos de extrema relevância para a compreensão do avanço neoliberal no cenário educacional mundial.

parte à iniciativa privada, que transforma esses serviços em produtos oferecidos no mercado. (Azevedo, 2007, p. 84)

De acordo com a análise do autor, evidencia-se o pressuposto da existência de cidadãos classificados na primeira e segunda classe, onde o ideal de educação para todos não está vinculado à ideia da educação como direito social a ser provido pelo Estado.

Para Libâneo (2000, p. 70) a educação é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é “nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana.” Segundo o autor, a educação e o processo educacional devem superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação, o que, afinal é a ideia-chave da concepção histórico-social da educação que, por sua vez, ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, opõe-se à educação individualista.

Outra intenção da superação dessa antinomia é exposta por Torres *et. al.* (2008) que defende a ideia de que a educação deveria constituir-se em uma esfera pública de deliberação pública que não fosse controlada nem pelo Estado, nem pelo mercado. Para o autor, uma educação utópica na promoção de uma democracia radical, cuja essência é o exercício do otimismo que busca explorar os limites das possibilidades reais da transformação social será encontrada numa sociedade

Que inspire a construção progressiva dos sujeitos, das famílias, das comunidades, das nações; de um sistema internacional onde predomine a razão sobre a força, a paz sobre a violência e a guerra, a justiça sobre a injustiça, a dominação sobre a opressão; e, claro, um modelo que defenda cada vez mais a necessária cultura de sustentabilidade planetária frente a um modelo de modernidade dilapidadora e exploradora dos recursos naturais. (Torres *et. al.*, 2008, p. 51)

Assim, pensar a educação para além da política educacional solicita um olhar sobre a dimensão da prática educativa e sua intervenção como constitutiva de um processo mais amplo que, conforme Almeida (2007, p. 5) “não necessariamente configura um elemento justificador do pertencimento ou proximidade dessas atuações à política de educação.”

Alinhadas ao pensamento do autor acima estão as afirmações de Libâneo (2000, p. 71) para quem o vínculo da prática educativa com a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordinar-se a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais o que, nessas condições, faz com que a educação “tende não só a ser representativa dos interesses dominantes (consolidados pela ação do Estado) como também a ser transmissora da ideologia que responda a esses interesses.” Em relação a essa ideologia, Frigotto (1995) apresenta uma concepção própria para o termo, indicando

a existência da ideologia não orgânica ou arbitrária, que busca ocultar, falsear, mistificar e conciliar interesses historicamente antagônicos entre as classes com o objetivo de garantir o domínio da classe dominante, através do consentimento das classes subalternas; e a ideologia orgânica, ou historicamente necessária, constituída por valores, concepções de mundo, modos de pensar e sentir das classes subalterna a partir das quais se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam por determinados objetivos. (Frigotto, 1995, p. 77)

Assim, a educação - campo de debates fundados na reflexão coletiva que não se dão apenas na consideração de seu currículo - é perpassada por questões econômicas, políticas, históricas, culturais, geracionais e relacionais, razão pela qual ela deve ter em conta a diversidade dos indivíduos que a compõem. A reflexão coletiva a que nos referimos considera essa diversidade e diz respeito àquela citada por Rocha (1996, p. 34) que designa a elaboração coletiva de propostas político-pedagógicas críticas, pluralistas e inovadoras, não dogmáticas e “eficazes tanto na construção e reconstrução do conhecimento, como também na construção de novas relações de poder, entre todos os segmentos da comunidade escolar⁵⁵.”

Também atentos à essa diversidade, Souza e Novais (2021, p. 547) alertam para o fato de que, numa sociedade que se quer igualitária e orientada por justiça e fraternidade, “a diferença cultural é desejável, fruto da pluralidade que corresponde à presença de diversas regiões, variados estilos e modos de produção da vida, diversos grupos étnico-raciais”, desde que posta contrariamente às práticas culturais homogeneizadoras.

Tendo em conta essa diversidade, consideremos o universo escolar brasileiro, expresso pelos dados do Censo Escolar de 2021⁵⁶ (IBGE, 2021), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. De acordo com o referido instituto, nas escolas de educação básica brasileiras houve cerca de 46,7 milhões de matrículas no ano de 2021 dentre as quais, 49,6% se deram na rede municipal de ensino; 32,2% estiveram a cargo da rede estadual; a rede privada contemplava 17,4% daquele total, e a rede federal assumiu 0,8% desse quantitativo.

Mesmo considerando que Uma breve análise desses dados, aliada à reflexão de Gadotti (2008, p. 94) que afirma que “o fracasso de muitos projetos educacionais⁵⁷ está no fato de desconhecer a participação do aluno”, nos permite inquirir: Como compreender esses

⁵⁵ Por comunidade escolar, referimo-nos, de acordo com Amaro (2012, p. 45) a “todos os atores ou segmentos que se representam ou reproduzem no cotidiano da escola.”

⁵⁶ Dados do último Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024) revelam que no ano de 2023 houve 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básica no Brasil. Neste cenário, a pesquisa aponta para o aumento de 4,7% das matrículas da rede privada.

⁵⁷ Para Severino (1986, p. 15) a escola não realiza sua tarefa, tampouco oferece sua contribuição histórica se seus projetos não contemplarem a visão da totalidade humana. Para o autor, isso exige a articulação de um projeto histórico-civilizatório que discuta “com rigor e profundidade, questões fundamentais concernentes à condição humana.”

personagens, respeitar-lhes as identidades, experiências, interesses, ritmos e a multiplicidade de fatores que os marcam como sujeitos? Como pensar na educação como direito social e humano não dissociado das condições de produção da existência, contemplado sob o entendimento dos aspectos econômicos, históricos, culturais, geracionais e relacionais que marcam suas trajetórias? Como compreender os rebatimentos das multifacetadas manifestações que alcançam a heterogeneidade que compõe o cenário exposto acima? Qual o papel da educação no atendimento das necessidades mais díspares ali presentes? Qual o papel dos/as assistentes sociais no âmbito da educação básica, diante da identificação de conflitos que reverberam em seu próprio espaço, repercutem na vida do aluno e de seu núcleo familiar, alcançando todo o estrato social?

Valendo-nos do pensamento de Libâneo (2000) entendemos que a educação insere-se no conjunto das relações socioeconômicas e político-culturais que caracterizam uma sociedade. Não podemos desprezar o fato de que, conforme esse autor, essas relações são marcadas por antagonismo entre os interesses de classes e grupos sociais que se configuram em relações de poder onde

as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses sociais em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. (Libâneo, 2000, p. 71)

Concordando com a exposição deste autor, perceberemos que as formas de organização social refletem o resultado das ações humanas e, como tal, passíveis de modificação. Disso, depreende-se que a educação é um acontecimento em constante transformação pois, conforme Libâneo (2000, p. 72) os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, mas, “variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais.”

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a resposta aos questionamentos dos parágrafos anteriores virá nas ações contra as marcas do colonialismo e da colonialidade, na perspectiva da chamada Resistência Propositiva Popular⁵⁸ (Souza e Novais, 2021, p. 547) que cria outra hegemonia, dada por uma saber que emerge das classes populares, a partir da produção de uma cultura que estimula a formação para a cidadania, no contexto da diversidade, comprometida “com a transformação da realidade, em busca da humanização e do ser mais.”

⁵⁸ Os textos consultados não apontam o uso de siglas para referir-se a ela. Entretanto, quando tratar-se da Resistência Propositiva Popular, nós o faremos pelo uso da sigla “RPP”, apenas de modo a simplificar sua escrita e referência, sem diminuir-lhe o sentido ou intenções.

De acordo com a concepção de Brandão (1981, p. 9) para quem não há uma forma única ou um único modelo de educação e, ratificando, tal qual esse autor, que “a escola não é o único lugar onde ela acontece”, este texto entende que a resposta para aqueles já citados e tantos outros questionamentos será oferecida por um projeto educacional distante do “projeto global de dominação do ser, do saber e do poder, engendrados pelo colonialismo e pela colonialidade na educação” (Souza e Novais, 2021, p. 536), que não seja excludente e elitizado e onde, conforme Aranha (1989, p. 57) o homem seja instrumentalizado como “um ser capaz de agir sobre o mundo e ao mesmo tempo compreender a ação exercida.”

Além de invisibilizar o contexto de diversidade sócio-econômico-cultural em que as escolas se inserem, e de representarem uma dimensão conservadora revelada pela ausência de uma discussão em relação aos direitos sociais e às ações de inclusão, o colonialismo e a colonialidade atendem aos interesses dos empresários da educação (Souza e Novais, 2021, p. 540) “especialmente aqueles que produzem softwares e materiais didáticos, em detrimento do real interesse das classes populares que dependem fundamentalmente da escola pública.”

Assim, o projeto educacional que buscamos, deve entender que a escola não é a transmissora de um saber definitivo, e deve contemplar os sujeitos na sua integralidade, a partir da compreensão de suas marcas bio-psico-sociais, histórico-culturais e político-econômicas; deve ser pensado e refletido, então, fora do projeto de dominação epistemológica e sob os auspícios da alteridade concreta (Souza e Novais, 2021, p. 532, apud Dussel, 1986) onde nos afirmemos e nos reconheçamos frente à identidade do outro e de nós mesmos - recusando nossa negação - de modo que possamos garantir nossa reprodução e desenvolvimento nos âmbitos “antropológico, ecológico, ambiental, econômico, social, cultural, político⁵⁹.”

Esse mesmo projeto, que instiga a ampliação do olhar para ações e reflexões feitas por grupos sociais cujos conhecimentos foram desconsiderados e classificados como frutos do “não-saber, não-poder e não-ser”, é marcado pelo poder popular e contemplado em contextos escolares e não escolares, ancorados, conforme Souza e Novais (2021, p. 548) na busca do ser mais; na recusa da valorização do mercado em detrimento da vida humana, e na evidência de princípios e valores que sinalizam que outros projetos educativos estão em andamento. Afirmamos que tal projeto deve assumir, igualmente, o compromisso com a valorização de seus profissionais, mas também superar a perspectiva do professor como sujeito exclusivo de sua condução e, além de promover reflexões críticas e desafiadoras, deve ser visto como a

⁵⁹ As considerações de Souza e Novais (2021, p. 532) assentam-se na compreensão e explicitação do sentido do ser ou compreensão existencial do ente, que é dono de seu existir e se encontra diante de outro existente. Para os autores, “o outro, é o outro absoluto, pois sua essência consiste na sua própria alteridade e dignidade.”

materialização de um “direito de todos e dever do Estado e da família”, conforme prevê a CF/1988.

Por fim, este projeto deve abrigar-se na indissociabilidade entre teoria e prática e acreditar que, assim como a tríade cultura-trabalho-educação (Aranha, 1989), a educação e a vida também são indissociáveis; além de perceber que a contemporaneidade, marcada por uma crise civilizatória - que para Frigotto (1995, p. 79) é explicitada nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional - exposta mais amplamente por uma “uma crise cultural, epistemológica, científica, social, espiritual, econômica, política, humanitária e, também ambiental” (Souza e Novais, 2021, p. 528) relacionada ao modo de produção, distribuição de bens científicos, tecnológicos, culturais e serviços, requisita uma intervenção dada pela ação de diferentes sujeitos e categorias profissionais.

A “atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar” (Frigotto, 1995, p. 79) levam ao entendimento de que “a própria organização da ciência no mundo atual tornou-se refém de grandes conglomerados privados, submetendo-se às formas vigentes de reprodução do capital” (Dias, 2021, p. 157). Está exposta aqui, a ideia-força balizadora do projeto neoliberal⁶⁰, onde, de acordo com Frigotto (1995, p. 79) “o setor público (Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio.”

Assim, este estudo defende uma necessária coexistência de profissionais que respeitem os diversos conhecimentos das respectivas áreas da educação, balizada pela lógica de uma escola que seja problematizadora, libertadora e esperançada (Freire, 2013), cujo dever principal é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (Morin, 2011), voltada para o devido enfrentamento da superação da hierarquização e das relações de submissão e exploração das desigualdades - marcas do colonialismo e da colonialidade, conforme Souza e Novais (2021) - e com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (Brasil, 2014), inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Brasil, 2009) e, apesar do fato de poucos decidirem “o que deve ser produzido, como deve ser produzido e para quem será produzido” (Dias, 2021, p. 158), a escola que aspiramos deve ser contra a produção da conformidade ou “consenso” legalmente sancionados (Mészáros, 2008) e vista como direito social (Brasil, 2011).

Se quisermos evitar a conformidade e o consenso, devemos compreender as considerações de Gadotti (2008, p. 106) que leciona que uma escola sem projeto não é uma

⁶⁰ Para Barbosa (2012, p. 48) é no contexto do neoliberalismo que a política social está marcada pela desregulamentação dos direitos sociais, pelo corte dos gastos sociais, mantendo a situação de pobreza da maioria da população que utiliza os serviços sociais, o que resulta “na mercantilização da saúde e da educação, na focalização da assistência social e na reforma da previdência social.”

escola, “mas uma fábrica de adestramento.” Para tanto, e para além de conceitos, devemos conceber a educação como um dos espaços de construção e disseminação dos saberes historicamente construídos, devidamente maximizada em sua função social e cultural, cujas ações se oponham, conforme Souza e Novais (2021, p. 533) à ideologia eurocêntrica e desenvolvimentista que insiste em financiar um progresso igual para todo o mundo, mas que na verdade “defende a ideia do outro como escravo, como não-ser.”

Essa educação deve fomentar a emancipação humana; superar a ordem social excludente e elitista; reconhecer as fragilidades e buscar as potencialidades que formarão sujeitos autônomos, críticos e criativos, em detrimento de uma educação dada como instrumento de opressão (Freire, 2013) que estimula e aprofunda as desigualdades.

2.2 UMA CONCEPÇÃO DE ESCOLA

Este texto entende a escola como corpus político que deve correlacionar os saberes acadêmicos aos saberes socialmente construídos a partir da necessária articulação de atores e redes que se corresponsabilizem pela educação e sua intencionalidade, ocupando-se também de outros desafios da escola atual: não se restringir ao âmbito do trabalho pedagógico, pois que o ato de educar implica em reconhecê-la como lugar tensionado pela heterogeneidade que a constitui, e por isso mesmo no entendimento da diversidade que a compõe. Segundo Amaro (2012, p. 46) tal articulação “implica diálogo, compartilhamento, construção coletiva, participação ativa e decisória e supõe um consenso dinâmico, negociado.”

Considerando a diversidade e a heterogeneidade que a compõe, é forçoso reconhecer que, conforme Morin (2011, p. 49-50) cabe à escola cuidar para que “a ideia de unidade não apague a ideia da diversidade, e que a da diversidade não apague a da unidade.”

É imperioso que no entendimento dessa diversidade esteja presente a concepção da indissolubilidade do ato de ensinar e aprender pois que, conforme Freire (2000, p. 110) “não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo.” Entretanto, insta saber que, conforme Freire (2011) ensinar não é transferir conhecimento, pois que exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade e reflexão sobre a prática, consciência do inacabamento, bom senso, apreensão da realidade, segurança, competência profissional, generosidade, alegria, esperança, curiosidade, liberdade, autoridade, e o reconhecimento de que a educação é ideológica.

Os elementos expostos no parágrafo anterior deverão expressar uma práxis executada por uma escola que empenha-se em compreender a educação conforme Saviani (1987, p. 9) remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, aos determinantes sociais, “à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo.”

À vista disso, deve-se anotar que para Szymanski (2011) a ação escolar não se reduz aos conteúdos programáticos pois, atitudes, valores e sentimentos também são ensinados na vivência das relações interpessoais dentro dela. Tal qual essa autora, Brandão (1981, p. 9) afirma que “o ensino escolar não é sua única prática e o professor não é seu único praticante.” Essa é a razão pela qual consideramos que a escola é um espaço de práticas intra e extra escolares; um ambiente tensionado por diversas questões; um campo que deve preocupar-se também com atitudes, valores, sentimentos e relações que, com pretensões transformadoras (Dias, 2021, p. 170) não seja “organizada por um Estado que insiste em atender interesses de grupos particulares⁶¹.”

Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes e, como lugar de pessoas e de relações, é também um espaço que tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social, exercendo um papel essencialmente crítico e criativo.

Em relação à exposição acima, concordamos com Saviani (1991, p. 22) que reconhece que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização de um saber sistematizado, mas que “continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante.” Nesse sentido, vale a anotação do pensamento de Mézaros (2008, p. 11) para quem o simples acesso à escola não é suficiente para revelar e tirar do esquecimento social “milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos.”

Assim, ao mesmo tempo em que a escola contemporânea deve ser lugar de acolhida e escuta, deve estabelecer relações interdependentes e complementares a partir de um esforço conjunto promovido por seus atores - profissionais/alunos/famílias/comunidade/sociedade - numa convivência dialógica não circunscrita à atenção dada ao seus currículos que, conforme Cortella (2011, p. 16) demanda uma reorientação que considere a realidade do aluno, não de forma a aceitar essa realidade “mas dela partir, partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.”

A comunidade escolar é um conjunto formado por seus profissionais, alunos, famílias e seu entorno, todo ele envolvido por dinâmicas relacionais complexas, cuja conflitividade cotidiana não pode ser negada. Por outro lado, quando buscamos a formulação de um entendimento que nos permita uma aproximação acerca do que devemos compreender por

⁶¹ As considerações de Souza e Novais (2021, p. 530, apud Freire, 2005) nos permitem afirmar que o enfrentamento ao sistema dominante - que representa o interesse desses grupos - sofre ataques tanto dos grupos beneficiados pelo sistema vigente, quanto daqueles que, embora prejudicados pelo referido sistema, assumem a prescrição dos grupos beneficiados, o que dificulta a possibilidade de educar para o ser mais, ao aceitarem "a imposição de uma consciência a outra e referendarem pautas alheias, desvinculadas dos interesses da sua classe social.”

famílias⁶², reportamo-nos às observações de Szymanski (2011, p. 53-54) querendo com isso alcançar o ideal de família pensada, aquela que vai vivendo, adaptando-se aos problemas do dia a dia, cuja referência é sempre um modelo desejável elaborado no estabelecimento de parâmetros comparativos sobre si mesma, mas a partir de uma outra; onde seus componentes fazem “malabarismos para manter a encenação de uma organização que não é possível ser vivida”, e estão sujeitos ao controle de um grupo social que a pressiona pela adoção de um modelo. De acordo com a autora, esse é o modelo de família construído na impessoalidade, baseado na tradição ou transmitido por instituições, onde o pensado não é o pessoal, não é dado por um processo reflexivo.

A outra referência de família a que nos referimos, e com a qual a escola também deve estar pronta para trabalhar, é a família vivida; aquela que não é encaixada em nenhum modelo, tampouco avaliada sob aspectos de certo ou errado. Ou seja, a família que se manifesta como solução, como caminhos escolhidos diante das situações apresentadas e que, para Szymanski (2011, p. 62) “aparece no agir concreto do cotidiano e que poderá estar, ou não, de acordo com a família pensada ao falar de si.”

Sendo coerente com suas proposições, a autora afirma que, independentemente do tipo de família - a pensada ou a vivida - o importante é tomar conhecimento delas e propor-se a ver outras possibilidades de interpretação dessas relações, acontecimentos e aspectos da vida uma vez que ambas as formas de vida são modos diferentes de agir. Nesse sentido, vale a reflexão indicada pela autora que, dentre outras situações, nos afirma que é desejável que aqueles que pretendem trabalhar com famílias façam uma reflexão crítica a respeito das próprias experiências com “sua família (de origem; pai, mãe, irmãos, tios, avós; e construída: mulher/marido, filhos) e procurem conhecer os valores, crenças e mitos que foram se desenvolvendo a respeito do que é família” (Szymanski, 2011, p. 692) e, além da compreensão da problemática apresentada, evitem julgamentos baseados em preconceitos⁶³ científicos, moralistas ou pessoais.

No contexto da sociedade contemporânea, que não reconhece e nem valoriza os sujeitos social, cultural e historicamente silenciados, e “que não prima pela superação das

⁶² Segundo a afirmação de Szymanski (2011, p. 85) haverá uma família quando “pessoas convivem assumindo o compromisso de uma relação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto.” Entretanto, a autora afirma que não há uma definição única de família, na forma de um modelo ideal.

⁶³ Para Szymanski (2011, p. 107) “o conhecimento das escolas a respeito das famílias é, muitas vezes baseado em preconceitos. O mais comum é o da família desestruturada”. De acordo com a autora, o preconceito limita a uma interpretação hermética do outro e de seu mundo, e define atitudes, sentimentos e ações que guardam uma característica de rigidez, e pode ser encontrado, dentre tantas outras formas em expressões que fazem referência a uma carência cultural, ou sobre o desinteresse das famílias em relação ao processo educacional.

desigualdades fundantes” (Souza e Novais, 2021, p. 543) forjada pelas alterações no modo de produção, pela acumulação capitalista e conseqüentemente pelas alterações no mundo do trabalho - o que se reflete numa educação subordinada às necessidades desse mercado - encontramos, de acordo com Dias (2021, p. 162) tanto o enaltecimento da “preparação para o mundo do trabalho e o acesso à valorização pessoal por meio das qualidades profissionais apresentadas”, quanto o esvaziamento da função social do processo educacional.

Nesse sentido, é necessário que percebamos a subordinação a que o homem se condiciona atualmente, dada a constatação de que os espaços educacionais surgem como novos lugares que o utilizam como produtor de desigualdade e desagregação sociais (Dias, 2021, p. 162) o que, conforme esse autor, asfixia o debate reflexivo que “envolve a escola como local possível para se dedicar a anseios e desejos que conduzam ao seu pleno desenvolvimento.”

Essa asfixia pode impedir, inclusive, a compreensão das implicações trazidas pela questão social, o que nos obriga a (re)pensar os espaços escolares como campo da realidade comprometido pela exclusão social, pelas desigualdades e pelas violências que atravessam e conformam os processos de sociabilidade que também compreendem o âmbito educacional.

Considerando que para Szymanski (2011, p. 40-41), “a família cujas dificuldades na educação dos filhos remetem-na à sua condição de excluída social e economicamente”, razão pela qual precisa ser vista como objeto da atenção educacional, afirma-se que a escola atual precisa romper com situações que fragilizam a relação aluno/escola/família/sociedade que, além de incidirem negativamente na esfera educacional, obstam o acesso universal ao direito à educação.

Sob a consideração dessa necessidade, Piana (2009) leciona que essa atenção não se restringe ao âmbito educacional, sob pena de termos instituído um mero Serviço Social Escolar. De acordo com a autora, o atendimento aos problemas havidos no interior das escolas exige uma reflexão ampliada do conceito de educação - contemplado no debate sobre os chamados temas transversais que compreendem questões de saúde, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo - conferindo-lhe a amplidão necessária personificada numa atuação dentro da política educacional com questões centrais que, de acordo com Piana (2009, p. 197) alcançam tanto a formação permanente dos educadores quanto “a ampliação das práticas educacionais e pedagógicas numa perspectiva curricular e não mais com uma visão complementar ou paralela.”

Por isso, apesar da precarização das estruturas educacionais trazidas pelo contingenciamento⁶⁴ de recursos públicos, e mesmo diante das expressões da questão social - reflexo das condições socioeconômicas resultantes de um ciclo de pobreza dos alunos e suas famílias - que se apresentam na vida do aluno, de seus profissionais, de suas famílias e de seu entorno, é urgente compreender que, de acordo com Morin (2011, p. 43) devemos conhecer o humano, o que é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele pelas vias do pensamento disjuntivo. Na visão do autor, cabe reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano, uma vez que a educação “deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.”

Salientamos, entretanto, que à perspectiva da “educação do futuro” desse autor, na qual a escola atenda as demandas⁶⁵ referentes às questões humanas, deve-se somar a compreensão imperativa do hoje, do agora, dada pelas práticas educativas dialógicas voltadas para a formação de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, sem o quê, não se conseguirá evidenciar a multidimensionalidade da complexidade humana. Assim, a educação do futuro não pode ser aquela que desconhece suas realidades, prescindindo das interpretações das necessidades do hoje. Aqui, percebe-se a necessidade de uma ação que será complementar e igualmente importante: a conclusão do percurso escolar que, no nosso entendimento, não se finda “no hoje”. Isso enseja a perspectiva do atendimento das necessidades do tecido social que compõe aquele ambiente, sempre visando a liberdade, a solidariedade humana e a equidade.

Conforme as considerações de Debrey (2003, p. 31), tal ação deve mirar o conhecimento e o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, mas não de modo “descontextualizado e desvestido das características histórico-sociais de suas mediações.” Para Pontes (2009, 161) é indispensável a busca das mediações, entendidas como “condutos onde as categorias concretas se movimentam dando sentido ao processo histórico.” Nesse sentido, reportamo-nos a Cortella (2011, p. 103) que nos afirma que a escola é marcada por relações de poder onde, o conhecimento que também é político, articula-se com as relações de poder, e o conhecimento é relativo à história e à sociedade, razão pela qual ele não é neutro, uma vez que

⁶⁴ Para uma maior compreensão dessa afirmativa, sugerimos a leitura dos seguintes textos: “O Orçamento Público e o Contingenciamento de Gastos na Educação”, de Juliana Gois, disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-orcamento-publico-e-o-contingenciamento-de-gastos-na-educacao/714223597>, e “Orçamento Público: Diferenças entre limites, contingenciamento, bloqueios e cortes”, de Thomaz Aurélio Almondes Lima da Silva, disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/orcamento-publico-diferencas-entre-limites-contingenciamento-bloqueios-e-cortes/1188646668>.

⁶⁵ Conforme Barbosa (2012, p. 59) “para cada demanda existe uma necessidade social que a produz e existem interesses antagônicos para sua definição como demanda.”

se encontra “úmido de situações histórico/sociais”, impregnado de história e sociedade, portanto de mudança cultural.

Ora, sob a consideração do universo das mudanças sociais promovidas pelo conhecimento histórico, devemos igualmente destacar que os processos culturais são tão importantes na e para a educação que Aranha (1989, p. 5) afirma que o homem se faz mediado pela cultura. A autora fundamenta suas considerações afirmando que a condição humana “não deriva da realização hipotética de instintos, mas da assimilação dos moldes sociais”, razão pela qual o mundo cultural é um sistema de significados já estabelecido por outros que faz com que, em relação à condição humana, não se pode pensar em características universais e eternas, mas nas maneiras como respondemos socialmente aos desafios.

Tendo em conta as exposições dos autores supracitados, tanto no que diz respeito à descontextualização das características histórico-sociais e culturais, quanto às relações de poder, vale lembrar igualmente o pensamento de Freire (2011, p. 141-142) sobre a força da ideologia⁶⁶ que nos torna míopes e “tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade.”

As menções acima foram usadas no sentido de buscar o entendimento da escola como um cenário contraditório⁶⁷, e onde as expressões da questão social - fruto de processos históricos, de cultura e de relações de poder - impactam no acesso, permanência e conclusão do percurso acadêmico dos alunos. Isso também alcança suas famílias e envolve obrigatoriamente as relações interpessoais havidas no espaço escolar, o que traz o desafio cotidiano da percepção das necessidades e realidades sociais do complexo aluno/escola/família/sociedade, e de como se responde a esses desafios. Reconhecemos, entretanto, um cenário onde

torna-se utópico considerar a possibilidade de que a implementação de projetos educacionais de matiz democrático ou mesmo de reformas no sistema de educação que partem dessa perspectiva avancem para além dos limites de manutenção da ordem societal vigente. (Dias, 2021, p. 158)

Esse reconhecimento é dado pelo fato de que, ainda conforme o autor mencionado há, sob o império do capital, a institucionalização de uma educação pragmática destinada a municiar o sistema dos conhecimentos e das pessoas habilitadas a gerir a máquina produtiva. Essa afirmativa é corroborada pela análise de Souza e Novais (2021, p. 534) que nos afirmam

⁶⁶ Conforme Severino (1986, p. 9) a ideologia se dá quando, desvinculada da realidade social, a consciência passa a ilusão de que as ações humanas decorrem de decisões livres e soberanas. Assim, “a ideologia é o uso da atividade pensante como recurso de domínio” em relações de poder onde uma classe se sobrepõe à outra de modo a satisfazer seus próprios interesses.

⁶⁷ Segundo as afirmações de Martins (2007, p. 144) reconhecer a instituição educacional como espaço contraditório, “que implica correlação de forças historicamente determinadas, em que os usuários podem deter parcela do poder, é determinante para que a atuação profissional do/a assistente social possa ser direcionada para fortalecimento deste poder.”

que uma minoria da humanidade tem acesso às “condições prático-teóricas e goza do conforto material essencial à realização do que chamamos de produção, reprodução e desenvolvimento da vida, restando à maioria absoluta da população humana, a restrição de tais condições.”

Diante da indicação de que a educação “serviu para divulgar ideias que valorizam a expansão do sistema do capital, (de)formando homens em função de suas necessidades” (Dias, 2021, p. 158), devemos acrescentar a ideia de que o acesso à escola não deve ser compreendido como o ádito a um direito social/humano efetivado pois, de acordo com Mézaros (2008, p. 11) a exclusão educacional “não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola mas, dentro dela.”

Defendendo a ideia de que sob a égide do capital a educação é uma mercadoria, e que além da modificação política dos processos educacionais que praticam e agravam o *apartheid* social é necessário analisar a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil⁶⁸, Mézaros (2008, p. 15) afirma que

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. [...] Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Aludindo a esse autor e forçosamente reconhecendo que, no contexto do processo de acumulação capitalista, cabe à escola básica “a formação mínima necessária à reprodução de uma massa de trabalhadores, cujo destino principal é o exercício das funções menos qualificadas, o subemprego e a constituição do exército de reserva” (Azevedo, 2007, p. 85), a universalização da educação é descartada dada a presença de uma classe dominante detentora de instrumentos hegemônicos dentre os quais está a organização escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora um bem social, a escola tem sido pensada, planejada e executada nos moldes de uma ação antidialógica (Freire, 2013) que visa conformar as massas populares.

Assim, conforme as explicações de Dias (2021, p. 170) “não há como compreendê-la senão a partir dos conflitos existentes na sociedade e, portanto, como uma prática social que se realiza em meio ao conjunto das disputas hegemônicas de seu tempo.” Tais conflitos são postos por uma política dominante e opressora que opera para manter o status quo vigente (Souza e Novais, 2021, p. 534), o que requer, conforme os autores, uma anti-política que recuse a

⁶⁸ A esse respeito, Dias (2021, p. 159, apud Ianni, 2004, p. 33) afirma que desde os anos de 1950 vem ocorrendo a transformação dos espaços educacionais em mais um dos muitos lugares de reprodução do capital, de tal modo que as instituições de ensino passam a ser organizadas e administradas segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado, na medida em que também nessas instituições “se implementam as práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático, instrumental e mercantil que caracterizam o modelo de sociedade capitalista.”

dominação e abra caminho para uma práxis política, cujo exercício não seja a justificação racional de dominação, mas “a promoção da solidariedade, da amorosidade, do respeito, da dignidade da vida humana entre e no interior das culturas.”

Por isso, concordamos com as exposições de Aranha (1989, p. 11) que nos afirma que a educação supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. No desdobramento de suas considerações, essa autora afirma que, “embora a educação seja fundamental para a humanização e socialização do homem, ela não é nem um processo momentâneo, nem restrito a uma mera continuidade.”

As observações de Gadotti (2008, p. 95) nos levam a refletir sobre o fato de que a escola é consequência de um longo processo de compreensão/realização do que é essencial, permanente e transitório “para que um cidadão exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida considerando as dimensões individual e coletiva para viver bem em sociedade.” Dessa forma, é a perspectiva da construção de uma educação imbricada por direitos sociais e humanos, não desarticulada dos significados da democracia, cidadania, liberdade e emancipação que faz com que a entendamos como outras tantas invenções da cultura humana que, conforme Brandão (1981, p. 10) são apenas “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam.”

2.3 EM BUSCA DE UM PROJETO EDUCACIONAL

Como já mencionado anteriormente, a educação é um complexo constitutivo da vida social, caracterizada pela CF/1988⁶⁹ como um direito de todos e dever do Estado e da família. Mais que organizadora e promotora de processos que viabilizam as aprendizagens, irradia-se para além do âmbito da escola formal e incorpora atividades desenvolvidas por instituições públicas e particulares, cuja demanda e execução envolve diversos sujeitos e distintas categorias profissionais.

Composta por níveis e modalidades de ensino, cada um com suas particularidades, a educação faz-se importante nas formas de reprodução do ser social e não está desvinculada dos processos sociais e históricos que a particularizam. Tais particularidades podem ser encontradas nas dinâmicas sociais nas quais ela mesma se encontra, no âmbito das legislações a que está subsumida, na destinação de recursos aplicados pelos entes governamentais, no público que atende, e mesmo na contraditoriedade da própria sociedade, marcada por suas desigualdades.

⁶⁹ Conforme Dias (2021, p. 164, apud Brasil, 1996) a nova Constituição Federal exigiu a edição de lei que regulamentasse a educação no país, o que foi atendido pela elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996.

Contemplando o enunciado, percebemos a escola como um espaço rico em contradição que nos desafia quotidianamente. Nosso entendimento parte do pressuposto de que o mundo não é, “mas está sendo” (Freire, 2011, p. 85) e que, conforme Gadotti (2008, p. 98) educar é

reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição, ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa.

Essas dinâmicas exigem um movimento de denúncia do agravamento das condições de miserabilidade, e “a recusa do novo normal”⁷⁰, cujas mudanças demandam, conforme Souza e Novais (2021, p. 50) “ações sociais sustentadas na recusa do sistema dominante e tomadas de decisão”, o que pressupõe processos de conscientização e fortalecimento dos movimentos de resistência propositiva popular que, por sua, vez pressupõem

diversidade de práxis e diferentes sujeitos do campo democrático social. Por conseguinte, essa resistência se constitui de diferentes forças, saberes e experiências locais, nacionais e internacionais, colaborando para a construção de frentes democráticas e populares, cujas pautas podem ser observadas nas narrativas das experiências de diversos sujeitos e movimentos sociais. (Souza e Novais, 2021, p. 545)

Esse processo de conscientização deve ser elaborado, conforme Torres et. al. (2008, p. 45) na perspectiva da curiosidade defendida por Paulo Freire, perguntando constantemente, sentindo-se insatisfeito com as respostas, não deixando nada de fora do questionamento, inclusive, as relações e as experiências mais enredadas. Aliado a isso, defende o autor, é necessário a aproximação da suspeita de que toda interação e toda experiência humana, “na medida em que envolve relações de poder, envolve relações de dominação e deve, portanto, ser submetida a uma crítica sistemática.”

Essa conscientização e esses questionamentos podem ser encontrados, por exemplo, na Resistência Propositiva Popular⁷¹ que representa uma resposta ao “obscurantismo” (Torres et. al., 2008) do neoconservadorismo/neoliberalismo que tem permeado não unicamente, mas, mais especificamente, o âmbito educacional.

