



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VALDINERI NUNES FERREIRA

**LINHA DE PESQUISA 1
HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS**

**O TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB, NA PERSPECTIVA DA MATERIALIZAÇÃO
DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO**

CAMPINA GRANDE – PB

2021

VALDINERI NUNES FERREIRA

**O TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB, NA PERSPECTIVA DA MATERIALIZAÇÃO
DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, na Linha de Pesquisa 1 – História, Gestão e Políticas Educacionais –, como exigência parcial ao título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza.

CAMPINA GRANDE – PB

2021

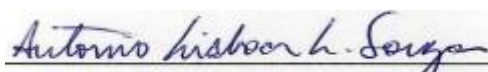
Ficha catalográfica

VALDINERI NUNES FERREIRA

**O TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB, NA PERSPECTIVA DA MATERIALIZAÇÃO
DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, na Linha de Pesquisa 1 – História, Gestão e Políticas Educacionais –, como exigência parcial ao título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza

Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza – UAEd/PPGEd/UFCG
Orientador



Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues – UAEd/PPGEd/UFCG
Examinadora interna



Documento assinado digitalmente

Maria Regina de Ávila Moreira

Data: 31/08/2021 10:52:12-0300

CPF: 781.501.917-04

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Maria Regina de Ávila Moreira – DSS/PPGSS/UFSC
Examinadora externa

CAMPINA GRANDE – PB, 24 de agosto de 2021.

Em primeiro lugar, dedico esse esforço intelectual e ético-político à minha mãe Emília e às minhas professoras e professores, que me fizeram acreditar e esperar na educação pública, contra todas as adversidades da minha história de vida, dando-me visão além do aparente e asas para seguir rumo ao horizonte da emancipação humana. Também às/aos minhas/meus ancestrais, mormente da família paterna (negra), às/aos quais muito foi negado, violado e retirado no processo histórico de um país alicerçado na escravidão.

AGRADECIMENTOS

Sempre e em primeiro lugar, minha gratidão a Deus, fonte de toda sabedoria, entendimento e ciência, sem o qual caminhamos tropeçando nas sombras da nossa destrutiva ignorância.

À minha mãe, irmãs e irmãos, por sempre acreditarem em minhas potencialidades, até quando eu mesmo duvidei e pausei meus sonhos. À família que dá sentido à máxima evangélica: “Pois onde estiver o vosso tesouro, aí estará também o vosso coração” (Lc 12,34).

Às amigas e aos amigos de jornada, especialmente aos que testemunharam as vivências daquele jovem, negro, pobre, periférico, nordestino e sertanejo, que desafiou os condicionantes e determinantes do sistema que nega, viola e retira direitos humanos, da pré-escola à universidade pública.

Às pessoas que compõem o PPGEd/UFMG – docentes, discentes e técnicas-administrativas –, por me proporcionarem uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida, um alinhavo entre vivência acadêmica e solidariedade humana.

Ao meu professor-orientador, Antônio Lisboa Leitão de Souza, pelo acolhimento, sensibilidade e ensinamentos profundos. Nesse homem, as figuras do docente e do amigo formam uma inequívoca dialética. À professora Melânia Mendonça Rodrigues, com sua tão precisa e refinada leitura de mundo, bem como seu afeto demaquilado. Nessa mulher, o esperar freiriano toma novo fôlego. À professora Maria Regina de Ávila Moreira (DSS/PPGSS/UFSC), por sua tão gentil e importante participação das bancas de qualificação e defesa desse trabalho científico, e por sua importância para o Serviço Social.

À Comissão de Educação do CRESS/PB, pela profundidade dos afetos e reflexões compartilhadas ao longo de anos; pelos ganhos e perdas coletivas no percurso da jornada, pois tudo é aprendido; pelo impulso à resistência e ao enfrentamento às forças ultraliberais e ultraconservadoras que violam, negam e retiram direitos humanos.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa/PB e às assistentes sociais participantes dessa pesquisa, sem as quais não poderíamos produzir, aprofundar e disseminar o conhecimento acerca da relação entre o Serviço Social e o direito humano à educação, a partir do chão da escola pública.

Enfim, a cada pessoa que acredita, espera e luta com força e coragem para que todos/as tenham direito à educação pública, universal, presencial, laica, crítica, de qualidade e socialmente referenciada.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

RESUMO

A pesquisa ora apresentada tem como objeto “o trabalho dos/as assistentes sociais em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB”. O objetivo central é analisar o trabalho dos/as assistentes sociais em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, tendo em vista a materialização do direito humano à educação. Para alcançá-lo, analisamos a configuração da política social de educação básica implementada pelo município de João Pessoa/PB, destacando avanços, entraves, fragilidades e retrocessos na efetivação do direito à educação. E ainda: identificamos, sistematizamos e analisamos as condições e as peculiaridades do trabalho do/a assistente social para a materialização do direito à educação em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB. Adotamos a perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético (Karl Marx), sinalizando a perspectiva ideopolítica do trabalho, nada desinteressado. Por esta razão, o direito humano à educação, a política social pública de educação e o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social – que é materializado no trabalho dos/as assistentes sociais – são estudados na perspectiva da totalidade, da mediação, da contradição e da historicidade. A análise se deu a partir de fontes bibliográficas, documentos jurídico-normativos alusivos ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, às escolas pesquisadas e ao exercício profissional dos/as assistentes sociais participantes da pesquisa, além de questionário semiestruturado digital aplicado junto aos sujeitos envolvidos. Como resultado, constatamos que o direito humano à educação, tanto no contexto macro quanto micro, encontra-se cada vez mais ameaçado pelo receituário neoliberal e neoconservador. Tal lógica, ao minimizar o Estado para as políticas sociais, tem fragmentado e fragilizado os dispositivos jurídico-normativos dos direitos humanos – dentre os quais a educação –, restringindo, violando e negando a materialização dos mesmos. No que tange ao Serviço Social na política educacional pública, a pesquisa indicou que os/as assistentes sociais, ao tratarem das manifestações da questão social nas comunidades escolares, de maneira multi/interdisciplinar, têm sentido uma acelerada relativização e precarização de suas condições éticas e técnicas de trabalho, impostas pela política educacional vigente, de caráter neoliberal e neoconservador. A despeito disso, foi possível observar potencialidades e possibilidades de resistência e enfrentamento a essa realidade, tanto pela via dos processos socioeducativos (pedagogia) quanto ético-político (militância). A pesquisa pode contribuir para subsidiar esses processos de luta coletiva por direitos e para ampliar e propagar o conhecimento científico acerca da temática desenvolvida.

Palavras-chave: Direito humano à educação. Estado neoliberal e neoconservador. Política educacional pública. Escola pública. Trabalho dos/as assistentes sociais.

RESUMEN

La investigación aquí presentada tiene como objeto “el trabajo de los trabajadores sociales en las escuelas públicas municipales de João Pessoa / PB”. El objetivo principal es analizar el trabajo de los trabajadores sociales en las escuelas públicas municipales de João Pessoa / PB, con miras a materializar el derecho humano a la educación. Para lograrlo, analizamos la configuración de la política social para la educación básica implementada por el municipio de João Pessoa / PB, destacando avances, obstáculos, debilidades y retrocesos en la realización del derecho a la educación. Además: identificamos, sistematizamos y analizamos las condiciones y peculiaridades del trabajo del trabajador social para la materialización del derecho a la educación en las escuelas públicas municipales de João Pessoa / PB. Adoptamos la perspectiva epistemológica del materialismo histórico-dialéctico (Karl Marx), señalando la perspectiva ideopolítica del trabajo, que no es desinteresada. Por ello, el derecho humano a la educación, la política social pública en educación y el Proyecto Ético-Político (PEP) de Trabajo Social -que se materializa en el trabajo de los trabajadores sociales- se estudian desde la perspectiva de la totalidad, mediación, de contradicción e historicidad. El análisis se basó en fuentes bibliográficas, documentos legales y normativos referentes al Sistema Educativo Municipal de João Pessoa / PB, las escuelas encuestadas y la práctica profesional de los trabajadores sociales participantes en la investigación, además de un cuestionario digital semiestructurado aplicado con los sujetos involucrados. Como resultado, encontramos que el derecho humano a la educación, tanto en el contexto macro como en el micro, está cada vez más amenazado por prescripciones neoliberales y neoconservadoras. Tal lógica, al minimizar al Estado para las políticas sociales, ha fragmentado y debilitado los dispositivos legales y normativos de los derechos humanos -entre ellos la educación-, restringiendo, violando y negando su materialización. Con respecto al Trabajo Social en la política educativa pública, la investigación indicó que los trabajadores sociales, al abordar las manifestaciones de la problemática social en las comunidades escolares, de manera multi / interdisciplinaria, han sentido una relativización acelerada y la precariedad de sus técnicas éticas y laborales, impuesta por la actual política educativa, de carácter neoliberal y neoconservador. A pesar de ello, fue posible observar las potencialidades y posibilidades de resistencia y confrontación con esta realidad, tanto a través de procesos socioeducativos (pedagogía) como ético-políticos (militancia). La investigación puede contribuir a subsidiar estos procesos de lucha colectiva por los derechos y a ampliar y difundir el conocimiento científico sobre el tema desarrollado.