Dada por uma concepção de construção e reconhecimento de práticas formativo-educativas emancipadoras - portanto, contra-hegemônicas, por fazerem parte de um processo

⁷⁰ A título de esclarecimento, o texto em questão faz a alusão à concepção de “novo normal” em referência à adoção de um comportamento social considerado sob o advento da pandemia de Coronavírus que afetou o mundo a partir de 2019.

⁷¹ A RPP não designa um modelo educacional. Nas palavras de seus autores, trata-se de um projeto de educação que se contrapõe à organização e à estrutura de Estado que dificulta o estabelecimento de uma educação humanizadora. Nosso entendimento é que, dado os valores que carrega, ela representa uma base teórico-filosófica cujo referencial é produto da construção coletiva dos indivíduos, e está voltada para o interesse das classes populares, uma vez que, conforme Novais e Souza (2022, p. 52) “instiga a produção coletiva de respostas para questões complexas, estimula o fim de discursos exclusivistas e legitima outras histórias elaboradas ou em construção por determinados grupos sociais.

de conquistas e ampliação dos direitos sociais e de fortalecimento de uma concepção política de educação - a RPP evidencia princípios, diretrizes, conceitos e experiências do campo da educação emancipatória, valendo-se principalmente das formulações teóricas de Enrique Dussel e Paulo Freire, propondo

uma educação utópica, para compreender e anunciar contraposições à educação para a subordinação das classes populares como política pública de educação e ao fortalecimento da agenda de mercantilização do conhecimento e abandono do caráter público, laico, gratuito e social das instituições públicas de ensino. (Novais e Souza, 2022, p. 38)

À intenção transformadora proposta acima, deve-se somar o entendimento de que sob as condições capitalistas⁷², é uma educação emancipadora que carrega a dimensão pública que mediatiza, de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso aos bens e equipamentos culturais, complementada pela afirmação de Almeida (2007, p. 2) no sentido de que “uma educação que se quer emancipadora não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela.”

Assim, reconhece-se que a RPP configura-se como um desafio na superação das relações de dominação que obstam a conquista da cidadania e explicita em seu contexto crítico-propositivo, e no âmbito de sua práxis, a possibilidade de termos uma escola fundada na perspectiva da transformação/ressignificação⁷³ de si mesma, a partir da criação de espaços coletivos de discussão e manifestação, e percebe a educação com base numa realidade concreta, permeada por disputas de narrativas, materializando-se, por exemplo, nos movimentos marcados por diversidade temática, ações coletivas, e unicidade quanto ao compromisso com o fim da barbárie, em cuja dinâmica a solidariedade é um modo de relacionar-se com o outro, dado na perspectiva de um projeto de humanização. Tais movimentos

são comprometidos com a superação das hierarquias e fragmentação dos conhecimentos. Fomentam a produção do conhecimento sobre mundo e o autoconhecimento, a recusa da valorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e ou por diferentes grupos sociais. Por conseguinte, para esse processo educativo, são fundamentais experiências ocorridas nas instituições públicas, laicas e democráticas de ensino, bem como aquelas que ocorrem no âmbito dos movimentos sociais e das diferentes expressões das culturas populares. (Novais e Souza, 2022, p. 48)

⁷² Segundo as afirmações de Barbosa (2012, p. 77) evidências históricas apontam que no século XIX, ao conceder a educação escolar para a classe trabalhadora, a classe dominante a utilizava como um instrumento capaz de preservar seu estado de dominação. Assim, a classe trabalhadora recebia “apenas o essencial para que esta atendesse ao processo de reprodução do capital, tanto no âmbito da produção como para transmitir os valores burgueses.”

⁷³ À essa transformação/ressignificação, indica-se a luta por uma educação que, conforme Barbosa (2012, p. 80) não se restrinja à escolarização como aprendizagem e que, construída numa perspectiva humanizadora e livre da dominação dos interesses burgueses, seja “uma educação que supere essa lógica de escola pobre para pobre.”

Revelando a lógica do capital e, especialmente, a lógica e os direitos da propriedade privada que “tendem a prevalecer, na prática e juridicamente, sobre a lógica e os direitos das pessoas” (Torres et. al., 2008, p. 45-46) a RPP deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico ampliado, vinculado ao desenvolvimento social, econômico e ambiental que, além de oportunizar leituras e intervenções na realidade onde está inserida, propicia a produção de conhecimentos e, de acordo com Novais e Souza (2022, p. 49) “outras sociabilidades promotoras de constituição de subjetividades e jeitos de relacionar no contexto de luta contra a opressão e a discriminação.” Os autores afirmam que, ao estar em constante diálogo com os setores organizados da sociedade, a RPP se funda em dinâmicas e elementos característicos da educação popular que, a seu turno, baseia-se nos fundamentos teórico-metodológicos da dialogicidade, amorosidade, conscientização, participação e transformação da realidade e do mundo e, no que lhe concerne é, ao mesmo tempo

uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. [...] uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história. (Novais e Souza, 2022, p. 44, apud Brasil, 2014, p. 7)

Tais características recomendam, conforme esses autores, uma vigilância diante da onda neoconservadora que tem avançado sobre as políticas públicas - mais especificamente mediante a limitação de recursos públicos destinados aos investimentos em educação, saúde e assistência social - que, além de agir de forma a regular as várias dimensões da vida humana, intenta destruir conquistas sociais e direitos humanos, o que tende a alcançar outras dimensões da vida humana (Novais e Souza, 2022, p. 47) “especialmente, a razão, as crenças, os valores, o público e o privado e as representações.”

De acordo com esses autores, os casos mais evidentes desse quadro neoconservador é a influência de Organizações não Governamentais - OnG's - em processos de terceirização enfrentados por algumas escolas, que vai desde a ocupação de prédios, a escolha de gestores e demais trabalhadores, alcançando até mesmo a destinação de verbas; a elaboração de pautas e discursos religiosos de cunho moralista e conservador onde ódio e intolerância são incentivados, reforçados na indicação de seus defensores em postos chave do governo; meritocracia, tentativas de silenciamento de representantes comunitários e disseminação de notícias falsas.

Nesse contexto, associamos o quadro acima ao termo obscurantismo constituído, segundo Torres et. al. (2008, p. 44-45) por uma constante deformação e desinformação que

“resulta não só da manipulação dos meios de comunicação, da construção da administração estatal e da política pública como dominação e não como serviço ao bem comum, como também da manipulação da ciência para dominar, oprimir, explorar e subjugar as populações.” Segundo o autor, essa é a mentira pública como forma de obter benefícios privados. Essas afirmações vão ao encontro das percepções de Frigotto (1995, p. 87) para quem

sob conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade e poder local, efetiva-se uma fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento, traduzidos por políticas que envolvem subsídios do Estado ao capital privado, mediante incentivos de diferentes formas, no limite para que grandes empresas tenham seu sistema escolar particular ou em parceria [...] escolas comunitárias e escolas organizadas por centros populacionais (massa de manobra e de barganha de recursos públicos em troca de favores [...] escolas cooperativas [...] onde a educação é um negócio que deve ser regulado pelo mercado [...] adoção de escolas públicas por empresas, a filantropia é elevada à condição de política de Estado.

Segundo as afirmações de Severino (1986, p. 52) mesmo que sua função social esteja mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes, quando a escola possibilita a apropriação do saber às classes subalternizadas, há um processo de mediação que revela as reais relações de poder postas nesta estrutura, o que leva ao “questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações - enquanto relações de poder - revelando inclusive a condição de contraditoriedade que a permeia.” Assim, podemos afirmar que a educação é fruto de escolhas inerentes a um processo histórico-social fortemente permeado por questões e interesses políticos que, ainda conforme o autor, fazem com que ela seja um fenômeno histórico concreto que tem como causas determinantes as efetivas relações sociais mediatizadas pela política educacional do Estado.

A partir desses exemplos e diante dessas constatações, conclui-se pela necessidade de, considerando as relações de poder, os interesses antagônicos e conflitantes - portanto, as relações de classe - romper com os esquemas das classes dominantes acostumadas historicamente a definir democracia para poucos (Frigotto, 1995, p. 90) e “construí-la com novos sujeitos coletivos, organicamente vinculados às lutas pelos direitos, não apenas políticos, mas sociais, das classes populares.”

Nessa indicação, reside o movimento de denúncia exposto pela RPP que, no nosso entendimento⁷⁴, é composto pelo ato mesmo de denunciar que, conforme Severino (1986, p. 49) “leva a uma proposta de ação política transformadora” e, por isso, percebemos que este ato coexiste com uma ação complementar, que é denunciar anunciando. Assim, defendemos a ideia

⁷⁴ A afirmativa, exposta a partir do nosso entendimento, não pretende desmembrar a categoria criada pelos autores mas, colaborar para o alcance de sua extensão e dinâmica.

de que a RPP faz uma denúncia dos fatos que se contrapõem aos processos sociais que buscam a autonomia e a autorealização do ser - potencial explicativo - ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de anunciá-los, mas fazendo-o de modo com que a sociedade seja capaz de percebê-los, analisá-los criticamente e agir/reagir responsivamente - orientador de ações coletivas - quando das tentativas de imposição de valores que não sejam o da promoção humana.

Essa - também - é a razão pela qual reconhecemos as manifestações das expressões da questão social no âmbito escolar, e as vemos como óbices redutores das possibilidades de acesso aos processos formativo-educativos e tudo o que advém disso, e não as anularemos em nossas considerações. Entretanto, cabe dizer que, por si só, o reconhecimento da questão social no âmbito educacional não constitui uma justificativa para a inserção dos assistentes sociais nesta área. Para Almeida (2007, p. 5-6) essa inserção não pode ser presunçosa a ponto de pensar que os problemas da educação seriam exclusivamente tratados por um determinado profissional, quando na verdade seu enfrentamento requer a atuação de um conjunto mais amplo de profissionais, dado como estratégia de intervenção nesta realidade na medida em que representa “uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais.”

Para Santos (2015) o Serviço Social busca o enfrentamento das expressões da questão social visando sua superação, de modo que seu nível de intervenção não leva à ruptura da ordem capitalista, mas tende a representar uma intenção de sua transformação pela sedimentação de uma prática profissional que coadune com os valores democráticos, e que garanta os direitos sociais conquistados pela população, promovendo a justiça social. Apesar de considerar que a intervenção do Serviço Social não fará uma revolução no sentido de alcançar uma transformação social radical, Santos (2015, p. 49) afirma que, consoante seu projeto ético-político, cabe-lhe “o fortalecimento de uma consciência revolucionária e de uma materialidade de ampliação da cidadania que, em última instância, colide com a lógica do capital.” Nesse sentido, e mesmo considerando que o Serviço Social não arroga para si a tarefa de mudar radicalmente as questões que se apresentam socialmente, acercamo-nos do pensamento de Marx (2010, p. 51) sob a perspectiva de que essa consciência revolucionária reside no fato de que “toda e qualquer revolução dissolve a antiga sociedade; nesse sentido, ela é social. Toda e qualquer revolução derruba o antigo poder; nesse sentido ela é política.”

Dessa forma, entendendo que o enfrentamento da realidade educacional não é de competência exclusiva de nenhum profissional, já que ele solicita uma articulação conjunta, entendemos que o movimento denúncia-anúncio da RPP não se pauta apenas na descrição de suas mazelas, haja vista que, conforme Iamamoto (2009a, p. 28) a própria questão social

“implica em rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a elas resistem e se opõem.” Nesse sentido, além de defendermos um projeto educacional articulado por um conjunto (Dias, 2021), estamos considerando uma reflexão que contemple uma educação “humanista⁷⁵ e transformadora”, partindo do pressuposto de que lutar por educação demanda obrigatoriamente saber das dificuldades que a envolvem, mas também requer espírito de insurreição contra a acomodação e o ajustamento o que, conforme Freire (2009, p. 82)

exige uma dose mínima de criticidade. [...] o problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo [...] como uma das consequências imediatas de nossa experiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda às determinações que se superpõem a ele.

É nesse sentido que, conduzidos pelo pensamento de Severino (1986, p. 45) podemos afirmar que há um processo contraditório no âmbito da educação revelado na percepção de que ao mesmo tempo em que há uma articulação prevalentemente à reprodução da ideologia hegemônica, “ela abre necessariamente espaços para a livre circulação das ideologias representativas da classe oprimida.” Para o autor, isso é o que faz com que a educação se torne um campo estratégico no sentido de formar as classes para a proposição de uma contra-ideologia - que em nosso entendimento, é uma intenção expressa da RPP - e o que se torna uma exigência para a superação das relações de exploração que caracterizam as sociedades.

Lembrando-nos dos pressupostos da RPP e de seu movimento denúncia-anúncio, essa exigência compactua com a coragem de arriscar, posta como substantivo associado à ousadia freiriana, e é o que, conforme Novais e Souza (2022, p. 46) “permitirá que o sonho se torne realidade: a realização da libertação, da alteridade, da emancipação e da autonomia.” Eis a entrada para o movimento de anúncio propagado pela RPP que, aqui, carrega consigo o ato intencional de explicar - questionar criticamente e resistir - os efeitos das políticas neoconservadoras e neoliberais, a partir das

dinâmicas e elementos dos movimentos de resistência propositiva popular, vinculados à ideia de aprendizagem permanente da ação; processos de identificação e compromisso com as lutas cotidianas das periferias pobres; atuação em rede de gestão descentralizada com a intenção de transformar a realidade, amor, ética, solidariedade como valores humanos orientadores das ações, valorização da relação não hierarquizada entre intelectuais da academia e dos movimentos sociais e da participação democrática. (Novais e Souza, 2022, p. 49-50)

Nesse sentido, entendemos que são essas bases, valores e dinâmicas que, aplicadas conjuntamente por ações em redes dadas por sujeitos militantes dos movimentos de resistência

⁷⁵ De acordo com Szymanski (2011, p. 103) na perspectiva humanista “há uma crença nos recursos das famílias, acata-se suas decisões e há uma aceitação empática de sentimentos e emoções.”

(Novais e Souza, 2022, p. 41) marcarão a “recusa dos discursos sobre a impossibilidade da mudança em favor da justiça e da ética.” Pode-se afirmar que essas ações em rede configuram-se como estratégia para formar, ativar ou apoiar a organização de “grupos sociais que reflitam as diversidades sociais, étnicas, culturais e iniciativas de melhoria do ambiente escolar” (Amaro, 2012, p. 110) as quais devem estar no horizonte de assistentes sociais que atuam no âmbito educacional.

Refletindo sobre a escola, e sob o entendimento de que a educação é instrumento essencial para mudanças sociais que não prescindem de processos coletivos contra a autodesvalia (Freire, 2013) cuja imagem anula a capacidade de questionamento e transformação da realidade, defendemos a ideia de que em tempos minados pelo conservadorismo e combate à democracia social (Novais e Souza, 2022, p. 50), ela deve posicionar-se criticamente e tomar “decisões que interferem e alteram a realidade, em comunhão e resistência, por meio do diálogo e da práxis.”

Tais mudanças podem ser alcançáveis a partir de uma práxis que prime tanto pela democratização do ensino, quanto pela luta por inclusão social e pela valorização do saber popular dadas pela busca infinda da permanente “criação coletiva, dialética e dialógica” (Novais e Souza, 2002, p. 51) encontradas na expressão da resistência propositiva popular. Para tanto, outro ato necessário é compreender

a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana. (Libâneo, 1987, p. 75)

Buscamos o aprofundamento do processo de democratização da escola no sentido de que ela “continua sendo uma instância de promoção da autorreflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas, necessária à formação da razão crítica” (Libâneo, 1987, p. 49). Entretanto, convém lembrar que esse processo não pode ser visto, tampouco transformado em feitos individuais e sem possibilidade de fomento à reflexão, o que demanda, segundo Souza e Novais (2021, p. 530) ações de não aceitação da submissão e exploração de quem quer que seja; a luta pelos direitos humanos para todos, e a defesa do desenvolvimento econômico e socioambiental, sustentadas pela compreensão de que “é possível construir um mundo que não seja estruturado pela exploração capitalista.”

Ainda em relação a essas mudanças, apropriamo-nos do pensamento de Novais e Souza (2022, p. 44, apud Dussel, 1997) cuja intenção é buscar uma libertação, o que somente acontecerá a partir da realidade da vida, ou seja, do plano prático-produtivo, das condições

materiais que a efetivam. Nesse sentido, e orientados por Saviani (1987, p. 59) entendemos que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que o dominante domina. Então, dominar o que dominantes dominam é condição de libertação.”

Essa libertação se dará então somente na medida em que buscarmos uma reflexão que, conforme Dias (2021, p. 157), entenda que “a organização da educação em um agrupamento humano não se realiza de modo isolado em relação à realidade social na qual ela se insere”, e cujas atividades - não restritas à figura do professor - sejam constituídas pela dialogicidade presente em suas relações com a comunidade escolar a partir do redimensionamento de seu pensar-agir; e que contrarie a proposta pedagógica onde, conforme Freire (2013, p. 57), os conteúdos sejam apresentados como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram.” Ora, se esses conteúdos apresentam-se conforme indicado, são esses retalhos desconexos que nos levam a questionar

o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (Mészáros, 2008, p. 47)

Assim, reforçamos a necessidade de refletir sobre a escola para além “de discursos edificantes e gloriosos que enaltecem a educação como o caminho redentor para o desenvolvimento de cada indivíduo em particular” (Dias, 2021, p. 162), sob a consideração de suas preocupações, interesses, intenções, prioridades e propostas, a serem construídas conjunta e solidariamente num ambiente favorável e propenso ao despertar reflexivo de seus atores. Fundamentamos essa expectativa educacional nas palavras de Oliveira (1996, p. 56) que nos afirma que educar

não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizem as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações.

A partir do pensamento dessa autora, explicita-se o papel social da escola contemporânea - compreendida na totalidade de sua complexa função educadora-formadora - firmado em dois desafios justapostos, onde um deles é entender sua incumbência sociológica pela análise do real e de suas múltiplas determinações frente as diferentes exigências do contexto social⁷⁶; e o outro, constituído por sua missão pedagógica intencionalizada, dado na elaboração e execução de atividades no âmbito dos processos de ensino e aprendizagens que

⁷⁶ Esse contexto é marcado pela diversidade cultural e pela desigualdade social onde as classes populares estão privadas do direito de aprender/saber, de ser e de poder, o que demanda, de acordo com Souza e Novais (2021, p. 546) “a militância e a luta como forma de resistência propositiva popular.”

não sejam resumidas à escolarização, e não estejam dissociadas do desafio de perceber e questionar criticamente a realidade social, política e histórica que nos marca.

Conforme os argumentos de Gadotti (2008) podemos afirmar que outro desafio da sociedade contemporânea, e que imbrica-se com a intenção do questionamento crítico, reside em educar para conscientizar, desalienar, desfeticizar, desmercantilizar a vida e

educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia; é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa; é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e cidadã, e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade. (Gadotti, 2008, p. 99-100)

Essas concepções foram constituídas no entendimento de que a educação deve ser contemplada sob o reconhecimento da democracia como princípio social, e sob a inspiração da participação política nas decisões que envolvem projetos societários preocupados com um processo de transformação que, conforme Oliveira (1996, p. 57) se dá pela educação e

refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade.

Assim, a escola com a qual este texto se preocupa, e cujo projeto deveria albergar o direito irrestrito à educação e aos demais direitos sociais, é aquela que, pelas lutas históricas vivenciadas neste país para avançar em direção a um modelo de educação, contrapõe-se ao curso desejado pelo mercado e a “destinos anunciados como dados e imutáveis” (Dias, 2021, p. 163), que não se escusa da análise crítica de como funciona a sociedade e cujo compromisso é, conforme Freire (2007, p. 22) “com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação”, e contra a avanço neoliberal e neoconservador, nos marcos da resistência propositiva popular (Novais e Souza, 2022, p. 42) com vistas “ao desenvolvimento social, político, econômico e ambiental.”

As afirmações expostas acima são dadas na perspectiva de assunção da responsabilidade de superação do colonialismo (Souza e Novais, 2021, p. 534, apud Dussel, 1986)⁷⁷ que configura, no nosso entendimento, uma cisão social, uma vez que institui a negação da vocação ontológica do “ser mais.” Desse modo, preza-se então pela construção de uma

⁷⁷ Reportamo-nos ao sentido de “totalidade” (o direito de ser) e “exterioridade” (o não ser) empregado no texto dos autores.

educação para a justiça social⁷⁸ que, além de confrontar a noção de sua mercantilização, constitui a antítese do modelo neoliberal uma vez que ela

explora, analisa e critica as desigualdades entre as pessoas mediante o estudo dos recursos que estão disponíveis às comunidades, às famílias, aos estudantes, aos ativistas e aos movimentos sociais, (...) questiona o individualismo possessivo propugnado pela globalização, bem como as bases de sustentação da lógica da avareza e da cobiça sobre os fatores sociais. (Torres et. al., 2008, p. 49)

Em outras palavras, mediante uma educação para a justiça social procura-se dar poder às pessoas por meio de um “conhecimento que deve pertencer ao público em geral” (Torres et. al., 2008, p. 49) em espaços escolares colaborativos onde sua comunidade - sujeitos participantes no protagonismo da ação do educar - estabeleçam e coordenem processos formativo-educativos articulados sob a perspectiva de mudar suas realidades, a partir de uma análise crítico-elucidativa de

temas de interesse coletivo, como educação de jovens e adultos, saúde, biodiversidade, juventude, indígenas, quilombolas, moradores de periferias urbanas, pessoas com deficiência, transparência pública e combate à corrupção, direitos dos idosos, dentre outros temas, buscando favorecer a participação na formulação e avaliação das políticas públicas. (Novais e Souza, 2022, p. 42)

Conforme Freire (1991, p. 70), não devemos nos prender à ilusão de que, “por si só, o fato de saber ler e escrever, mudará nossas condições de moradia, comida e mesmo de trabalho.” Reconhecemos, mais uma vez, o cenário precarizante⁷⁹ no qual se encontra a política educacional brasileira. A partir desse reconhecimento, temos uma visão ampliada acerca da figura do oprimido e do opressor exposta por Freire (2013, p. 21-22) que, na obra em questão, busca refletir sobre como a educação escolar, especialmente a escola pública, está organizada para reproduzir os processos de dominação a serviço de uma ideologia passiva, conformista e imutável que “anima o discurso neoliberal; tem ares de pós modernidade; insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural, nos nega e amesquinha como gente.”

⁷⁸ A acepção que buscamos na aplicação do termo justiça social assenta-se na perspectiva das afirmações de Silva (1988, p. 18), quando o Estado de Direito atual deixa de ser formal, neutro e individualista para transformar-se em Estado material de Direito, enquanto adota uma dogmática e pretende realizar a justiça social. Nesse sentido, e conforme as exposições do autor, “transforma-se em Estado social de Direito quando o qualificativo social refere-se à correção do individualismo pela afirmação dos chamados direitos sociais e realização de objetivos de justiça social.”

⁷⁹ Na análise de Dias (2021, p. 160) neste cenário irradiam-se as orientações comuns dos organismos internacionais, cujo destaque são aquelas indicadas Banco Mundial que, além de promover a diversificação das instituições de ensino superior; a flexibilização da gestão administrativa; a adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho e o fortalecimento do setor privado por meio da ampliação das fontes de financiamento, “substituem a lógica do acesso universal à educação pelo princípio da equidade, responsabilizando o indivíduo detentor de habilidades e competências pelo ingresso no ensino superior.”

Para Barroso (2005, p. 741), a influência das ideias neoliberais no âmbito educacional pode ser percebida tanto nas múltiplas reformas estruturais - de dimensão e amplitude diferentes - destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quanto nas retóricas discursivas de políticos, peritos e dos meios de informação que criticam o serviço público estatal e encorajam o mercado que traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação à lógica econômica; na importação de valores (competição, concorrência, excelência) e “modelos de gestão empresarial, como referentes para a modernização do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.”

É esse mesmo discurso que, de acordo com Novais e Souza (2022, p. 47) é assumido por parcela significativa da população, que contribui para “manter inalteradas representações dominantes sobre a desigualdade social e os responsáveis pela barbárie construída.” As afirmativas acima buscam fortalecer a concepção de que a prática educativo-formativa não está circunscrita ao universo da prática pedagógica, nem reside na consciência ingênua (Freire, 2009) caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas, mas compreende e se constitui na e pela valorização das experiências históricas e quotidianas de seus sujeitos, composta pelo somatório de suas bagagens sociais e culturais.

Tais processos de dominação implicam na adoção de um projeto educacional calcado na resistência propositiva popular (Souza e Novais, 2021) como possibilidade de luta em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos. Essa é a razão pela qual, de acordo com Novais e Souza (2022, p. 47) é necessário propor mudanças que contemplem diferentes esferas da vida, o que requer a adoção “de teorias e práticas ancoradas na recusa do individualismo, da violência, da desumanização, do autoritarismo e de qualquer outro tipo de opressão.”

Isso implica no fato de que todos busquemos, conforme Rocha (1996, p. 34) exercícios de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que superem o autoritarismo e permitam a construção de relações democráticas entre todos os atores envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento, quer sejam alunos, profissionais, famílias, comunidade e Estado, “compondo uma nova estética na práxis social.”

Para Freire (2013, p. 38) é a práxis, “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” que superará a contradição posta entre opressor e oprimido. Reconhecendo que não seremos os únicos responsáveis pelas transformações da sociedade e lembrando do espírito de rebeldia proposto por Yamamoto e Carvalho (2009), recorreremos à Mézaros (2008, p. 65) que nos conscientiza da soberania do papel da educação, tanto na elaboração de estratégias capazes de mudar as condições objetivas de reprodução, como para a “automudança consciente

dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.”

Segundo a asserção de Severino (1986, p. 95) mesmo que a educação seja uma reprodutora dos interesses das classes dominantes, deve-se considerar seu potencial transformador uma vez que, como processo social, a educação é “intrinsecamente trabalhada pela contradição.” Entendemos que, aqui, materializa-se o desafio da defesa da escola, a ser dado numa luta coletiva em favor de um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum, em condições de equidade, igualdade de oportunidades e de justiça social (Barroso, 2005), o que nos obriga ao enfrentamento da lógica da educação mercantilizada, em cujo contexto, a educação é vista como um produto a ser vendido e consumido, e não como um direito universal, o que resulta em um acesso desigual ao conhecimento, e na implantação de um sistema de desigualdade.

De acordo com Santos (2019, p. 60) esse contexto apresenta-se contemporaneamente sob o avanço de um projeto capitalista cuja base é a adoção da lógica do mercado para a educação, visando seu direcionamento para o pensamento pedagógico empresarial. Conforme o autor, os aspectos principais desse projeto são vistos na “retratação das políticas sociais, no enxugamento das estruturas educacionais, no contingenciamento de recursos públicos, e na demonização do que é público”, mediante um processo de precarização e consequente privatização da educação.

Essa luta também exige uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte que, conforme Rocha (1996, p. 11) destina-se à ampliação da consciência da escola “como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social e onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados.”

Até aqui, as fundamentações a que nos propusemos refletem a preocupação com os movimentos de denúncia onde a esfera educacional se põe em tempos “de mundialização do capital e de contínuas exigências globais” (Dias, 2021, p. 170) na perspectiva de uma educação como redenção que serve aos interesses da elite dominante, e de anúncio da “resistência propositiva popular” (Souza e Novais, 2021, p. 537) na perspectiva de educação transformadora em defesa da escola pública e da educação de qualidade para todos, em busca da humanização, emancipação, autonomia e libertação.

Ainda de acordo com Souza e Novais (2021, p. 546) tais movimentos são crivados de “ações que educam, mas com propósito diferente do estabelecido para o projeto educativo desenvolvido para os países periféricos, submetidos aos processos relativos ao colonialismo e à colonialidade, como o Brasil.” Isso nos faz pensar que, pelo que foi exposto é necessário que

a educação seja considerada como algo em permanente construção, sob a perspectiva da participação coletiva que busca a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias que

manifestam-se diferentes relações sociais entre os sujeitos históricos e interativos, construídas em um currículo vivo, permeado de ações, atitudes, conceitos, linguagens e interesses, pautados no diálogo libertador e reflexivo, que além de contribuir para a apropriação de diferentes saberes, também promove a socialização e a interação entre os sujeitos, propiciando assim a construção do sentido de humanidade pelos mesmos e criando condições para que a classe oprimida supere a consciência ingênua e atinja a consciência crítica, a partir da compreensão da sua realidade concreta. (Novais e Souza, 2022, p. 43, apud Brasil, 2014, p. 5)

Dado o fato de que a Resistência Propositiva Popular incorpora essa compreensão; estimula a participação democrática como método e conteúdo das ações, a gestão em rede descentralizada, a busca por relações não hierarquizadas e, ao identificar e analisar movimentos de resistência em contextos escolares e não escolares, evidenciando pautas interconectadas e ancoradas nos direitos humanos, proposições, dinâmicas e valores que permitem nomeá-los como movimentos de resistência propositiva popular, afirmamos que é necessário estabelecer a valorização de diferentes saberes, e a solidariedade como eixo orientador das ações, a partir do

reconhecimento de que sua construção exige redes abertas e democráticas de produção e divulgação de conhecimentos, saberes e experiências complexos, vinculados aos diferentes lugares, sujeitos ou grupos sociais, e processos de superação de qualquer obstáculo à emancipação humana. (Novais e Souza, 2022, p. 47)

Compreendemos então que o complexo a que chamamos escola deve promover uma reflexão acerca da contraposição e transformação dessa realidade onde, as diferentes relações sociais e as interações havidas entre os sujeitos; a apropriação dos saberes e a construção do sentido de humanidade; a superação da opressão e o despertar da consciência crítica, juntem-se a favor de um saber instrumentalizado na e pela luta contra um fatalismo imobilizante e contra as “marcas do colonialismo e da colonialidade⁸⁰” (Souza e Novais, 2021) na perspectiva de que, segundo Freire (1991, p. 16) a escola seja “um centro de debates, de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.”

⁸⁰ De acordo com Souza e Novais (2021, p. 535, apud Quijano, 2010) a colonialidade engendrada no colonialismo diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura; por ser capaz de operar no nível da intersubjetividade; e por ser desterritorializada, desenraizada e atual da relação de dependência e subalternidade. Na análise dos autores, enquanto o colonialismo tem intensas ligações histórico-geográficas, a colonialidade “atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu e continua existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas diversas maneiras de dominação do Norte sobre o Sul.

Em outras palavras, diante da pluralidade - a partir da qual deve-se admitir uma heterogeneidade de modos da sociabilidade humana - colocamo-nos na condição de provocadores do necessário debate acerca do paradoxo revelado por Gadotti (2008, p. 105) - o qual entendemos como um processo contraditório inserido no âmbito da educação - onde, em detrimento da visão necrófila “que opõe um fundamentalismo a outro fundamentalismo, que leva à depredação ambiental, à violência, que suscita e alimenta o terrorismo político, econômico, religioso, militar, de Estado”, devemos promover a visão biófila do mundo, aquela que promove o diálogo e a solidariedade, e traz consigo a realidade de que a beleza da diversidade não pode se confundir com a brutalidade da miséria frente à riqueza.

Indiscutivelmente, há então a necessidade de, conforme Barroso (2005, p. 747), repolitizar a educação, multiplicando-lhe as instâncias e momentos de decisão a partir da diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos, e o envolvimento de um maior número de atores face ao complexo papel do Estado que, por sua vez, deve “compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade de que a educação é um instrumento essencial.” Tal qual o autor, afirmamos que essa compatibilização somente será alcançada com o incentivo das formas democráticas de participação e decisão o que, além de acesso a difusão de (in)formação qualificada, exige o reconhecimento e a inclusão daqueles que têm sido sistematicamente excluídos - interior e exteriormente - dos processos decisórios.

2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SERVIÇO SOCIAL

Embora este trabalho não pretenda discutir a gênese do Serviço Social, é importante demarcar seu processo de organização política, a partir de uma contextualização histórica na qual a profissão emerge e se consolida.

Considerando a gênese do Serviço Social devemos nos reportar à Revolução Industrial na Europa dos séculos XVIII e XIX, onde as desigualdades sociais se acentuavam, e cujos efeitos eram a consequência da exploração da força de trabalho e da má distribuição da produção de riquezas.

Historicamente, de acordo com Martinelli (1993) o Serviço Social do início do século XX surge como uma profissão prático-interventiva, de modo a atender necessidades sociais de uma sociedade excluída do acesso à riqueza. Assim, o Serviço Social inscreve-se na divisão social e técnica do trabalho diante da necessidade do capital em gestar as expressões da questão social, oriundas do período da Revolução Industrial. De acordo com Iamamoto e Carvalho (2009, p. 77)

O Serviço Social se gesta e se desenvolve como profissão na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana, processo esse aqui apreendido sob o ângulo das novas classes sociais emergentes - a constituição do proletariado e a burguesia industrial - e das modificações verificadas na composição dos grupos e frações de classes que compartilham o poder de Estado em conjunturas históricas específicas.

No afã de aumentar seu poder econômico, a burguesia estrutura-se na organização das primeiras indústrias, cujo trabalho requeria mão-de-obra para a confecção dos produtos a serem comercializados. Aqui entende-se que, uma vez inseridos na indústria, os trabalhadores - em geral artesãos - passaram a produzir mais rapidamente e em maior quantidade, na execução de um trabalho cada vez mais especializado, uma vez que cada trabalhador realizava uma função específica. Isso dá origem à divisão do trabalho, e estabelece o surgimento de classes distintas e antagônicas: a burguesia, dona do capital e dos meios de produção; e o proletariado, a classe trabalhadora compreendida por aqueles que vendem sua força de trabalho. Assim, pode-se afirmar que (Iamamoto e Carvalho, 2009) é no âmbito da Revolução Industrial que a sociedade passa a sofrer modificações, as quais serão encontradas na relação de exploração existente entre o capital e o trabalho - inerentes ao sistema capitalista - dando lugar ao antagonismo entre as classes.

O modo de produção capitalista apropria-se da força de trabalho - uma mercadoria - e os trabalhadores são submetidos às condições de exploração, o que leva à pauperização que, ato contínuo, impulsiona a organização dos trabalhadores de modo a reivindicar melhores condições de trabalho e sobrevivência. Está evidente que a relação desigual, contraditória e antagônica entre as classes sociais se forja no processo de acumulação capitalista, que se dá pela ampliação e concentração da riqueza; o que culmina na pauperização da classe trabalhadora. Disso, infere-se que a emergência da questão social é oriunda das condições de exploração/dominação impostas à classe trabalhadora. Para Yamamoto (2009c, p. 24)

Reafirma-se, pois, a dimensão contraditória das demandas e requisições sociais que se apresentam à profissão, expressão das forças sociais que nelas incidem: tanto o movimento do capital quanto os direitos, valores e princípios que fazem parte das conquistas e do ideário dos trabalhadores. São essas forças contraditórias, inscritas na própria dinâmica dos processos sociais, que criam as bases reais para a renovação do estatuto da profissão conjugadas à intencionalidade dos seus agentes.

Logo, o fenômeno denominado pauperismo liga-se ao desenvolvimento industrial do capitalismo no século XIX, e é uma consequência do processo de acumulação capitalista. Depreende-se que o sistema capitalista aprofunda a exploração do capital sobre o trabalho, mas também faz emergir tanto as lutas sociais quanto a organização política do movimento operário a favor de projetos societários contra a exploração/opressão que, conforme Yamamoto e

Carvalho (2009, p. 134) apesar de politizado e de constituir a imensa maioria da população “raramente ganhará explicitamente a esfera política, permanecendo centrado no terreno das relações de produção, no embate direto e solitário com o patronato e a repressão estatal.”

É nesse cenário - onde o Estado precisa atender às necessidades da classe trabalhadora - que surge o Serviço Social, dado como uma resposta da classe dominante à latente questão social. Entretanto, seu surgimento não se dá em função do proletariado, mas em atendimento à classe dominante, como uma forma de manter o controle - com viés conservador - voltado para a manutenção da ordem societária. Para Yamamoto e Carvalho (2009, p. 108-109) o controle social e a difusão da ideologia⁸¹ - vinculada a classes sociais em luta pela hegemonia sobre o conjunto da sociedade - dominante constituem recursos essenciais, “complementando outras maneiras de pressão social com base na violência, para a obtenção de consenso social.”

A questão social - fruto da contradição posta na relação capital/trabalho⁸² - materializa-se nas expressões das desigualdades sociais, encontradas nos planos político-econômico e sócio-cultural, incidindo nas condições de vida da classe trabalhadora. Para Yamamoto (2009c, p. 23)

esse modo de vida implica contradições básicas: por um lado, a igualdade jurídica dos cidadãos livres é inseparável da desigualdade econômica derivada do caráter cada vez mais social da produção, contraposta à apropriação privada do trabalho alheio. Por outro lado, ao crescimento do capital corresponde a crescente pauperização relativa do trabalhador. Essa é a lei geral da produção capitalista, que se encontra na gênese da “questão social” nessa sociedade.

Para Martinelli (1989, p. 55) o referido controle exigido e praticado deve ser entendido numa dimensão sociológica, dado com o objetivo de manter a ordem estabelecida pela classe dominante, afastando “as ameaças que pairavam sobre o horizonte burguês e que se expressavam pela incontida expansão da pobreza, e pelas persistentes investidas da classe trabalhadora.” Conforme a autora, a intenção burguesa era cooptar agentes ideológicos que disseminassem o modo capitalista de pensar.

Diante do contexto inegável da exploração da classe proletária, era necessário que o Estado reconhecesse a pressão das classes populares e agisse de forma a mediar os conflitos emergentes, revelados pela presença das expressões da questão social, materializadas pela fome, miséria e desemprego, por exemplo. De acordo com Yamamoto e Carvalho (2009, p. 103)

⁸¹ Que para Severino (1986, p. 12) refere-se intimamente a um sistema de autoridade, e indica a existência de um “conjunto de contrafações mais ou menos intencionais de uma determinada situação, afirmadas por sujeitos individuais ou coletivos, com o interesse de dissimular seus reais interesses.”

⁸² Pimentel (2012, p. 101, apud Mészáros, 2002, p. 306) afirma que “em sua própria constituição, o sistema do capital indiscutivelmente não pode ser mais do que a perpetuação da injustiça fundamental.” Nesse sentido, a autora leciona que a relação entre capital e trabalho é a expressão da insuperável hierarquia estrutural e da desigualdade substantiva.

é no nível do Estado que se situam as estratégias políticas que orientam a reprodução das relações sociais, e o atendimento às necessidades da classe trabalhadora

tem sua justificativa histórica na desigualdade estrutural que permeia a sociedade de classes, tem, também, seus limites dados pelo próprio regime de produção, que, devido à sua natureza, permite, no máximo, a redução da exploração e não a sua eliminação. A política social que orienta o aparato burocrático-legal que implementa os serviços sociais é estabelecida e controlada pelo poder do Estado, existindo, prioritariamente, para assegurar as condições básicas indispensáveis ao domínio do capital no conjunto da sociedade.

Em se tratando de tais estratégias políticas, faz-se necessário algumas compreensões acerca do que seja política social, entendida aqui conforme as afirmações de Pereira (2008, p. 166) como o “produto da relação dialeticamente contraditória entre estrutura e história e, portanto, de relações - simultaneamente antagônicas e recíprocas entre capital x trabalho, Estado x sociedade e princípios da liberdade e da igualdade que regem os direitos de cidadania.”

De acordo com Pereira (2008) a política social se apresenta de forma tão complexa, que não pode ser vista como mera provisão ou alocação de decisões tomadas pelo Estado e aplicadas verticalmente na sociedade, tampouco compreendida como um processo linear, a serviço desta ou daquela classe. Para a autora, “ela tem se mostrado simultaneamente positiva e negativa e beneficiado interesses contrários de acordo com a correlação de forças prevalecente” (Pereira, 2008, p. 166), sendo isso o que a torna dialeticamente contraditória. Nesse sentido, é justamente essa contradição que permite à classe trabalhadora em geral utilizá-la a seu favor.

Além de fruto de escolhas e decisões definidas nas instâncias de poder, devemos identificá-la como uma política de ação inter e multidisciplinar que expressa uma representação de interesses tecida a partir de complexas escolhas e tomadas de decisão, cujo perfil, funções e objetivos próprios produzem impactos no contexto em que atua, visando mudanças. À vista disso, Pereira (2008, p. 171) assegura que “a política social refere-se a princípios que governam atuações dirigidas a fins, com o concurso de meios, para promover mudanças, seja em situações, sistemas e práticas, seja em condutas e comportamentos”, que só tem sentido se, política e eticamente, influir numa realidade concreta que precisa ser mudada.

A autora conclui que o termo política social relaciona-se a conteúdos políticos; visa mudanças mediante esforço organizado e pactuado ao atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, amparados por leis impessoais e objetivas, devem ser garantidoras de direitos. Dessa forma, e ainda de acordo com a autora, apesar de nem sempre produzir bem-estar - mesmo que este seja seu fim último - a política social lida com

diferentes forças e agentes em disputa por percursos e oportunidades, sem perder sua contraditória irredutibilidade a um único domínio. Assim, a política social requer, conforme Pereira (2008, p. 173) “a participação ativa do Estado, sob o controle da sociedade, no planejamento e execução de procedimentos e metas voltados para a satisfação de necessidades sociais.”

Isto posto, e voltando à gênese do Serviço social, Martinelli (1989, p. 57) afirma que a origem da profissão tem “a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes - alienação, contradição, antagonismo - pois aí ele foi engendrado e desenvolvido.” Para a autora, o Serviço Social é uma profissão que nasce articulada com um projeto de hegemonia do poder burguês, afirmando-se como

uma prática humanitária, sancionada pelo Estado e protegida pela Igreja, como uma mistificada ilusão de servir. As condições peculiares que determinam o surgimento do Serviço Social como fenômeno histórico, social, e como atividade profissional, e em que se reproduziram seus primeiros modos de aparecer, marcam a profissão como uma criação típica do capitalismo, por ele engendrada, desenvolvida e colocada permanentemente a seu serviço, como uma importante estratégia de controle social. (Martinelli, 1989, p. 57)

Aqui, entra em cena um trabalho não propriamente técnico, mas com influência religiosa⁸³ e de cunho moralizador junto às classes marginalizadas - culpabilizadas pela situação em que se encontravam - sob a orientação da reintegração social. Assim, o Serviço Social visava o controle social a partir da difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora. Nesse sentido, o Serviço Social se insere no âmbito da divisão social e técnica do trabalho como uma profissão interventiva e institucionalizada para responder às diversas expressões do que denominou-se questão social.

Para Yamamoto e Carvalho (2009, p. 18) é na divisão do trabalho que se situa “a profissão de Serviço Social” cujo surgimento e desenvolvimento são vistos a partir do prisma da questão social, ou seja, do surgimento do proletariado com expressão política própria. Os autores afirmam que a apreensão do significado histórico da profissão só é desvendado em sua inserção na sociedade, pois ela se afirma como instituição peculiar na e a partir da divisão social do trabalho e só existe em condições e relações sociais historicamente determinadas. De acordo com suas considerações, além de uma alternativa às ações caritativas tradicionais, dispersas e sem soluções de continuidade no enfrentamento da questão social

⁸³ A influência religiosa na história do Serviço Social remonta aos primórdios da profissão, quando a Igreja Católica - legitimada socialmente e exercendo domínio ideológico e político, estando ao lado da burguesia - articulava ações de caridade e assistencialismo aos mais pobres e necessitados, defendendo os interesses hegemônicos de ambos. A esse respeito, além da obra de Martinelli (1989), sugerimos a leitura do livro “Serviço Social e Filosofia, das origens a Araxá” de Antônio Geraldo de Aguiar.

O Serviço Social surge como um dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes como meio ou exercício de seu poder na sociedade, instrumento esse que deve modificar-se, constantemente, em função das características diferenciadas da luta de classes e/ou das formas como são percebidas as sequelas derivadas do aprofundamento do capitalismo. (Iamamoto e Carvalho, 2009, p. 19)

Em relação ao seu surgimento, necessário atentar para o pensamento de Montaño (2009, p.19-30) que defende a existência de duas teses sobre a gênese do Serviço Social. De acordo com o autor, a perspectiva endogenista - caracterizada fundamentalmente pela caridade e beneficência - sustenta a origem do Serviço Social na evolução, organização e profissionalização das formas anteriores de ajuda, da caridade e da filantropia, vinculada à intervenção na questão social. Conforme o autor, essa perspectiva não analisa o contexto social, econômico e político como determinante ou condicionante do processo de criação da profissão. Já a perspectiva histórico-crítica surge em oposição à anterior, e entende a gênese da profissão como um produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando o Estado toma para si as respostas à questão social.

Para Montaño (2009, p. 30) é esta perspectiva na qual assentam-se as proposições de autores como Marilda Vilela Iamamoto, Raul de Carvalho, Manuel Manrique Castro, Vicente de Paula Faleiros, Maria Lúcia Martinelli e José Paulo Netto que, dentre outros, entendem os/as assistentes sociais como profissionais que desempenham um papel “claramente político, tendo uma função que não se explica por si mesma, mas pela posição que o profissional ocupa na divisão sócio-técnica do trabalho.” Ainda de acordo com a análise desse autor, é necessário afirmar que a partir da perspectiva histórico-crítica compreende-se que a gênese do Serviço Social ocorre num dado contexto do capitalismo, associado ao papel do Estado no enfrentamento da questão social.

Segundo Piana (2008, p. 84) contemporaneamente, a ação profissional do Serviço Social se dá no âmbito das políticas sócio-assistenciais, “desenvolvendo atividades na abordagem direta da população que procura as instituições e o trabalho do profissional e por meio da pesquisa, da administração, do planejamento, da supervisão, da consultoria, da gestão de políticas, de programas e de serviços sociais.”

Dado o fato de que o Serviço Social é uma construção histórica e sua particularidade está em intervir nos processos e mecanismos ligados ao enfrentamento da questão social, é inegável que há uma necessidade irrefutável de não naturalizar as desigualdades sociais. Nesse sentido, o debate e a consequente inserção de assistentes sociais na educação básica exigem a ruptura com a visão endógena e focalista, e não pode alijar-se dos processos históricos que

constituem a profissão, tampouco alhear-se do atual quadro sócio-histórico que atravessa e conforma o cotidiano do exercício profissional que, indiscutivelmente, tanto pode afetar suas condições e relações de trabalho, como as condições de vida da população.

Conforme Piana (2008, p. 121) a educação não é um campo de trabalho novo para o Serviço Social pois, nos últimos anos houve um crescente interesse dos/as assistentes sociais por esta área, sobretudo na esfera pública. Assim, a inserção dos assistentes sociais na área de educação não se constitui em um fenômeno recente e, de acordo com Almeida (2007, p. 13) sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para “o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista.” De acordo com esse autor, algumas tendências impuseram a aproximação do Serviço Social com a área de educação, e podem ser vistas, por exemplo, quando no Brasil dos anos de 1980 inicia-se o enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada; na interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade⁸⁴ social, e no alargamento da compreensão da educação como direito humano.

2.5 A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

As discussões que tentam refletir sobre os espaços sócio-ocupacionais já existentes e os que se abrem ao Serviço Social - como é o caso da política de educação - não devem se dar nem sem a compreensão de que a educação assume uma centralidade na dinâmica da sociabilidade humana; nem sem que se perceba que ela tem lugar e histórico, forjados do processo de desenvolvimento das forças produtivas no bojo da implantação/expansão da sociedade capitalista.

Em se tratando da busca pela democracia, não se pode negar que, mesmo na presença de interesses antagônicos - advindos da força das ideologias mais diversas, e exortados na polarização entre Estado e sociedade civil - há uma importante relação entre política e educação. É no interior dessa relação que a educação vê surgir as lutas sociais cujo interesse - não o único

⁸⁴ De acordo com Martins (2007, p. 44) o conceito de vulnerabilidade social é aplicado a pessoas, famílias ou comunidades e é entendido como “uma combinação de fatores que podem produzir deterioração de seu nível de bem estar, em consequência de sua exposição a determinados tipos de risco.”

- é o enfrentamento e a superação da opressão subalternizante imposta pela agenda capitalista contemporânea.

Para Barroco (2008, p. 25) a sociedade é uma totalidade organizada por várias totalidades cuja reprodução pressupõe uma totalidade maior que se efetua de formas peculiares, com regularidades próprias e, de acordo com a autora, “conforme a sociedade se complexifica, as esferas sociais podem ganhar uma certa autonomia, o que pode levar a uma falsa compreensão da realidade social” que consiste na ideia de que essas esferas podem ser isoladas para ser analisadas.

Pode-se afirmar que essa complexificação está exposta - também - na educação que, como dimensão da vida social, tem um caráter ontológico, ou seja, constitutivo dos modos de organização da vida em sociedade e de seu desenvolvimento. Conforme Barroco (2008, p. 27) “o desenvolvimento dessa sociabilidade implica a (re)criação de necessidades e formas de satisfação, do que decorre a transformação do ser social e do mundo natural, isto é, do sujeito e do objeto.” Assim, de acordo com as explicações da autora, percebemos que as relações sociais dadas em todas as esferas da sociabilidade humana são alcançadas por uma historicidade e por uma complexa dinâmica orquestrada por articulações institucionais encarregadas de diferentes funções, entre as quais estão a família, a religião, os movimentos sociais, o trabalho, o Estado e a própria escola.

Entendendo que a educação “desenvolve-se igualmente num processo em que se embatem forças contraditórias” (Severino, 1986, p. 51), essa complexidade exige que entendamos que a inserção⁸⁵ de assistentes sociais no âmbito da educação significa a preocupação com algumas questões que não se resumem ao simples acesso à educação. Para Almeida (2007, p. 14) alguns desses desafios se expressam nas demandas recorrentes em relação à resolução de uma série de conflitos de natureza sócio-institucional (caracterizada pelo distanciamento entre as estratégias pedagógicas de mobilização para um investimento cultural, e a herança social de uma população que enfrenta as dificuldades decorrentes do esforço de forjar novas estratégias de sobrevivência); nos processos de intermediação institucional entre as escolas e as políticas sociais (que apresenta uma particularidade importante, na medida que esbarra em diferentes concepções sobre a relação entre a própria educação e assistência, que

⁸⁵ De acordo com CFESS (2013) ao longo das últimas duas décadas, essa inserção responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação. A publicação afirma que, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro, essa inserção subordina-se à agenda e aos diagnósticos de organismos sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Assim, conforme CFESS (2013, p. 37) ela inscreve-se “na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação.”

ora a reduz a um conjunto de preocupações e ações assistencialistas, ora a uma relação que muito pouco tem a ver com a dinâmica das unidades educacionais); no aumento da requisição por uma rotina burocratizada e de maior dedicação para as atividades de articulação interinstitucional e da progressiva diminuição do tempo e das condições de realização de uma atuação pedagógica.

Refletindo sobre os escritos de Severino (1986) afirmamos que a política educacional é, contraditoriamente, força de transformação objetiva das relações sociais na medida em que

os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido de transformação da realidade social. (Severino, 1986, p. 51)

De acordo com a exposição acima, e na sequência de seu pensamento, o autor afirma que a contradição é presente em todos os processos sociais, e sua manifestação é uma realidade que alcança também a educação uma vez que a mesma “insere-se numa totalidade na qual vigora um processo dialético constitutivo profundo, que faz com que a realidade social seja trabalhada por forças contraditórias.” Por ser presente em todas as esferas da sociedade, a contradição é também uma realidade no âmbito do Serviço Social onde, segundo Santos (2015, p. 80) é percebida em “salários inadequados que desmotivam o profissional, em políticas sociais fragmentadas e pontuais e na imprecisão das instituições empregadoras quanto à competência dos profissionais, demandando atividades que não lhes competem.”

Nesse sentido, apresentando algumas contradições inerentes ao exercício profissional do/a Assistente Social no âmbito educacional, Almeida (2007, p. 14) afirma a necessidade de um processo que articule “a luta pelos direitos sociais como um componente estrutural de uma concepção de educação distinta daquela que constitui a pedagogia da hegemonia neoliberal e mercantilista.”

Conforme explica CFESS (2021) a construção e a orientação histórico-crítica do Serviço Social trouxe inúmeras conquistas coletivas, cuja preservação implica no fortalecimento de alianças entre os segmentos progressistas da categoria e as forças políticas sensíveis ao universo dos/as trabalhadores/as. De acordo com a publicação, tais conquistas, auferidas pelos/as assistentes sociais nas últimas cinco décadas, tecem o conjunto de desafios do presente, e podem ser vistas, por exemplo na ampliação de suas atribuições e competências para além da execução de políticas públicas, incluindo sua formulação e avaliação, afirmando a necessidade social de trabalho desse/a profissional, mas também, conforme CFESS (2021, p. 29) na construção e divulgação de uma imagem do Serviço Social **vinculada aos direitos e na negação da benemerência** (grifo nosso) considerando atribuições, prerrogativas e

posicionamentos ético-políticos, e na “efetiva expansão de espaços ocupacionais na órbita das políticas públicas (nos níveis federal, estadual e municipal), alargando o mercado de trabalho especializado.”

Assim, no âmbito da relação entre o Serviço Social e a política de educação, esse debate não pode resumir-se ao fato de estarmos diante de um campo de atuação, mas há que se estabelecer que tal relação é composta por implicações teórico-práticas dadas em diferentes contextos institucionais que, conforme Almeida (2011, p. 142) apoiam-se “numa base comum que é acionada a partir do acervo teórico-metodológico e ético-político que dá suporte à formação e ao exercício profissional.”

A partir da década de 1990, com a promulgação da LDBEN de 1996 e com o amadurecimento do projeto ético-político da profissão, a atuação de assistentes sociais na educação - cuja dimensão estratégica no âmbito das disputas político-ideológicas é algo inegável - ganha visibilidade, o que é percebido (CFESS, 2001) principalmente pelo aumento de trabalhos inscritos nos congressos brasileiros promovidos por esses profissionais entre os anos de 1995 e 2000, período no qual a luta pela inserção de assistentes sociais no âmbito educacional é encampada, tornando-se uma bandeira de luta desses profissionais.

Dentre os campos sócio-ocupacionais de atuação de assistentes sociais estão, por exemplo, as instituições públicas estatais; as empresas capitalistas; fundações empresariais; as instituições filantrópicas; as organizações não governamentais; as políticas setoriais de assistência social; além dos campos sócio-jurídico, saúde, habitação e educação. Isso nos faz concluir que o Estado é o maior empregador de assistentes sociais. De acordo com Almeida (2011, p. 167), na área educacional, as principais atribuições e requisições encaminhadas para os assistentes sociais estão vinculadas aos fatores sócio ocupacionais “que dificultam ou impedem diferentes sujeitos sociais, crianças, adolescentes, jovens, trabalhadores, de experimentarem o processo educativo como um direito subjetivo.” No âmbito da educação, e conforme as exposições do autor, podemos enunciar as principais atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais como

A realização de estudos sócio-econômicos e articulação com a rede sócio-assistencial para se assegurar as condições de acesso e permanência na educação escolarizada; atuação junto aos diferentes sujeitos envolvidos com o processo educacional, estudantes, grêmios estudantis, família, comunidade, professores, profissionais da educação e gestores, visando o fortalecimento dos processos de participação política e gestão democrática da política de educação e de suas instituições; implantação e desenvolvimento de políticas, programas, projetos e serviços de assistência estudantil (bolsas, transportes, alojamentos e pais sociais) organização e condução de palestras, grupos e oficinas abordando temáticas relativas ao cotidiano escolar ou ao universo dos estudantes e das famílias como: drogas, sexualidade, violência, adolescência,

bullying, etc; articulação com os conselhos tutelares, instituições de cumprimento e acompanhamento de medidas socioeducativas e de medidas protetivas; acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais; articulação e acompanhamento das instâncias de controle social; articulação com os movimentos sociais atuantes na educação. (Almeida, 2011, p. 167)

Para Piana (2008, p. 41) cabe aos sujeitos sociais a construção e a transformação das relações sociais, especialmente os “assistentes sociais, que têm o compromisso de mediar as relações entre Estado, trabalhadores e capital e gerir as políticas sociais.” Nesse sentido, a atuação de assistentes sociais agrupa-se em quatro direções: a garantia de acesso à educação escolarizada, da qual surge a segunda que é a garantia de permanência; a busca pela qualidade da educação; e o investimento nos processos de gestão democrática da educação.

Diante das exposições dadas nas seções anteriores, que revelam que a educação é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução capitalista, reiteramos que nossa compreensão de educação associa-se aos autores já descritos e é complementada pelo pensamento de que ela representa uma dimensão da vida social e um direito social, o qual não se desvincula das reais condições de produção e reprodução humana, e está em ininterrupto processo de articulação aos processos constitutivos das lutas que importam na busca e defesa deste e de outros direitos manifestados em relação ao trabalho, habitação, lazer, cultura e saúde.

Nesse sentido, devemos nos atentar para o fato de que na sociedade capitalista - que para Almeida e Rodrigues (2013, p. 94) “conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão desumanizadora” - pensar em educação requer que a compreendamos nos marcos de um projeto hegemônico, mas também nas possibilidades de confronto e resistência, organizadas pelos movimentos sociais e sindicais, nas experiências educativo-formativo das diferentes escolas, no meio acadêmico e em outras instâncias capazes de buscar outras formas de sociabilidade.

Essa compreensão da qual tentamos nos aproximar pode ser encontrada nas formulações de Almeida e Rodrigues (2013) para quem a educação tem um significado mais amplo, haja vista que ela envolve os complexos processos sócio-institucionais e as relações familiares, comunitárias e sociais, todos articulados em diferentes dimensões.

Ainda sobre a relação entre Serviço Social e educação, e considerando que a própria atuação profissional reflete um percurso histórico em que as concepções apontam para abordagens sujeitas a variáveis de cunho pessoal, cultural e regional, Martins (2007, p. 78) afirma que a práxis exteriorizará a condição particular de cada ser, onde “os constructos teóricos são constituídos por concepções adquiridas por meio das vivências formais e informais das

várias dimensões da experiência humana e, geralmente, podem desencadear comportamentos e atuações no mundo real.”

Segundo Martins (2007) há três vertentes⁸⁶ de concepções de educação entre assistentes sociais, a saber: na primeira vertente, o entendimento da educação dá-se como o encadeamento de consciência da situação com a ação prática modificadora. De acordo com Martins (2007, p. 79) esta perspectiva demonstra a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre as diferentes “posições ideológicas que influenciam a prática educativa desencadeada nas unidades educacionais para que seja possível compreender o posicionamento que mais se aproxime dos princípios ético-políticos do projeto profissional do assistente social.”

Já a segunda vertente, que pode estar relacionada ao arcabouço ético-político do Serviço Social, principalmente se considerarmos a luta profissional das últimas décadas pela garantia de direitos, relaciona, segundo Martins (2007, p. 79), a concepção de educação a uma perspectiva legalista, que evidencia a educação “principalmente como um direito social de todos os cidadãos e um dever do Estado.”

Na terceira vertente, Martins (2007, p. 80) constata os “ecos dos valores humanistas tradicionais nos quais a educação e a cultura são valores idealizados e abstratos e a sua aquisição não vislumbra ações concretas revelando, desse modo, uma ruptura entre pensamento e ação.” Ainda de acordo com a autora, a distância entre educação e realidade social e/ou material encontrada nestas concepções, permanece na atualidade devido ao fato de as elites manterem para si o monopólio da cultura enquanto delegavam às outras classes o trabalho físico.

Diante de tais concepções, a autora ressalta a importância da compreensão dos diferentes posicionamentos presentes nas instituições educacionais, bem como da educação, considerada como força atuante e comprometida com a vida em sociedade e, conforme Martins (2007, p. 81, apud Gramsci, 1979, p. 118) a ser oferecida no âmbito da cultura geral, humanista, formativa, “que equilibre de modo equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, onde o aprofundamento dos estudos sobre as diferentes vertentes filosóficas que influenciam a concepção de educação é uma necessidade e um desafio para os profissionais que atuam na educação, em especial os/as assistentes sociais.

Em semelhante estudo que identificou a compreensão de educação entre assistentes sociais, o CFESS (2011a) constatou a existência de vertentes cujas concepções podem ser encontradas, por exemplo, na perspectiva legalista, uma vez que os entrevistados associaram a

⁸⁶ A esse mesmo respeito, estudo paralelo foi divulgado pela autora em colaboração com Nanci Soares na Revista Serviço Social & Realidade, conforme disposto nas referências.

educação a legislações que regulam o campo educacional, como a LDBEN de 1996 por exemplo, mas citaram outros dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - identificando-o como aporte para a concepção de educação.

A pesquisa revela ainda que há aqueles cuja referência para formular uma concepção de educação, o fazem indicando autores que debatem sobre o Serviço Social na educação buscando uma orientação norteadora do trabalho profissional. De acordo com o estudo, há ainda o terceiro grupo para o qual (CFESS, 2011a, p. 38) “a educação é referenciada como um direito social a ser alcançado a partir das lutas sociais, da ação dos movimentos sociais, em sua perspectiva plural e na sua interface com outras políticas públicas.” O documento afirma ainda que

Há que se destacar que, por razões diversas, não se expressa na área da educação um consenso em torno da concepção de educação que orienta o trabalho do/a assistente social, como se pode identificar em outras áreas de atuação profissional. A própria produção teórica referida pelos/as assistentes sociais que responderam aos questionários já é reveladora de uma pluralidade peculiar ao campo educacional. Por outro lado, é possível observarmos que a tradição teórica, política e profissional no âmbito das políticas sociais contribui para um olhar particular no exame da educação e de seu entrelaçamento com as demais políticas públicas e com os direitos sociais e humanos. (CFESS, 2011a, p. 38)

A publicação em questão indica uma preocupação em relação às respostas que confundem referências legais com aportes teóricos e aquelas que não apontam objetivamente nenhum referencial teórico que oriente o trabalho dos/as assistentes sociais. Por outro lado, afirma que as conclusões expostas ajudam a estabelecer aproximações importantes para a construção de espaços ocupacionais nos quais as aspirações da categoria encontram possibilidades de articulação com as lutas dos diferentes personagens que atuam na política educacional e que, diante dessa realidade, conforme (CFESS, 2011, p. 38) cabe nos ocuparmos de uma atuação “que busca alicerçar-se sempre a partir de parâmetros teóricos que não se encontram dissociados das dimensões éticas e políticas que devem pautar o exercício profissional do/a assistente social.”

Segundo Iamamoto (2009b, p. 5) assistentes sociais atuam nas manifestações da questão social, tal como elas se expressam na vida dos indivíduos e na sua “relação com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas.” Sobretudo para os/as assistentes sociais, é necessário compreender que sua atuação envolve, conforme Almeida (2007, p. 4), “a apreensão da complexa dinâmica posta entre Estado e sociedade civil, o que demanda uma ponderação crítica que não se restringe ao interior dos estabelecimentos educacionais.” Para o autor, a

política educacional é organizada sob diferentes formas de trabalho coletivo e modalidades de cooperação entre seus protagonistas, razão pela qual deve-se considerar que tanto seus sujeitos quanto suas práticas envolvem processos que embora se relacionem com a política educacional a ela não necessariamente se circunscrevem.

A par disso, podemos afirmar que essa inserção é fruto do acúmulo teórico e profissional no campo das políticas sociais, o que tem sido um dos principais fatores de reconhecimento de sua presença em diferentes áreas de atuação, mas cuja efetiva inserção, assim como os alcances da sua atuação, de acordo com Almeida (2007, p. 7) “ultrapassam o campo da vontade e da competência, visto que expressam movimentos e processos concretos de organização dos serviços sociais no âmbito de estruturas institucionais historicamente construídas.”

Assim, tanto a compreensão da relação entre o Serviço Social e a educação quanto sua inserção neste espaço torna-se um reconhecimento do significado sócio-institucional destes profissionais junto aos demais sujeitos que ali estão, o que, para Almeida (2007) representa também um elemento decisivo que direciona esse debate para a esfera dos processos sociais dirigidos para a ampliação e conquista dos direitos sociais e educacionais.

SEÇÃO 3 ARCABOUÇOS TEÓRICOS

Conforme já afirmamos, a educação tem sido alcançada por tensionamentos trazidos pelas disputas societárias dos mais diferentes grupos e segmentos sociais, dados especialmente por uma imposição político-cultural hegemônica. Em meio a discursos, leis, lutas sociais e ações políticas, o ambiente educacional se vê impregnado de intenções e ideologias⁸⁷ que tanto se propõem a revolucioná-la, no sentido de sua democratização, defendendo-a como um bem destinado a todos; quanto a demarcá-la como instrumento a favor de uma classe dominante, sob o domínio de organismos que a direcionam para sua mercantilização. De acordo com Martins (2007) considerando que nem todos os artigos da LDBEN de 1996 estão regulamentados, percebemos que no âmbito educacional está exposto um movimento contraditório, uma vez que a educação

continua sendo um instrumento de disputas entre projetos diferenciados, ou seja, de um lado, a intenção do governo de adequar a educação nacional às exigências dos organismos internacionais, e de outro, os movimentos sociais,

⁸⁷ Em relação às ideologias dominantes presentes no contexto educacional, Martins (2007, p. 77) assevera que “a escola e a educação, em geral, constituem-se por excelência em veículo de disseminação de conhecimentos e ideologias,” e é justamente aí que há a possibilidade de intervir.

estudantis, populares e os sindicatos, que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social. (Martins, 2007, p. 93)

Nesta seção, apresentaremos elementos cruciais para o entendimento das propostas deste texto, e que constituem instrumentos teóricos dos quais nos servimos para estabelecermos a aliança entre o Serviço Social e a política educacional, e a consequente necessidade de inserção de assistentes sociais nesse ambiente, no sentido de que a construção de uma educação participativa e de qualidade somente será alcançada com compromisso ético, criatividade, dinamicidade e enfrentamento.

No campo educacional, o Serviço Social surge nos Estados Unidos em 1906 quando os Centros Sociais designaram visitadoras para estabelecer uma ligação com as escolas do bairro que, na visão de Piana (2009, p. 183) tinham como missão “averiguar por que as famílias não enviavam seus filhos à escola, as razões da evasão escolar ou a falta de aproveitamento das crianças e a adaptação destas à situação da escola.” Para a autora, o trabalho desenvolvido pelo então denominado Serviço Social Escolar dava-se numa equipe multidisciplinar onde, além dos professores e assistentes sociais, atuavam também os psicólogos, de forma a atender alunos com dificuldades na aprendizagem, entendidas, àquela época, como problemas sociais que se apresentavam no espaço escolar.

Disso, pode-se depreender que não havia nenhuma associação entre as condições sociais, culturais, políticas e econômicas das famílias⁸⁸ - marcadas pelo sistema de produção/reprodução capitalista - e as dificuldades por elas apresentadas. Em outras palavras, ignorava-se a questão social, a qual é inerente ao processo de acumulação capitalista e, além de ser expressão da pobreza, miséria, exclusão e vulnerabilidade, revela, num alcance mais extremado, “a banalização do ser humano” (Iamamoto, 2011a, p. 125) dada, conforme a autora, pela descartabilidade e indiferença perante o outro, mediante a naturalização das desigualdades sociais.

Segundo Yamamoto (2009c, p. 27) a questão social é indissociável da sociabilidade capitalista e

envolve uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas. Suas expressões condensam múltiplas desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização.

⁸⁸ De acordo com Pimentel (2012, p. 98) a solução encontrada foi a responsabilização da família “pelas falhas e disfunções cada vez mais frequentes, apregoando em todos os espaços possíveis a necessidade de retornar aos valores da família tradicional.”

Conforme Iamamoto (2009a, p. 26) a questão social “diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensável sem a participação do Estado.” Os aspectos que constituem uma definição para a questão social, no sentido de que ela se apresentou como uma ameaça à coesão social, podem ser encontrados no pauperismo do século XIX, no operariado e pobreza do século XX, nos excluídos do século XXI. De acordo com Iamamoto (2011a, p. 129) “a modernidade das forças produtivas do trabalho social convive com padrões retrógrados nas relações de trabalho, radicalizando a questão social”. Na análise de alguns autores, o termo questão social apresenta-se ilustrado por algumas variações, mas que no fundo estão atadas à mesma gênese, ou seja, às formas de organização da sociedade capitalista e à expansão da desigualdade social.

Para Behring e Boscheti (2008) a expressão questão social foi criada no séc. XIX, na Europa Ocidental, inicialmente para designar o pauperismo latente no período que marca a organização do capitalismo industrial. De acordo com as autoras, as expressões multifacetadas da questão social, cujo fundamento se encontra nas relações da exploração do capital sobre o trabalho, têm sua gênese (Behring e Boscheti, 2008, p. 52) “na maneira com os que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico - o de constituição das relações sociais capitalistas - e que tem continuidade na esfera da reprodução social.”

Segundo Pimentel (2012, p. 154) o capitalismo gerou uma classe operária urbana cujas necessidades não foram atendidas, e cuja pauperização impôs o ingresso das famílias no mercado de trabalho de modo a ampliar a renda e, a questão social é então “o fenômeno que se originou com o pauperismo, considerando a dimensão imanente do conflito de classe no capitalismo, manifesta na desigualdade social.” Conforme a autora, o enfrentamento das sequelas da questão social faz emergir

O Serviço Social como profissão, com a tarefa de amenizar os conflitos existentes na classe operária pauperizada, com vistas à manutenção da ordem socioeconômica. Desse modo, o Serviço Social se gera e se desenvolve como profissão sob condições em que a reação do operariado através de suas organizações e suas lutas se torna objeto de preocupação por parte da sociedade burguesa. (Pimentel, 2012, p. 154)

A concepção de questão social mais propagada pelo Serviço Social é a oferecida por Iamamoto e Carvalho (2009, p.77) e afirma que

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão.