Palabras clave: Derecho humano a la educación. Estado neoliberal y neoconservador. Política educativa pública. Escuela pública. Trabajo de trabajadores sociales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Categorias de conteúdo e referências bibliográfico-documentais.....	25
Quadro 02 – Assistentes sociais em instituições educacionais públicas, de nível técnico e superior, no estado da Paraíba.....	113
Quadro 03 – Assistentes sociais em instituições públicas de educação básica, no estado da Paraíba.....	114
Quadro 04 – Estrutura organizacional das escolas municipais de João Pessoa/PB.....	119
Quadro 05 – Planejamento individual e coletivo.....	133
Quadro 06 – Instrumentais de trabalho mais utilizados com educandos/as, famílias e profissionais.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Matrículas na rede pública municipal de ensino de João Pessoa (2020).....	119
Tabela 02 – Quantitativo de “especialistas em educação”, em 2020.....	122

LISTA DE SIGLAS

- ABEPSS** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
- ALAEITS** – Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social
- ALCA** – Área de Livre Comércio das Américas
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada
- BRICS** – Bloco econômico composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CECAPRO** – Diretoria Especial de Capacitação dos Profissionais em Educação, responsável pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação
- CEI** – Centro de Educação Integrada
- CEIP** – Contrato de Excepcional Interesse Público
- CELATS** – Centro Latino-Americano de *Trabajo Social*
- CELEST** – Centro de Línguas Estrangeiras
- CEP** – Código de Ética Profissional
- CF/1988** – Constituição Federal de 1988
- CFESS** – Conselho Federal de Serviço Social
- CFP-CRP** – Sistema dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia
- CIA** – Agência Central de Inteligência
- CINTEP** – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
- CISS** – Conferência Internacional de Serviço Social
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- COVID-19** – Doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)
- CREI** – Centro de Referência em Educação Infantil
- CRESS-PB** – Conselho Regional de Serviço Social da 13ª Região/Paraíba
- CTPS** – Carteira de Trabalho e Previdência Social
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- DAF** – Diretoria de Administração Financeira
- DGC** – Diretoria de Gestão Curricular
- DRU** – Desvinculação das Receitas da União
- DTIC** – Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIEF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno/a Infrequente

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FITS – Federação Internacional de Assistentes Sociais

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

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

FUNPRESP – Fundo de Previdência Complementar do Servidor Público Federal

FUNRURAL – Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural

IASSW – International Association of Schools of Social Work

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFSW – International Federation of Social Workers

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIRAD – Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário

MP – Medida Provisória

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PEP – Projeto Ético-Político

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLCC – Programa Nacional do Leite para as Crianças Carentes

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSA – Programa de Suplementação Alimentar

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSE – Programa Saúde na Escola

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RGPS – Regime Geral da Previdência Social

RPPS – Regime Próprio da Previdência Social

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAGRES – Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade

SARS-CoV-2 – Novo coronavírus, causador da doença COVID-19

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SINAN – Sistema de Informação de Agravos de Notificação [Ficha de Notificação de Violência Interpessoal-Autoprovocada]

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCU-PB – Tribunal de Contas do Estado da Paraíba

UCISS – União Católica Internacional de Serviço Social

UE – União Europeia

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UEx – Unidade Executora

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CONCEITOS, CONQUISTAS E RETROCESSOS	
2.1. Contextualizando as lutas pela cidadania e democracia.....	31
2.2. Direito social à educação.....	39
2.3. Direito social ao trabalho.....	52
2.4. Papel do Estado como garantidor de direitos sociais.....	66
2.5. Política social de educação no contexto neoliberal.....	71
3. O SERVIÇO SOCIAL E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL: DA GÊNESE DA PROFISSÃO À CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL (PEP)	
3.1. Prolegômenos sobre o Serviço Social brasileiro.....	89
3.2. Serviço Social na política social e na educação brasileira.....	95
3.3. Relevância do/a assistente social na efetivação dos direitos sociais.....	101
3.4. Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP): algumas considerações a partir do arcabouço bibliográfico-documental.....	106
4. O TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB	
4.1. Serviço Social na educação escolar no estado da Paraíba.....	113
4.2. Política social de educação básica do município de João Pessoa/PB.....	116
4.3. Inserção e atuação de assistentes sociais nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB (da década de 1990 à de 2010).....	121
4.3.1. O que dizem os documentos do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, alusivos aos/às assistentes sociais escolares?.....	123
4.3.2. O que dizem os sujeitos da pesquisa?.....	135
4.4.1 Condições objetivas de trabalho: desafios, potencialidades e possibilidades na atuação dos/as assistentes sociais.....	142
4.4.2. A pandemia da Covid-19 e seus impactos no trabalho dos/as assistentes sociais.....	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE.....	164

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada, intitulada “O trabalho dos/as¹ assistentes sociais em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, na perspectiva da materialização do direito humano à educação” é fruto da necessidade que sentimos de estudos e pesquisas relacionadas à problematização do direito à educação, pelo Serviço Social, no contexto da escola pública, considerando as crescentes expressões da questão social² no ambiente escolar, objeto de trabalho do/a assistente social que, dentre seus princípios ético-políticos, tem a defesa intransigente dos direitos humanos (CFESS, 1993). Com efeito, ao proceder à busca de textos sobre o assunto, nas plataformas científicas digitais de maior renome, pouco se obtém acerca desta temática, se comparado à produção intelectual a partir de outras políticas sociais.

Pelo fato de participarmos, desde o ano 2014, da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social da 13ª Região/Paraíba (CRESS/PB), o interesse pela temática foi aguçado, vez que as pautas da referida Comissão se voltam à Educação Básica, mormente às escolas públicas municipais de João Pessoa/PB. A pesquisa justifica-se, ainda, pelo fato de fazermos parte do quadro efetivo de assistentes sociais escolares (nomenclatura adotada em João Pessoa/PB, através da Lei Municipal nº 11.385/2008), desde o ano 2015, visto que tal inserção possibilita maior e melhor articulação e mobilização do Serviço Social Escolar, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas envolvendo a profissão e a área da educação, bem como de aperfeiçoar o trabalho na direção da defesa e promoção de direitos, a partir de tais produções científicas.

O município de João Pessoa/PB pode ser considerado uma referência, no diz respeito à inserção e implementação do Serviço Social na política e estrutura educacionais, articulado à Psicologia, à Pedagogia, à gestão escolar e às diversas licenciaturas, sendo um *locus* privilegiado de estudos e pesquisas sobre a atuação do/a assistente social na escola pública, individualmente e no trabalho em equipe. Cabe pontuar que as equipes de “especialistas em educação”³, atuantes nas escolas públicas municipais da capital paraibana, são constituídas

¹ Em consonância com a Resolução CFESS nº 594/2011, essa pesquisa observa a linguagem de gênero, usando as formas masculina e feminina, quando convier.

² [...] a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos (IAMAMOTO, 2001, p. 17).

³ Utilizamos, ao longo deste trabalho, “especialistas em educação”, aspada, considerando tratar-se de uma expressão ultrapassada, referenciada na lógica da Pedagogia tecnicista, preponderante, do final da década de

por assistentes sociais escolares, psicólogos/as escolares, orientadores/as educacionais (pedagogos/as) e supervisores/as escolares (pedagogos/as). Sendo assim, além do intuito de explorar e disseminar o conhecimento sobre o direito à educação, colaborando para o aprofundamento e ampliação da cidadania e da democracia, a pesquisa visa provocar reflexões acerca da política social pública de educação e sua relação com o Serviço Social, como também contribuir para a transformação coletiva da realidade escolar, embasada nos achados científicos, dentro dos limites impostos historicamente às condições éticas e técnicas dos/as profissionais da educação.

Ao fazer alusão ao trabalho dos/as assistentes sociais, objetivamos, aqui, retirar qualquer pretensão de apontar (ou responsabilizar) tais profissionais pela garantia de direitos, considerando que tal incumbência é do Estado, via políticas públicas, respaldadas em dispositivos legais e normativos. Entretanto, buscamos destacar o contributo do/a assistente social, inserido/a na política estatal, à efetivação do direito à educação pública, universal, presencial, gratuita, laica, crítica, de qualidade e socialmente referenciada. Ademais, é em caráter de trabalho coletivo e interativo que os/as profissionais da educação atuam na estrutura do Estado para a concretização do direito inscrito nas suas declarações constitucionais.

Mesmo quando tais declarações tornam-se “letra morta”, o fato de serem inscritos na lei cria a possibilidade de luta pela sua efetivação. As modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a resistência social à sua efetivação (OLIVEIRA, 2001, p. 42).

Deixamos patente que o direito à educação como direito humano é a perspectiva ético-político-pedagógica dessa pesquisa. Por ser um direito inalienável e imprescindível ao pleno desenvolvimento e realização da pessoa humana – ser social, como bem advoga Karl Marx – vemos a educação afirmada na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), dentre os direitos sociais que, juntos, visam à seguridade social do povo brasileiro.