Analisando as conceituações dadas pelos autores, entendemos que todas as abordagens articulam a questão social⁸⁹ ao desenvolvimento e à origem da sociedade capitalista e sua organização, ou seja, a concepção de questão social está atada à contradição entre capital⁹⁰ e trabalho, definida no âmbito do modo capitalista de produção.

O processo de acumulação capitalista é resultado de relações contraditórias de exploração e dominação. Para Faleiros (2004, 58) essas relações implicam a confrontação de interesses opostos na luta entre a exigência capitalista por aumentar a riqueza, e a necessidade dos trabalhadores na garantia de seus salários e seus meios de vida. Nesse sentido, de acordo com o autor “os blocos articulados pelas classes dominantes visam garantir a estabilidade social, a previsibilidade e o controle das relações sociais para gerir o processo de acumulação no seu conjunto”, o que somente será realizado pela presença do Estado.

Dado um pouco do conhecimento sobre o que seja questão social, entendemos ser necessário explicitar algumas formulações sobre o que seja políticas públicas. Para Almeida (2011, p. 34) as políticas sociais tem sua origem num conjunto de respostas historicamente elaboradas pelo Estado no enfrentamento da questão social que, ideologicamente, cumprem a função de realizar um processo de redistribuição de parte da riqueza socialmente produzida, como um mecanismo de estabelecimento de consenso social junto àqueles que, participando dessa produção de riqueza, “não usufruam seus benefícios, assim como em relação àqueles que fora da esfera da produção possam permanecer, temporária ou estruturalmente, sem que se comprometa a continuidade desse modo de produção.” De acordo com o autor, elas resultam de respostas sociais às disputas políticas quando da organização da classe trabalhadora, fazendo com que nesse momento surja um sujeito político que pressiona o Estado que, por sua vez, é visto como instância de regulação dos conflitos sociais.

Assim, conforme Almeida (2011) estamos diante de uma contradição⁹¹, haja vista que as políticas sociais integram esforços ideo-políticos e econômicos de não reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito que produz a riqueza social - e que dela não se apropria - e, ao mesmo tempo, constituem formas históricas e concretas por meio das quais produz-se o reconhecimento e a incorporação dos direitos sociais dessa mesma classe.

⁸⁹ De modo a melhor compreender alguns aspectos importantes acerca da questão social, sugerimos o texto “Cinco notas a propósito da questão social” a ser encontrado em Netto (2007)

⁹⁰ Nesse sentido, o texto de Pimentel (2012, p. 143 apud Mézaros, 2002, p. 100) nos faz refletir sobre o fato de que o capital não é uma simples relação, mas um processo onde ele será sempre capital, cujo sistema “é orientado para a expansão e movido pela acumulação.”

⁹¹ No âmbito desse processo de contradição, Almeida (2011, p. 34) afirma que, ao mesmo tempo em que as políticas sociais são determinadas pela contradição que movimenta a sociedade capitalista, potencializam outras contradições que materializam os contornos da relação entre o Estado e a sociedade civil, um campo de diferentes lugares e possibilidades de exercício do poder, em conjunturas históricas particulares.

De acordo com Behring e Boschetti (2008, p. 56) o papel do Estado “resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os benefícios aos homens.” Para Faleiros (2004) é o Estado o articulador geral da sociedade que, pelo uso da força e do direito reconhecido como legítimos, criará leis - inclusive as leis sociais - que refletem a correlação de forças dado por um complexo processo de acordos, concessões, repressões e legitimações. Nesse sentido o autor assevera que

As políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. (Faleiros, 2004, p. 62)

Segundo a análise de Souza (2006, p. 22) a política pública surge como disciplina acadêmica nos Estados Unidos, “rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos.” Para ela, a área de política pública surge na Europa como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo - produtor, por excelência de políticas públicas. Buscando um consenso que a defina, a autora (2006) entende que

do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas - economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas - partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos. (Souza, 2006, p. 25)

Segundo Almeida (2011, p. 35) embora seja seu principal promotor, a afirmação do conjunto das políticas sociais em sua dimensão pública não decorre diretamente das ações do Estado, tampouco do reconhecimento de sua inscrição no controle social das classes dirigentes sobre a classe trabalhadora, mas “como produto histórico de uma luta entre projetos societários distintos, assumindo assim, também, um significado estratégico nos processos de reconhecimento dos direitos das classes subalternizadas.”

Conforme Souza (2006, p. 24) “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública.” Nesse sentido e, grosso modo, políticas públicas representam um

conjunto de ações que devem ser desenvolvidas em âmbito municipal, estadual e federal de modo a atender as necessidades sociais. São, portanto, ações materializadas - e não apenas políticas de governo - a serem implementadas que visam o alcance dos direitos garantidos na CF/1988, referentes à educação, saúde, habitação, segurança, alimentação, trabalho, lazer, destinadas a toda a sociedade.

Segundo Almeida (2011, p. 35) suas funções e estrutura articulam racionalidades técnicas e político-sociais resultantes da relação entre o Estado e a sociedade civil que, “embora tenham uma instância central na esfera do Estado vinculada ao governo federal, elas articulam, em quase todas as áreas, ações e dinâmicas entre os diferentes entes federativos.”

Pode-se afirmar então que, a cada necessidade básica da sociedade, corresponde a uma política pública, cuja dimensão operacional, “são formas concretas de intervenção social, esforços dirigidos ao enfrentamento de necessidades sociais que são reais e socialmente reconhecidas” (Almeida (2011, p. 35) dentre as quais podemos citar, por exemplo, a saúde, saneamento, educação, habitação, trabalho e renda, assistência social e segurança alimentar. Para Iamamoto (2009c, p. 19) os/as assistentes sociais atuam nas manifestações da questão social, tal como elas “se expressam na vida dos indivíduos sociais de distintos segmentos das classes subalternas em suas relações com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas.”

Para Souza (2006, p. 26) após sua formulação, as políticas públicas desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas que, quando implementadas, sujeitam-se a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Na análise de Faleiros (2004, p. 17), embora os programas sociais sejam pagos e financiados pelos trabalhadores, o discurso oficial a respeito das várias intervenções do Estado apresenta essas políticas como boas em si mesmas e como bons aqueles que as fazem. Para o autor, esses programas se inscrevem num contexto muito mais complexo, se distorcem e camuflam esses discursos, e não é raro os políticos que servem de “intermediários para essas situações receberem em público o epíteto de generosos, realizadores, preocupados com o bem comum, com a sorte de gente humilde, com a melhoria das condições de vida.” Analisando a exposição deste autor, lembramo-nos da afirmativa de Severino (1986, p. 25) que identifica aqui um consentimento espontâneo de dominação “fundado no reconhecimento dos benefícios e na legitimidade desse poder” que, no nosso entendimento, despreza o fato de que as políticas públicas são forjadas nas lutas históricas de toda sociedade, numa arena condicionada por forças político-institucionais repleta de interesses distintos e infinitamente múltiplos.

Para Behring e Boschetti (2008, p. 78-79) a criação dos direitos sociais no Brasil resulta da luta de classes e expressa a correlação de forças predominante onde, por um lado, os direitos sociais - sobretudo trabalhistas e previdenciários - são pauta de reivindicação da classe trabalhadora e, por outro, “há uma forte instabilidade dos direitos sociais, denotando a sua fragilidade, que acompanha uma espécie de instabilidade institucional e política permanente, com dificuldades de configurar pactos mais duradouros e inscrever direitos inalienáveis.”

Acercando-nos das lições de Souza (2006, p. 36) das diversas definições, modelos e intenções de políticas públicas, podemos extrair alguns elementos principais: ela permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados e, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

Assim, e de acordo com Almeida (2011, p. 37) podemos afirmar que cabe à sociedade reforçar práticas político-institucionais que apreendem da vida cotidiana dos sujeitos sociais sua própria potencialidade “reforçando as instituições sociais e as políticas públicas não só como espaços públicos, mas como forma de constituir uma esfera pública.” Em nosso entendimento, esse é também um papel da política de educação, e do/a assistente social.

3.1 OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Este trabalho se preocupou com o estudo de documentos fundamentais que estabelecem uma conexão lógica, interativa e relacional com os objetivos do texto, e por essa razão foram considerados cruciais para que nos familiarizássemos melhor com os aspectos que constituem seu arcabouço teórico.

Tal preocupação se revela na abordagem e perspectiva de diferentes autores, conceitos, definições e características que possibilitaram uma análise sobre o tema pesquisado, com o intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa, a partir da apropriação teórica de instrumentos normativos, historicamente construídos pela categoria, como forma de fortalecimento e defesa da profissão.

3.1.1 A RESOLUÇÃO CFESS Nº 273 DE 13 DE MARÇO DE 1993

Esta resolução instituiu o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social, documento que direciona as ações e a atuação desses profissionais, a partir da reformulação do Código de Ética de 1986, e é fruto de longo debate desta categoria.

Conforme Brasil (2012, p. 21) a necessidade da revisão do Código de 1986 já era sentida desde o final dos anos de 1980, o que só foi conseguido mediante ativa participação

profissional, assegurando que o novo Código de Ética, fruto de abrangente debate da categoria, expressasse “as aspirações coletivas dos/as profissionais brasileiros/as.”

Esse debate foi estabelecido a partir da década de 1980 e início de 1990, após a instituição dos direitos sociais albergados na CF/1988 que, no âmbito político, foram permeados pela mobilização conjunta pela incorporação, ampliação e garantia de direitos, a partir dos quais os profissionais viram materializar a versão atual do Código de Ética Profissional. De acordo com Brasil (2012, p. 4) foi nessas décadas que o Serviço Social experimentou um profundo processo de renovação, posto por mudanças ocorridas na sociedade brasileira uma vez que, com seu próprio acúmulo profissional, “o Serviço Social se desenvolveu prática e teoricamente, laicizou-se, diferenciou-se e, na entrada dos anos noventa, apresenta-se como profissão reconhecida academicamente e legitimada socialmente.”

De acordo com a publicação, a dinâmica deste processo conduziu à consolidação profissional do Serviço Social, e materializou-se em conquistas teóricas e ganhos práticos que se revelaram diversamente no universo profissional.

Cabe salientar que esta resolução considerou a posição assumida pela categoria de que as conquistas políticas expressas no Código de 1986 deveriam ser preservadas, mas se fundou na própria “avaliação da categoria e das entidades do Serviço Social de que o Código homologado em 1986 apresenta insuficiências” (CFESS, 1993) o que demandou sua revisão mediante os avanços ocorridos nos debates e produções sobre a questão ética, bem como o acúmulo de reflexões existentes em relação à atuação da categoria, de modo que se erigisse um projeto profissional ⁹² democrático que redimensionasse o Serviço Social brasileiro, compromissando-o com os interesses históricos da massa da população trabalhadora.

Tais insuficiências são, conforme (Brasil, 2012, p. 19-20) a negação da base filosófica tradicional, nitidamente conservadora, que norteava a ética da neutralidade, e a “afirmação de um novo perfil do/a técnico/a, não mais um/a agente subalterno/a e apenas executivo/a, mas um/a profissional competente teórica, técnica e politicamente.”

Além de considerar que o XXI Encontro Nacional do conjunto CFESS/CRESS referendou a proposta de reformulação apresentada pelo Conselho Federal de Serviço Social, o documento (Brasil, 1993, p. 2) expressava também a “criação de novos valores éticos, fundamentados na definição mais abrangente, de compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social”, o que segundo Iamamoto (2009b,

⁹² Vale anotar o pensamento de Santos (2015, p. 73) que nos afirma que projetos profissionais refletem direções sociais assumidas pela profissão em diferentes conjunturas. Para a autora, essas direções sociais são “os compromissos ético-políticos estabelecidos a partir dos princípios norteadores do Código de Ética Profissional dos assistentes sociais.”

p. 4) é algo “fundamental como parte do processo de acumulação de forças em direção a uma forma de desenvolvimento social inclusiva para todos os indivíduos sociais.”

Fica evidente que os motivos que levaram à promulgação da resolução fundaram-se em valores profissionais dados por um compromisso e um direcionamento ético-político que, além de renovar as intenções profissionais, estabeleceu um ordenamento atualizado, mediante as necessidades da própria categoria, e em obediência às conquistas sociais auferidas pós CF/1988.

No texto que precede sua apresentação, encontramos algumas afirmações que fazem menções relevantes sobre o contexto da aprovação do atual Código de Ética, considerando que

A história recente da sociedade brasileira, polarizada pela luta dos setores democráticos contra a ditadura e, em seguida, pela consolidação das liberdades políticas, propiciou uma rica experiência para todos os sujeitos sociais. Valores e práticas até então secundarizados (a defesa dos direitos civis, o reconhecimento positivo das peculiaridades individuais e sociais, o respeito à diversidade, etc.) adquiriram novos estatutos, adensando o elenco de reivindicações da cidadania. Particularmente para as categorias profissionais, esta experiência ressituiu as questões do seu compromisso ético-político e da avaliação da qualidade dos seus serviços. (Brasil, 2012, p. 19)

A publicação em questão defende um projeto societário que propicie um pleno desenvolvimento para a vivência de novos valores, o que supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação, na medida em que remete ao enfrentamento das contradições postas à profissão, a partir de uma visão crítica e teoricamente fundamentada das derivações ético-políticas do exercício profissional. Nesse sentido, a revisão do Código de Ética de 1986 (Brasil, 2012, p. 21-22) “partiu da compreensão de que a ética deve ter como suporte uma ontologia do ser social: os valores são determinações da prática social, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho.” Nesse sentido, ela se deu em dois níveis: reafirmando a liberdade e a justiça social como valores fundantes e articulados a partir da exigência democrática, dado como o único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade, tomada como valor ético-político central; e na normatização do exercício profissional de modo a permitir que tais valores sejam refletidos no relacionamento entre assistentes sociais, instituições/organizações e população, preservando-se os direitos e deveres profissionais e a qualidade dos serviços prestados.

Dada a sua importância, cabe-nos estender essa parte do texto, fazendo menção - que consideramos obrigatória - ao Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 1993) que, instituído pela Resolução nº 273/93 do CFESS, tem caráter normativo e jurídico, delinea

parâmetros para o exercício profissional, define direitos e deveres dos assistentes sociais, busca a legitimação social da profissão e a garantia da qualidade dos serviços prestados, e representa a dimensão ética da profissão.

Historicamente firmado em princípios éticos, e como resultado de uma construção coletiva, ele é a expressão da renovação e do amadurecimento teórico-político do Serviço Social, ao reafirmar um compromisso com o exercício profissional direcionado a assegurar direitos sociais e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, sem discriminação, sem preconceito e sem violência.

Ao normatizar o exercício profissional, o Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 1993) estabelece direitos, deveres e responsabilidades do/a assistente social; orienta sobre as relações com os usuários, com as instituições empregadoras e com outros profissionais e entidades, com as organizações da sociedade civil e com a justiça; além de colocar a ética como pressuposto teórico-político que remete ao enfrentamento das contradições postas à profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do exercício profissional.

Além de determinar que os/as profissionais defendam intransigentemente os direitos humanos e lutem pela ampliação e consolidação da cidadania e defesa dos direitos civis, sociais e políticos dos trabalhadores; este documento presta-se à defesa da democracia, posiciona-se a favor da equidade e da justiça social, do pluralismo e de uma nova ordem societária que combata todas as formas de preconceito e discriminação.

Outra recomendação reside no fato de este documento considerar a necessidade de constante atualização, formação intelectual e articulação com movimentos de outras categorias profissionais. Essa tríade revela uma preocupação com os avanços da sociedade contemporânea em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo em que impõe a condição de constante renovação do pensamento e do exercício profissional, e legitima a ideia de que o Serviço Social se faz acompanhar por outras áreas - uma dimensão pluriprofissional - igualmente importantes e indispensáveis para o alcance de seus propósitos.

O Código de Ética, antes de tudo, pauta o exercício profissional pelo compromisso com certos princípios fundamentais, o que permite entrever a dimensão de sua ética submetida ao caráter normativo e jurídico que o regulamenta explicitados no/na

I- Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II- Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV- Defesa do

aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Código de Ética Princípios Fundamentais; VII- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII- Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; IX- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; X- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI- Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 1993)

Dado que o Código de Ética é um instrumento norteador do exercício profissional que historicamente carrega consigo princípios que consideram as transformações da sociedade, o que em sua decorrência mostra diferentes aspectos de sua intervenção, afirma-se que o documento em questão consolida uma direção social para a qual suas determinações devem ser vistas como apropriação inquestionável de modo a superar as práticas conservadoras que imprimiram a identidade assistencialista à profissão, na perspectiva da compreensão da realidade social. Para tanto, consideramos que a consciência ética, aliada à crítica reflexiva, é estratégia fundamental para que os objetivos do exercício profissional elejam e baseiem-se nos valores inerentes a ele.

3.1.2 A LEI Nº 8.662 DE 07 DE JUNHO DE 1993

Atualmente, o Serviço Social está regulamentado por esta lei, fruto de uma trajetória de lutas históricas por parte dos/as assistentes sociais brasileiros que contribuíram sensivelmente para a construção de um instrumento materializador da profissão, cujos parâmetros regulatórios buscam seu fortalecimento sócio-político. Para Felipe (2018) ela é reflexo de um longo processo legislativo iniciado com o Projeto de Lei n. 3.903 de 1989 de autoria das deputadas federais Benedita da Silva (PT) e Maria de Lourdes Abadia (PSDB).

Historicamente, o Projeto de Lei apresentava um conjunto de 28 artigos, mas foi aprovado com 23, no governo de Itamar Franco em 7 de junho de 1993, assumindo a perspectiva do significado social da profissão nas lutas pela igualdade de direitos e pela superação da pobreza e da exploração humana, o que indicava um posicionamento a favor dos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, a lei buscou a adoção de um referencial teórico-

metodológico crítico expresso na necessidade de elaboração de marcos normativos que respondessem às necessidades societárias e profissionais.

Segundo Felipe (2018, s/p) o projeto nº 3.903 de outubro de 1989 elencava um “conjunto de 25 incisos, distribuídos entre os artigos 5º e 6º (posteriormente transformados em 4º e 5º na Lei nº 8.662/93), que se propunham a definir as atividades pertencentes ao campo de atuação do assistente social.” Segundo o autor, quando foi submetido à apreciação da Comissão de Constituição e Justiça e da Comissão de Redação e da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, a iniciativa foi reconhecida pelos relatores que, por sua vez, promoveram poucas mudanças no texto original. Ainda de acordo com o autor

Um ponto que chama a atenção nos documentos emitidos pelos deputados responsáveis é o reconhecimento da contribuição dos assistentes sociais no processo de construção e efetivação das políticas sociais no país, o que justificou a emissão de pareceres favoráveis nos relatórios da Comissão de Constituição e Justiça e de Redação e da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Públicos. Os dois espaços de discussão e análise do projeto foram concordes ao apontar para a necessidade e constitucionalidade do mesmo. (Felipe, 2018, s/p)

Afirma-se, assim, que a qualidade na prestação dos serviços com os quais tem íntima ligação e conhecimento - desde sua elaboração, até sua implantação - sujeita-se à execução dada por um profissional habilitado que se afaste de vinculações históricas entre religião, caridade, clientelismo, voluntarismo, primando por uma ação crítica, responsável e comprometida com os valores de sua profissão, de modo que os direitos sociais não se prestem à materialização de favores.

Fazendo uma análise histórica - considerando as perdas e os avanços trazidos com sua aprovação - Felipe (2018) afirma que antes de ser sancionada, a lei passou por três vetos, onde

O primeiro, realizado no artigo 4º, inciso IV, retirou a competência prevista ao assistente social de ocupar cargos efetivos e de comissão, funções de assessoria, direção, supervisão, chefia e execução em entidades prestadoras de Serviço Social. A justificativa se baseou em dois fatos: 1 - para ocupar os aludidos postos, os profissionais teriam que ser aprovados em concurso público ou ser nomeados por confiança; 2 - A ocupação dos cargos está condicionada à natureza da atividade, e não da instituição, pois o simples fato de a instituição ser prestadora de serviço social não indica que todos os seus membros exerçam tarefas de assistente social. O segundo veto se deu no inciso IX do artigo 8º. O texto previa a mesma função de disciplinar, fiscalizar e normatizar atividades de pessoas jurídicas cujas ações estejam ligadas ao Serviço Social retirada durante o processo legislativo. O trecho idêntico foi excluído pelo Senado no que se referia aos CRESS, mas havia permanecido no artigo que trata das competências do CFESS. Já o último veto promoveu a exclusão completa do artigo 21º. Ele previa aos membros do conjunto CFESS/CRESS liberação integral dos empregados públicos ou privados para a ocupação de mandatos nas entidades de categoria. O presidente entendeu que: essa ação já estava regulamentada na Lei nº 8.112 de 1990 no que tange

aos servidores públicos; uma mudança na carreira pública federal só poderia ser feita por projeto de iniciativa da Presidência da República (dada previsão constitucional); quanto aos empregados das empresas privadas, várias tentativas parecidas já haviam sido impedidas pelo próprio Congresso Nacional. (Felippe, 2018, s/p)

Tanto a lei de regulamentação da profissão de 1993, quanto o Código de Ética de 1993 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, podem ser vistos como aparato jurídico-normativo que, embora não o resumam, materializam o Projeto Ético-político do Serviço Social, o que não prescinde, entretanto, de estudos que o permitam renovar-se e acompanhar os avanços sociais. Nossa afirmação evidencia a necessidade ininterrupta de estudos que considerem as relações havidas entre os/as assistentes sociais e os demais profissionais com os quais desenvolve suas atividades, no sentido de refletir sobre suas atribuições e competências, no intuito de questionar, problematizar, normatizar e acompanhar o exercício profissional.

Expressando princípios basilares que visam assegurar a dignidade da pessoa humana e promover bem comum, tais atribuições constituem uma objetividade da profissão que, além de fomentar um campo exclusivo de atuação, prestam-se ao estabelecimento de barreiras inibidoras de ações que ferem seus princípios éticos, justamente por delimitar o caráter de uma ação privativa do/a assistente social, desde que isso se refira ao âmbito do Serviço Social.

De acordo com Iamamoto (2009c) é necessário que se entenda que a autoqualificação da profissão é uma prerrogativa de seus agentes especializados e seus organismos representativos. Nesse sentido, esta lei estabelece - respectivamente nos seus artigos 4º e 5º como prerrogativas exclusivas ao serem definidas como matéria, área e unidade de Serviço Social - as competências e as atribuições privativas do/a assistente social, entendidas por Iamamoto (2009c, p. 21) como “a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, pois são a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos.”

Ideológica e politicamente, não podemos nos esquecer do avanço da retração estatal face às multifacetadas expressões da questão social. Da mesma forma, não devemos nos descuidar da obrigação de compreender que o exercício profissional dos/as assistentes sociais ancora-se em responsabilidades diante das respostas a serem oferecidas às necessidades sociais. Nesse sentido, cabe destacar que, de acordo com o documento em questão, constituem atribuições privativas do/a assistente social:

I- coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II- planejar, organizar e administrar programas e projetos em unidade de Serviço Social; III- assessoria e consultoria e órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV- realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres

sobre a matéria de Serviço Social; V- assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI- treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII- dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII- dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX- elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para assistentes sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X- coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI- fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII- dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII- ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (Brasil, 1993)

Em ato de cuidado e respeito à categoria, esta lei dispõe que Assistente Social é aquele/a que tem formação no curso de graduação em Serviço Social, oficialmente reconhecido, expedido por estabelecimento de ensino superior existente no país, devidamente registrado no órgão competente. Este mesmo cuidado pode ser observado no trato (Brasil, 1993) das atribuições e competências do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), que têm as funções de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social.

Podemos afirmar que a legitimação desta profissão é percebida mediante as respostas que é capaz de oferecer aos mais distintos segmentos sociais, principalmente sabendo-se tratar de uma profissão que atua sob o peso de interesses contraditórios. Nesse sentido, consideramos que a lei de regulamentação da profissão é o marco - não o único - que consolida e efetiva um exercício profissional comprometido ética e politicamente com as lutas profissionais, de modo que o exercício de sua profissão não se dilua, não se perca em atos contrários aos interesses que busca e defende.

3.1.3 O PARECER JURÍDICO nº 23/2000

A gênese desse Parecer remonta ao 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS realizado em 2001⁹³ onde, conforme CFESS (2001, p. 3) “os/as assistentes sociais realizaram pela primeira vez proposições de âmbito nacional.” Foi neste mesmo ano que o CFESS instituiu o Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação, o que redundou na elaboração da cartilha Serviço Social na Educação, com o objetivo de contribuir com o processo de discussão sobre o trabalho dessa categoria no âmbito desse espaço.

⁹³ Diferentemente dos encontros anteriores, onde a produção sobre o Serviço Social na educação ficou diluída entre as sessões temáticas existentes, a partir de 2001 passou a existir uma sessão específica em torno da temática da educação, evidenciando o interesse da categoria em discuti-la.

Elaborado por Sylvia Terra - assessora jurídica do CFESS - este documento apontava, dentre outros aspectos, o direito à educação, o acesso e permanência nas escolas, a pertinência e as possibilidades legais de projetos de lei que implantassem o Serviço Social nas escolas e a discussão sobre sua regulamentação em âmbito municipal e estadual; além de considerar a educação como um direito social; a escola como local de atuação do/a Assistente Social, a função social da escola, e as contribuições do Serviço Social para a garantia do direito à educação.

O documento informa inicialmente que está convencido sobre pertinência da implantação do Serviço Social nas escolas, já que ela que objetiva o “atendimento aos alunos, a sua família e a comunidade onde a escola está inserida” (CFESS, 2001, p. 21), e cuja intenção é analisar e diagnosticar as causas dos problemas detectados em relação aos alunos, e atuar nessas questões preventivamente, sanando-as ou atenuando-as. Afirma ainda que a condição social de pobreza e miséria se expressa diretamente na educação, e essa análise deve levar em conta os inúmeros problemas que contribuem decisivamente para a evasão e o rendimento escolar, dentre os quais estão o desinteresse pelo aprendizado, problemas com disciplina, insubordinação a limites ou regras escolares, vulnerabilidade às drogas, atitudes e comportamentos agressivos e violentos que, aliados a outras expressões alteram a rotina escolar, razão pela qual, merecem resposta institucional no enfrentamento das causas que originam esses eventos.

Este Parecer entende que a permanência na escola e a continuidade dos estudos são componentes inseridos no direito à educação, e que a implantação do Serviço Social nas escolas poderá contribuir para o efetivo exercício da cidadania através do diagnóstico das desigualdades e carências experimentadas pelo conjunto aluno/família. No âmbito educacional, e de acordo com este Parecer, o/a Assistente Social que atuar nos espaços escolares deverá desenvolver as seguintes atividades técnicas

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

programas específicos nas escolas onde existam classes especiais. (CFESS, 2001, p. 29)

Evocando necessidades sócio-educacionais, aliando-as a princípios constitucionais e valendo-se de pressupostos da LDBEN de 1996, o parecer conclui que as medidas ali previstas contribuirão diretamente para os objetivos da educação ao favorecer a articulação de processos de integração da sociedade com a escola a partir da valorização da tríade aluno/família/comunidade, o que, certamente “depende de vontade política” (CFESS, 2001, p. 31) em reconhecer que a educação está além do oferecimento de vagas, o que consiste na priorização de uma política pública que enseje o combate à pobreza e à desigualdade social, e possibilite a permanência de crianças e adolescentes nas escolas.

Entretanto, o mesmo documento afirma que, para além da vontade política, é papel de toda a sociedade fazer um esforço conjunto no sentido de mobilizar entidades das categorias profissionais e entidades educacionais na luta pela implementação do Serviço Social nas escolas, o que representará, conforme CFESS (2001, p. 32) a confirmação do projeto ético-político dessa categoria, compromissado com “os interesses históricos da massa da população brasileira.”

3.1.4 A CARTILHA SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Este documento surgiu para fomentar a discussão sobre a presença do Serviço Social na educação que, desde a década de 1990 (CFESS, 2001, p. 7) “constitui-se como uma demanda crescente aos profissionais de Serviço Social”, e teve uma destacada relevância ao contribuir sensivelmente para a elaboração de outro documento igualmente importante, intitulado Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (CFESS, 2011a).

Ao considerar a existência um contingente populacional que flutua entre uma precária inclusão e exclusão, para além do debate sobre a inserção de assistentes sociais no âmbito escolar, o intuito do documento é compreender a educação como política social⁹⁴ cujo compromisso é garantir direitos, o que indica (CFESS, 2001, p. 8) tanto “uma reformulação e/ou ampliação do conceito de educação, onde precisa ser assimilada a partir da perspectiva de sua produção social e do papel que a escola assume na sociedade”, quanto o aprofundamento da reflexão sobre a concepção de uma política educacional que seja coerente com seu projeto ético-político que, por sua vez, deve se manifestar no sentido de orientar as particularidades do trabalho destes profissionais na política educacional, dado por uma intervenção qualificada.

⁹⁴ Segundo Pereira (2008, p. 165) é mediante a política social - sobre a qual incidem valores, ideologias e perspectivas competitivas, por isso não é neutra - que “os direitos sociais se concretizam e necessidades humanas são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada.”

Afirmando que o sistema de ensino também se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais - exclusão, violências, discriminações por etnia, gênero, sexo, classe social, dentre outras - a cartilha fundamenta-se no fato de que discutir a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação remete obrigatoriamente a temas que atravessam a realidade social, política, econômica e cultural - processo no qual a escola está inserida - nem sempre percebidos, mas que são formas de expressão dos problemas de âmbito social enfrentados pelos alunos, por sua família e sua comunidade.

Nesse sentido, e no âmbito educacional, cabe ao Serviço Social uma leitura do contexto social que identifique (CFESS, 2001, p. 12) os “fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que o afligem”, expressos tanto nas suas dificuldades, quanto em suas potencialidades, na perspectiva de entender a escola como espaço de inclusão social e como instância de gestão democrática, potencializada por diferentes formas de participação em seu processo de organização e funcionamento, o que sugere o desafio da compreensão interventiva e conjunta em suas realidades, articulada pelos diferentes sujeitos que a compõem e constituem.

Ao final, revelando a capacidade argumentativa da cartilha, reconhece-se que as situações instaladas no interior da educação pública - e cujos exemplos elencados não representam a totalidade desses problemas - serão melhor enfrentadas, conforme CFESS (2001, p. 16) “com a participação do Serviço Social, levando em consideração o seu trânsito junto às organizações que têm seus interesses voltados para a causa que dizem respeito ao tema.”

3.1.5 A LEI Nº 7.961 DE 07 DE MARÇO DE 2002⁹⁵

Atenta aos movimentos históricos da categoria, a cidade de Uberlândia/MG aprovou a lei que implanta o Serviço Social nas escolas de sua rede pública municipal de ensino, que prevê que suas ações sejam desenvolvidas de forma interdisciplinar e integrada às demais políticas setoriais, visando compreender e mediar os aspectos econômicos, sócio-políticos e culturais da realidade social que interferem nas relações da comunidade escolar.

A referida lei estabelece que, ao instituí-lo nas escolas da rede pública municipal, o Serviço Social tem por objetivo

- I- propor, executar e avaliar projetos que atendem as demandas sócio-econômicas - culturais da comunidade escolar, possibilitando atender a educação escolarizada em suas necessidades sociais, técnicas e políticas;
- II- promover junto à comunidade escolar, discussões sobre a realidade social, abordando questões inerentes à real situação de vida da criança e adolescente;
- III- implementar estratégias para diagnósticos social do grupo familiar;
- IV-

⁹⁵ Apesar de nossos esforços, e mesmo que isso não lhe suprima ou diminua a intenção e os efeitos, não encontramos registros que considerassem a historicidade dos movimentos que antecederam a aprovação desta lei.

priorizar ações junto as famílias, dirigidas a melhoria de qualidade de vida. (UBERLÂNDIA, 2002)

Considerando que sua aprovação se dá pouco tempo depois do surgimento do Parecer Jurídico nº 23/2000 e da cartilha Serviço Social na Educação, pode-se afirmar que esta lei representou um ato de pioneirismo no reconhecimento da necessidade deste profissional no âmbito escolar, cuja expectativa é sua concretização efetiva, dada no cumprimento do estabelecido pela Lei Federal 13.935 de 2019 o que, no nosso entendimento, requer a instalação de um processo de formação continuada destinado a uma intervenção qualificada por parte desses profissionais.

Afirmamos que esse processo de formação continuada visa não apenas o cumprimento da lei, mas a edificação de pilares que vão ao encontro da aplicação de conhecimentos - tanto da Psicologia quanto do Serviço Social - capazes de fortalecer a qualidade da educação e da gestão democrática da escola; o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento dos alunos diante de seu percurso escolar; a integração entre família/escola/comunidade e seu entorno, mediante o atendimento de suas necessidades específicas.

Inclusive, a referida lei foi objeto de atenção da tese de André Michel dos Santos (Santos, 2019) que identificou a intencionalidade da criação do cargo específico na educação básica nas legislações estudadas por ele, onde “a partir da categoria inserção profissional percebemos nas legislações a criação de cargos específicos na educação básica, que se referem ao ingresso do/a assistente social na escola” (Santos, 2019, p. 82), de forma que esse destaque se efetiva pelo fato de as legislações legitimarem a presença de assistentes sociais não somente na política de educação, mas nas demais esferas.

3.1.6 SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Dado por uma iniciativa do Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS sobre o Serviço Social na Educação, este documento reflete o acúmulo teórico-político alcançado pelos/as assistentes sociais a partir de sua inserção no campo da educação, e ao longo da história de sua constituição profissional, visando o debate das particularidades de seu trabalho nesta política pública no sentido de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora, mesmo que produzida com significativos e importantes avanços e, de acordo com CFESS (2011a) permeada por dificuldades e incertezas, sobretudo no que se refere à forma de inserção profissional no âmbito educacional e à socialização do debate acumulado entre a categoria.

Com a intenção de estimular o debate sobre o Serviço Social na Educação e, por isso, qualificar o exercício profissional nesse ambiente, o documento analisado teve a intenção de, a partir do aprofundamento teórico-metodológico calcado no compromisso ético-político e na instrumentalização técnico-operativa, subsidiar a pesquisa e o trabalho profissional na área, sob a preocupação de não ter a pretensão de encerrar o debate, e nem de se configurar como síntese a ser utilizada como única referência ao exercício profissional.