Os direitos humanos foram construídos com base na idéia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independente de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecido e respeitado, não podendo ser tratado como instrumento, mas sim como fim de toda organização social e política. [...] O reconhecimento internacional dos

1960 ao início dos anos 1980. Trata-se, ainda, da influência do Parecer 252/1969, do Conselho Federal de Educação, que dividiu o curso de Pedagogia em habilitações – separando o pensar do fazer pedagógico no interior da escola. Tal Parecer reforçou a lógica do capital, ao evidenciar a fragmentação e sobreposição de papéis, além do pragmatismo no trabalho escolar.

direitos humanos representou, assim, um passo histórico decisivo. Com esse processo, os direitos foram colocados acima das contingências políticas dos países, fortalecendo a luta contra os regimes autoritários, o imperialismo, o genocídio e a discriminação. A todos devem ser garantidos os direitos humanos, estejam ou não em seu país de origem (RIZZI, GONZALEZ e XIMENES, 2009, p. 7-8).

O dito acima vai ao encontro do que defende Perez (1991, p. 67), ao afirmar que

A ideia de educação, como um direito fundamental do cidadão, apresenta de pronto, o seu reverso: o dever do Estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí se fazem sentir, como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo, são estabelecidos pelo Estado, ou se preferível, pelos cidadãos, enquanto sujeitos da atividade estatal. Nesse caso, os cidadãos podem ser mais uma vez encarados como sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso, enquanto credores do direito à educação; no segundo, como responsáveis pela ação do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito (*apud* OLIVEIRA, 2001, p.16).

Antes de prosseguir, imprescindível se faz entender o que são direitos fundamentais – dentre os quais, a educação – e suas garantias constitucionais. Conforme Simões (2014, p. 61),

Os direitos fundamentais são enunciados constitucionais de eficácia e de aplicabilidade imediata, que reconhecem a existência de prerrogativas substanciais consideradas indisponíveis e essenciais do cidadão. Por exemplo, o direito de ir e vir ou a liberdade de pensamento. Já as garantias têm natureza processual, consistindo nos mecanismos ou instrumentos, que o Poder Público assegura aos cidadãos, para a proteção, reparação ou reingresso do direito fundamental violado, por exemplo, o da ação de *habeas corpus*, *habeas data* e o mandado de segurança.

No entendimento de que os direitos sociais são direitos fundamentais de cidadania, Bertramello (s/d) elucida que estes colimam compensar as desigualdades oriundas do modo capitalista de produção, as quais põem os sujeitos de direitos em situação de desvantagem, vulnerabilidade e risco, o que exige do Estado intervenção, no sentido de minimizar tal desnível. Embora a família seja posta na legislação social como figura de extrema relevância, é no Estado que se encontram os meios e a maior responsabilidade na garantia de direitos, via políticas públicas. Com efeito, as condições objetivas do Estado são imensamente superiores às da família na efetivação de direitos de cidadania, dentre os quais a escolarização.

Os direitos sociais, enquanto direitos fundamentais e garantias básicas, demandados pela sociedade, foram consagrados pela CF/1988, no artigo 6º, que estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Pontuamos que a educação não deve ser interpretada dissociada dos demais direitos, mas como uma totalidade. Nesta pesquisa, procuramos associar a materialização (e, possivelmente, a negação) do referido direito ao efetivo trabalho dos/as assistentes sociais em espaços escolares, isto é, na qualidade de profissionais da política social de educação, consideramos que sua atuação é imprescindível e complementar na garantia de direitos. Do mesmo modo, compreendemos que tal contribuição está relacionada e determinada pelas condições objetivas de realização do seu trabalho e nas quais estão inseridas as escolas e seus respectivos sujeitos, não dependendo apenas da competência técnica ou do compromisso ético-político com o qual os/as assistentes sociais atuam. Trata-se de dimensões importantes, mas insuficientes para que o direito à educação seja efetivamente assegurado.

O direito à educação é, historicamente, objeto de embate entre as classes burguesa e trabalhadora, a quem é negada a possibilidade de desenvolvimento humano, pelo capital que mercantiliza direitos e políticas sociais, visando o lucro e a manutenção do *status quo*. Esse avanço mercantil, que agride principalmente a educação pública, fortalece a questão social, que se expressa de vários modos na escola. Nesse sentido, a presente pesquisa adota a perspectiva da defesa intransigente dos direitos humanos da classe trabalhadora, com ênfase na educação e no trabalho.

Perante o exposto, entendemos que o direito à educação é o entrelace de vários outros direitos, sem os quais não pode haver garantia mínima de satisfação das necessidades humanas. A partir dessa compreensão, e considerando os diferentes índices de desigualdade social existente no país, inclusive expressos oficialmente, sentimos a necessidade de problematizar: de que forma tal direito é materializado, considerando os dispositivos da CF/1988? Ele atende às necessidades da população que o demanda? As políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro o correlacionam com os demais direitos humanos? Ademais, que configuração tem esse direito, a partir da política pública pensada e implementada em âmbito local? Seria um direito apenas parcialmente materializado e/ou desconexo dos outros direitos? Em suma: **como o direito humano à educação – expresso no acesso, na permanência, na qualidade da educação escolarizada e na gestão democrática⁴ – tem sido materializado nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB? Como o trabalho dos/as assistentes sociais – que é de mediação social com a**

⁴ Salientamos que estas quatro dimensões do direito à educação têm base no entendimento consolidado nos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2012).

comunidade escolar – tem contribuído para a materialização do direito humano em tela, nas referidas escolas?

Na busca de respostas a essas questões, levantamos duas hipóteses em nossa pesquisa, considerando que a realidade social que se impõe nos oferece elementos iniciais suficientes para sustentá-las. Levantamos, portanto, tais hipóteses com base na compreensão de que,

Ao iniciar uma pesquisa, juntamente com a delimitação do problema, o investigador propõe a possível explicação que norteará todo o processo de investigação, sugerindo a possível relação existente entre os aspectos dos fenômenos que está estudando. As hipóteses, enquanto enunciados conjecturais, são os instrumentos de trabalho do pesquisador. [...] A hipótese é a explicação, condição ou princípio, em forma de proposição declarativa, que relaciona entre si as variáveis que dizem respeito a um determinado fenômeno ou problema. [...] O principal objetivo da investigação científica é, justamente, o de saber se esta sugestão apresentada, isto é, a hipótese, enquanto enunciado objetivo e independente do pesquisador, será corroborada ou falseada. E embora corroborada, ele sempre manterá o caráter hipotético (KÖCHE, 1997, p. 108-109).

Na **hipótese 1**, ponderamos que a materialização do direito humano à educação em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB tem sido fragmentada e fragilizada, dentre outros motivos, pelo avanço da doutrina socioeconômica neoliberal e neoconservadora, e a consequente minimização do Estado, movimentos que restringem, afrontam e violam os direitos humanos, dentre os quais, os sociais.

Na **hipótese 2**, concebemos que o trabalho dos/as assistentes sociais, na perspectiva da materialização dos direitos humanos, se defronta com entraves e retrocessos provocados pela política educacional de base neoliberal e neoconservadora, minimizadora do Estado, a qual, cada vez mais tem relativizado a importância e precarizado as condições de exercício profissional do/a assistente social, comprometendo, pois, o próprio direito à educação. Apesar desses condicionantes e determinantes do trabalho do/a assistente social na política social pública de educação, a articulação e mobilização políticas do Serviço Social, sobretudo a partir da promulgação da CF/1988, intensificadas nas décadas de 2000 e 2010, sinaliza um movimento de contraposição à agenda do capital para a educação. Com efeito, o Conjunto CFESS-CRESS (Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social – ENESSO), bem como os Sindicatos de Assistentes Sociais, têm empreendido um movimento de resistência e enfrentamento às violações/negações ao direito à educação, o

que implica a luta pela ampliação da inserção e fortalecimento da legitimidade de assistentes sociais nas escolas públicas de todo o Brasil.

Considerando que nosso **objeto de pesquisa** é o trabalho dos/as assistentes sociais em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, elaboramos os seguintes **objetivos**:

- **Geral:** analisar o trabalho dos/as assistentes sociais em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, na perspectiva da materialização do direito humano à educação.

- **Específicos:**

1. Analisar a configuração da política social de educação básica implementada pelo município de João Pessoa/PB, destacando avanços, entraves, fragilidades e retrocessos na efetivação do direito à educação;

2. Identificar, sistematizar e analisar as condições e as peculiaridades do trabalho do/a assistente social para a materialização do direito à educação em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB.

Quanto aos delineamentos metodológicos, estes estão organizados em abordagem, com orientação epistemológica do materialismo histórico-dialético; categorias analíticas metodológicas (historicidade, mediação, contradição e totalidade) e de conteúdo (direito à educação, política social pública de educação; trabalho; neoliberalismo e neoconservadorismo; Serviço Social na educação e na educação escolar), bem como procedimentos metodológicos (delimitações espacial e temporal, sujeitos, coleta e análise de dados, e aspectos éticos).