Este documento tem sua origem em 2001, no remoto 30º Encontro Nacional do conjunto CFESS/CRESS, quando foi instituído o Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação, e onde foram apresentados trabalhos já publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social, no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, na revista Serviço Social e Sociedade e outras revistas acadêmicas vinculadas ao debate da profissão, bem como dissertações, teses e livros que abordavam essa temática. Essa ação fortaleceu a disposição para outros encontros sequenciais que, dada a relevância do debate, apresentavam cada vez mais produtos que versavam sobre a inserção de assistentes sociais no âmbito da educação.

Nesse sentido, percebe-se uma continuidade produtiva do Grupo de Trabalho do Serviço Social na Educação, e um movimento que reflete a preocupação com os princípios fundamentais expressos por seu Código de Ética, mais especificamente postos no compromisso com o constante aprimoramento intelectual e com a qualidade dos serviços prestados na perspectiva da competência profissional. Isto pode ser visto nas deliberações aprovadas pelos encontros nacionais promovidos pelo conjunto CFESS/CRESS onde, a cada encontro⁹⁶, uma pauta se desenvolvia no sentido de estimular a reflexão sobre a inserção de assistentes sociais na política pública de educação que, de acordo com CFESS (2011a, p. 12) organizada sob a forma de política pública, constituiu-se em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista.

Atenta aos imperativos da ordem capitalista, a publicação reconhece que o processo de mundialização do capital

produziu uma agenda ampla a partir das demandas geradas pela nova ordem econômica e política que foi incorporada pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e regionais promovidos, sobretudo pela Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, além do Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o

⁹⁶ A publicação faz um mapeamento das ações desenvolvidas do 30º ao 38º encontro, e os respectivos interesses e deliberações de cada um.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) influenciaram decisivamente a política de educação no Brasil. (CFESS, 2011a, p. 14)

De acordo com a publicação, formamos uma sociedade organizada a partir da contradição básica entre os que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção, onde a educação é um complexo constitutivo da vida social importante nas formas de reprodução do ser social. Não sem razão, o documento imputa a essa situação uma contradição posta entre os interesses que defende - e para o qual conclama a sociedade - e a interferência de organismos internacionais na produção das agendas governamentais que condicionam a educação à definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com focos delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados, o que gera “uma conjuntura extremamente desfavorável à mobilização empreendida pelos movimentos sociais e, em particular, da comunidade educacional” (CFESS, 2011a, p. 16) em torno defesa da escola pública.

Segundo o CFESS (2013, p. 16) a vinculação do Serviço Social com a política educacional foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, “a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise.”

Conforme a publicação, a educação é um complexo que integra - junto com outras dimensões da vida social - o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade, cuja função social é marcada pelas contradições, projetos e lutas societárias que não se esgotam nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação.

Para CFESS (2013, p. 18) como dimensão da vida social, a educação encerra as contradições que particularizam a vida social e, é a partir dessa dinâmica é que se estão “as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora.” Assim, a inserção de assistentes sociais na educação traz o desafio da compreensão e do acompanhamento teórico-político das requisições postas a este profissional, e que articulam-se às tendências contraditórias da política de educação de “ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de

mundialização do capital” (CFESS, 2011a, p. 25) e com as possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas.

Para tanto, elege-se por obrigação a apropriação das concepções de educação que orientam o trabalho do/a assistente social; de suas formas de inserção nas instituições; das condições de consolidação de seu projeto ético-político; das particularidades das ações desenvolvidas; das articulações interinstitucionais com o sistema de garantia de direitos, e da relação com os demais profissionais que compreendem os sistemas de educação. Nessa obrigatoriedade, incide tanto a identificação das relações entre as concepções de educação e a dinâmica do mundo do trabalho e da cultura, quanto as diferentes concepções de educação e suas relações com as disputas em torno dos projetos societários.

Ao analisar este documento, encontramos o que representa a assunção de atribuições do/a assistente social vistas como procedimentos característicos de seu universo profissional, que adquirem significados particulares no âmbito dos processos institucionais que, de acordo com CFESS (2013, p. 52) são identificados na condução técnica e instrumental de seu trabalho, a partir da realização de “estudos socioeconômicos, das visitas institucionais e domiciliares, das ações intersetoriais dos programas sociais de transferência de renda e do acionamento das redes socioassistenciais.”

Nesse sentido, e de acordo com CFESS (2011a, p. 25) necessário que o debate sobre a inserção de assistentes sociais no âmbito da política educacional reconheça, dentre outros aspectos, os discursos e as práticas de valorização de uma educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços assistenciais; a expansão do setor privado de educação e a demanda por ações de assistência estudantil e de trabalho comunitário como forma de justificar a isenção de impostos; a afirmação do direito à educação aos que encontram-se fora da escola e o acionamento de diferentes instituições do poder judiciário e do executivo para assegurar e acompanhar as condições de acesso a esse direito, bem como a “disseminação de programas e projetos sociais que articulam educação, esporte e cultura” e ampliam as ações de cunho educativo em articulação como o tempo e o espaço escolar.

Esse debate deve se constituir, da mesma forma, pela discussão de subsídios para o trabalho do/a assistente social na política educacional, dentre os quais estão o desvelamento da realidade social, “de apreensão de suas contradições, das determinações que a dinâmica da produção e da reprodução social produzem sobre as configurações das políticas sociais e das particularidades da relação entre o Estado e a sociedade civil” (CFESS, 2013, p. 53) bem como sobre seus reflexos nas condições institucionais em que o trabalho do/a assistente social se

realiza. A publicação recomenda outros elementos, considerados decisivos para a organização e condução do trabalho do/a assistente social, tais como

a compreensão do significado da política educacional nos processos de reprodução social, em particular no tocante aos mecanismos de qualificação e desqualificação da força de trabalho e de disputa pela hegemonia; o significado estratégico que a política de educação possui em relação às condições de produção de uma visão autônoma da classe trabalhadora, afirmando a perspectiva de construção de uma educação emancipadora de um sujeito político concreto, real e histórico; a identificação dos principais sujeitos políticos e de seus respectivos projetos educacionais em disputa na sociedade, assim como suas expressões no âmbito das principais legislações do campo educacional; o reconhecimento das particularidades da política educacional em função de sua estruturação dos planos federal, estaduais e municipais; a apreensão das tendências que hoje se afirmam nas instâncias de controle social da área de educação; o reconhecimento dos diferentes intelectuais coletivos e dos consensos que produzem para a área de educação; a apropriação e o aprofundamento das produções teóricas sobre a realidade educacional brasileira; as particularidades da política educacional como política de âmbito universal e de oferta contínua, estruturada em níveis e modalidades que ainda carecem de maior organicidade; a construção de um projeto de intervenção que atualize o progressivo confronto teórico com a realidade. (CFESS, 2013, p. 54)

Assim, o exercício profissional de assistentes sociais no âmbito da política educacional requer, além de pensar a concepção de educação que deve orientar a dimensão pedagógica do trabalho do Serviço Social de acordo com seu projeto ético político profissional, compreender tanto a caracterização de sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, considerando as particularidades do âmbito educacional, quanto a inserção da profissão nos processos de trabalho coletivos em equipes multidisciplinares, na perspectiva do trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, a partir do seu significado social, a necessidade de institucionalização do Serviço Social na educação, considera

a necessidade de identificar e propor alternativas de enfrentamento às condições sociais, econômicas, aos fatores culturais, às relações sociais marcadas por diferentes formas de opressão que interferem nos processos educacionais, na efetivação da educação como um direito e elemento importante na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania; a necessidade de articulação efetiva entre a política de educação e as demais políticas setoriais, para que sejam asseguradas as condições de acesso, permanência e sucesso escolar; a necessidade de inclusão dos conteúdos referentes aos direitos humanos na elaboração dos projetos políticos pedagógicos; a orientação à comunidade escolar e à articulação da rede de serviços existente, visando ao atendimento de suas necessidades e da “Educação Inclusiva”; o incentivo à inserção da escola na comunidade, articulando-a às demais instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais, buscando consolidá-la como instrumento democrático de formação e de informação; a articulação das políticas públicas, das redes de serviços de proteção à mulher, à criança e ao adolescente vítima de violência doméstica, do sexismo, do racismo, da homofobia e de outras formas de

opressão, do uso indevido de drogas e de outras possíveis formas de violência. (CFESS, 2013, p. 59)

Ressalta-se que, conforme a publicação, todas essas ações, bem como a institucionalização mencionada apontam para uma atuação incorporada ao projeto ético-político profissional e ao reconhecimento da necessidade desta profissão na política de educação, que não prescinde do estudo e operacionalização dos arcabouços jurídicos que as alcançam, devidamente articuladas com a mobilização de outros sujeitos coletivos.

3.1.7 SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Este documento, que é fruto de debates e análises e consequência do acúmulo de experiências da categoria, especialmente nas duas últimas décadas, defende a efetivação da política pública de educação como um direito social. Indo ao encontro da demanda da categoria acerca de orientações que direcionem o exercício profissional de forma crítica e propositiva, ele reconhece as particularidades da atuação do/a Assistente Social nessa esfera, acentuadamente atravessado por um contexto político e ideológico das marcas capitalistas.

O processo de elaboração deste documento pode ser historicamente demarcado por alguns períodos e fatos, dentre os quais destaca-se o Parecer Jurídico nº 23 de 2000; a constituição do Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação que elaborou a publicação intitulada Serviço Social na Educação e acompanhou projetos de lei a respeito da inserção do Serviço Social na área educacional em 2001; a elaboração de um parecer sobre os projetos de lei que versavam sobre a inserção do/a assistente social na área de educação, feito por Ney Luiz Teixeira de Almeida, que culminou com o documento intitulado Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação, em 2004.

Reforçando o trabalho atuante e ininterrupto da categoria, entre os anos de 2005 e 2006 surgem comissões de trabalho formadas por representantes do conjunto CFESS/CRESS dedicadas ao estudo sobre o Serviço Social na Educação. Esse esforço fez com que ao longo dos anos de 2008 a 2012 este grupo se reunisse regularmente, o que permitiu, além da sistematização de leis e projetos de lei acerca do Serviço Social na Educação no âmbito municipal, estadual e federal; para a identificação e adequação de legislações e para a ampliação da concepção de Serviço Social Escolar - que, numa visão micro, restringia a atuação profissional a um local - para Serviço Social na Educação, conferindo-lhe uma visão macro que o insere no bojo da política educacional.

Vale salientar que durante todo esse tempo - e mais especificamente entre os anos de 2000 e 2010 - uma das frentes de trabalho desses grupos foi o levantamento das produções bibliográficas acerca dessa temática. Assim, entre os anos de 2010 e 2011 os grupos de trabalho dão início ao levantamento e sistematização de dados coletados referentes à inserção de assistentes sociais na política educacional, o que contribuiu para a produção e socialização do documento chamado Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação, que serviu como material base para novas discussões e, de acordo com CFESS (2013, p. 13) como força teórica “para as atividades preparatórias para o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação.” Assim, este documento surge

estruturado com a perspectiva de afirmação: da concepção de educação que deve orientar a atuação profissional; das competências e atribuições do/a assistente social; bem como das dimensões, particularidades e estratégias para a inserção, atuação e consolidação do exercício profissional no âmbito da educação em consonância com o projeto ético-político e profissional do serviço social. (CFESS, 2013, p. 13)

Uma das intenções centrais deste documento é entender que a educação “é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social” (CFESS, 2013, p. 16) e integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade.

São essas formas de reprodução do ser social que solicitam uma tarefa histórica da educação, exposta na forja de processos de autoconsciência a partir da ação política, que, conforme CFESS (2013, p. 19) “produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais.” De acordo com a publicação, essa autoconsciência não pode se dissociar da luta pela constituição, ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, uma vez que ela desvela, denuncia e busca a superação das desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam violentamente.

Além do reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional - o que pressupõe compreender como suas expressões se expressam no cotidiano profissional - a análise do documento em questão nos permite afirmar que não se trata apenas do reconhecimento e da legitimação da inserção de assistentes sociais no âmbito educacional, mas de instruções orientativas de sua ação, baseadas nas competências e atribuições desses profissionais, entendidas como “aquelas realizadas na educação ou em qualquer outro espaço

sócio-ocupacional” (CFESS, 2013, p. 25) norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662 de 1993) e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social da ABEPSS, de 1996.

A apropriação desse conjunto teórico-jurídico - instrumentos legais que assumem, para além do papel jurídico, uma dimensão política - favorecerá o desenvolvimento de algumas competências gerais fundamentais à compreensão do contexto sócio-histórico em que se situa sua intervenção, e estão expostos na

apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. (CFESS, 2013, p. 26)

Dadas as informações que traz, a publicação reconhece a educação como direito humano e universal, revelando-a como elemento fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária, mas também a percebe como um ambiente de materialização dos conflitos sociais, utilizado para a reprodução da vida social e instrumentalização necessária à manutenção da desigualdade social e econômica engendrada pelos imperativos capitalistas.

Por outro lado, o documento afirma que a educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano, uma vez que, conforme (CFESS, 2013, p. 33) “o trabalho do/a assistente social na política educacional pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano.”

Considerando seus aspectos instrutivo-orientativos, a educação deve servir, sobretudo, como estratégia contra-hegemônica onde o/a Assistente Social “deve ter clareza na opção do seu projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária” (CFESS, 2013, p. 57-58) a favor da socialização das informações com os que compartilham do espaço da educação, da garantia dos direitos sociais, e do fortalecimento da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania.

Assim, pode-se afirmar que as competências e atribuições profissionais dos/as assistentes sociais não estão apartadas de uma direção ético-política que, materializada nos estabelecimentos educacionais implica, necessariamente, no reconhecimento das condições

objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional onde, de acordo com CFESS (2013, p. 36) “é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na política de educação e os embates presentes neste campo sócio-ocupacional.”

3.1.8 A LEI Nº 13.935 DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019

Este documento não surgiu do espontaneísmo social, tampouco da vontade política das casas legislativas brasileiras (CFESS, 2023), mas de ações conjuntas e articuladas travadas ao longo de quase 20 anos de estudos, debates e pressão de entidades representativas de categorias profissionais, dentre as quais estão o conjunto CFESS/CRESS; a ABEPSS, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e seus conselhos regionais, em colaboração com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI), em trabalho conjunto de intensa mobilização e articulação entre essas entidades⁹⁷.

A Lei propõe um trabalho multiprofissional na construção dos projetos político-pedagógicos, concomitante com uma atuação inclusiva junto à comunidade, visando a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem, articulando todos os atores presentes no âmbito escolar (BRASIL, 2019), de modo que os profissionais envolvidos atuem de forma qualificada a partir da compreensão do papel político-social de cada um. Para tanto, afirma-se a necessidade de compreender tanto o contexto educacional onde se inserem quanto suas demandas emergentes.

Fruto do Projeto de Lei nº 3.688/2000, ela determina que o poder público assegure o atendimento psicológico e sócio-assistencial aos alunos da rede pública de educação básica, num reconhecimento da importância da inserção desses profissionais no âmbito da educação. Nesse sentido, entendemos que, dada sua intenção, o referido Projeto de Lei reconheceu a dimensão psicossocial no acesso, permanência e desenvolvimento do percurso sócio-acadêmico dos alunos; mas também significou uma vitória para o conjunto família-escola-sociedade.

Dadas as intenções que carrega em nome de uma proposta educacional que compreende as necessidades de todo o tecido social, entendemos que esta lei representa o êxito de um esforço articulado, coletivo e combativo das categorias profissionais envolvidas,

⁹⁷ Por razões óbvias, além do extenso material editado e publicado pelo conjunto CFESS/CRESS, convém anotar o valor histórico-teórico da publicação do Conselho Federal de Psicologia (2021, p. 19) cujo intuito é “fornecer orientações e subsídios para a regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019, no âmbito dos estados e municípios, de forma integrada e qualificada.”

que fez com ela fosse aprovada em setembro de 2019⁹⁸. Entretanto, só passou a valer após a derrubada do veto da Presidência da República que, ao tentar barrá-la, (CFESS, 2023) alegou inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o que gerou uma onda de reações dos órgãos representativos daquelas profissões junto aos parlamentares.

Embora sua aprovação tenha se dado em um contexto de intensificação de cortes de recursos públicos, esta lei representa importante vitória para a política pública de educação, uma vez que, prevendo a formação de equipes multiprofissionais compostas por psicólogos e assistentes sociais, reconhece a pertinência e a necessidade de ambas as categorias no sistema escolar, considerando as atribuições específicas de cada área no desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade, atuando nas mediações das relações sociais e institucionais. Segundo Pontes (2009, p. 78)

as mediações criadas historicamente na complexa relação homem-natureza são indicadores seguros e fecundos, do ponto de vista histórico social, porque efetivamente constituem-se na expressão concreta do envolver do processo de enriquecimento humano, na sua dinâmica de objetivar-se no mundo e incorporar tais objetivações; na sua saga de buscar mediações cada vez menos “degradadas e bárbaras” e cada vez mais humano-igualitárias.

Ancorados na afirmação do autor, podemos afirmar que a mediação⁹⁹ é constitutiva das relações sociais historicamente construídas. Isto posto, e mediante o entendimento da educação como direito universal, tal situação convoca ambas as categorias profissionais para a assunção do compromisso com os princípios de uma educação democrática, que defenda a pluralidade e a diversidade humana, e contribua com o processo de ensino aprendizagem, com o desenvolvimento humano e com as relações interpessoais no contexto escolar, a partir do conhecimento inerente a cada uma, articulando diferentes estratégias que compreendam o conjunto profissionais/alunos/famílias/escola/comunidade.

Se “o trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino”

⁹⁸ Conforme CFESS (2023) no interior da aprovação desta lei, cabe o registro de uma preocupação. Em dezembro de 2020, na aprovação da Lei 14.113 - que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - assistentes sociais e psicólogos foram autorizados a receber seus proventos como os demais profissionais da educação. Entretanto, em dezembro de 2021, na revisão daquela mesma lei, houve uma alteração neste quesito e as categorias previstas na Lei 13.935 passaram a constar no percentual destinado ao pagamento de prestadores de serviços. Assim, de acordo com CFESS (2023, p. 10) a luta agora é pelo “reconhecimento das duas categorias como trabalhadoras da educação, o que é vital especialmente para a realização de concursos públicos.

⁹⁹ Segundo Pontes (2009, p. 165) a garantia de um processo de apreensão teórica da dimensão da profissionalidade e do campo de intervenção da profissão deve-se “à incorporação da categoria mediação nas análises teórico-metodológicas do Serviço Social.”

(Brasil, 2019), as referências teóricas construídas pelas duas classes - erigidas com base nos princípios éticos e políticos que norteiam seu exercício profissional - possibilitará a observância e compartilhamento de ações legitimadas pela participação crítica e reflexiva destas categorias no âmbito da educação, juntamente com a participação do conjunto escolar, explicitado pelos seus mais diversos atores, cuja tônica profissional é a anulação de práticas individualizantes e culpabilizadoras, o que redundará na determinação do protagonismo do conjunto aluno/família/comunidade no cenário escolar.

Assim, entendemos que a Lei 13.935 de 2019 possibilita a ampliação da compreensão acerca do que é a escola, o que favorece uma percepção dilatada acerca dos fenômenos que a caracterizam e particularizam, além de auxiliar no desenvolvimento de mecanismos que tanto a ressignifiquem, quanto expandam os vínculos entre os atores da comunidade escolar, potencializando os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos a relevância da dimensão ético-política dessa atuação que, além da análise do contexto político-econômico que constitui o campo educacional, visa buscar a compreensão das dificuldades a serem enfrentadas e dos compromissos a serem assumidos no enfrentamento das contradições e dificuldades trazidos pelos desafios educacionais a serem superados; o que somente será possível pela discussão da realidade na qual se encontra a escola, compreendendo-a em seus aspectos culturais, sociais, institucionais, relacionais e políticos.

O atendimento das necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, a ser dado pelo “desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (Brasil, 2019, p. 1) requer sejam debatidas as possibilidades de atuação daqueles profissionais não apenas sob a consideração do projeto político-pedagógico das escolas. Nesse sentido, anotamos a afirmativa de Santos (2015, p. 79) que defende o fato de que essa mediação seja reflexiva, ou seja, “construída pela razão para conhecer o objeto e guiar a intervenção”, o que poderá favorecer a apreensão das múltiplas determinações do objeto.

Tal atendimento deve se dar sob a ótica intencional de um processo integrado de ações que alcance desde o diagnóstico e a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, até a formação continuada dos trabalhadores da política de educação e todos aqueles que compõem o cenário escolar e seu entorno onde, segundo Pontes (2009, p. 79) a construção de mediações entre as várias instâncias do existir humano, conduza as relações “para o progresso econômico-social-cultural-espiritual da espécie, com a plena superação da alienação e da exploração.” A

par dessa afirmativa, evidencia-se um exercício profissional contextualizado e afinado com uma compreensão intrinsecamente dialética da relação havida entre os mais distintos indivíduos - sujeitos de sua história - que orbitam no cenário escolar, e o contexto social, político e cultural que os cerca.

As observações feitas acima devem expressar a preocupação de todos os que desejam e lutam por uma política de educação erguida sob os pilares da democracia, cujos investimentos garantam sua qualidade; que promova a garantia dos direitos fundamentais de alunos, profissionais e demais atores; que se pautem pelo respeito ao processo de aprendizagem e das necessidades sócio-escolares de todos, inclusive de estudantes indígenas e de comunidades tradicionais, dos que cumprem medidas sócio-educativas, e dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A título de exemplo, essa preocupação se materializou na publicação “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: orientações para a regulamentação da Lei 13.935/2019 (Conselho Federal de Psicologia, 2021), que deve ser entendida como um compromisso ético das profissões a que se refere, não somente com a qualificação profissional para o exercício das atividades no âmbito educacional, mas também como um elemento de fundamental importância para subsidiar as análises das mudanças instaladas no contexto educativo e na produção científica com potencial para responder às demandas educacionais, na medida em que tal publicação

Representa um conjunto de orientações e referências cuja intenção não é ser um manual determinista mas, um caminho de diálogo fundado na possibilidade de oferta de subsídios para a construção de ações consistentes e qualificadas que visa o diálogo constante e imprescindível entre as normativas das profissões referidas, que deseja promover “articulações que objetivam o desenvolvimento de uma educação inclusiva, de qualidade e eticamente referenciada.” (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 19)

Para tanto, e sob a compreensão de que a escola é uma instituição que produz e reproduz as contradições da sociedade na qual se insere, pode-se afirmar que a implantação desta lei trará determinados desafios, não superáveis sem uma luta contínua e o devido envolvimento das categorias profissionais envolvidas, bem como de toda a sociedade.

Dentre esses desafios, podemos enumerar (CFESS, 2023, p. 12-13) sua própria regulamentação e, em sua esteira, a realização de concursos; a constante articulação da categoria no sentido de continuar a produção de reflexões sobre o trabalho profissional; formação profissional continuada; além de “disciplinas específicas na área da educação (indicação

ABEPSS¹⁰⁰); produção do conhecimento estruturado via publicações acadêmicas (artigos, livros, TCC, Dissertações, teses) e grupos de pesquisa.”

Em relação à produção de conhecimento, o Conselho Federal de Psicologia (2021) indica alguns documentos e ordenamentos jurídicos que se relacionam com a temática da educação, tratados como imprescindíveis para uma concepção de educação onde haja o reconhecimento das particularidades do trabalho de assistentes sociais e psicólogos na referida política pública, além de serem vistos como estratégias para a efetivação desta lei, que podem ser encontrados no(s) na(s)

Lei nº 5.766, de 1971, que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências; Resolução CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro e define o campo de atuação da(do) “Psicólogo especialista em Psicologia Escolar e Educacional”; Código de Ética Profissional do Psicólogo - CEPP; Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica (2019); Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) (CFP); Revista Diálogos nº 11, Ano 15, tema: Psicologia e Educação; Lei nº 8.742, de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências; Lei nº 8.662, de 1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social; Lei nº 12.317, de 2010, que acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662/1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social; Código de Ética Profissional da(o) Assistente Social (CFESS); Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação; Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social; Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências; Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE); Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), compromissos assinados pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), pelos quais são estabelecidas metas, estratégias e compromissos para o enfrentamento de todas as formas de pobreza e da garantia da sustentabilidade, do desenvolvimento urbano e territorial, e a melhoria da qualidade de vida de toda a população; Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021, que altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020,

¹⁰⁰ Conforme CFESS (2023) entre as diversas iniciativas construídas pelo Conjunto CFESS-CRESS em parceria com a ABEPSS, dadas em uma trajetória que demandou ações endógenas e exógenas à categoria, destacam-se os encontros e construções realizadas por meio de comissões e grupos de trabalho, as articulações políticas em diversas instâncias, a produção de pesquisas e conhecimentos do e sobre este campo sócio-ocupacional, até a estruturação de um Observatório Participativo do Serviço Social na Educação Básica (OPSSEB). Conforme CFESS (2023, p. 17) este observatório foi concebido tanto como uma estratégia político-científica para o acompanhamento e monitoramento da implementação da Lei 13.935/2019, como um recurso para “fomentar a mobilização, qualificar as/os profissionais e dar visibilidade à luta pela implementação das referidas leis, dentre outros acontecimentos que envolvam a questão, desde as lutas que se travam à divulgação de concursos públicos.”

que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (Conselho Federal de Psicologia, 2021, p. 22)

Assim, além de identificar atribuições e responsabilidades, tais documentos prestam-se a orientações ideo-políticas que visam a construção de importantes subsídios que não apenas indicam estratégias interventivas - pois que proporcionam uma reflexão sobre os contextos político-sociais, escolares e os projetos político-pedagógicos educacionais - mas também articulam as áreas da saúde, da assistência social, dos Direitos Humanos, e da justiça, na medida em que cinge um conjunto indissociável composto por todos os atores sociais que buscam melhores condições para o processo de ensinar e aprender.

3.1.9 A RESOLUÇÃO Nº 4.701 DE 14 DE JANEIRO DE 2022

É fundamental fomentar a luta pela educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade. Nesse sentido, no âmbito da política educacional da SEEMG, sob a perspectiva de que a partir de uma concepção de educação coerente com o projeto político pedagógico de cada escola, haja o reconhecimento das particularidades do trabalho de psicólogos e assistentes sociais - e em atendimento à Lei Federal nº 13.935 de 2019 - esta resolução considera a necessidade de estabelecer critérios e procedimentos de atuação desses profissionais na rede estadual de ensino mineira.

Amparada em uma perspectiva coletiva do contexto escolar para além do cumprimento da referida lei, trata-se de um esforço da SEEMG em consolidar estratégias de acolhimento e mediação, no sentido de buscar soluções para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem a partir da análise da realidade escolar, sob a apreensão

da história da escola, particularidades do local onde se insere; perfil socioeconômico da comunidade escolar; projeto político pedagógico (PPP), currículo e metodologias de ensino adotados; quantitativo de estudantes e turmas; quadro de profissionais; serviços prestados à comunidade; parcerias firmadas, índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, dentre outros. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022, p. 6)

O conjunto de tais estratégias pode ser percebido na instituição dos núcleos de atuação dos profissionais de psicologia e de serviço social para atender necessidades e prioridades demandadas e definidas nesta mesma resolução, cuja intenção é desenvolver ações que cooperem para o êxito do processo de ensino-aprendizagem; auxiliar as escolas no desenvolvimento do processo pedagógico com o objetivo de prevenir e minimizar os problemas educacionais e, conforme a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2022, p. 6). “orientar a equipe gestora na mediação de conflitos, contribuindo com os encaminhamentos necessários a um ambiente adequado para aprendizagem.”

De acordo com esta Resolução, a equipe nos núcleos atuará numa lógica de trabalho coletivo a ser desenvolvido tanto dentro das escolas, quanto na Superintendência Regional de Ensino - SRE - em articulação com outras políticas setoriais. Ainda conforme o documento, assim como cada profissional, a SRE terá seu papel nesse processo que, embora distinto, deve dar-se em conjunto com os outros profissionais.

Aos/às assistentes sociais caberá a garantia de orientações à comunidade escolar quanto à importância do respeito e clareza dos direitos e deveres individuais e coletivos nas relações de ensino e aprendizagem e na formação do cidadão. Da mesma forma, será atribuída sua auxiliar a gestão escolar em ações coletivas que contribuam para o acolhimento, ingresso, retorno e permanência do estudante no ambiente escolar, desenvolvendo ações de intervenções para minimizar os problemas sociais que impactam no processo de escolarização; buscar estratégias que estimulem a participação familiar na escola e no processo educativo dos estudantes. Além disso, suas atribuições constituem em

I- realizar análise institucional, identificando demandas psicossociais do ambiente escolar, bem como as requisições institucionais no exercício profissional, de acordo com as necessidades pedagógicas; II- apoiar a promoção da aprendizagem e utilizar estratégias participativas junto à comunidade escolar, estudantes e suas famílias; III- articular e desenvolver ferramentas que contribuam para relações de qualidade no ambiente escolar, visando prevenir e minimizar os problemas educacionais; IV- defender práticas que considerem a realidade escolar mineira, a diversidade cultural e as dimensões psicossociais das comunidades educacionais; V- fomentar e implementar práticas dialogadas de resolução de conflitos no ambiente escolar em parceria com os demais profissionais da escola e com envolvimento dos estudantes; VI- elaborar e executar programas de orientação sociofamiliar visando prevenir a evasão escolar; VII- promover ações de prevenção e intervenção às práticas de violação de direitos que impactam o processo de escolarização e o desenvolvimento humano, articulando com a rede de proteção da criança e adolescente, quando necessário; VIII- participar das reuniões promovidas pelas escolas do núcleo, considerando o planejamento das atividades elaboradas com a SRE; IX- auxiliar na promoção de ações que estimulem a participação dos estudantes no ambiente escolar e o protagonismo juvenil; X- participar da elaboração, atualização e execução do Projeto Político-Pedagógico, e considerar as questões relacionadas ao desenvolvimento do estudante quanto às competências socioemocionais, à aprendizagem e aos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar; XI- auxiliar a equipe pedagógica das escolas no planejamento de atividades que apoiem o desenvolvimento dos estudantes em sua formação integral que envolvam o mundo do trabalho e o seu projeto de vida; XII- articular junto à comunidade escolar e à rede parceira da escola estratégias que favoreçam as ações do Programa Saúde na Escola no ambiente escolar; XIII- elaborar relatórios das atividades realizadas, que subsidiem a construção de políticas públicas de educação. (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2022, p. 6)

Dentre outras atribuições, as quais compreendem o acompanhamento do fluxo de trabalho, seu planejamento, execução e avaliação, compete à SRE organizar os núcleos considerando o número de escolas e de profissionais, implementando-os nas áreas de atuação pela indicação de escolas-polo, conduzindo a equipe de profissionais objetivando o planejamento; coordenação; orientação e supervisão das atividades e atribuições, além da realização de reuniões periódicas com os núcleos para planejamento e acompanhamento do trabalho.

Importa dizer que a instituição desta Resolução representa um ato de reconhecimento por parte da SEEMG, da responsabilidade que a leva ao desempenho de seu papel institucional diante da necessária inserção do Serviço Social na educação pública, cuja presença nas escolas é instrumento de efetivação de mudanças, e contribuição essencial para a emancipação política do complexo educacional e de seu entorno, dado pela viabilização de mecanismos que concorrem para que a educação seja vista como um bem público.

3.1.10 PERFIL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO BRASIL: FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

A última pesquisa do perfil profissional realizada pelo conjunto CFESS/CRESS foi feita com mais de 60.000 profissionais com inscrição ativa em todo o território nacional e divulgada em 2005 (CFESS, 2022) e, desde então, esses órgãos consideravam a necessidade de atualização desses dados.

De acordo com a publicação, e conjecturando que aquele universo fora profundamente alterado - pela expansão dos cursos de graduação (presencial e à distância) ou pela ampliação nas contratações profissionais em várias áreas - o conjunto CFESS/CRESS lançou outra pesquisa - simultânea e facultativa - com o objetivo de realizar recadastramento, considerado como parte do processo organizacional de seu trabalho, dos profissionais no período de 2015 a 2016.

Ao fazer esse levantamento, a intenção era, mediante um quadro de precarização dos serviços públicos, banalização da vida social e deterioração das condições e relações de trabalho (CFESS, 2022, p. 10) “conhecer o perfil de assistentes sociais, a realidade das condições de trabalho e do exercício profissional, com vistas a subsidiar as ações do conjunto CFESS/CRESS na defesa do exercício profissional”, pela instituição coletiva de um processo crítico-formativo cujos valores e princípios libertários, igualitários e emancipatórios fazem parte de seu Projeto Ético Político.

A análise deste relatório nos permite encontrar dados que representam o perfil de assistentes sociais (CFESS, 2022, p. 13) “nos recortes regionais, de sexo/gênero, na pertença étnico-racial, na questão geracional, dentre outros aspectos”, além de outras informações relevantes para conhecer o contexto de sua formação profissional e as relações e condições de seu trabalho, configurando-se em dados imprescindíveis para o planejamento de ações direcionadas a partir de sua localização nos espaços sócio-ocupacionais.

Num exercício de condensação dos dados desse relatório, podemos apresentar algumas composições acerca do retrato profissional dos/as assistentes sociais da seguinte forma: a presença feminina no Serviço Social ainda é sua marca histórica uma vez que, enquanto quase 93% dos pesquisados identifica-se com o gênero feminino, cerca de 6,9%, com o masculino, e 0,10% declararam-se identificar com outras expressões de gênero.

Condizente com os princípios do Código de Ética do/a Assistente Social (CFESS, 1993), mais precisamente diante do exposto em seu XI princípio que prima pelo exercício da profissão “sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, **gênero**, etnia, religião, nacionalidade, **orientação sexual, identidade de gênero**, idade e condição física” (grifos nossos), o respeito à identidade de gênero previsto na pesquisa configura-se como ato de suma importância, uma vez que reafirma princípios e valores do Projeto Ético-Político profissional, além de incorporar avanços nas discussões acerca dos direitos da população LGBTQIAP+¹⁰¹ como resultado de discussões no âmbito do Conjunto CFESS/CRESS, em especial na temática da ética e dos direitos humanos.

No que concerne ao estado civil, 45% são casados/as, 38% solteiros/as, 7% divorciados/as, separados/as e viúvos/as correspondem a 3%, e cerca de 7% afirmaram que seu estado civil se enquadra em outra perspectiva que não aquelas expressas pela pesquisa.