Segundo a Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB (PMJP, 2020), o Sistema Municipal de Ensino, criado pela Lei nº 8.996/1999, conta com 101 escolas de ensino fundamental, dentre as quais há 20 totalmente integrais e 11 parcialmente integrais, totalizando 31 escolas com turmas integrais, com 55 oferecendo a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há, no *site* da PMJP, a quantidade de escolas com a modalidade de ensino Educação Especial. Os Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs), correspondentes às creches e pré-escolas em outros municípios, somam 90 unidades. Há, dentre as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), as Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIEF), visto que nem toda comunidade escolar possui um CREI. As EMEIEFs somam 24 unidades. Os dados oficiais disponíveis mostram que os

CREIs não possuem assistentes sociais em seus quadros de servidores/as. Salientamos que as nomenclaturas CREI, EMEF e EMEIEF são padronizadas pela Lei Municipal nº 13.883/2019.

Como já explicitado anteriormente, as escolas municipais possuem equipes de “especialistas em educação”, constituídas por assistentes sociais escolares, pedagogos/as (orientadores/as educacionais e supervisores/as escolares) e psicólogos/as escolares, que desenvolvem um trabalho integrado com gestores/as escolares e docentes. Quanto ao organograma, o Sistema Municipal de Ensino dispõe de nove polos geoadministrativos, nos quais são agrupadas as escolas municipais, para melhor gestão por parte da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC).

Embasados nessas informações e pensando na exequibilidade da pesquisa, traçamos nossa metodologia do seguinte modo: como **delimitação espacial** (universo), definimos o Polo geoadministrativo 01, o qual abrange os seguintes bairros: Altiplano, Bancários, Mangabeira e Praia da Penha (zona sul da capital), com 13 escolas do Sistema Municipal de Ensino. A escolha desse Polo deu-se de forma criteriosa, haja vista apresentar vasta diversidade do público-alvo da política educacional do município (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as, idosos/as e pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais), com grande contingente populacional, apresentando características socioeconômicas variadas, que incluem áreas urbanas bem desenvolvidas e periferias com sérios problemas sociais. Neste universo, escolhemos como amostra o total de quatro EMEFs, sendo uma de cada bairro do Polo 01: Anita Trigueiro do Vale (Altiplano), Antônio Santos Coelho Neto (Penha), Aruanda (Bancários) e Luiz Vaz de Camões (Mangabeira). Essa medida resulta dos diálogos realizados em 2020, com os sujeitos que demonstraram interesse em participar da pesquisa, visando à exequibilidade do projeto, revisto em decorrência da pandemia da Covid-19.

No que diz respeito à **delimitação temporal** para realização da pesquisa, consideramos o período que se inicia com a CF/1988 – marco jurídico-normativo – e se estende até 2020. Esse período igualmente compreende o tempo em que se deu a inserção do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB (1990 a 2020).

Quanto aos **sujeitos** que colaboraram com a pesquisa, foram 04 assistentes sociais ingressas no Serviço Público Municipal através dos concursos públicos realizados em 1990, 2007 e 2014, cuja atuação se dá, respectivamente, nas quatro escolas de ensino fundamental, *locus* da investigação, conforme supramencionado.

Ao fazer referência, neste trabalho, à materialidade do direito humano à educação, o recurso à perspectiva do materialismo histórico-dialético, sobretudo à obra de Karl Marx, se faz inevitável. Para tanto, refletimos acerca do conhecimento teórico, que nos fornece lentes para a leitura crítica da realidade que nos é posta. Nesse sentido, Netto (2011, p. 20, grifo do autor) nos diz que

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...]. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: 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, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

Continuando sua reflexão, o mesmo autor (2011), baseado no pensamento lenineano, afirma que Marx não nos deixou uma lógica, mas descobriu a lógica (estrutura e dinâmica) do capital, indicando que o sujeito deve ser fiel ao objeto, assumindo uma perspectiva crítica e extraindo as múltiplas determinações do mesmo. Dito de outro modo, o pesquisador, ao se debruçar sobre um dado objeto de pesquisa, assume uma postura científica e política, devendo ter honestidade e compromisso intelectual com aquilo que investiga, incluindo os desdobramentos e consequências dos seus achados, que expressam diversos significados e sentidos.

Karl Marx, no auge de sua maturidade intelectual, por meio de um estudo detalhado e sistemático, que culminou na obra *O Capital*, desvendou a estrutura e dinâmica do modo capitalista de produção, que tem a extração predatória da mais-valia como finalidade. Ao estabelecer a lógica de funcionamento do capital, não deixou margens para que seus achados filosófico-científicos fossem refutados no que diz respeito à essência do modo de produção destrutivo que perpassa o tempo em meio a crises sistêmicas e cíclicas. Isso não significa uma afirmação de perfeição teórico-metodológica, mas de uma obra que, em meio às limitações próprias do período de revolução industrial, deixou um legado para a Ciência e a Filosofia, que tornaram as bases do pensamento crítico ainda mais sólidas e atuais.

Nesse processo investigativo, algumas considerações feitas por Netto (2011) são de extrema relevância: reconhecer que sujeito e objeto, no processo do conhecimento teórico, têm implicação mútua, por isso não se admite neutralidade (geralmente identificada como objetividade) no processo, por não ser uma relação de externalidade. Entender o perfil do sujeito pesquisador que, para Marx, tem papel essencialmente ativo, apodera-se da matéria em

seus pormenores, analisa suas diferentes formas de desenvolvimento e inquire a conexão entre as partes. Não identificar instrumentos e técnicas com o método, nem excluir a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica. Marx considera insuficiente parar nesta etapa. Daí, para atingir o “cientificamente exato”, é necessário fazer o caminho de volta – lançar novo olhar sobre a totalidade (contextualização) – para chegar à abstração. O objeto mais complexo elucida o mais simples, deslinda o passado e as sociedades precedentes – movimento do todo para as partes. Marx não entende o método como um amontoado de regras formais, muito menos algo que o sujeito retalha, enquadra e manipula a seu bel-prazer. Por fim, apreender que as conclusões marxianas, sabiamente, são postas como sempre inacabadas, provisórias, sujeitas ao contraditório, em processo permanente...

Partindo desta reflexão, evidente fica a responsabilidade frente à pesquisa ora iniciada, visto não ser tarefa simples penetrar na essência do fenômeno, uma vez que a busca pelo desvendamento do objeto é dificultada pelo que Karel Kosik chama de pseudoconcreticidade: um complexo de fenômenos da vida cotidiana humana, com regularidade, imediatismo e evidência, com aspecto independente e natural; independente porque apartado do todo que forma e dá significado aos fenômenos. É, ainda, o mundo do tráfico e da manipulação (práxis fetichizada) das condições naturais, tidas como fruto da atividade social humana. É o mundo do duplo sentido, que indica a essência e a oculta, ao mesmo tempo – revelação incompleta, fragmentada (KOSIK, 1976).

Para esse mesmo autor (1976), a destruição da pseudoconcreticidade é feita pela crítica revolucionária da práxis da humanidade, pelo pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado para penetrar a “coisa em si”, realizando a verdade e criando a realidade humana em um processo ontogenético, ou seja, de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento genuinamente humanos. A coisa em si, a qual se refere Kosik, nada mais é que a totalidade do mundo, revelada no processo histórico pelo ser humano, e o lugar que este ser ocupa na totalidade. Esta afirmação torna clarividente que a investigação do objeto de pesquisa em tela não deve desconsiderar os elementos adjacentes que, que em meio à contradição e à mediação, perfazem a totalidade. Assim, a pseudoconcreticidade é eliminada quando se descobre a natureza da realidade social, enquanto unidade dialética de base e supraestrutura, atingindo, assim, a concreticidade (totalidade).

O “princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de

vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 1976, p. 49). Deste modo, a verdade e a concreticidade são obtidas quando cada momento do todo é analisado separadamente (sem perder de vista sua conectividade e interdependência) e reagrupados no todo.

Há uma indissociabilidade entre teoria e método marxiano, dada a conexão estabelecida por Marx em sua obra, cuja liga é formada pelas categorias: totalidade, contradição e mediação, supracitadas. Para Netto (2011), Marx tinha firme intenção ontológica, não epistemológica, por isso não escreveu especificamente sobre o método, que tinha como alvo a análise de uma situação concreta: a sociedade burguesa e seu modo de produção.

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o *método* (NETTO, p. 42, grifos do autor).

É nessa esteira que caminha a pesquisa aqui apresentada, objetivando penetrar na essência do direito à educação, atendido e garantido (em tese) pela política social de educação básica de João Pessoa/PB, da qual faz parte o trabalho dos/as profissionais do Serviço Social no contexto escolar.

Para atendimento dos objetivos propostos neste trabalho, entendemos ser indispensável aprofundar os estudos acerca das categorias explicitadas no quadro abaixo, a partir das referências bibliográficas e documentais levantadas. Ao longo do processo de pesquisa, tais categorias e leituras sofreram mudanças (adições e/ou subtrações), como é próprio da dinâmica de produção do conhecimento.

Quadro 01 – Categorias de conteúdo e referências bibliográfico-documentais

Categorias de conteúdo	Referências bibliográfico-documentais
Direito à educação	Almeida (2005); Bertramello (2013); Brasil (1988 e outros); CFESS (2012 e outros); Charlot (2013); Oliveira (2001); ONU (1948 e outros); Saviani (2010); Simões (2014), dentre outros.
Política social pública de educação	Bastos (2017); Behring e Boschetti (2011); Oliveira (2001); Pereira (2000); Saviani (2010 e 2018); Veloso (2017), dentre outros.
Trabalho	Albornoz (1994); Antunes (2006); Braverman (1987); Barroco (2005 e 2010); Castel (2000); Decca (1998); Granemann (2016); Iamamoto (2010); Intersindical (2018); Marx (1985), dentre outros.
Neoliberalismo e neoconservadorismo	Anderson (1995); Bastos (2017); Behring (2002); Castelo (2016);

	Freitas (2007); Harvey (2008); Mészáros (1989); Veloso (2017), dentre outros.
Serviço Social na educação e na educação escolar	Almeida (2005); CFESS (2012 e outros); CRESS (2020); João Pessoa/PB (2008 e outros); Lacerda <i>et al.</i> (2020); Lima <i>et al.</i> (2019); Oliveira (2013); Piana (2009), dentre outros.

Fonte: elaborado pelo pesquisador ao longo da pesquisa (mar. 2019 a abr. 2021).

Quanto aos procedimentos metodológicos, na **coleta de dados**, recorremos ao questionário semiestruturado digital – via *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas –, bibliografia e documentação eletrônica e impressa. Nosso projeto de pesquisa previa o uso da entrevista, fundamentado na obra de Minayo (1996). Contudo, considerando o fechamento das escolas, a adoção do trabalho remoto e o distanciamento social impostos pela pandemia da Covid-19, optamos pelo referido questionário, como medida de segurança e otimização do cronograma da pesquisa.

Na **análise dos dados coletados** utilizamos a análise documental. Em consonância com o aporte epistemológico adotado, a análise dialética perpassou toda a pesquisa, estabelecendo um diálogo entre as partes e o todo, apreendendo as contradições, mediações e processos históricos da realidade investigada. Além da classificação e interpretação dos dados, estabelecemos as relações entre esses dados, buscando identificar pontos de divergência, convergência, tendências, contradições e mediações a partir do trabalho dos/as assistentes sociais.

Minayo (1996) aponta três finalidades para análise de dados. São elas: interpretar e compreender os dados coletados, confirmar ou não as hipóteses levantadas na pesquisa e, por último, ampliar o conhecimento acerca do objeto pesquisado, articulando-o ao contexto socioeconômico e cultural no qual está inserido.

No que se refere à análise documental, recorremos às contribuições de Cellard (2008), no sentido de adentrar nos fenômenos sociais registrados nos diversos textos que, na particularidade desta pesquisa, em sua maioria são documentos públicos. Além da interpretação das escritas a serem registradas por meio de questionário semiestruturado digital, acessamos projetos político-pedagógicos, planos de trabalho escolar (redigidos anualmente pelas equipes multiprofissionais – “especialistas em educação”, gestores/as escolares e docentes), planos de trabalho do Serviço Social (específicos dos/as assistentes sociais), atas de reuniões etc. Somados a estes documentos, considerável acervo de textos oficiais (leis, decretos, resoluções, planos, programas e projetos estatais, dentre outros) foram

submetidos à análise documental.

Sobre esse procedimento metodológico, o autor discorre da seguinte forma:

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. [...] Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas. [...] Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2008, p. 295).

Segundo Cellard (2008), podemos dividir os documentos em dois grandes grupos: arquivados e não arquivados. Quanto à natureza documental, temos os públicos e privados. O autor em destaque classifica os documentos públicos em arquivos públicos – que, embora tenham esse nome, nem sempre são acessíveis – e documentos públicos não arquivados – textos com maior publicidade, distribuídos à sociedade de modo amplo (jornais, revistas, cartilhas etc.). Quanto aos documentos privados, temos os arquivos privados – que, embora não sejam públicos, mesmo assim recebem esse tratamento para preservação – e documentos pessoais – que são de foro íntimo de um indivíduo, casal, família etc. Para Cellard (2008, p. 299),

[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental.

O mesmo autor (2008) afirma que essa análise preliminar (exame e crítica do documento) tem como metodologia o estudo atento do contexto social global no qual o documento foi produzido; o autor ou autores (identidade, origem social, ideologia, interesses e motivos); autenticidade e confiabilidade do texto (qualidade da informação, procedência do documento, fontes primárias e secundárias); natureza do texto (privado, público, jurídico, governamental, teológico etc.); conceitos-chave e lógica interna do texto (sentido dos termos empregados pelo [s] autor [es], desenvolvimento e partes principais da argumentação).

Uma vez considerados esses elementos supralistados, a fase da análise propriamente dita é o momento de unir as partes em um todo, exigindo de quem rege o estudo a percepção de que “a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento” (CELLARD, 2008, p. 303). Podemos tomar, a título de síntese sobre a análise documental, o seguinte:

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a **qualidade** da informação, a **diversidade** das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais. Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Além dessa necessária abertura de espírito diante dos dados potenciais também é preciso contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais, etc. (CELLARD, 2008, p. 305, grifos nossos).

No tocante aos **aspectos éticos**, a presente pesquisa baseou-se na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual traça as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, objetivando preservar a integridade e a dignidade dos sujeitos envolvidos. Também se pautou na Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993 (Código de Ética Profissional do/a Assistente Social – CEP).

Ao discorrer sobre a natureza da ética do Serviço Social, Barroco (2005) afirma:

A ética é definida como uma capacidade humana posta pela atividade vital do ser social; a capacidade de agir conscientemente com base em escolhas de valor, projetar finalidades de valor e objetivá-las concretamente na vida social, isto é, ser livre. Tratada como mediação entre esferas e dimensões da vida social, e atividade emancipadora, a ética é situada em várias formas e expressão: a moral, a moralidade, a reflexão ética e ação ética como exercício de liberdade [...] (BARROCO, 2005, p. 19).

A mesma autora (2005) destaca, ainda, que a ética difere da moral, existindo uma linha tênue entre ambas. Afirmar que a ética profissional é um modo particular de objetivação da vida ética, encerrado num conjunto de necessidades, demandas, respostas específicas (dimensão teleológica), implicações ético-políticas do produto da ação. As necessidades

históricas que legitimam as profissões dependem de determinada sociabilidade (consciência moral, valores culturais, normas e princípios éticos).

Para Barroco (2005), a ética da profissão recebe determinações e influências de uma socialização mais ampla (primária) que aquela estabelecida na participação cívica. Esta pode reforçar ou confrontar a socialização primária. O mesmo ocorre com o ato profissional, o qual exige posicionamento, além da responsabilidade para com as escolhas. Nesse contexto, o conhecimento é uma determinante da ética profissional. Ele é contraditório e conflituoso, por não ser construído apenas pelo embasamento filosófico profissional, fundamentador das escolhas, mas também pela educação moral primária, mídia, religiões, partidos políticos, movimentos sociais etc. A reflexão filosófica incorpora referenciais que nem sempre dão à profissão uma visão de mundo crítica e totalizante. Daí o recurso a Marx.

Quanto ao *ethos* profissional, Barroco (2005) afirma que este é o modo de ser numa relação complexa: necessidades socioeconômicas, ideoculturais, possibilidades de escolha (ações ético-morais), o que implica diversidade, mutabilidade e contraditoriedade. É preciso compreender o *ethos* profissional como um modo de ser a partir das necessidades sociais inscritas nas demandas postas historicamente ao Serviço Social e suas respostas ético-morais.

Finalizando essa discussão, a autora suprarreferida pontua que a ética profissional compreende três dimensões: 1) filosófica, que oferece as bases teóricas para a reflexão e concepção ética, via compreensão ético-moral da sociedade; 2) *ethos* (modo de ser) do Serviço Social, sua essência (ontologia), ramificado na moralidade profissional (consciência moral objetivada na teleologia), nas consequências ético-políticas da ação individual e coletiva (produto do fazer profissional); 3) normatização objetiva do CEP, ou seja, na positivação da relação entre Ética e Direito. Essas dimensões podem se dar em maior ou menor grau, dependendo das finalidades ou intencionalidades projetadas coletivamente (coesão dos agentes).

Considerando todo o exposto até aqui, e para fins de estruturação da dissertação, pensamos numa organização textual dividida em quatro partes: na primeira, a introdução, explicitando o objeto, o problema, as hipóteses, os objetivos, o *locus*, os sujeitos, a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados.

Na segunda parte, trazemos à discussão a temática dos direitos humanos no Brasil, a

partir da Constituição Federal de 1988 (conceitos, conquistas e retrocessos), contextualizando as lutas pela cidadania e pela democracia, discorrendo sobre o direito social à educação, o direito social ao trabalho, o papel do Estado como garantidor de direitos sociais, a política social e a política social de educação no contexto neoliberal, instrumento pelo qual o Poder Público, ao mesmo tempo em que visa garantir o direito, o restringe e até o viola/nega.

Na terceira parte, destacamos o Serviço Social no contexto da redemocratização e da efetivação dos direitos sociais (da década de 1980 à de 2010), resgatando um pouco da memória da profissão no Brasil, discorrendo sobre a inserção da profissão na política social e na educação brasileira, e discutindo a relevância do/a assistente social na efetivação dos direitos sociais.