¹⁰¹ Sigla que identifica e reconhece Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer's, Intersexuais, Assexuais ou Pansexuais, onde o "+" incorpora outras identidades que não necessariamente se encontram nessas anteriores. De acordo com CFESS (2022, p. 24) “o formulário de questões não incorporou todas as designações que passaram a compor o universo da diversidade sexual, o que certamente limitou algumas respostas e pode ter contribuído para ampliar a incidência de respostas em Outras expressões de gênero”. De forma a compreender e estimular o debate sobre a diversidade de expressões de gênero e suas manifestações no âmbito da categoria, bem como aprofundar-se em análises teórico-políticas que envolvem a questão, o conjunto CFESS/CRESS tem promovido estudos sobre a diversidade sexual, dentre os quais destaca-se o Seminário de Serviço Social e Diversidade Trans, bem como a produção de diversos materiais para dar visibilidade e sensibilizar a categoria sobre a temática. Exemplo disso pode ser encontrado na campanha “O amor fala todas as línguas”, “Nem Rótulos, nem Preconceitos. Quero respeito”, e a produção de diversos materiais nas últimas décadas, com destaque para o Caderno Assistente Social no Combate ao Preconceito-Transfobia” e o documento com orientações para atendimento de pessoas trans e travestis, todos disponibilizados na página do CFESS.

Em relação à pertença étnico-racial¹⁰², cerca de 47% consideram-se brancos e 50% compreendem-se como de cor/raça preta/negra/parda. A pesquisa retrata ainda que quase 2% se designam como amarelos; indígenas representam 0,4% e aqueles que dizem pertencer a outra cor/raça sem identificação específica correspondem a 0,6%.

Quanto à expressão religiosa, os dados indicam a prevalência maciça do catolicismo, uma vez que cerca de 49% dizem ser esta a sua religião. Enquanto 21% se consideram evangélicos, 9% se disseram espíritas, e outros 7% indicaram que seguem outras religiões, 14% afirmaram não seguir nenhum credo religioso. Dentro do quadro apresentado, a publicação traz a reflexão de que grupos católicos e evangélicos sempre estabeleceram relações ora de cooperação, ora de competição na política institucional.

Assim, de acordo com CFESS (2022, p. 39) a atualidade brasileira vê uma onda - principalmente de evangélicos e católicos - cuja pauta conservadora expressa-se fundamentalmente na defesa dos chamados valores cristãos, “no campo dos direitos reprodutivos, sexuais e de proteção à família, conquistando cada vez mais espaço no cenário político, desenhando um panorama que atenta contra direitos sociais e da diversidade”, o que requer dimensionar seus reflexos no âmbito da categoria profissional dos/as assistentes sociais, em seu Projeto Ético-político e em suas organizações políticas e institucionais.

No que diz respeito à sua formação, 54% concluiu o curso em instituição privada com fins lucrativos, 18% em instituições públicas federais, 10% em instituições privadas filantrópicas, 7% em instituições públicas estaduais, 5% em instituições privadas confessionais, 4% nas instituições privadas comunitárias e 2% se formaram em instituições públicas municipais. De acordo com os dados, percebe-se a persistência histórica de prevalência do ensino privado de natureza mercantil no Serviço Social, com acelerado acréscimo nas privadas lucrativas, onde quase a metade das matrículas advém de programas de concessões de bolsas do Governo Federal e que, de acordo com CFESS (2022, p. 52) representa uma contradição, considerando que, ao mesmo tempo em que há a ampliação do acesso “ao ensino superior de frações da classe trabalhadora, especialmente a juventude negra, essas medidas se inserem nos processos contrarreformistas de caráter neoliberal que tornam o ensino superior um novo e lucrativo nicho de mercado e acumulação.”

No que tange à titulação em curso de pós-graduação, cerca de 83% declararam ter alguma titulação nesse nível. Daquele total, 90% são especialistas, 8% são mestres e 2% são doutores.

¹⁰² Atento à questão étnico-racial, e entendo-a como demanda social, em 2018 o CFESS lançou a campanha Assistentes Sociais no Combate ao Racismo.

Por último, reconhecendo “os/as assistentes sociais na sua condição de trabalhadores/as assalariadas/os, que se inserem na divisão sociotécnica, sexual e étnico-racial do trabalho como parte e expressão do trabalho social e coletivo” (CFESS, 2022, p. 85), a pesquisa revelou que cerca de 18% não tem vínculo empregatício, 72% tem apenas um vínculo trabalhista, 10% disseram ter dois ou mais vínculos. Mesmo diante da incidente existência de vínculo contratual único entre a maioria dos profissionais, a publicação chama a atenção para a questão do pluriemprego ou duplo vínculo na categoria profissional que, conforme CFESS (2022, p. 90) é uma “característica decorrente dos baixos salários e rendimentos profissionais”, uma vez que o perfil do emprego de assistentes sociais reproduz tendências prevaletentes no mercado de trabalho vistos igualmente na precarização das condições de trabalho.

No universo pesquisado, 62% atua no setor público - onde quase 42% teve seu ingresso mediante concurso público, com 30 horas semanais de trabalho - predominantemente na esfera municipal; seguida da estadual que detém cerca de 13% e o âmbito federal concentra quase 8% de profissionais. Enquanto 9% desses profissionais desempenham suas atribuições em ONG's, 6% trabalham na iniciativa privada e 2% atuam em organizações sociais.

Os dados que representam o maior vínculo com o setor público explicam-se pelo fato de que, de acordo com CFESS (2022, p. 91) essa “é uma tendência histórica do mercado de trabalho de assistentes sociais, que cresceu principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988.” Para Iamamoto (2009, p. 19)

Os espaços ocupacionais do assistente social têm lugar no Estado – nas esferas do poder executivo, legislativo e judiciário –, em empresas privadas capitalistas, em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e na assessoria a organizações e movimentos sociais. Esses distintos espaços são dotados de racionalidades e funções distintas na divisão social e técnica do trabalho, porquanto implicam relações sociais de natureza particular, capitaneadas por diferentes sujeitos sociais, que figuram como empregadores (o empresariado, o Estado, associações da sociedade civil e, especificamente, os trabalhadores). Elas condicionam o caráter do trabalho realizado (voltado ou não à lucratividade do capital), suas possibilidades e limites, assim como o significado social e efeitos na sociedade. Ora, as incidências do trabalho profissional na sociedade não dependem apenas da atuação isolada do assistente social, mas do conjunto das relações e condições sociais por meio das quais ele se realiza.

A análise de seus dados aponta para o fato de que a pesquisa em questão foi condição fundamental para a apreensão do perfil profissional, de sua constituição, contradições, desafios e perspectivas. Nesse sentido, ela conclui que (CFESS, 2022, p. 126) há um mercado de trabalho sintetizado pela tríade terceirização, informalidade e flexibilidade que, ao mesmo tempo que reproduz características históricas, com maior presença do emprego público, acesso aos postos

de trabalho por meio de concurso público e predominância de regime jurídico estatutário, “espelha relações de trabalho moventes e heterogêneas, bem como a introdução insidiosa de distintas modalidades precárias de trabalho, especialmente no espaço estatal, típicas da nova morfologia do trabalho do capitalismo do século 21.”

SEÇÃO 4 A ANÁLISE DAS OBRAS SELECIONADAS

Conforme anunciado anteriormente, a busca, seleção e análise das produções científicas que discutem a relação entre o Serviço Social e a Educação teve o fito de estabelecer o exame de problematizações em torno das atribuições dos/as assistentes sociais quando inseridos na política educacional e, assumindo essa perspectiva investigativa, buscamos agora inventariar e refletir sobre os resultados da revisão bibliográfica.

Assim, ao eleger a análise de produções acadêmicas sobre o Serviço Social e a Educação, levamos em consideração dissertações e teses disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Scientific Electronic Library OnLine (SciELO), os quais entendemos significar importante base de dados, e espaço legitimado dos programas de pós-graduação na produção e difusão do conhecimento acadêmico.

Fazer um levantamento e organizar uma sistematização de produção acadêmico-científica que envolve a relação entre Serviço Social e Educação importou em um processo de pesquisa com vistas ao conhecimento produzido, mas que ao mesmo tempo significou, além de um aprendizado, o reforço da possibilidade investigativa e o desafio de estabelecer um parâmetro de análise, cuja sintetização requereu a atenção junto aos objetivos desse levantamento no sentido de reter concepções, conceituações, expressões e ações que envolvem o tema estudado.

A etapa que precedeu à seleção das obras analisadas foi construída sob a intenção de buscar elementos que pudessem tanto subsidiar os primeiros momentos da pesquisa, quanto permitir o levantamento de dados que fossem ao encontro das intenções deste texto, no sentido de abordar as atribuições profissionais de assistentes sociais no âmbito da educação básica.

Discutir tais atribuições nos levou num primeiro momento a buscá-las em instrumentos jurídicos da profissão, de modo que nos acercássemos do que sejam essas atribuições dadas pelo aspecto normativo. Entretanto, nossa intenção foi encontrá-las também em obras que as tivessem visto sob uma ótica ampliada e que, mesmo sob a orientação daqueles instrumentos, alcançassem uma compreensão para além deles, de modo que a produção do conhecimento - uma de nossas pretensões - oferecesse algumas possibilidades reflexivas e interpretativas.

Fazer um levantamento de textos que tratem da inserção de assistentes sociais na educação; identificar suas intenções; discernir seus fundamentos teórico-metodológicos; interpretar as demandas que requisitam a presença destes profissionais nessa política; perceber e indicar desafios indicados nos estudos selecionados nos levou a construção de um trabalho que não se preocupasse apenas com os indicativos de, em cumprimento de uma lei, entender a escola como campo de atuação profissional.

Nesse sentido, consideramos que, para além dos objetivos propostos e expostos no início deste trabalho, ressaltamos que a construção da pesquisa que deu origem a este texto não se prendeu às recomendações de documentos tradicionais - cuja legitimidade e importância são devidamente reconhecidas - e que fazem parte da produção historicamente elaborada pela categoria e por seus órgãos representativos.

Queremos com isso explicitar que reconhecemos a imperiosa necessidade de nos guiarmos pelos instrumentos ideopolíticos que compõem o arcabouço jurídico da profissão, mas que devemos considerar igualmente a possibilidade de promovermos debates que nos levem à consolidação de conhecimentos que, ética e politicamente apontem para o reconhecimento de que a política educacional não se restringe ao acesso à escola, mas está devidamente atrelada às lutas sociais em busca de direitos, o que é feito também pelos/as assistentes sociais, dada a sua condição de cidadão.

Em relação aos descritores já expostos, o desafio foi encontrar produções que, ao serem selecionadas em meio ao quantitativo de materiais disponíveis, representassem um diálogo que proporcionasse a apreensão de seus elementos teórico-metodológicos, o aguçamento da capacidade interpretativa e, sobretudo favorecesse o levantamento da diversidade de temáticas que alcançam e atravessam os estudos acerca da inserção do Serviço Social no âmbito da educação básica, respeitando, entretanto, os objetivos específicos deste trabalho.

No primeiro levantamento junto ao banco de dados foi muito comum a presença de trabalhos que discutiam a atuação de assistentes sociais na educação sob as mais distintas óticas, quer seja no âmbito dos institutos federais de educação; em estudos que discutem aspectos da educação infantil e fundamental; discussão das relações multidisciplinares que aliam educação e promoção da saúde; e assuntos diversos que incluem vulnerabilidades, violências familiar e escolar, adolescentes em conflito com a lei e outras abordagens que consideram a presença das expressões da questão social nos ambientes escolares.

Nesse sentido, o próximo quadro exhibe exemplos de uma dimensão dos trabalhos identificados e a diversidade de temáticas encontradas:

Quadro 3- Exemplos da diversidade temática das produções teóricas encontrada nos bancos de dados

Educação Escolar e Violência: demandas, perspectivas e desafios. Maria Luiza da Costa Rodrigues. Dissertação. (2013) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
O Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação. Edna Maria Coimbra de Abreu. Tese. (2017) - Universidade Federal do Maranhão.
Promoção da Saúde e Serviço Social: uma análise do debate profissional. Kathleen Elane Leal Vasconcelos. Tese. (2013) - Universidade Federal de Pernambuco.
Serviço Social na Educação: concepções e direitos em questão. Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago. Tese. (2014) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Tendências do Exercício Profissional do Assistente Social na Política de Educação: as escolas municipais de Campina Grande/PB. Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha. Dissertação. (2017) - Universidade Federal da Paraíba.
Trabalho de Assistentes Sociais na Escola Parque de Salvador: contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000. Liane Monteiro Santos Amaral. Dissertação. (2011) - Universidade Católica de Salvador.

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor em maio de 2024.

Ter encontrado uma profusão de trabalhos que discutem a aliança entre o Serviço Social e a educação nos mais distintos aspectos nos fez perceber que a categoria profissional tem se dedicado aos estudos daquilo que lhes alcança quotidianamente e que, além de atender aos imperativos da compreensão dos quadros contemporâneos da política educacional, rendem-se ao chamado do conhecimento no patamar constituído pelas diferentes formas de ação e percepção do Serviço Social no seu construir-se e reconstruir-se histórico (Setubal, 2013, p. 33) defendendo esse mesmo conhecimento, conforme a autora, “como um produto dialético que apreende, em um só momento, a forma de se expressar do Serviço Social num determinado espaço e tempo, bem como as alternativas viáveis de intervenção.”

Estudos que se envolvem com a interface entre Serviço Social e educação devem, por excelência, preocupar-se com a análise do que sejam as atribuições dos/as assistentes sociais sem, contudo, conferir aspectos de centralidade na figura desse profissional - nem de qualquer outro - uma vez que, considerar sua atuação é levar em conta, sobretudo a tríade escola-família-sociedade. Da mesma forma, é necessário compreender que as expressões da questão social interferem no processo formativo-educativo, o que demanda sua identificação e a consequente construção do conhecimento que a problematize.

Reportando-nos ainda ao levantamento feito junto aos bancos de dados, as publicações encontradas têm um trânsito acentuado entre o Serviço e a Psicologia, o que, em nosso

entendimento, reflete uma busca profissional conjunta que considera não apenas a questão da aprovação da Lei nº 13.935 de 2019, mas a sintonia entre essas duas áreas profissionais diante dos desafios em compreender a dinâmica havida entre sociedade, processos educacionais e os aspectos bio-psico-sociais que os cercam.

Complementando e finalizando a exposição de determinados aspectos que performaram o levantamento realizado, encontramos obras que mostram a contribuição do Serviço Social no campo da educação escolarizada, e que tencionavam tanto a identificação das atribuições do/a assistente social nessa política, quanto o trabalho multidisciplinar que envolve aquele espaço. De um modo geral, tais obras articulavam estudos sobre os impactos da pobreza, desigualdade social, questões de gênero e étnico-raciais, bullying e violências nas escolas, mas também indicavam a luta pela garantia de direitos, a presença da questão social na vida dos sujeitos vista pelo viés das lutas sociais; e a consideração das atribuições dos/as assistentes sociais em consonância com suas prerrogativas e posicionamentos ético-políticos.

Reportando-nos à segunda etapa da pesquisa - a seleção das obras para serem lidas e analisadas integralmente - esforçamo-nos para encontrar textos que se aproximassem do sumário idealizado por este autor. Cabe dizer que este sumário foi idealizado previamente de modo a constituir-se em norte diligentemente direcionado aos interesses que deram origem à pesquisa, mas que também foi ao encontro da necessidade de compreensão da intrínseca relação entre o Serviço Social e a política educacional. Assim, buscamos nos ancorar em fontes que correspondessem ao propósito daquele sumário, mas que também indicassem um pensamento que compreendesse a educação em seu significado mais amplo; o que envolve tanto a análise de processos sócio-institucionais, quanto as relações sócio-familiares, perpassadas pelas mais diferentes dimensões das formas de sociabilidade, reconhecendo, por fim, que a educação não deve ser vista apenas como política pública, mas como um complexo processo social.

À vista disso, ao selecionarmos as obras de André Michel dos Santos; Eliana Bolorino Canteiro Martins; Maria Cristina Piana e Mayra de Queiroz Barbosa, estávamos contemplando o atendimento das expectativas daquele sumário e, ao mesmo tempo, fazendo uma opção política, por entender que suas obras apresentavam a educação como uma política pública; como uma dimensão histórica e complexa da vida social; como um campo para a inserção do Serviço Social; como arena de disputas sócio-políticas; e como instância de luta pelo acesso aos mais diversos direitos sociais.

Nesse sentido, os aspectos encontrados e aqui apresentados, favoreceram um processo investigativo que possibilitou a apreensão de concepções acerca do que representa a inserção

de assistentes sociais no âmbito da educação básica, o que nos permite concluir que, produzir reflexões acerca dessa temática não é algo inédito e nem se configura como seu último tratado.

4.1 A CONFLUÊNCIA ANALÍTICA DAS OBRAS SELECIONADAS

Dada a proximidade da abordagem sobre a inserção de assistentes sociais no campo da educação, a análise das obras selecionadas nos permitiu perceber que elas apresentavam alguns eixos analíticos em comum. Apesar de cada autor constituir um desenho analítico diferente em seu texto, todas as obras incidiam sobre questões fundamentais: o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social do trabalho; os processos educacionais como fruto da reprodução das relações sociais; a educação como direito a ser garantido pelo Estado; as desigualdades sociais presentes no espaço escolar; a necessidade do enfrentamento das expressões da questão social; a configuração da educação como rede de solidariedade e proteção social, considerada sobre a tríade aluno/escola/sociedade; o contexto escolar permeado por relações de poder; e as questões da pobreza e vulnerabilidade social como redutoras da possibilidade de acesso, permanência e conclusão do percurso escolar.

No mesmo sentido da confluência analítica, os trabalhos apresentaram convergências teóricas observadas nas referências dos textos selecionados, onde detectamos a presença de quatro eixos: produção teórica sobre as particularidades do Serviço Social como profissão; traços teóricos sobre a constituição histórica da educação; fundamentos sócio-jurídicos sobre a política educacional e produções teóricas construídas solidariamente pelos/as assistentes sociais e pelo conjunto CFESS/CRESS.

Afirmamos que os autores referenciados e elencados abaixo constituem exemplos dentre aqueles que se apresentam mais recorrentemente nos trabalhos selecionados. Assim, no que diz respeito à produção teórica sobre as particularidades da instituição do Serviço Social como profissão, percebe-se a fundamentação teórica a partir das reflexões de autores clássicos tais como José Paulo Netto, Maria Carmelita Yasbeck, Maria Lúcia Martinelli, Marilda Vilela Iamamoto, Vicente de Paula Faleiros e Yolanda Guerra.

No âmbito dos elementos teóricos sobre a constituição histórica da educação, a apropriação do pensamento de Carlos Rodrigues Brandão, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti e Paulo Freire, foi um traço comum.

Em relação aos fundamentos sócio-jurídicos sobre a política educacional, foi comum a contribuição da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No que diz respeito às produções teóricas dos/as assistentes sociais e do conjunto CFESS/CRESS, as publicações mais recorrentes foram as cartilhas Serviço Social na Educação; Atribuições Privativas do/a Assistente Social em Questão; Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação e Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Por fim, foi comum a apropriação das contribuições - em maior ou menor grau - da ABEPSS, Antônio Gramsci, István Mészáros, Karl Marx, Marina Maciel Abreu e Ney Luiz Teixeira de Almeida.

4.2 O PERFIL DO ASSISTENTE SOCIAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL

O tema da tese de Maria Cristina Piana é a construção do perfil do assistente social no cenário educacional, cujo destaque é a importância do Serviço Social na política educacional brasileira, numa tentativa de analisar sua atuação naquele espaço, identificando competências e habilidades necessárias para seu exercício profissional.

Utilizando métodos bibliográficos, documentais, pesquisa documental e investigação de campo em escolas do município de Osasco/SP, em pesquisa feita junto aos profissionais de Serviço Social e da Educação que integram equipe interdisciplinar da Secretaria Municipal de Educação daquele município; seu processo de coleta de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, com vistas ao levantamento de dados relevantes para a análise qualitativa.

Em busca de documentos que fornecessem uma base sólida para uma análise crítico-reflexiva sobre as políticas e práticas implementadas, e a compreensão da atuação do Serviço Social no campo educacional, os documentos utilizados pela autora incluíram projetos de lei e documentos legislativos que propunham a inclusão de assistentes sociais nas escolas; regulamentações profissionais tais como o Código de Ética de 1993 e a Lei de Regulamentação da Profissão; documentos que estabelecem as diretrizes para a formação de assistentes sociais, como as Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social de 1996; estudos e pesquisas que analisam a atuação do Serviço Social na educação e suas implicações, bem como documentos institucionais das secretarias de educação daquele município.

De acordo com autora, o estudo é uma resposta à sua curiosidade científica, que buscou desvendar o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social nessa política social garantida como direito social a todo cidadão e o objeto de estudo e intervenção dos assistentes sociais desde a origem da profissão no início do século XX, cujo cenário atual apresenta (Piana, 2008, p. 154) avanços tecnológicos e novos paradigmas que envolvem tanto a educação quanto o Serviço Social, o que traz a “necessidade de refletir sobre os motivos que demandam a presença do/a

assistente social na educação, sem que isso represente apenas a expressão de mais um campo profissional.”

De acordo com seus levantamentos, há relatos históricos de que Pernambuco e Rio Grande do Sul¹⁰³ foram pioneiros no debate e na inserção Serviço Social no âmbito educacional, onde as atividades consistiam, conforme Piana (2008, p. 120) na identificação de problemas “que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar”, dado por um projeto ideologicamente vinculado ao projeto político do Estado que legitimava a ordem vigente, e estabelecido até por volta dos anos de 1970.

Para a autora, o/a Assistente Social é um profissional que tem como objeto de trabalho a questão social em suas diversas expressões, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio das políticas sociais, públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais, cuja atuação

se realiza em organizações públicas e privadas e em diferentes áreas e temáticas, como: proteção social, educação, programas sócio-educativos e de comunidade, habitação, gestão de pessoas, segurança pública, justiça e direitos humanos, gerenciamento participativo, direitos sociais, movimentos sociais, comunicação, responsabilidade social, marketing social, meio ambiente, assessoria e consultoria, que variam de acordo com o lugar que o profissional ocupa no mercado de trabalho, exigindo deste um conhecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. (Piana, 2008, p. 85)

Para a autora, historicamente a “questão social” é nominação surgida na segunda metade do século XIX na Europa ocidental, a partir das manifestações de miséria e de pobreza oriundas da exploração das sociedades capitalistas com o desenvolvimento da industrialização. Em suas afirmativas, Piana (2008, p. 50) parte do pressuposto de que há “um princípio relacional da questão social com o modo de produção capitalista, no bojo do processo de industrialização e do surgimento do proletariado e da burguesia industrial.” Assim,

as expressões da questão social, tais como: as desigualdades e as injustiças sociais são consequentes das relações de produção e reprodução social por meio de uma concentração de poder e de riqueza de algumas classes e setores dominantes, que geram a pobreza das classes subalternas. E tornam-se questão social quando reconhecidas e enfrentadas por setores da sociedade com o objetivo de transformação em demanda política e em responsabilidade pública. (Piana, 2008, p. 52)

Diante de um cenário educacional cujas características mais marcantes são os problemas que levam os alunos a abandonarem a escola antes de concluir seus estudos; o baixo

¹⁰³ De acordo com Amaro (2017, p. 11) esse é o mais antigo registro que se tem sobre o conhecimento do Serviço Social no âmbito educacional, e revela que esses profissionais eram requisitados “para intervir em situações escolares consideradas divergentes, desvio ou anormalidade social.”

rendimento escolar, manifestado pelo desempenho acadêmico insatisfatório - agravado por questões socioeconômicas e familiares que também implicam na desigualdade de acesso à educação - indisciplina, e diferenças no acesso a recursos educacionais de qualidade, influenciadas por fatores socioeconômicos, geográficos e culturais; a autora afirma que cabe ao Serviço Social a tarefa de decifrar as formas e expressões da questão social na contemporaneidade, dar-lhes transparência, e buscar seu enfrentamento imediato.

Conforme leciona Piana (2008, p. 143) embora a educação seja declarada legalmente como direito humano prioritário, inalienável e de obrigação do Estado, ela expressa também “os reflexos do mundo do trabalho e sofre as influências do mercado, da nova política de emprego do mundo moderno e da relação público e privado. Com isso, sua qualidade e efetivação atendem aos interesses do mercado e impõe desafios na conquista da cidadania.”

Pesquisando seu texto, construído também mediante a análise de documentos como projetos de lei que datam da década de 1970 até os dias atuais, relatos de experiência dos profissionais em vários lugares do país, produções científicas publicadas em anais de congressos, seminários nacionais e internacionais, revistas científicas, livros e trabalhos de graduação e pós-graduação, deparamo-nos com a afirmativa de que a diversidade de projetos de lei com os quais se deparou, muitas vezes revelava o desconhecimento da profissão, bem como de suas competências e atribuições. Nesse sentido, a autora questiona se tais profissionais participaram da elaboração daqueles projetos já que é possível observar naqueles dispositivos, além da ausência de uma análise mais aprofundada da realidade educacional por parte dos legisladores (Piana, 2008, p. 126), “a redução da atuação do profissional de Serviço Social nas escolas públicas e o não enfrentamento das causas dos problemas que assolam o processo educacional.”

Um exemplo do que foi relatado consiste no fato de a autora ter encontrado projetos de leis do Estado de São Paulo que apresentam a atuação de um Serviço Social Escolar, cuja esfera de atuação restringe-se ao interior das unidades de ensino sob uma perspectiva funcionalista voltada para o ajustamento comportamental, e ao trato direto com o aluno “mediante o comportamento de ausência nas aulas, a rebeldia, a agressividade, a improdutividade, o desajustamento e a marginalização” o que, conforme Piana (2008, p. 128) aponta para uma profissão curativa e disposta a sanar problemas de ordem emocional e social, contrariando a importância do/a Assistente Social na mediação e articulação entre os diferentes atores e fatores envolvidos no processo educativo.

O que se tem acima corrobora nossa afirmação - preocupação - de que não há que se pensar apenas no cumprimento da lei, mas na edificação de conhecimentos que fortaleçam a qualidade da educação e visem a integração entre família/escola/comunidade, mediante um

trabalho que garanta acesso igualitário à educação e aos recursos necessários para seu desenvolvimento, e que se preocupe com a mediação de conflitos e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor que, ao articular políticas públicas, também compreenda a necessidade de abordar o que é subjacente às causas educacionais onde, conforme Piana (2008, p. 98) o exercício da profissão envolva a ação de um profissional com competência para “propor, para negociar com a instituição os seus projetos, defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais que extrapolem ações rotineiras e decifrem realidades subjacentes, revertendo-as em ações concretas de benefícios à população excluída.”

Para além dessas questões, a autora identifica outra razão para a inserção de assistentes sociais na política educacional, expressa no aumento dos programas e projetos sociais governamentais em todas as esferas, como resposta estatal ao que Piana (2008, p. 154) considera como o “enfrentamento da pobreza e para a garantia de uma renda mínima que exigem a inserção e a participação no ensino regular das crianças e adolescentes das famílias atendidas.”

De acordo com a autora, é indispensável que os/as assistentes sociais decifrem os canais pelos quais se expressa a questão social, de modo que projetem formas de resistência a ela. Nesse sentido, o que legitima sua presença na escola são as refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar interferindo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas favorecem a evasão escolar, o baixo rendimento, a indisciplina e violências, o que requer a aproximação dos profissionais da educação com setores e categorias profissionais das demais políticas sociais, tais como os da saúde, da segurança, da assistência social e da cultura, o que é visto como uma tendência contemporânea para o enfrentamento da questão social, dado por um processo de articulação entre as políticas sociais e o campo educacional. Segundo Piana (2008, p. 97)

No exercício profissional cotidiano, o Serviço Social mantém o desafio de conhecer e interpretar algumas lógicas do capitalismo contemporâneo, especialmente em relação às mudanças no mundo do trabalho e sobre as questões de desestruturação dos sistemas de proteção social e das políticas sociais em geral.

Segundo a autora, a construção de uma identidade profissional no cenário educacional passa pelo reconhecimento de que o Serviço Social vive a expansão profissional através de novos espaços sócio-ocupacionais - inclusive na política de educação - o que impõe um desafio à profissão face a necessidade de elaboração e implementação de projetos que integrem aspectos sociais e educacionais, bem como o aprofundamento na dinâmica do conhecimento pedagógico e das legislações que marcam a construção de políticas educacionais brasileiras. Para Piana (2008, p. 138) é necessário que tais projetos contemplem as especificidades

regionais e suas demandas, sem desprezar a devida interlocução “com outras áreas do saber (pluralismo), a indissociabilidade nas dimensões ensino, pesquisa e extensão e a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade¹⁰⁴.”

Analisando a proposição da autora, podemos afirmar que somente um profissional reflexivo, crítico e propositivo poderá contribuir para o enfrentamento das expressões da questão social, mediante o esclarecimento dos direitos e dos meios de exercê-los, aliando proteção social, educação, justiça e direitos humanos, com vistas a inclusão social e a participação das classes populares nas instâncias decisórias. Nessa perspectiva Piana (2008, p. 56) afirma que o/a Assistente Social deve defender tanto a luta pela democracia econômica, política e social e, além dos valores éticos para o coletivo em favor da equidade, quanto o direito a uma educação laica, pública e universal em todos os níveis, e “a garantia dos direitos como estratégia de fortalecimento da classe trabalhadora e mediação fundamental e urgente no processo de construção de uma sociedade emancipada.”

Entendemos que as vulnerabilidades presentes no contexto escolar referem-se às condições que colocam os alunos em situações de risco e desvantagem, afetando seu desempenho e permanência na escola. Para a autora, além de escolas com infraestrutura inadequada e/ou precária, essas vulnerabilidades podem consistir tanto na falta de recursos básicos para o provimento de alimentação adequada, moradia e acesso a serviços de saúde; quanto na convivência intra e extra familiar com violências, discriminação e preconceito. Temos aí algumas questões que impõem desafios aos assistentes sociais, requerendo o desenvolvimento de estratégias de intervenção que promovam a inclusão, a equidade e a garantia dos direitos educacionais. Para tanto, de acordo com Piana (2008, p. 156) o papel do Assistente Social no espaço escolar “tende a ser conhecido e aceito pelo coletivo escolar, na medida em que ele constituir competências e habilidades em respostas às demandas do processo educativo.”

A análise do texto da autora nos permite afirmar que o reconhecimento dessas questões implica em consequentes estratégias de intervenção, dentre as quais podemos citar: a busca por apoio psicossocial e por programas de orientação sócio-familiar que reflitam sobre a importância da educação; parcerias intersetoriais com outras instituições e serviços, como saúde, assistência social e justiça, para oferecer um atendimento integral e articulado, aliado a ações preventivas implantadas por projetos e atividades que previnam situações de risco, e

¹⁰⁴ Para Santos (2015, p. 22-23), enquanto a universalidade é o âmbito que mostra a legalidade da realidade investigada mais afastada das evidências imediatas, a singularidade é onde manifestam-se os resultados da ação prática humana; e a particularidade refere-se ao “campo no qual se localizam as mediações entre esses dois níveis.”

promovam a inclusão sócio-escolar de alunos em situação de vulnerabilidade. Conforme Piana (2008, p. 139) intervir nessa realidade exige dos/as assistentes sociais “o desafio de buscar um conhecimento amplo sobre a realidade na sua complexidade e em criar meios para transformá-la na direção do seu projeto político-profissional.”

Tais necessidades impõem desafios para os assistentes sociais onde, conforme Piana (2008, p. 113) um efetivo posicionamento ético e político “se insurja contra os processos de alienação vinculados à lógica capitalista, impulsionando-os a trabalhar na busca de romper com a dependência, a subordinação, a despolitização.” É assim que, para a autora, o/a Assistente Social constrói seu perfil profissional no cenário educacional: por meio dos valores e de princípios assumidos por seu projeto ético-político, rumo à emancipação dos sujeitos na sociedade. Entretanto, deve-se enfatizar a questão do necessário conhecimento dessa política pública a partir da análise do contexto social, político e econômico em que ela está inserida, bem como as legislações afetas a ela. Para tanto, a autora conclui que

À categoria profissional do Serviço Social fica o desafio de preparar profissionais aptos para lidar com as contradições do presente apresentadas pela ordem neoliberal e pelo neo-conservadorismo no conhecimento, e o compromisso com a qualidade na formação que conseqüentemente perpassa todo o trabalho profissional evitando que o Serviço Social fique burocrático, tecnicista, mercantil e sem vida. (Piana, 2008, p. 113)

A autora considera haver uma dimensão educativa¹⁰⁵ que contribui para novas relações pedagógicas entre o/a Assistente Social e o usuário de seus serviços, ao que consideramos um traço do perfil profissional informado por ela. É essa dimensão que oportuniza maior compreensão e participação dos sujeitos envolvidos e atendidos, favorecendo um conhecimento crítico tanto sobre a realidade, quanto em relação aos recursos institucionais disponíveis para a construção de ações que atendam aos interesses sociais. Nesse sentido, o aspecto educativo da profissão perpassa por todo contato do profissional com o usuário das políticas públicas e, mediante essa assertiva, entendemos mais um aspecto do perfil profissional a ser buscado e que, segundo Piana (2008, p. 141), é aquele que, tendo analisado a realidade social, saiba “compreender a questão social bem como suas expressões na realidade social e estabelecer relações efetivas entre profissional e classe trabalhadora para um trabalho com perfil educativo e pedagógico comprometido.”

¹⁰⁵ Conforme Martins (2007) a dimensão educativa da intervenção profissional do Assistente Social não está restrita ao âmbito das instituições educacionais, já que ela é constitutiva de processos mais amplos, e se insere no universo das práticas sociais e experiências profissionais nos mais diferentes espaços sócio-ocupacionais. Nesse sentido, (Martins, 2007, p. 128) considera que essa dimensão “por si só, não justifica sua inserção nas instituições educacionais, mas deve ser considerada por seu envolvimento com os processos sociais, historicamente situados, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura.”

De acordo com Piana (2008) pensar essa dimensão pedagógico-educativa exige refutar a filantropia e o assistencialismo, o que remete a um trabalho que desvele e desmistifique a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando a autonomia, a participação e a emancipação dos indivíduos sociais. Ou seja, conforme Piana (2008, p. 138), essa dimensão é orientada por um caráter sócio-político, crítico e interventivo, representado pela construção de elementos que compreendem e primam pela superação da condição de opressão e de dominação, bem como pelo conhecimento ampliado acerca do “conjunto de desigualdades que se originam do antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho.”

Segundo Piana (2008, p. 132) as atribuições do/a Assistente Social - de uma forma geral, sem caracterizar o ambiente educacional - “compreendem desde a pesquisa socioeconômica e familiar, elaboração de programas em atendimentos aos problemas sociais até as que estão contempladas nos artigos 4º e 5º da Lei Federal 8.662/93, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social.” Para a autora, a inserção desse profissional nas instituições de ensino, especialmente as escolas de educação básica, representa o resultado de uma atuação político-profissional na defesa dos direitos sociais, além de revelar uma necessidade sócio-institucional reconhecida no âmbito do poder legislativo de muitos estados e municípios.