Na quarta parte, refletimos acerca do trabalho dos/as assistentes sociais das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB. Nesse sentido, tratamos do Serviço Social na educação escolar no estado da Paraíba, da inserção de assistentes sociais nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB (de 1990 a 2020), do Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social e as condições objetivas de trabalho dos/as assistentes sociais, como também dos desafios existentes para atuação desses/as profissionais na perspectiva da materialização do direito à educação escolar na capital paraibana.

2. OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: CONCEITOS, CONQUISTAS E RETROCESSOS

Nesta seção, problematizamos os direitos humanos na realidade brasileira, destacando os direitos à educação e ao trabalho, que julgamos serem indissociáveis, conforme os/as autores/as aos/às quais recorreremos. Nesse percurso, refletimos sobre atores sociais e movimentos históricos que conquistaram direitos de cidadania e a democracia, bens firmados na CF/1988. Também discorremos sobre os retrocessos que a sociedade tem vivenciado, desde o início dos anos 1990, tendo o Estado como ator que garante de direitos, porém, nos moldes neoliberais e neoconservadores, através de variadas contrarreformas⁵. Como expressão dessa realidade, apresentamos a política social de educação enquanto campo de tensões e disputas ideopolíticas, societárias e financeiras distintas, entre as perspectivas da emancipação humana e do mercado.

2.1. Contextualizando as lutas pela cidadania e democracia

Os anos 1980 representaram, para a sociedade brasileira, um tempo de grande efervescência social, de duras lutas entre as classes burguesa e trabalhadora, e desta contra o Estado – então tomado pelos militares e pelo grande empresariado, via golpe de Estado em 1964. O regime autoritário e cruel só teve fim, em 1985, devido, em boa parte, à força dos movimentos sociais, sindicatos, associações e de diversas outras entidades civis que exigiram o retorno à democracia, firmado na promulgação de uma nova Carta Maior, em 1988.

Como veremos adiante, a Constituição Cidadã⁶ brasileira bebe na fonte da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da Organização das Nações Unidas (ONU), documento promulgado em 1948, como também em diversos pactos internacionais, cujo teor retoma, reforça, amplia e aprofunda a referida Declaração. O fato de o Brasil ser signatário da DUDH (1948), e um dos fundadores da ONU, justifica tal conexão jurídico-normativa.

⁵ Ao longo desse trabalho, defendemos e utilizamos o termo “contrarreforma”, ao nos referirmos às políticas sociais públicas, contrapondo-se a “reforma”, concepção do receituário neoliberal e neoconservador. Recorreremos à expressão “contrarreforma”, sempre que a mesma não conflitar com a posição de outros/as autores/as, em citações indiretas. Com efeito, as contrarreformas implementadas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, constituem ataques às conquistas constitucionais de 1988, numa sucessiva retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora (BEHRING, 2012).

⁶ Nome dado pelo deputado federal Ulysses Guimarães, que liderou os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, devido ao grande quantitativo de direitos sociais aprovados na Norma Ápice. Evitamos, neste trabalho, utilizar o termo Carta Magna, que, segundo orientação de doutrinadores do Direito, aplica-se mais a Constituições outorgadas.

Em consonância com o estudo de Pereira (2000), vemos que o período histórico denominado Transição Democrática ou Nova República⁷, situado entre a Autocracia Militar (1964-84) e a Era Neoliberal (anos 1990 em diante), trouxe como traços peculiares dois elementos, frutos de uma mobilização popular sem precedentes na história mais recente do País: a convocação da Assembleia Nacional Constituinte (1986) e a concepção e implementação de direitos sociais, assim como de políticas públicas que os materializam.

Os primeiros indícios de uma abertura política podem ser vistos já nos dois últimos governos da Ditadura, dos generais Geisel e Figueiredo. Em 1979 é concedida a anistia aos considerados transgressores políticos; em 1982 ocorrem eleições diretas para governadores; em 1985, eleição presidencial indireta, contrariando o movimento por *Diretas Já!*⁸. A referida eleição consagrou, em 15 de janeiro, o nome de Tancredo Neves, que não chegou a assumir o cargo, tendo adoecido gravemente e falecido em 21 de abril. Assume o seu vice, José Sarney, para um mandato de quatro anos (1985-89). Segundo Almanaque Abril (2010, p. 329, grifo do autor), Tancredo Neves era “candidato da Aliança Democrática, formada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e pelo Partido da Frente Liberal – criado de uma dissidência do PDS –, **é eleito presidente** pelo Colégio Eleitoral. Ele recebe 480 votos, contra 180 de Paulo Maluf (PDS-SP)”.

Sarney, conservador e próximo dos integrantes do antigo regime, ex-presidente do partido ARENA, no governo da nação, traça o lema de sua administração: “Tudo pelo social”, o qual encerra dois direcionamentos essenciais, um de caráter emergencial – combate à fome, ao desemprego e à pobreza – e outro de caráter estrutural – voltado para o crescimento econômico sustentado e a reforma agrária.

As medidas mais significativas dessas intenções governamentais de Sarney para o biênio 1985-86 foram, de acordo com Pereira (2000):

⁷ Segundo MARTINS, Carlos E. **Fim da Nova República?** Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/03/16/fim-da-nova-republica/>>. Acesso em: 21 mar. 2021. Entres os/as diversos/as autores/as que tratam do período histórico da Nova República, é consensual que seu início se deu em 1985, com o fim da Ditadura Militar. No entanto, quanto ao seu término, uns/umas apontam o ano 2016; outros/as afirmam ser 2018. Ambos concordam que essa fase se encerra no contexto do Golpe de 2016.

⁸ 1983 - A primeira manifestação ampla **a favor das eleições diretas** para a Presidência da República ocorre em São Paulo, em novembro, convocada pelo PT, reunindo 10 mil pessoas. Participam o PMDB, o PDT, entidades sindicais e a Central Única de Trabalhadores (CUT). 1984 – O movimento pelas eleições diretas para presidente cresce, e grandes comícios ocorrem nas principais cidades brasileiras, sob o lema **Diretas Já**. A emenda constitucional que reestabelecia as eleições diretas, apresentada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB-MT), consegue maioria de 298 votos, mas pelas regras impostas pelo Pacote de Abril, eram necessárias 320 para sua aprovação (dois terços do plenário) (ALMANAQUE ABRIL, 2010, p. 329, grifo do autor).

- Plano Cruzado: reforma monetária (troca do cruzeiro pelo cruzado), congelamento de preços e ajustamento dos salários;
- Plano de Metas: sustentação do crescimento e combate à pobreza;
- Política emergencial de alimentação: canalizada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa de Suplementação Alimentar (PSA) e do Programa Nacional do Leite para as Crianças Carentes (PNLCC);
- Criação do Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e lançamento da primeira versão do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA);
- Instituição do seguro-desemprego.

O triênio 1987-89 vivenciou dois planos econômicos, na tentativa de promover a transição de um modelo excludente para um modelo equânime. São eles: Plano de Controle Macroeconômico (Plano Bresser), do então ministro da Fazenda, Bresser-Pereira; outro, do sucessor de Bresser, Mailson da Nóbrega, no bojo da “política do arroz com feijão”, no qual a pauta neoliberal foi obedecida à risca. Ambos os planos econômicos resultaram na redução do poder aquisitivo da população trabalhadora, como também na reprodução da desigualdade social.

Ainda conforme Pereira (2000), concomitante ao governo Sarney, está o processo de redemocratização do país, que, pela mobilização popular via movimentos sociais, organizações profissionais e igrejas, coroou o ideal da cidadania com a promulgação da Carta Maior de 1988 ou Constituição Cidadã, a muito custo, e na maioria das vezes em situação de desvantagem com relação aos interesses do Congresso Nacional do capital nacional e estrangeiro.

A Norma Ápice consagrou, dentre outras coisas, a esfera trabalhista, com as seguintes conquistas, dentre outras: redução da carga horária de trabalho; férias anuais remuneradas com mais 1/3 do salário; extensão do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) a todos/as os/as trabalhadores/as; licença-paternidade (PEREIRA, 2000).

Contudo, o carro-chefe da Constituição Cidadã foi a seguridade social – assistência social, previdência social e saúde – afixada pela primeira vez em uma Constituição brasileira como parte integral e endógena, apreendida como direito de cidadania universal e obrigação do Estado. Na saúde, a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) representou um dos maiores avanços, sendo reconhecido como o maior e mais complexo sistema público de saúde do

planeta. Na previdência social, além dos/as trabalhadores/as urbanos, sob a égide do modelo bismarckiano previdenciário (tripartite), passa-se a contemplar os/as trabalhadores/as rurais, financiados com a taxação dos produtos agrícolas (Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural – FUNRURAL).

A esfera educacional apresentou grandes avanços: reafirmou o princípio de universalidade do ensino fundamental e gratuidade do ensino em todos os níveis; aumento dos recursos financeiros para este campo; creches e pré-escolas para as crianças de até cinco anos de idade, dentre outros.

Conforme Oliveira (2001), pela primeira vez na história constitucional do país, os direitos sociais foram declarados de forma orgânica (art. 6º da CF/1988). Pôs às claras a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. A atual Constituição é distinta das demais pelo fato de, desde o Império, haver variações no entendimento e na aplicabilidade da lei no tocante à ampliação e à garantia do ensino elementar, da gratuidade e da obrigatoriedade. De fato, no cerne das Constituições do Império (1824), da República Velha (1891), da Era Vargas (1934 e 1937 [Estado Novo]), do Período Democrático (1946) e da Ditadura Militar (1967 e Emenda Constitucional nº 01/1969) fora afirmado ser a educação direito de todos os cidadãos. No entanto, a cidadania alcançava poucas pessoas, visto que a maioria da população era escravizada, no caso do Brasil Império. Mesmo com a abolição da escravatura em 1888, a cidadania continuou restrita a uma seleta parcela da população, durante décadas. Ademais, muito pouco fez o Estado para a garantia do direito, cujo maior desafio era o analfabetismo generalizado.

Essa dura realidade de negação/violação de direitos pôs-se reproduzida no processo histórico brasileiro, em meio a um litígio entre a perspectiva do direito e o avanço do liberalismo – bastante *sui generis* –, que lançava suas raízes individualizantes e de entrega dos sujeitos à própria sorte, em um momento em que o mundo vivia o florescimento dos direitos políticos e sociais, com destaque aos trabalhistas. A história do Brasil pós-período imperial mostrou que, entre a cidadania legalizada e a concretizada, um abismo foi aberto e mantido.

Esse embate evidenciou, no âmbito educacional, um longo movimento de avanços e retrocessos, quanto à responsabilização do Estado pela concretização da educação enquanto direito. A Carta Magna de 1937 é exemplo de resistência na manutenção do *status quo*, embasada nos ideais liberais, que sempre deixavam margens (brechas) para a não efetivação

do direito. A abertura à privatização já se mostrava, principalmente evidenciada na concessão de bolsas de estudos àqueles/as que mostrassem mérito para os níveis subsequentes de ensino – o que hoje se denomina de médio e superior. A influência da Igreja Católica se fez presente no processo, o que os textos constitucionais explicitam, ao colocarem primazia da educação dada pela família sobre a mantida pelo Estado, ou seja, a educação doméstica, o ensino ministrado no lar (OLIVEIRA, 2001).

As questões acima foram superadas (pelo menos formalmente) pela CF/1988, a qual, segundo Oliveira (2001), superou suas antecessoras em qualidade e amplitude do conjunto de aspectos que formam o direito à educação, a saber:

a) a gratuidade do ensino oficial em todos os níveis; b) a garantia do direito aos que não se escolarizaram na idade ideal; c) a perspectiva da obrigatoriedade do ensino médio, substituída pela perspectiva de sua universalização com a EC 14; d) o atendimento especializado aos portadores de deficiência; e) o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; f) a oferta do ensino noturno regular; g) a previsão dos programas suplementares de material didático-escolar; h) a prioridade de atendimento à criança e ao adolescente (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

Além de dispor sobre os princípios do ensino nacional (art. 206), sobre a responsabilidade dos Poderes Públicos pelas garantias acima sintetizadas (art. 208), a CF/1988 e a legislação dela decorrente impõem sanções aos entes a quem são determinados o dever pela educação: Estado e família (nessa ordem, segundo a Carta Maior). Com efeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996), dentre outras, traz penalidades pela negação ou violação do direito à educação, que variam de medidas brandas à tipificação de crime, como prevê, por exemplo, a Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, que define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento.

Segundo Pereira (2000), as reformas sociais chegaram ao Brasil com grande atraso, quando a transnacionalização da economia e a ideologia neoliberal já haviam se instalado no País, mesmo que de forma ainda embrionária. Na sua condição de dependência econômica, científica e tecnológica (ampliada na Ditadura Militar), o Brasil, sob dominação dos Estados Unidos da América – agora sem a ameaça do socialismo real, cujo fim foi simbolizado pela queda do Muro de Berlim, em 1989 –, aprova uma Constituição vitimada pela contrarreforma neoliberal, já entre 1987-90.

Destarte, o que se evidencia e pondera em várias bibliografias, ao analisarem a conjuntura da Nova República, é uma realidade de destituição de direitos sociais e políticos, via desarticulação das forças populares, as mesmas que protagonizaram o processo de transição democrática dos anos 1980. Grandes conquistas da Constituição, tais como a desmontagem do autoritarismo – liberdade de pensamento, expressão e movimento –, prenunciam um novo campo de combate ao ideário de Estado Mínimo para o campo social, sob risco de aniquilamento dos avanços na seara dos direitos humanos.

É indispensável tecermos considerações acerca do papel preponderante dos movimentos sociais no processo de redemocratização brasileiro. Para tanto, buscamos suporte nas reflexões de Scherer-Warren (1993), segundo a qual os movimentos sociais podem ser entendidos como grupos que possuem uma ação transformadora da realidade, com objetivos explícitos, orientados por valores e princípios, contendo uma organização e direção mais ou menos definida. A autora destaca os elementos da práxis, projeto, ideologia, organização e direção dos movimentos sociais como questões essenciais, embasando seu pensamento em Marx e marxistas como Vladimir Lenin e Antonio Gramsci.

A ideia de organização e de vanguarda é central na produção leninista, na qual ele defende uma liderança intelectual capaz de responder à altura aos ditames da classe dominante (formada pelos capitalistas). Sua concepção encerra a refuta ao espontaneísmo das massas, sendo de fundamental relevância a organização e liderança já mencionadas, sem, contudo, descartar o engajamento político do proletariado – elemento bastante defendido por Lenin (SCHERER-WARREN, 1993).

Por sua vez, Gramsci enfatiza a importância da promoção de uma revolução a partir da “filosofia da práxis”, e é justamente aqui que entra em divergência com Lenin: em Gramsci, o intelectual deve ser orgânico, ou seja, conectado à massa, a uma classe fundamental – embora não tenha que ser originado dela –, contribuindo para a elevação desta a um nível superior e sólido de consciência crítica. A relação intelectual-massa é a categoria nuclear gramsciana, contemplando não uma tomada de poder abrupta, a exemplo da Revolução Russa (1917), mas uma transformação a partir do cotidiano, ao nível de compreensão total do mundo e de suas contradições (GRAMSCI, 2001). Ao desenvolver seu raciocínio sobre os intelectuais orgânicos, Gramsci deslinda quais são os aparelhos privados de hegemonia, tão importantes para apreendermos os processos históricos da sociedade brasileira, com destaque ao período posterior à promulgação da Constituição Cidadã. Afirma o autor:

[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001, p. 20).

No final dos anos 1980, com a queda do Muro de Berlim (1989), o socialismo e os ideais revolucionários entram em declínio. Com isso, os movimentos sociais passam a atuar de forma menos intensa com relação aos períodos anteriores, pois o enfoque que, na década de 1980 era direcionado à redemocratização e afirmação de direitos de cidadania, recai nos fenômenos que a teoria denomina antimovimentos, como a assustadora violência urbana, por exemplo. Embora surjam novos movimentos sociais e elementos, tanto nos temas contemporâneos (ecologia, gênero, etnia etc.), quanto nos antigos movimentos, a tendência neoliberal busca neutralizar o poder reivindicatório das diversas representações, dificultando a manutenção de direitos conquistados e legalizados, assim como a obtenção de outros direitos sociais, ainda em pauta (SCHERER-WARREN, 1993).

Fontes (2006), ao debater sobre as lutas sociais e teóricas da sociedade civil brasileira na década de 1980, subsidiada pelo pensamento de Gramsci, expõe as contradições inerentes ao processo histórico em que a resistência e o enfrentamento promovidos pelas forças populares são apassivados pelo poder organizador, formulador, pensador e crítico dos/as intelectuais a serviço do Estado burguês. A rica arena de lutas sociais foi marcada pela expansão dos aparelhos privados de hegemonia – a serviço da classe dominante –, que em boa parte não elucidavam as disputas subjacentes entre as classes fundamentais, nos termos marxianos. Ou seja, não demonstravam abertamente a ideologia a qual serviam.

Importa destacar o papel e a responsabilidade histórica das Organizações Não Governamentais (ONGs) e de significativa parcela do Partido dos Trabalhadores (PT) no processo de fortalecimento da lógica corporativista, ou seja, de subalternização da sociedade

civil ao ideário do nascente Estado neoliberal brasileiro. Os embates que se estabeleceram no contexto da CF/1988 e posteriormente, já sob a sombra do neoliberalismo, resultaram em fortes influências ideológicas no sentido de convencer e converter a sociedade civil em um campo filantrópico e cosmopolita, como se as contradições e antagonismos existentes entre as classes tivessem sido superados. As ONGs começaram a ganhar espaço e, em consequência, a disputar os fundos públicos, meios indispensáveis à efetivação dos direitos consagrados na novíssima Constituição. Sindicatos foram cooptados por grandes aparelhos privados de hegemonia (empresariado com a grande mídia), bem como os setores populares, seduzidos pela falácia da solidariedade e do voluntarismo nacionais. Essas constatações contribuem para o entendimento de como a pauta da educação pública, gratuita, universal e de qualidade foi posta de lado pela sociedade civil organizada, dando margem à inserção dos princípios neoliberais da privatização, focalização e fragmentação na política educacional brasileira (FONTES, 2006). Ainda sobre os anos 1980, afirma a autora:

Essa não foi, portanto, uma década perdida. Alguns temas populares tornaram-se agenda obrigatória, quase senso comum no cenário social e político nacional, trazidos por essa disputa acirrada entre projetos sociais diferentes, [...]. Igualdade (na denúncia das desigualdades sociais); solidariedade (objetivando ir além dos limites corporativos, no sentido 1 [que a autora utiliza para se referir ao momento cooperativo, segundo a teoria gramsciana]); dependência e dívida externa; urgência de amplas reformas sociais e universalização das políticas públicas, com ênfase na saúde e na educação. É exatamente sobre elas que a luta seria travada na década de 1990 (FONTES, 2006, p. 233).