Em seu texto, uma das críticas mais contundentes é em relação aos vários projetos de lei estudados por ela, nos quais a autora identifica não apenas a fragilidade, mas o desconhecimento por parte dos legisladores das atribuições - mesmo que gerais, sem que seja considerado o ambiente educacional - do/a Assistente Social, e que à época de seu estudo estavam em tramitação. Nesse sentido, a autora recomenda

um longo estudo e acompanhamento dos projetos de Lei que estão surgindo. É importante considerar que haja um amplo conhecimento da profissão de Serviço Social, bem como suas competências e atribuições a partir do projeto ético-político profissional, na elaboração dos novos projetos e que sejam devidamente acompanhados pelos profissionais envolvidos. Aos parlamentares e políticos em geral cabe a vontade política, prioridade mediante as demais políticas sociais e interesse em oferecer uma educação de oportunidades, participação e qualidade à população infanto-juvenil. É importante considerar que a maioria dos projetos apresentados limita-se à visão de que os problemas com os quais o assistente social deve trabalhar nas unidades de ensino estão relacionados ao comportamento do aluno, decorrentes de dificuldades de ajuste, em seu aspecto familiar, social ou econômico. Com isso torna-se difícil ao assistente social refletir o próprio processo educacional com seus interesses escusos e contradições, bem como as particularidades do seu trabalho profissional. (Piana, 2008, p. 140)

A partir de suas descobertas - nas quais fundamenta suas críticas - a autora firma que há a necessidade de uma concepção ampla da atuação do Serviço Social na educação, o que

pressupõe a mobilização de sua categoria em torno do tema não apenas no sentido de oferecer assessoria na elaboração dos projetos de lei, mas na elaboração de projetos discutidos e organizados pela própria categoria, em articulação junto às instâncias afetas à política educacional, seus representantes e demais profissionais, onde se considere as particularidades de cada região do país, mediante “um conhecimento amplo das estruturas de organização da política educacional em seus diferentes níveis” (Piana, 2008, p. 141) sob a consideração da relevante participação das famílias no processo educativo, o que inclui a compreensão de seu papel político tanto na construção de uma escola democrática, quanto na perspectiva da ampliação dos direitos sociais.

A autora afirma que a imputação legal de mais um profissional na escola, sem argumentações fundadas numa história de política educacional e uma reflexão conjunta com os profissionais da educação, revela uma invasão de espaço e uma sobreposição de funções que podem vincular a presença do Assistente Social à consolidação de práticas assistencialistas, paliativas e emergenciais no universo escolar. Entre suas considerações Piana (2008) ratifica a importância de refletir sobre os motivos que demandam a presença desse profissional na educação, o que não se resume a expressão de um desejo profissional em ocupar mais um campo de atuação.

Além disso, ela afirma que, uma vez inseridos no contexto da educação, assistentes sociais devem participar efetivamente no planejamento, elaboração e implementação, atuando no enfrentamento dos fatores sociais, culturais e econômicos que interferem nesse processo. Para tanto, a inserção de assistentes sociais no âmbito da educação deve ser redimensionada a partir das diversas experiências de atuação profissional e

extrapolar o ambiente escolar, ampliando a concepção que se tem de educação hoje, do processo pedagógico em geral, do ensino-aprendizagem, da figura da escola e da articulação da educação com as demais políticas sociais. O assistente social deve propor uma ação coletiva interdisciplinar com outros profissionais do ensino, com os familiares dos alunos e com a comunidade em geral. (Piana, 2008, p. 17)

Nesse sentido, na perspectiva de atuação profissional no campo da educação básica, a autora sugere que as ações do Serviço Social devem se dar de forma interdisciplinar, integrada às demais políticas setoriais, de forma que seja possível a compreensão dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais da realidade social que interferem nas inter-relações do conjunto escola/aluno/família/comunidade, num campo onde são inúmeras as possibilidades de intervenção dos/as assistentes sociais, a quem, conforme Piana (2008, p. 151) cabe a tarefa de “traçar objetivos e finalidades à sua ação a partir das determinações gerais e particulares de

seu campo profissional”, onde o fundamental é a devida atenção e respeito às dimensões de seu Projeto Ético-Político.

4.3 A DEMANDA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO

A dissertação de Mayra de Queiroz Barbosa, apresentada em 2012 na Universidade Federal de Alagoas, deu-se por meio de uma pesquisa feita em fontes bibliográficas e documentais, onde os principais temas abordados foram a configuração da demanda social por educação e a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social nessa área, a partir da discussão da relação entre necessidades sociais, demandas sociais, demandas institucionais e requisições profissionais do Serviço Social.

Optando por uma pesquisa bibliográfica e documental cujas fontes utilizadas foram livros, artigos, resenhas, documentos, legislações e reportagens sobre a política de educação brasileira, as demandas na área da educação e a inserção histórica do Serviço Social na educação, as fontes utilizadas para a pesquisa incluem a literatura clássica do Serviço Social, numa perspectiva histórico-crítica, a partir de autores como José Paulo Netto, Marilda Vilela Iamamoto e Yolanda Guerra. Sua fundamentação teórica encontrou apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição Federal de 1988, além de publicações feitas pelo conjunto CFESS/CRESS que tratam sobre Serviço Social no âmbito da educação.

Para cumprir com sua proposta, a autora trabalhou com coleta de dados por meio de questionários aplicados a assistentes sociais em escolas municipais de Maceió, com a intenção de entender quais são as demandas sociais e institucionais que explicam a inserção histórica do Serviço Social na educação, mostrando que sua possível inserção nessa área não se deve apenas a sua contribuição, “porquanto sua contribuição é visível em todas as áreas de sua atuação, mas também relacionado à historicidade na formação de uma demanda social de educação” (Barbosa, 2012, p. 16) e sua reivindicação posta pela classe trabalhadora.

De modo a alcançar seus objetivos, a autora traz uma afirmação sobre a configuração da demanda social por educação e sobre a institucionalização das demandas através dessa política, considerando oportuno abordar uma concepção de educação para mostrar, a partir de uma distinção, como se formou a demanda social pela apropriação do conhecimento produzido pela sociedade capitalista. Para ela, a educação se apresenta sob duas dimensões distintas, onde a *lato sensu* está relacionada ao conhecimento, aos saberes, aos valores transmitidos no processo de reprodução do ser social, e também está relacionada ao trabalho como categoria que permite a articulação entre as esferas da vida orgânica, inorgânica e do ser social. Nesse sentido, a educação tem a finalidade de produzir o novo, o que se dá com o processo de

aprendizagem, o qual exige um tempo maior, além de um acúmulo de conhecimentos e de aperfeiçoamento.

Seguindo suas afirmações, Barbosa (2012) leciona que o crescente desenvolvimento social e das forças produtivas exigiu a formação de indivíduos aptos para atender à produção, o que fez com que a educação assumisse uma forma *stricto sensu*, que está relacionada ao acesso ao saber sistematizado. Para ela, é em razão da complexificação das relações sociais que a transmissão do saber derivada pela educação em sentido estrito, propiciada pela escola, se colocou como uma educação privilegiada e, assim, o saber escolar passou a ser uma exigência para o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, para Barbosa (2012, p. 68) “a escola torna-se elemento essencial para a transmissão sistemática do conhecimento historicamente produzido ao longo do desenvolvimento do homem.” Entretanto, a autora assevera que, na sociedade capitalista, o acesso ao conteúdo historicamente produzido é limitado para as classes dominadas, enquanto a educação em sentido estrito é direcionada para as classes trabalhadoras, nos limites aceitáveis para o capital.

Ao afirmar que há uma intrínseca relação entre educação e reprodução do capital, Barbosa (2012, p. 72) identifica que na sociedade capitalista a educação se dá de forma desigual onde, “de um lado qualifica determinados trabalhadores para o trabalho mais complexo, e por outro desqualifica-os para o trabalho mais simples.” Por isso, a autora afirma que analisar o âmbito da educação requer a compreensão de que as questões que a alcançam - como por exemplo o analfabetismo, a evasão, a repetência escolar e as dificuldades de aprendizagem - devem ser remetidas às condições de vida dos alunos e suas famílias. Entretanto, historicamente essas questões foram tratadas como problemas individuais, sem uma crítica mais ampla em relação às problemáticas sociais e sua relação com a sociedade que, de acordo com Barbosa (2012, p. 17) relaciona-se intimamente com a “sociedade capitalista, ao pauperismo da classe trabalhadora e à não satisfação das reais necessidades dos indivíduos.” De acordo com a autora

As necessidades sociais são postas primeiramente pelos indivíduos, os quais necessitam do meio social e das relações sociais para satisfazê-las, independentemente de sua classe social. Desse modo, todas as necessidades são sociais; e todas as necessidades sociais são humanas, postas por cada indivíduo. Cada indivíduo faz parte de uma sociedade, assim, a necessidade social é a necessidades do conjunto de uma determinada sociedade. Com isso, entendemos que a necessidade social é algo mais geral e mais complexo do que a satisfação de necessidades pessoais. (Barbosa, 2012, p. 17)

Se por um lado a emergência da classe burguesa exigia a educação escolarizada como forma de promover a ascensão social; por outro, a constituição de uma classe trabalhadora reivindicava a educação escolarizada. Nesse sentido, a educação caracteriza-se como uma demanda social posta pelo conjunto de indivíduos de uma determinada sociedade e de um

determinado contexto social. Entretanto, e de acordo com Barbosa (2012, p. 92) mesmo com o surgimento e a expansão da escola pública, “entrar e permanecer na escola era um grande desafio para a criança da família pobre”, uma vez que demandas como analfabetismo, evasão, reprovação e dificuldades de aprendizagem significavam deficiência moral e de caráter, e estavam associadas ao indivíduo e sua família.

A partir dessas afirmações, a autora informa que o papel do sistema de necessidades sociais na sociedade capitalista é manter e reproduzir a ordem social, o que significa que “no capitalismo o sistema de necessidades é reduzido ao âmbito econômico e as necessidades são limitadas às necessidades da ordem burguesa” (Barbosa, 2012, p. 32) onde a produção é destinada à valorização do capital, e não para prover as necessidades dos indivíduos. Nesse sentido, a autora conclui que na sociedade capitalista as demandas sociais geradas pelas necessidades sociais dizem respeito às necessidades das classes sociais fundamentais (capitalista e trabalhadora) que, logo, são antagônicas e contraditórias.

Assim, constata Barbosa (2012, p. 70) que, quando se tem a institucionalização da educação para a classe trabalhadora, no âmbito escolar surgem outras demandas relacionadas tanto à estrutura educacional (analfabetismo, evasão, repetência, etc), quanto às péssimas condições de vida da grande maioria dos alunos e de suas famílias, “já que prevalecem os segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, maioria da população.” A análise do texto nos permite inferir que, as demandas específicas da classe trabalhadora evidenciam-se no momento de sua revolta contra o desprovimento das condições materiais de sua subsistência, o que ameaçou a estabilidade da ordem burguesa.

É nesse momento de revolta contra sua pauperização - em que a classe trabalhadora reivindica melhores condições de vida e de trabalho - que localiza-se a dimensão política da questão social que, de acordo com Piana (2008, p. 39) “era alvo da intervenção da igreja católica e da burguesia, por meio de práticas filantrópicas, de cunho moralizador, mediante instituições assistencialistas.” Historicamente, e ainda de acordo com a autora, é somente quando evidencia-se o aspecto político da questão social que surgem as demandas sociais requeridas pela classe trabalhadora, futuramente alvo da intervenção estatal.

Ao longo de seu trabalho a autora enfatiza o entendimento de que na sociedade capitalista o sistema de necessidades é reduzido às necessidades da ordem burguesa, onde

O Estado institucionaliza algumas demandas sociais a partir de políticas sociais de educação, saúde, habitação etc. e assim responde à questão social de modo fragmentado e parcializado a partir de suas expressões. Institucionaliza-se, então, a demanda social (mais geral), e dentro de cada instituição (de educação, saúde assistência social, etc) aparecem necessidades sociais que serão atendidas sob a forma de demandas institucionais

correspondentes aos serviços sociais oferecidos pela instituição. Isso significa que as demandas institucionais são canais de reconhecimento e legitimidade das demandas sociais. (Barbosa, 2012, p. 55)

Para a autora, o caso da demanda por educação escolar é um exemplo da distinção entre demanda social e demanda institucional, já que foi apenas com o agravamento da questão social que uma das requisições da classe trabalhadora foi o acesso à educação escolarizada, a qual foi institucionalizada como resposta à reivindicação, mas respondendo aos interesses dominantes. Assim, institucionalizada a partir da política social de educação, no âmbito institucional apareceram outras demandas, a exemplo da luta por educação. Nesse sentido, Barbosa (2012, p. 56) leciona que ambas as demandas são de classe, embora no âmbito da instituição apareçam como sendo de todas as classes, e não como produzidas a partir do antagonismo entre elas; e que as demandas institucionais - vinculadas à ideologia dominante e às contradições do capitalismo - “são diferentes das demandas sociais, uma vez que o que é demandado pela instituição é mais reduzido do que a demanda social.”

A partir da análise da obra em questão, pode-se afirmar que o Estado dispõe-se a enfrentar a questão social por meio de políticas sociais, mas o faz de forma fragmentada, parcializada, convertendo-a em problemáticas particulares. Dado o fato de que o Estado não admite a essência das manifestações da questão social - o que faz com que ela seja naturalizada - a autora afirma que a ação estatal não ocorre de forma espontânea, uma vez que ela deriva de um conflito havido entre interesses distintos.

É diante disso que, conforme Barbosa (2012, p. 44) “o Estado toma medidas paliativas para seu enfrentamento”, expressas na institucionalização das políticas de educação, saúde, habitação, seguridade social, dentre outras; o que requer a presença de profissionais habilitados para lidar com as demandas que são absorvidas pelo aparato institucional, dentre os quais, está o/a Assistente Social. Assim, além da configuração dos espaços sócio-ocupacionais de sua atuação, considera-se a constituição do mercado de trabalho resultante das transformações sociais onde o Serviço Social desempenha suas atribuições, a partir da ocupação desses espaços. De acordo com a autora, a essas demandas correspondem consequentes respostas profissionais, encontradas num conjunto de habilidades que expressam-se

a) em funções que lhe são requisitadas: executar, operacionalizar, implementar políticas sociais; b) no âmbito do exercício profissional: no cotidiano das classes vulnerabilizadas, no intuito de modificar empiricamente as variáveis do contexto social e de intervir nas condições objetivas e subjetivas de vida dos sujeitos demandantes, além de intervir no cotidiano dos profissionais, local em que se dão as demandas imediatas, e consequentemente, as respostas imediatas, que se limitam à repetição, burocratização e padronização; c) nas modalidades de intervenção que

lhes são exigidas pelas demandas das classes sociais. (Barbosa, 2012, p. 62, apud Guerra, 2000, p. 8)

Convém atentar para o fato de que, em se tratando das demandas institucionais que se configuram para o/a Assistente Social, o exercício profissional deve extrapolar a aparência dos fenômenos, considerando que deve-se deter, de acordo com Barbosa (2012, p. 63) os saberes que possibilitem a compreensão da realidade, da conjuntura e da correlação de forças ocultas por trás desse mesmo fenômeno, “com vistas à apreensão dos processos sociais que exigem sua intervenção, o que confere um papel eminentemente político à profissão.”

A autora afirma que nas primeiras décadas de sua atuação na área educacional, os/as assistentes sociais intervinham em demandas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, ausência das aulas e outras situações que se apresentavam como decorrência da precariedade de suas condições sociais, e até mesmo da falta de educação dos próprios pais. À vista disso, a atuação profissional era direcionada tanto às problemáticas existentes no interior da escola, quanto às externas que, por sua vez, representavam as dificuldades dos alunos e suas famílias e, de acordo com Barbosa (2012, p.96) “sem que essas dificuldades fossem questionadas, ou relacionadas às contradições intrínsecas da ordem capitalista.”

Conforme a autora, esse cenário sofre alterações apenas por volta dos anos de 1970 quando a assistência ao estudante direcionava-se ao atendimento do acesso e permanência na escola, visto que o analfabetismo representava um grave problema educacional; e nos anos de 1980 quando a educação, a saúde e a assistência social, por exemplo, foram alvo de constantes debates visando seu reconhecimento como direito social. A melhoria desse quadro acontece com a promulgação da CF/1988 mediante o estabelecimento dos direitos sociais, e igualmente pelo fato de que, além das precárias condições de seus alunos, as escolas também se deram conta da problemática da própria estrutura educacional e, segundo Barbosa (2012, p. 115) “essas foram as demandas que requisitaram a intervenção dos/as assistentes sociais.”

A conclusão de sua pesquisa encontra alguns desafios, e um dos principais deles consiste no fato de que, mesmo representando uma resposta ao conjunto aluno-escola-família, Barbosa (2012, p. 115) afirma que “nos dias atuais vemos práticas com teor assistencialista e ainda a falta de compreensão dos demais profissionais que atuam juntamente com o Serviço Social acerca do significado de sua atuação.” Ao lado deste, surgem outros desafios elencados pela autora, quer seja a mudança do papel do Estado, cujo repasse de verbas ocorre com atraso e com valores defasados; no âmbito institucional (a falta de qualificação na administração dos recursos para a compra de material, merenda e prestação de contas); na esfera administrativa

(dado o baixo nível de escolaridade e a consequente falta de qualificação dos recursos humanos para as funções assumidas nas escolas).

Além de reforçar seu papel político opondo-se obrigatoriamente ao que pode favorecer a política de troca de favores e ao clientelismo, e mesmo que assistentes sociais ainda não tenham sido reconhecidos como profissionais “de educação na legislação da política de educação no Brasil” (Barbosa, 2012, p. 129), a autora afirma que cabe eles/as o desenvolvimento de um trabalho socioeducativo com o conjunto aluno-família-escola-comunidade que, diante da complexidade de questões sociais e político-ideológicas, deve ampliar a participação da comunidade nas decisões do projeto educacional nas escolas.

4.4 O ELO ENTRE A EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL

A tese de Eliana Bolorino Canteiro Martins aborda a prática de assistentes sociais na política educacional em municípios paulistas, destacando a importância da educação na construção da cidadania, e envolveu 28 municípios e 55 profissionais. O tema principal da tese é a prática profissional na esfera da educação/cultura, especificamente na política de educação pública, com uma análise crítica sob a ótica do Serviço Social.

Buscando a compreensão do papel estratégico da educação na elaboração de uma cultura contra-hegemônica, as fontes mais utilizadas na pesquisa foram legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Constituição Federal de 1988, ancorados aos elementos do projeto ético-político da profissão.

A autora considera que a educação - um processo social vivenciado no âmbito da sociedade e protagonizado por diversos sujeitos sociais - é um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem em suas relações com a natureza e com os indivíduos, que pode possibilitar o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica, uma vez que esse processo contribui para a idealização de um conjunto de forças sociais destinado a opor-se à opressão e alienação.

Para Martins (2007, p. 62) a intervenção junto às famílias é historicamente constituída como uma das atribuições do/a Assistente Social, desde que ela não se dê numa perspectiva terapêutica, mas na relação da família com o Estado, especificamente por meio das políticas públicas - sob a preocupação de não culpabilizar a família pelas questões que lhes alcançam – “o que supõe investir na construção de redes sociais que ofereçam apoio e recursos materiais, combinando investimentos na esfera material e orientações ético-culturais pertinentes às exigências que lhe são conferidas no terreno da produção e socialização dos indivíduos.”

Segundo a autora, por ser um espaço de lutas entre poderes diversos que se legitimam historicamente - e por isso, contraditório - reside aí a importância da educação quando, posicionando-se criticamente diante da história, revela caminhos de conhecimento dos mecanismos de produção e reprodução que envolve os diversos espaços sociais, estabelecidos mediante a correlação de forças dos mais distintos projetos societários existentes.

Assim, a autora considera que a política educacional e as instituições escolares são espaços contraditórios repletos de diferentes concepções, que representam um campo de disputas de diferentes grupos sociais pela direção e difusão da cultura que, de acordo com a luta pela educação constitui uma das expressões da questão social, o que demarca a posição estratégica da educação para a efetivação do projeto ético-político do Serviço Social

por encerrar um processo de politização em torno do reconhecimento e do atendimento de certas necessidades que deixaram de pertencer exclusivamente à esfera da reprodução privada e ingressaram nas agendas da esfera pública. A política de educação pode ser concebida também como expressão da própria Questão Social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social. (Martins, 2007, p. 49, apud Almeida, 2005, p. 10)

Para a autora, as mudanças sociais ocorridas no âmbito da lógica do capital e que afetaram os processos de produção, as relações de trabalho e a cultura, trouxeram a necessidade de mudanças na esfera da educação; e é nesse contexto histórico que a essa política pública passa a ser instrumento de afirmação da hegemonia política e cultural dominante e da capacitação da força de trabalho para atender às exigências do capital. Para Martins (2007) essas mudanças ocorreram também no Brasil, o que alcançou o âmbito educacional a partir de reformas nessa política, diante das transformações do processo de produção.

Entretanto, mesmo que elas tenham trazido a expansão quantitativa de ensino mediante o acesso ao sistema escolar, e apesar das melhorias na qualidade do ensino - principalmente na perspectiva de diminuição dos índices de repetência e evasão escolar - a agenda educacional brasileira submete-se e corresponde ao processo de globalização neoliberal. É nessa contradição e na intercessão entre a educação - considerando os princípios e diretrizes que fundamentam as legislações atuais - e as expressões da questão social que atravessam as instituições educacionais que, conforme Martins (2007, p. 86) “vislumbra-se um espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social.”

Diante do quadro identificado pela autora, seu trabalho considera a possibilidade interventiva do Serviço Social em três eixos: no processo de democratização da educação pública, na prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos, e na articulação da política de educação com a sociedade. Conforme Martins (2007, p. 236) a prestação de serviços

assistenciais no âmbito educacional está relacionada à situação socioeconômica dos alunos e famílias “que necessitam da intervenção profissional do assistente social visando proporcionar o acesso a diversos serviços, incluindo auxílio material, estabelecendo uma interface com a política da assistência social, uma das atribuições do serviço social em qualquer política social.”

A autora afirma que o processo de democratização da educação pública associa-se, além do previsto na LDBEN de 1996 e no ECA, aos princípios do Código de Ética Profissional do Assistente Social, que propugna pela defesa e o aprofundamento da democracia, como socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida. Sua afirmação está reforçada na percepção de que cabe aos/às assistentes sociais romper com práticas tradicionais de controle, tutela e subalternização; ampliar os canais de participação por meio da socialização de informações sobre direitos e serviços e, no âmbito das unidades educacionais, numa perspectiva democrática (Martins, 2007, p. 26) “rever a organização do trabalho na escola, a distribuição da autoridade e do poder, incluindo os relacionamentos interpessoais, pautando-se por relações cooperativas” com vistas à aquisição cultural para a realização dos sujeitos.

No segundo eixo, a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos¹⁰⁶ são referenciados pela autora na LDBEN de 1996, no ECA, e na Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS - sob o entendimento de que a assistência social é um direito social que deve ser transformado em ações concretas, por meio de uma rede de serviços. Para a autora, a dimensão socioeducativa subentende um processo de reflexão crítica que interfere na formação da subjetividade e nas normas de conduta, elementos constituintes de um determinado modo de vida ou cultura que se expressa na realidade concreta vivida pelos sujeitos. De acordo com Martins (2007, p. 26) “a ação socioeducativa é essencialmente política, podendo afirmar a cultura dominante, numa perspectiva conservadora, ou contribuir na construção de uma perspectiva emancipatória das classes subalternas” e, nesse contexto, cabe ao/à Assistente Social facilitar o acesso da população às políticas sociais, favorecendo as condições necessárias para sua sobrevivência material.

O eixo que diz respeito à articulação da política de educação com a sociedade encontra respaldo na LDBEN de 1996 e no ECA, e é onde a autora afirma que os/as assistentes sociais poderão fomentar ações interinstitucionais destinadas à mobilização das redes protetivas junto às organizações governamentais como premissa para que a escola cumpra seu papel na difusão do saber historicamente produzido. Assim, reconhece-se o sistema de proteção social - no qual

¹⁰⁶ Conforme Martins (2007, p. 27) a ação socioeducativa compreende duas perspectivas contraditórias. Por um lado, poderá assumir um caráter de enquadramento disciplinador visando à aceitação das situações impostas pela vida social, e por outro - mediante um caráter crítico - dará publicidade e meios de acesso às políticas sociais, “fortalecendo os projetos e lutas da classe subalterna nessa direção, dependendo da postura ideológica do profissional.”

se inclui a política educacional - como campo privilegiado e legitimado para a o exercício profissional do/a Assistente Social.

Conforme a autora, é necessário conceber a política educacional como um campo permeado por contradições e disputas politicamente alteradas mediante a ação dos sujeitos. Ressaltando que a trajetória histórica do Serviço Social está profundamente relacionada ao processo de estruturação das políticas sociais - locus privilegiado do trabalho dos/as assistentes sociais - Martins (2007, p. 30) afirma que o significado político da inserção dessa profissão na educação está vinculado tanto à sua trajetória histórica, quanto ao seu “acúmulo teórico e político em relação ao campo das políticas sociais, podendo contribuir para a necessária articulação de forças sociais na luta pela educação pública, de qualidade e como direito social.”

Nesse sentido, além de afirmar que o desvelamento da raiz fundante da desigualdade social - marca da sociedade capitalista - é uma atribuição do/a Assistente Social nos diferentes espaços em que atua, a autora reconhece que “a articulação de políticas sociais, dentre elas especialmente a assistência social com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola (Martins, 2007, p. 186) é, portanto, uma das atribuições desse profissional.

Reconhecendo o contexto adverso e as lutas travadas num processo histórico para o estabelecimento e a garantia de direitos, a autora afirma que um dos desafios da profissão é a consolidação de seu projeto ético-político, tanto de forma a atuar na realidade concreta da educação, tornando públicas suas demandas e interesses, quanto de modo a, conforme Martins (2007, p. 73) “efetivar uma prática profissional coerente com os princípios e diretrizes do projeto ético-político na contemporaneidade.”

É nesse projeto onde está assentada a dimensão jurídico-política e onde se constitui o arcabouço legal e institucional da profissão, que envolve um conjunto de leis, resoluções e documentos diversos. Para além da apreensão do projeto ético-político profissional, outra necessidade é o conhecimento das legislações específicas e das diretrizes da política de educação, instrumentos imprescindíveis para o fortalecimento da prática profissional nesse espaço sócio-ocupacional. Para Martins (2007, p. 67) está posta uma atribuição profissional do/a Assistente Social condizente com a apropriação de seu projeto ético-político quando

O conhecimento do ordenamento jurídico que fundamenta a política de educação circunscreve-se como a etapa inicial do processo de análise que os profissionais precisam realizar para compreender a política de educação em sua totalidade, não só como um aparato institucional legal e administrativo que se inscreve no âmbito do Estado, mas como espaço contraditório de disputas e que se altera histórica e politicamente mediante a ação dos sujeitos sociais.

Em seus estudos, a autora afirma que a organização e reorganização das políticas sociais sempre foram um campo de lutas, de embates de projetos antagônicos; portanto, no âmbito da educação brasileira inserem-se movimentos de resistência, deflagrados por diversos atores - movimentos sociais, estudantis, populares, organizações da categoria e sindicatos - que, considerando a correlação de forças, avançam ou retrocedem. Para Martins (2007, p. 237) reforça-se, nessas atribuições profissionais, a dimensão política da prática profissional, coletivizando as demandas apresentadas, “assegurando a passagem do estatuto de carências ou necessidades individualizadas para o estatuto de demandas sociais por direitos mais amplos, desvelando as desigualdades sociais produzidas pela sociedade.”

Esse movimento instaura demandas pertinentes ao Serviço Social que, de acordo com Martins (2007, p. 97) revelam a perspectiva de democratização da escola pública, a promoção de alterações na didática e nas relações professor/aluno, a garantia de serviços de apoio especializado e em “programas de suplementação alimentar, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, social, além de outras formas de assistência social.”

Considerando tanto o período em que ocorreu, quanto o âmbito de sua pesquisa, Martins (2007, p. 116) conclui que, embora “as determinações da conjuntura histórica, e especificamente da própria política de educação, que propiciaram a atuação do Assistente Social nesse espaço”, o Serviço Social ainda não conseguiu legitimar a política da educação como espaço sócio-ocupacional, o que contribui para a escassez de estudos que analisam a prática profissional nessa área. Assim,

É importante refletir sobre a visão de homem e de mundo, dos educadores, que direcionam a prática educativa desencadeada nas unidades escolares, e sua coerência com a proposta pedagógica da perspectiva crítica. Interpretar para a comunidade escolar as concepções cristalizadas, mistificadas que estão impregnadas na cultura popular, impostas pela ideologia dominante e que atingem o cotidiano das diferentes atividades desenvolvidas nas instituições escolares, efetivando atividades que proporcionem o processo de formação ampliada da população é uma das atribuições do serviço social na política de educação. (Martins, 2007, p. 233)

Ainda considerando o contexto de sua pesquisa, a autora encontra alguns motivos que levaram à implantação do Serviço Social na área da educação pública municipal e a relação com o contexto político de cada período histórico e seus determinantes nesse processo. A análise das exposições de Martins (2007) nos permitem afirmar que tais motivos variam, e são encontrados da seguinte forma¹⁰⁷: na transferência das creches - historicamente vinculadas à

¹⁰⁷ Essa parte do texto reflete a construção de um apanhado geral e fidedigno das informações dispostas pela autora que, por serem extensas, extrapolariam em muito o aspecto conclusivo que se quer empregar nesse breve espaço. Essas informações podem ser melhor exploradas em Martins (2007, p. 118-125).

assistência social - para a educação; na contratação de profissionais para a implantação de equipe técnica - núcleo de atendimento - visando atuar prioritariamente no âmbito da Educação Infantil, Educação Especial e na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano); na implantação de projetos sociais de iniciativa dos governos federal, estadual ou municipal nessa área, e que demandam acompanhamento de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos; na implantação do Serviço Social na área da Educação em decorrência da criação de lei municipal que institui esse cargo; por questões políticas e sem maiores esclarecimentos; por diferentes situações consideradas peculiares a cada município que determinaram a implantação do Serviço Social na área da educação.

Segundo Martins (2007, p. 239) o redimensionamento da participação da família na escola, “no processo educativo dos filhos é uma das atribuições do Serviço Social, envolvendo nas reflexões realizadas, temas que possibilitem a politização dessas famílias, incluindo a participação comunitária.”

Além de retratar a importância do Serviço Social na política de educação, “especialmente desmistificando concepções cristalizadas que permeiam o senso comum dos educadores que não possuem conhecimento da área social” (Martins, 2007, p. 199), a autora afirma que lutar para que a visão ampliada da educação se efetive, depende da afirmação da importância de educação para todos, respeitando a diversidade e as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira e que precisam ser ponderadas pelos profissionais que atuam no universo educacional, onde

A articulação das políticas sociais, que se apresentam de forma dicotômica, é uma das atribuições do assistente social no sentido de garantir a qualidade dos serviços prestados pela política de educação para que o trabalho oferecido não fique aquém do arcabouço jurídico-político que sustenta o sistema regular de ensino atualmente. (Martins, 2007, p. 250)

A participação democrática, especialmente das famílias e alunos na gestão da escola pública, tem que ser vista como uma oportunidade para a concretização de um projeto sócio-pedagógico que corresponda à realidade e aos interesses da população, o que também se configura, conforme Martins (2007, p. 256) como uma das atribuições do Assistente Social - correspondendo ao projeto ético-político profissional que tem como um de seus princípios a defesa da democracia - que, entretanto, “somente se concretizará quando forem rearticuladas e repensadas por instâncias administrativas, financeiras e pedagógicas, que reconheçam o significado político da autonomia como construção contínua individual e coletiva”, dado por um processo em constante movimento.

4.5 UM ESTUDO DAS ATRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A tese de André Michel dos Santos analisa as atribuições de assistentes sociais na educação básica, com foco em escolas públicas municipais. Abordando seu tema a partir do método dialético-crítico, o autor analisou e identificou tais atribuições a partir dos editais de concursos públicos e legislações que tratam da inserção desse profissional na área da educação, ao investigar as demandas e as estratégias do Serviço Social, aprofundando conhecimentos sobre a política de educação básica. Além da pesquisa documental feita em editais de concursos públicos, leis municipais e análise de dissertações e teses, sua coleta de dados também contemplou o uso de questionários on-line e a realização de grupos focais com assistentes sociais das escolas públicas do município de Limeira/SP, produções teóricas produzidas pelo conjunto CFESS/CRESS, e outros instrumentos tais como a CF/1988 e a LDBEN de 1996.

De acordo com Santos (2019, p. 15) ao nos referirmos à política de educação, podemos afirmar a existência de um cenário de constantes transformações, especificamente na etapa da educação básica, onde ocorre “ingerência e implicações sobre a estrutura e o funcionamento diário da escola pública que, por sua vez, tem vivenciado as manifestações das expressões da questão social no cotidiano dos seus alunos e famílias.”

Assim, o autor parte da premissa de que a educação básica se constitui como um dos espaços que têm requisitado o Serviço Social para o atendimento das expressões da questão social, considerando que sua intervenção se dará mediante a defesa da democratização da educação pela mobilização social sob a perspectiva da gestão democrática, na garantia dos direitos sociais e na possibilidade do atendimento integral ao aluno e da promoção da cidadania, mediante os princípios fundamentais da profissão e de seu projeto ético-político.

Além de mencionar a importância da educação, o autor faz uma leitura da política educacional no país e a situa no contexto de seu ajustamento às imposições dos organismos internacionais, dado pela lógica capitalista, o que faz com que a escola se torne desigual (Santos, 2019, p. 59) “seja no acesso, na qualidade, nas possibilidades que se apresentam para os estudantes, ela é inclusiva e excludente, é injusta e contraditória”, razão pela qual é necessário que ela se reinvente para atender tanto as demandas referentes às questões de ensino-aprendizagem, quanto as que se evidenciam na manifestação das expressões da questão social, expressas, por exemplo, na miserabilidade, desemprego e violência. Por outro lado, ciente da existência de um cenário educacional precarizado pela minimização de recursos públicos, o autor afirma que a escola precisa se reinventar cotidianamente de modo a atender, além das demandas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, aquelas que são adjacentes a essa.

Ao propor seu estudo, o autor considera necessário o entendimento de que o exercício profissional do/a Assistente Social “é atravessado pela ordem gerencial do Estado, a qual deverá ser refletida sob a perspectiva de conjuntura e de incidência dessa lógica sobre a prática

profissional” (Santos, 2019, p. 68), o que nos leva a perceber que, historicamente, a profissão foi atravessada pelo alinhamento do Estado ao ideário neoliberal - pelo seu comprometimento com as intenções dos organismos internacionais - e acompanhada de sua conformação aos períodos históricos, da sua utilidade para o Estado como instrumento de controle e ajustamento social.

Em relação aos elementos que buscou discutir em seu trabalho, o autor identifica três aspectos principais: a inserção profissional no âmbito da educação, as expressões da questão social na escola, e as competências profissionais. Nesse sentido, e a partir desses três elementos, seu texto discorre sobre a fundamentação teórica que os sustentam, de onde podemos retirar algumas ênfases.

Quanto à inserção profissional no âmbito da educação, o autor considera que a perspectiva de ingresso nessa área requer o entendimento de que o Serviço Social está inserido na divisão sócio-técnica do trabalho como uma especialização do trabalho coletivo (Iamamoto, 2009) e que assistentes sociais são trabalhadores que, assim como os outros, vendem sua força de trabalho. Assim, para Santos (2019, p. 80) “sua inserção profissional se materializa na relação da venda do seu trabalho aos empregadores diversos da esfera pública ou privada.”

Essa inserção é condicionada pelos legisladores a partir da justificativa da necessidade de um profissional que trabalhe com as expressões da questão social, razão pela qual o autor afirma que o exercício profissional do/a Assistente Social na escola pública conforma-se a partir das atribuições que lhe são requisitadas nesse espaço sócio-ocupacional, e que convergem na direção de seu projeto ético-político, a partir das competências técnicas, atribuições privativas e princípios fundamentais da profissão previstas nas legislações do Serviço Social.

Sobre as expressões da questão social na escola, o autor fundamenta-se mais uma vez em Yamamoto (2009) ao afirmar que, trata-se do reconhecimento do conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista, cujas manifestações (Santos, 2019, p. 81) “são vivenciadas no âmbito escolar pelos alunos, suas famílias e demais pertencentes à comunidade escolar, com as quais os profissionais tradicionais da educação não sabem como lidar.” Nesse sentido, e em que pese a manifestação das expressões sociais no cotidiano escolar, necessário compreender que o exercício profissional do/a Assistente Social deve prever o/a

Acompanhamento social em situações relacionadas à frequência escolar e evasão escolar, inclusão, dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social; acompanhamento e atendimento de funcionários e professores; mediação entre gestão escolar e família; favorecer a interdisciplinaridade na gestão escolar; articulação com as instituições; capacidade de integrar toda a equipe escolar, possibilitando o aprimoramento das habilidades profissionais e o crescimento pessoal; execução de ações para trabalhar a prevenção de

situações vulneráveis ao desenvolvimento das potencialidades do aluno e sua qualidade de vida, dentre outras. (Santos, 2019, p. 133)

Em relação às competências profissionais, o autor busca amparo na lei que regulamenta a profissão do/a Assistente Social no Brasil, onde as dezesseis competências ali contidas direcionam o exercício profissional, e as alia à articulação das três dimensões de sua práxis. Nesse sentido, tal articulação nos remete à ABEPSS (1996, p. 13), onde as competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, são tidas como “requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho.”

Diante do fato de a política educacional constituir-se como área de atuação para o Serviço Social, Santos (2019, p. 94) afirma que a compreensão dessa inserção “está conectada diretamente à necessidade de apresentação das demandas, traduzidas pela manifestação das expressões da questão social na escola, as quais justificam esta inserção.”

A análise do texto em questão nos permite afirmar que, qualificar o espaço escolar; garantir o direito ao acesso e permanência à educação formal, e garantir a gestão democrática e participativa na política educacional requer, conforme (Santos, 2019, p. 97) além da imperativa necessidade de evidenciar a prática profissional nos processos de trabalho nas escolas, “discutir, analisar e compreender o exercício profissional nos espaços educacionais, de forma a reforçar a inserção do/a Assistente Social na educação”, buscando tanto a apreensão das experiências profissionais em diversas realidades - sobretudo valorizando outras áreas do conhecimento - quanto das demandas sociais apresentadas à profissão no âmbito dos espaços escolares.

Segundo o autor, as situações relacionadas à vulnerabilidade social estão atreladas às condições sócio-culturais e político-econômicas nas quais se encontram os alunos e seu conjunto familiar. Dessa forma, na perspectiva da garantia de seus direitos - não resumidos ao acesso e permanência na escola - a intervenção do Serviço Social deverá alcançar outras questões que compreendam suas necessidades, sob a intenção da identificação de suas potencialidades, agindo a favor da instrumentalização das famílias visando a superação de suas fragilidades.

De acordo com Santos (2019, p. 112) essa intervenção deve contemplar a complexidade do espaço escolar e mobilizar outras áreas do conhecimento, a partir do quê, o Serviço Social conseguirá, “por meio da articulação de estratégias coletivas, mobilizar saberes, redes intersetoriais de políticas públicas e propor alternativas para a resolução das problemáticas vivenciadas pelas famílias e comunidade escolar.”

A análise do texto do autor nos permite afirmar que, no contexto escolar, uma das atribuições do/da Assistente Social (Santos, 2019, p. 74) “consiste no desempenho de funções educativas com a classe trabalhadora, pois sua atuação incide sobre o modo de viver e de pensar da comunidade escolar, a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano”, o que revela que seu exercício profissional tem um caráter político-educativo, pois lida diretamente com a garantia de direitos sociais.

A partir dessa afirmativa percebe-se que, para o autor, a atuação do/a Assistente Social cerca-se por estreitos laços junto à família que, por sua vez, acerca-se do Serviço Social com demandas a serem abrigadas por outras políticas públicas. Nesse sentido, Santos (2019, p. 121) reconhece a importância de a escola dispor de um profissional do Serviço Social para atuar com a intersectorialidade das políticas públicas, onde a partir do acolhimento realizado e da tomada de conhecimento das demandas emergentes, “pode-se intervir de forma a assegurar a garantia dos direitos sociais, conseqüentemente refletindo nas condições de acesso e permanência do aluno na escola”, para o qual também é importante a aproximação e o conhecimento das legislações afetas tanto ao Serviço Social, quanto as que dizem respeito ao universo da política educacional, que a título de exemplo podem ser vistas nos estatutos da Criança e do Adolescente, da Pessoa com Deficiência, do Idoso e do Servidor Público; na Constituição Federal de 1988; na Política Nacional de Assistência Social; no Sistema Único de Assistência Social; no Sistema Único de Saúde, e nas demais legislações correlatas.

Nesse sentido, cabe destacar o fato de que, conforme o autor, o acionamento de uma rede intersectorial - outra atribuição do/a Assistente Social - deverá se dar mediante as demandas inerentes ao território sócio-escolar, o que está conectado à sua classe social, às suas condições de vida e aos meios que dispõe para responder às suas necessidades.

Mesmo considerando que a perspectiva da garantia de direitos exige a apropriação de inúmeros marcos legislativos - o que demonstra a complexidade que envolve a dinâmica de seu exercício profissional - a ação profissional do/a Assistente Social também requer

participação e engajamento nos espaços deliberativos das políticas públicas, tendo a finalidade não unicamente da defesa de um projeto profissional frente as contradições da política social, mas sobre a possibilidade da consolidação de uma cultura de respeito ao próximo, das diferenças, de permitir que a escola possa ser entendida como um lugar de proteção social. (Santos, 2019, p. 129)

O que temos acima reflete outra atribuição do profissional do Serviço Social, e representa seu compromisso ético-político de constante aprimoramento intelectual, pela apropriação do conhecimento comprometido com a promoção social.

Outro exemplo de atribuição profissional, e que vai ao encontro da efetivação do projeto profissional do Serviço Social na política da educação, está exposto na necessidade de

articulação com o coletivo, seja com outras áreas profissionais ¹⁰⁸ ou com outras instituições - via rede intersetorial de políticas públicas - com os sujeitos que as representam e partilham dos princípios fundamentais norteadores no exercício profissional do/a Assistente Social.

A partir de suas afirmações, pode-se concluir que a inserção do Serviço Social na política educacional, cujo exercício profissional deve ser constituído pela apropriação dos elementos relacionados às suas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, bem como pelos princípios e valores norteadores da profissão expressos pelo seu código ético, é essencial para acessar, garantir e proteger direitos - sobretudo o direito à educação - bem como para buscar as condições para que isso se dê, incentivar a participação das famílias nas escolas, para que daí decorra o reconhecimento e a devida articulação das demandas com as políticas públicas que lhes atendam às necessidades, e para a melhoria na qualidade da educação.

Por fim, e mesmo que tais indicações não sejam consideradas como atribuições do/a Assistente Social, vale o registro das sugestões que o autor apresenta como sendo algo a ser pensado quando nos propusermos ao debate sobre a inserção destes profissionais no âmbito da política educacional, e que consistem na

Criação pelo conjunto CFESS-CRESS de um Observatório Nacional, em parceria com os conselhos regionais, suas seccionais e os Grupos de Pesquisa em Serviço Social na Educação no país, tendo a finalidade de mapeamento dos projetos de lei e leis por regiões do Brasil, as quais inserem os/as assistentes sociais nas escolas públicas no contexto brasileiro; necessidade da ampliação da discussão sobre o Serviço Social na educação básica, pelo conjunto CFESS-CRESS, no sentido de subsidiar os/as profissionais atuantes na área, tornando-se referência para consulta das prefeituras municipais e dos estados, no que tange a elaboração de editais de concursos e leis municipais e/ou estaduais, que tratam da inserção e atribuições do trabalho profissional dos/as assistentes sociais nas escolas públicas; promoção do debate referente à inserção e o desenvolvimento do exercício profissional do/a assistente social na educação básica, a ser realizada pelo conjunto CFESS-CRESS nas comissões estaduais de educação, vinculadas a cada conselho regional, a partir do estudo e discussão das legislações da área dispostas no Serviço Social; articulação entre as faculdades/universidades e a ABPESS para que a graduação em Serviço Social possa contemplar na formação o conhecimento sobre as atribuições do Serviço Social na área escolar. (Santos, 2019, p. 144)

Dado como ato conclusivo da análise da obra desse autor, entendemos que essas sugestões representam um interesse da categoria; dirigem-se à construção e disseminação do conhecimento coletivo; prestam-se ao fortalecimento do papel social da profissão, conferem destaque - mas não centralidade - ao Serviço Social e ao seu projeto ético-político, pois

¹⁰⁸ De acordo com Santos (2015, p. 92) o Serviço Social “não se confunde com as demais profissões das ciências sociais e humanas, a despeito de se relacionar com os diversos campos do conhecimento.”

identificam possibilidades de interlocução com outras áreas do conhecimento, e materializam um projeto educacional afinado com o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e com a valorização do profissional da educação escolar, conforme preconizado pela LDBEN de 1996.

Por fim, consideramos que as obras analisadas, além de atenderem às expectativas estabelecidas, convergem para o entendimento de que a questão social - que se faz presente em toda a sociedade, e alcança o âmbito da educação - refere-se às diversas expressões de desigualdade e exclusão que afetam o ambiente escolar, e podem ser entendidas como reflexos das condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias. Ela é, então, um óbice ao acesso à educação, bem como à permanência e conclusão do percurso acadêmico dos alunos, o que fatalmente impacta na exclusão social.

Embora nem todos abordem diretamente a questão da mercantilização da educação, todos os autores invocam elementos que indicam uma crítica a esse processo, uma vez que reconhecem o avanço da política neoliberal - nessa, e em outras políticas públicas - que contrasta com a perspectiva de que a educação deve ser um bem público, acessível a todos, e um instrumento de emancipação e transformação social, na qual o acesso ao conhecimento e à formação é tratado como um produto a ser comprado e vendido, o que faz com que a educação deixe de ser um direito universal, para assumir a forma de um privilégio, cujo resultado é a exacerbação das desigualdades sociais.

Dentre outros aspectos já discutidos textualmente, percebe-se que as obras analisadas também exprimem preocupações com as vulnerabilidades presentes no contexto escolar, ao referirem-se, de forma geral, às condições que colocam os alunos em situações de risco e desvantagem, afetando seu desempenho e permanência na escola, o que pode ser visto em suas condições socioeconômicas; discriminação e preconceito por motivos de raça, gênero, orientação sexual e pertença religiosa, por exemplo. Da mesma forma, há a consideração da falta de recursos públicos associados à baixa qualidade educacional, o que se reflete em escolas com infraestrutura inadequada, falta de materiais didáticos e profissionais mal remunerados, o que contribui para o processo de precarização das condições de ensinar e aprender.

Unanimemente, é justamente esse cenário que invoca a presença de assistentes sociais, de modo a identificar essas vulnerabilidades e desenvolver estratégias de intervenção que fomentem a inclusão, a equidade e a garantia dos direitos educacionais dos alunos e da comunidade escolar. Nesse sentido, os autores das referidas obras afirmam, consensualmente, que algumas estratégias de mediação que o Assistente Social pode adotar para enfrentar essas vulnerabilidades incluem, além de apoio psicossocial, o trabalho com orientação sócio-familiar acerca da importância da educação; a promoção de uma rede que articule o acesso a direitos e

serviços, como saúde, assistência social e justiça, por exemplo; e ações de inclusão social e prevenção a riscos e vulnerabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir algo é uma tarefa extremamente importante. A respeito dessa afirmativa, podemos ter a impressão de que “acabou, terminou”. Mas, em se tratando do estudo a que nos propusemos, temos a certeza de que ele apenas se inicia, dado o fato de a educação estar sempre em constante movimento. Acerca do processo de conclusão, afirmamos que o conhecimento, a pesquisa e a ciência não se esgotam nem se findam, e isso alcança tanto a educação, quanto a política educacional e o Serviço Social.

Buscar reflexões sobre temas relativamente novos, discorrer sobre desafios postos ao exercício profissional de assistentes sociais, e eleger um campo de atuação para estudos exigiu comprometimento e predisposição a um exercício hercúleo para que não reduzíssemos o âmbito educacional aos espaços escolares, de modo que nossa interpretação albergasse uma perspectiva ampliada diante das inúmeras possibilidades de atuação do/a Assistente Social na educação básica. Nesse sentido, além das intenções a que nos propusemos, intentamos estabelecer um compromisso com o aprimoramento profissional solidário e emancipatório, sob o entendimento de que isso corrobora para que tenhamos consciência profissional e saibamos de nossa representatividade social.

Nesse sentido, e indicando seus momentos conclusivos, esforçamo-nos na construção deste produto no entendimento de que a educação é uma política pública caracterizada como um direito de todos, e ao mesmo tempo uma arena repleta de contradições e interesses antagônicos, cujo aparato normativo revela que sua execução envolve a lutas dos diferentes sujeitos e categorias profissionais que a compõem, inclusive pela disposição de profissionais que, além de atuar em seu planejamento e execução, entendam a importância da apreensão dos desafios cotidianos que a perpassam.

Considerando a aprovação da Lei nº 13.935 de 2019, compreendemos que não estamos diante de mais um espaço sócio-ocupacional, mas frente às dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem que devem ser compreendidas sob o signo das mais diversas questões que o particularizam. Isso também implica no reconhecimento de que cabe ao Serviço Social o desafio do conhecimento, da identificação da complexidade das questões que marcam este campo, o que exige a superação dos óbices que impactam negativamente no acesso ao direito à educação e em tudo o que representa seus desdobramentos, o que para nós, importa na assunção do compromisso de contribuir nas relações sociais e político-pedagógicas entre assistentes

sociais e o beneficiário das políticas que esse profissional representa e seu complexo social, favorecendo uma maior participação dos sujeitos envolvidos nos processos inerentes à educação através da compreensão crítica da realidade em que se encontram.

Embora reconheçamos sua validade, legitimação e intenção, tal responsabilidade vai além da compreensão de marcos legislativos, o que exige um exercício profissional calçado na apropriação teórico-metodológica devidamente investida de seu caráter político manifestado na luta ideológica contra a culpabilização dos destinatários das políticas públicas pelas situações que lhes alcançam, e contra as quais também lutam.

Assim, questionar, ressignificar, redimensionar a educação - perpassada por questões relacionais, identitárias, étnicas, políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, regionais e de gênero, por exemplo, que não podem ser desconsideradas no debate acerca dessa política - implica na superação do entendimento de que ela se restringe ao processo ensino-aprendizagem dos currículos escolares, cuja centralidade são os personagens tradicionais que detenham alguma forma de conhecimento.

Por isso, a escola contemporânea deve considerar tanto as demandas internas quanto as externas - eis a razão para a inserção de assistentes sociais no âmbito da educação - buscando a identificação dos fenômenos que a cercam e que, sob a ótica do Serviço Social, representam a manifestação das expressões da questão social, e que merecem o devido enfrentamento.

Essa afirmativa assenta-se no fato de que os/as assistentes sociais são profissionais com extenso conhecimento teórico - dada sua formação generalista - além da proximidade inegável com as diversas políticas e espaços ocupacionais com os quais tem intimidade. Nesse sentido, uma vez atuando na política educacional, sua intervenção reconhece as especificidades/necessidades deste espaço, o que pode favorecer para a materialização do direito ao acesso à educação.

Consideramos ter alcançado os objetivos propostos para a pesquisa desenvolvida, uma vez que, no corpo deste texto, identifica-se as atribuições dos/as assistentes sociais no âmbito da educação básica, mesmo para além dos instrumentos jurídico-normativos que marcam a profissão. Tais atribuições foram identificadas tanto nas obras selecionadas, quanto nos documentos pesquisados e, embora não se ativessem aos instrumentos jurídicos já consolidados pela profissão, a preocupação foi fazer uma análise do que as fontes pesquisadas identificam como sendo essas atribuições, para além dos documentos já tão debatidos e firmados tanto pelos profissionais, quanto por seus órgãos representativos.

Concluimos que a inserção de assistentes sociais na política educacional está intimamente associada à defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, mas ao

mesmo tempo envolve uma atuação direcionada para além das questões ligadas ao acesso e à permanência do aluno nas escolas, já que deve considerar aspectos políticos, econômicos e culturais que se apresentam dentro e fora da escola.

Nossas conclusões apontam também para a necessidade de um trabalho ativo junto aos outros profissionais tradicionais da educação, numa perspectiva multiprofissional, onde seja estabelecido e culturalmente divulgado o papel de cada um naquele espaço, o que implica necessariamente na assunção das atribuições profissionais de cada categoria e no desenvolvimento de trabalho colaborativo. Da mesma forma, esse trabalho deve se dar no âmbito da conscientização social acerca das necessidades da escola, do aluno, da família e do entorno escolar, sob a ciência das questões estruturais que rondam a política educacional, fugindo às atividades meramente burocráticas e administrativas.

Embora entendamos que a discussão havida nem inaugura e nem esgota o tema à que se debruçou, os elementos trazidos e discutidos nos permitem afirmar que o Serviço Social tem avançado nos estudos sobre a profissão, dedicando-se muito fortemente à possibilidade de sua inserção na educação básica, o que igualmente requer estudos que compreendam esse campo de atuação como uma arena de conflitos, no qual coabitam os mais diversos interesses.

Entendemos que cabe aos assistentes sociais, mesmo que isso não esteja em nenhum dispositivo normativo - mas que no nosso entendimento significa uma atribuição política - a difusão dos conhecimentos teóricos de que dispõe, inclusive no sentido de instrumentalizar a sociedade para o entendimento de que o avanço da política neoliberal compromete o acesso à educação; de que sob a ótica de sua mercantilização ela se resume à perspectiva do lucro e à formação de recursos humanos subalternizados para a sociedade capitalista; de que a questão social se reflete no empobrecimento da classe trabalhadora; de que toda a sociedade deve se responsabilizar pela luta a favor dos direitos sociais e das políticas públicas correspondentes, e a favor da concepção de educação como instância política e espaço de construção do conhecimento historicamente construído.

Tratar sobre a inserção de assistentes sociais na política de educação, considerando suas atribuições, competências e habilidades no âmbito escolar exige que façamos uma reflexão de natureza política sobre o Serviço Social como uma área profissional que oferece possibilidades para a efetivação do direito à educação por meio de ações que promovam o acesso e a permanência da população na escola. Compreendemos, no entanto, que uma mobilização que promova a cidadania, a garantia de direitos e a busca pela emancipação dos sujeitos não está restrita ao Serviço Social, mas pressupõe e exige o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos nesse processo. Por isso, afirmamos a necessária compreensão da

política educacional como um fenômeno marcado historicamente por legislações diversas, por dificuldades institucionais e relacionais, por relações de poder, e pelas relações com a dinâmica dos interesses capitalistas.

Ao falarmos das atribuições dos/as assistentes sociais no âmbito da educação, queremos explicitar o fato de que, independentemente de elas estarem explicitadas em atos normativos - tal como a lei que regulamenta a profissão, por exemplo - as mesmas devem representar um compromisso com a garantia e acesso aos direitos sociais e, em atuação multiprofissional caracterizada pelo compartilhamento de conhecimentos e técnicas que propiciem uma visão crítica sobre a complexidade da realidade dos sujeitos e uma intervenção entre as interações e relações sociais e institucionais de forma conjunta com os profissionais tradicionais da política educacional, atreladas ao processo de ensino-aprendizagem, considerando-o sob a complexidade dos aspectos manifestados na realidade social.

A inserção do Serviço Social no cenário educacional será sempre um desafio, na medida em que ele configura-se como um campo a ser explorado, desenhado, entendido e percebido como arena onde os conflitos não cessam, já que permeado por questões políticas, culturais e econômica que influenciam na realidade de toda a sociedade. Assim, não há que se falar apenas na consolidação de mais um espaço sócio-ocupacional, ou no quanto sua presença pode valorizar os espaços educacionais. Entendemos que essa inserção deve representar, então, o envolvimento com processos sociais em curso e em constante transformação, rumo à construção de um projeto societário que reconheça o âmbito da educação e da cultura como instâncias de uma direção política e cultural capaz de rebelar-se contra a alienação e a submissão impostas por forças sociais hegemônicas.

Considerando que a escola é um lugar onde emergem vários conflitos, o trabalho de assistentes sociais no âmbito da educação certamente encontrará alguns desafios. Consideramos que um deles é justamente o devido esclarecimento de suas atribuições no contexto educacional. Nessa esteira, podemos afirmar que outros desafios a serem superados residem na adoção de um exercício profissional que contribua tanto para a melhoria da qualidade educacional, quanto para a luta em favor da igualdade e da justiça social; o que não se resumirá no atendimento da demanda por matrículas.

Outro aspecto a ser observado é em relação a construção de uma sólida e articulada parceria entre a escola e as famílias, a ser devidamente estimulada por todos os atores do universo educacional, sob a compreensão dos aspectos sociais e pedagógicos que sofrem a influência das expressões da questão social. Tal parceria deve mirar o objetivo comum da promoção do direito à educação e o enfrentamento das inúmeras contradições que rondam o

direito constitucional à educação, cuja expressão mais contundente é sua precarização e mercantilização trazidos no bojo do projeto neoliberal contemporâneo.

Entendemos que isso requer o desvelamento dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que perpassam a política educacional postos por situações que muitas vezes a escola não sabe com intervir e que, além de colidir com os interesses das classes subalternizadas, desfavorecendo-os e alijando-os dos processos democrático-decisórios, disseminam a ideia de que a superação da desigualdade deve partir do esforço do próprio cidadão.

O desvelamento desses fatores implica do reconhecimento de que, apesar de um direito, o acesso à educação - que deve obrigatoriamente compreender a conclusão do percurso acadêmico em condições satisfatórias, e não apenas seu acesso - nem sempre é promovido de forma igualitária, sobretudo quando ignora ou despreza as condições existenciais da população. Nesse sentido, afirmamos que outro desafio posto para o Serviço Social no âmbito da educação básica é lidar com as especificidades que emergem nesse espaço e que não podem ser desconsideradas, já que influem na relação ensino-aprendizagem, na aquisição do conhecimento científico-tecnológico e, logicamente, na autorrealização humana sob a perspectiva da cidadania.

Emprega-se essa afirmativa, também, diante da necessidade da promoção de uma relação entre a educação e o Serviço Social onde uma de suas contribuições reside na aproximação e no estreitamento dos laços da família ao contexto escolar, de forma que haja a ciência dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que determinam as relações sociais historicamente entendidas como problemas do núcleo familiar, que reverberam na instância educacional.

Dessa forma, os/as assistentes sociais devem buscar uma atuação que contribua com o direito à educação no âmbito de seu acesso, permanência e conclusão de seu percurso, pela elaboração de estratégias que articulem políticas sociais que favoreçam o pleno desenvolvimento dos cidadãos, na aquisição de habilidades para (in)formação de sujeitos sociais de direitos, indo além das rotinas institucionais no sentido de compreender o movimento da realidade e das possibilidades de atuação para o enfrentamento das questões que podem implicar em vulnerabilidades pelo não acesso, ou supressão de direitos.

Nessa esteira, e cumprindo com seu papel interventivo, este profissional - cuja prática investigativa cerca-se das reflexões a respeito do contexto social e histórico - deve participar da elaboração, implantação, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação que considerem o fortalecimento da relação da escola com as famílias, a comunidade e seu entorno, de modo que a participação na escola não seja apenas um ato discursivo. À vista disso,

considera-se que essa intervenção deve contemplar a articulação da tríade escola/família/comunidade junto aos órgãos afetos à política educacional, quais sejam unidades de saúde, movimentos sociais, programas, projetos, serviços, e instituições que viabilizem o atendimento integral dos alunos e de seu complexo social.

Diante de um cenário precarizado pelo avanço neoliberal, a inserção do/a Assistente Social no âmbito da política educacional encontra inúmeros desafios, e é em razão disso que estes profissionais devem buscar uma concepção de educação que esteja em consonância com seu projeto ético-político, o que demanda ações que fortaleçam as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora, a partir da reflexão crítica sobre a educação como processo social que envolve projetos institucionais e societários distintos, os quais levam à manutenção do status quo, ou à sua superação.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social** (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996.)

Disponível em:

http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Cortez, nº 79, p. 43-71, Ano XXV, 2004.

ABREU, Marina Maciel. Perfis pedagógicos da organização da cultura e a institucionalização do Serviço Social - demarcações do princípio educativo da prática do Assistente Social. In: ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, p. 83-161, 2011.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais**. Cartilha - O Serviço Social e a Política Pública de Educação. Minas Gerais, 2005.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas socioocupacionais**. 2007. Disponível em https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**, n. 6. Conselho Federal de Serviço Social, CFESS, p. 19-24, 2000.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo Rodrigues. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: **Serviço Social e Educação**. Larissa Dahmer, Ney Luiz Teixeira de Almeida (organizadores) ; coordenadoras da série Valéria Forti, Yolanda Guerra. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 93-109, 2013.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. – São Paulo: Saraiva, 2011.

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

AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

ANDES. Governo bloqueia R\$ 1,5 bi do Orçamento 2023. Saúde e Educação são pastas mais atingidas. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, 11 ago. 2023. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-bloqueia-r-1-5-bi-do-orcamento-2023-saude-e-educacao-sao-pastas-mais-atingidas1#:~:text=As%20pastas%20da%20Sa%C3%BAde%20e,do%20Di%C3%A1rio%20Oficial%20da%20Uni%C3%A3o>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1 ed. – São Paulo: Moderna, 1989.

ÁRBIX, Glauco. Brasil é o terceiro pior entre 42 países, segundo relatório da OCDE sobre educação. O Brasil investe US\$ 3 mil por aluno na educação pública, ante a média dos países da OCDE de mais de US\$ 10 mil. **Jornal da USP**, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/relatorio-da-ocde-mostra-que-brasil-e-o-terceiro-pior-entre-42->

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Legislação Federal. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Censo da Educação Básica 2021**. Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. DEED. Brasília - DF. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à educação**. – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES**. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 set. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2008.

CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. CFESS, Brasília, 2012.

CFESS. **Diálogos do cotidiano - Assistente Social - Reflexões sobre o trabalho profissional**. Caderno 1. CFESS, Brasília (DF), 2021. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/12021Cfess-DialogosDoCotidianoVol1-Site.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CFESS. **Diálogos do cotidiano - Assistente Social - Reflexões sobre o trabalho profissional**. Caderno 4. CFESS, Brasília (DF), 2023. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2023-DialogosCotidiano4.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CFESS. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CFESS. **Resolução CFESS nº 273 de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

CFESS. **Resolução CFESS N.º 594 de 21 de janeiro de 2011**. Altera o Código de Ética do Assistente Social, introduzindo aperfeiçoamentos formais, gramaticais e conceituais em seu texto e garantindo a linguagem de gênero. Brasília, CFESS, 2011. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/LEGISLACAO_E_RESOLUCOES_AS.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. CFESS, Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

CFESS. Parecer Jurídico nº 23 de 22 de outubro de 2000. In: **Serviço Social na Educação**. CFESS, Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em 12 jan. 2024.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em 12 jan. 2024.

CFESS. **Subsídios para o debate em Serviço Social na Educação**. CFESS, Brasília, 2011a. Disponível em <https://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (Brasil). **Psicólogas(os) e assistentes 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.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Aprovado em 13 de março de 1993 com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. – 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Renata Luiza; SOUZA, Maria Aparecida R., THEREZA JÚNIOR, Alcides Hermes. Materialismo Histórico Dialético em pesquisas de Informática na Educação. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação**: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 10 abr. de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**: a reforma na educação profissional (1990-2000) / Goiânia: Alternativa, Ed. Da UCG, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. – São Paulo: Atlas, 1981.

DENTZ, Marta von, Silva, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/5JGhKMMx6hHsvdvnDF7Y4c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2024.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa**. In: Minayo M. C. S.; Deslandes, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Adelino José de Carvalho. Educação transformadora e ciência na ordem capitalista: é possível servir a dois senhores? In: SOUZA, T. Z. De; NOVAIS, G. S. (Orgs.). **Universidade e educação básica**: ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 157-171. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/e-book_tiago-min. Acesso em: 15 jun. de 2024.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos, 168).

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. **O processo legislativo e a regulamentação do Serviço Social no Brasil**: uma análise documental. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cwDMppmhv6PgjKJC7pm8vqM/?lang=pt#>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. 3. ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria de Araújo Freire. 17. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. Ed. ver e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**; [organização Ana Maria de Araújo Freire] 11ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Michael W. Apple... [et. al.]; GENTILI, Pablo (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 91-107, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Metodologia de pesquisa em Serviço Social**. Caderno Técnico SESI, Brasília, n. 23, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2007.
- GOIS, Juliana. O Orçamento Público e o Contingenciamento de Gastos na Educação. Jusbrasil, s/d. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-orcamento-publico-e-o-contingenciamento-de-gastos-na-educacao/714223597>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: **Serviço Social: Direitos e competências profissionais**, Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 701-718, 2009.
- GUERRA, Yolanda. Yolanda. Instrumentalidade do processo de trabalho e serviço social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n.62, p.5-30, 2000.
- IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. – 26. ed. – São Paulo, Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2009.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, p. 15-44, 2009b.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília. CFESS, p. 341-375, 2009c.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília. CFESS, 2012.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar** - sinopse. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 20 out. 2023.
- KONDER, L. **O Que é Dialética** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1987.

- LIBÂNEO, Joé Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 3 ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- LIMA DA SILVA, Thomaz Aurélio Almondes. Orçamento Público: Diferenças entre limites, contingenciamento, bloqueios e cortes. Jusbrasil, s/d. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/orcamento-publico-diferencas-entre-limites-contingenciamento-bloqueios-e-cortes/1188646668> Acesso em: 18 jan. 2024.
- MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético** (Coleção Primeiros Passos). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARCONI, Maria de A. e LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARTINELLI, M. L. Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 14, n. 43, p. 136-141, dez. 1993.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/17821/1/Eliana%20Bolorino%20Canteiro%20Martins.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Implicações da ética profissional do assistente social no espaço educacional. In: **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 44-55, jan./jul. 2011.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. SOARES, Nanci. Serviço Social e educação: reflexões referentes às concepções de educação. **Revista Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 21, n. 1, p. 59-71, 2012.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Coleção a Obra Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro III. Vol. VI. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1986.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ªed. São Paulo, Hucitec, 1984.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Luta de classes na Alemanha**. [apresentação de Michel Lowy; tradução Nélio Schneider]. -1 ed. – São Paulo; Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. [tradução Maria Lucia Como]. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- MATTAR, João. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. /João Mattar, Daniela Karine Ramos. 1. ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.
- MEIRELES, C. **Melhores poemas**. 14. ed. São Paulo: Global, 2002.

MÈSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Nova edição ampliada. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

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

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. Políticas públicas educacionais: a educação básica entre o prescrito e o real. In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 81-93, jul./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Políticas_publicas_educacionais_a_educacao_basica_.pdf. Acesso em: 11 de mar. 2024.

NOVAIS, G. S., SOUZA, T. Z. de. Resistência propositiva popular: em tempos de marco de referência e disputas por outra educação. **Reflexão e Ação**, 30(1), 38-56, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16054>. Acesso em: 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, B. A. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. 1ª ed. Campinas, Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações**, 2018. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões**. – São Paulo: Cortez, 2008.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional**. – Franca: UNESP, 2008, 235 f. Tese – Doutorado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

PIANA, Maria Cristina. Serviço social e educação: olhares que se entrecruzam. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/136-Texto%20do%20artigo-537-1-10-20100209%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/136-Texto%20do%20artigo-537-1-10-20100209%20(2).pdf). Acesso em: 11 fev. 2024.

PIMENTEL, Edlene. **Uma “nova questão social”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Lackács, 2012. – 2 ed. ver.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. – 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, Roosevelt Brasil. **Formação e gestão de políticas públicas**. 2. ed. rev. at. e ampl. – Curitiba: Ibplex, 2009.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Marcia Gardenia de. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ROCHA, Silvio (Org.) **Ciclo de formação**: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos. n. 9. Porto Alegre: SMED, 1996. Disponível em: <https://bibliotecasmed.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>. Acesso em: 18 abr. de 2024.

SANTOS, André Michel dos. **Serviço Social na educação**: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. – 2019. 172 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Serviço Social, PUCR. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8923>. Acesso em: 3 set. 2023.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. – 7 ed. revisada conforme NBR 14724:2005. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?: mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez, 1991.

Scientific Electronic Library Online. **SCIELO**. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 set. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Núcleo de Acolhimento Educacional. Atuação de Psicólogo e Assistente Social. Caderno Orientador. **Orientações sobre o Núcleo de Acolhimento Educacional na Rede Estadual de Ensino**. 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PSICOLOGO%20E%20ASSISTENTE%20SOCIAL%20NA%20SEE.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.701 de 17 de Janeiro de 2022**. Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-701-de-14-de-janeiro-de-2022/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social**: utopia e realidade. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. – São Paulo : EPU, 1986.

SILVA, J. A. Estado democrático de direito. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, n. 30, p. 61-74, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/45920/44126>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SOUSA, Charles Toniolo de. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. In: **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, 8(1): 119-132, 2008.

Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/k7maNx2767S70XHK8137.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 527–550, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2011.

TORRES, Carlos Alberto [et al.] Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 41-55, 2008.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 7.961 de 07 de março de 2002**. Implanta o serviço social nas escolas da rede pública municipal de Uberlândia. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2002/796/7961/lei-ordinaria-n-7961-2002-implanta-o-servico-social-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-de-uberlandia>. Acesso em: 30 nov. 2023.