Importa salientarmos a contribuição da categoria profissional de assistentes sociais nas lutas populares por cidadania e democracia, participação feita em diversas frentes das políticas sociais públicas, como atestam os/as professores/as Marilda Villela Iamamoto, Raul de Carvalho, José Paulo Netto, Maria Carmelita Yasbek, Iolanda Guerra, dentre tantos/as outros/as, em diversas produções científicas. Consideramos a militância algo intrínseco ao PEP do Serviço Social, sem a qual não podemos obter o nível de transformação objetivado no nosso ideário de justiça social. O conhecimento acerca da natureza e destino dos movimentos populares é, a nosso ver, peça indispensável na realização de uma consciência crítica histórico-conjuntural, que nos leva à visão do real-possível da promoção social, via frentes de pressão popular face o perverso sistema atual, no qual a questão social, objeto de estudo e intervenção do Serviço Social, é nutrida cotidianamente.

No sentido do que expomos inicialmente, a sociedade civil brasileira vivencia um período histórico de vastas transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e

ambientais, em meio às quais são travadas inúmeras batalhas em defesa do legado da CF/1988, até os dias atuais. Com efeito, o advento do neoliberalismo (ainda na década de 1980) e sua agressividade nos últimos anos, somada ao recrudescimento do conservadorismo capitalista, significa a afronta aos direitos humanos, em um período no qual a população brasileira ainda ensaia seu projeto de cidadania e democracia, ou seja, de justiça e equidade sociais.

2.2. O direito social à educação

Iniciamos nossa discussão destacando que, embora a CF/1988 conceba como seguridade social apenas o tripé *assistência social, previdência social e saúde*, o que se advoga neste trabalho é o entendimento de que a educação é componente inquestionável da ampliação e democratização do mecanismo de segurança social de uma nação, e que, portanto, tem alta relevância quanto ao pleno desenvolvimento humano⁹.

Antes de nos atermos ao direito à educação, propriamente dito, traçamos considerações indispensáveis, embora sucintas, acerca da educação brasileira. Concordamos com Charlot (2013), ao afirmar que a educação é política, tem significado de política de classe, pois ela:

- transmite modelos de comportamento sociais, diferentes conforme o meio (heterogeneidade). As classes não são somente distintas, mas antagônicas, e os modelos e ideais têm, igualmente, significação e sentido político que exprimem relações de força;
- forma a personalidade do sujeito, fixa estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização;
- difunde ideias políticas com uso ideológico pelas classes e pelo Estado, ideologia que mascara uma igualdade e uma unanimidade teórica dos sujeitos;
- constitui-se como encargo da instituição social “escola”, a qual depende das relações de forças sociais e políticas. Os grupos e classes sociais usam a escola como instrumento para atingir/atender os seus interesses, fazendo dela um campo de tensões e conflitos. Nesse meio não há neutralidade, nem laicidade, vez que a escola configura-se como ferramenta do embate de classes, dependente das formas de sociedade – igrejas, partidos, comunidades, Poderes do Estado, dentre outras – para financiamento e gestão, controle, recrutamento de docentes e

⁹ Entendimento inscrito no documento Bandeiras de Luta do Conjunto CFESS-CRESS (CFESS, 2018) e em outros documentos da categoria profissional dos/as assistentes sociais brasileiros/as.

discentes, reconhecimento social;

- é, portanto, a educação, um fenômeno socialmente determinado, cuja significação é historicamente conhecida;
- apresenta significação de classe da educação é historicamente conhecida: a rede de ensino primário-profissional para os/as filhos/as do proletariado, e a secundária-superior para os/as da burguesia.

Tais ideias reforçam a intencionalidade presente nas políticas sociais educacionais, como campo de embates classistas, de disputa pela hegemonia e manutenção da ordem burguesa, o que se faz cristalino na análise histórica do Brasil, onde o direito à educação é arquitetado na antítese afirmação *versus* negação.

Saviani (2010), ao investigar a evolução do pensamento pedagógico brasileiro, periodicizando as principais concepções educacionais, da chegada dos portugueses ao início do século XXI, conclui que a essência do projeto de educação – dominador, opressor e explorador – perdura ao longo dos séculos na história do Brasil. Para o autor, essa conclusão fica translúcida nos seguintes fenômenos, dentre outros:

- desde a fase jesuítica, a educação se configurou como algo distante da maior parte da população, onde somente a elite social podia desfrutar de seus benefícios. Essa prevalência da classe dominante teve seu lastro no processo de extermínio do sistema educativo e cultural dos povos indígenas e povos negros escravizados (pelo convencimento ou pela violência);
- da segunda metade do século XVIII ao início da década de 1930, o duelo por poder entre a Igreja Católica e o ideário laico marcaram a convivência das vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, negando o acesso à escola aos/às negros/as escravizados/as e livres, mulheres, filhos/as ilegítimos/as e órfãos/ãs;
- a partir da ditadura empresarial-militar, período pós-1964, o tecnicismo que esvaziava a educação de sua qualidade crítica, empurrando os/as educandos/as para a lógica alienante do mercado de trabalho;
- durante a fase histórica de predominância do tecnicismo, a desilusão e desesperança do/a professor/a formado/a à luz do pensamento escolanovista, imerso/a em uma realidade escolar que remete aos séculos precedentes, mas em uma dinâmica social fordista-taylorista que coisifica o ser humano;

- a partir dos anos 1990, a pulverização das conquistas da Constituição Cidadã por governos neoliberais, com o agravante de ver um partido de esquerda (Partidos dos Trabalhadores – PT), antes aliado da luta popular pela educação em seu sentido mais amplo e profundo, trair o projeto contra-hegemônico, em benefício da doutrina neoliberalizante e neoconservadora.

Tendo feito essas considerações iniciais, passamos a conceituar e contextualizar o direito à educação, inserido no conjunto dos direitos humanos, formalizados na CF/1988 e implementados, ainda que parcamente e sob constante ameaça, nas últimas três décadas.

Conforme Baracho (2008), o Direito pode ser definido como o conjunto de princípios, regras e instituições que servem para regular as relações sociais, para mediar conflitos entre as pessoas. É ainda entendido como aquilo que é correto, justo, e que é devido a alguém, segundo um consenso do coletivo; ciência que trata dos princípios, leis e instituições reguladoras da vida em sociedade; é histórico e cultural, racional e moral. Enquanto o objetivo do Direito é regular as relações sociais, sua finalidade é a obtenção da ordem e da paz social e individual (a justiça).

Para a ciência do Direito, os princípios estão acima das próprias normas jurídicas (leis), visto que estas são orientadas e informadas por aqueles. Assim sendo, não devem ser desobedecidos jamais, pela coerência e coesão que dão ao Direito, constituindo-se como seu alicerce. Nesse sentido, Direito se distingue de Moral, pois nem tudo que é positivado é moral. Por ser uma ciência interventora do real, do social, apresenta-se como o dever-ser, como descritiva, mas também prescritiva, ideal, voltada para o futuro (BARACHO, 2008).

Continua a autora: Direito não é Matemática, é interpretação. Isso desperta bastante controvérsia e polêmica no meio jurídico e fora dele. Um exemplo disso é a jurisprudência, entendida como o julgamento reiterado de um processo judicial, ou seja, mais de um julgamento/veredicto em tribunais diferentes e por juízes diferentes (recurso da decisão judicial).

A primeira grande característica do Direito é coercibilidade, a qual difere suas normas das da Religião e da Moral. O Direito pode ser objetivo e subjetivo. Este é a prerrogativa daquele, ou seja, a possibilidade de o sujeito exercer o direito objetivo, o qual é vivência, o gozo efetivo do direito individual ou coletivo, afirma Baracho (2008).

No que tange ao direito natural, a autora supra declara que o mesmo informa, condiciona e determina o direito positivo, independe de convenções, costumes e leis por se tratar de um direito inerente ao ser humano, atribuído a Deus, à razão e à natureza, ou destes emanado. Por seu turno, o direito positivo se expressa em leis, costumes, tradições; em outras palavras, é o direito escrito ou vigente nos hábitos de determinadas sociedades e localidades.

A interpretação e aplicação do Direito natural foi, durante longo período histórico, uma das principais formas de leitura de mundo, de organização da vida em sociedade (economia). Conforme Marx (2008), os cientistas clássicos eram naturalistas e interpretavam a economia como um conjunto de leis gerais e eternas, baseando-se na Física e na Matemática. Estas leis foram contrapostas por Marx às leis históricas, próprias em cada período histórico.

Marx (1985) traça um ponto comum às três formações econômicas pré-capitalistas (comunal, antiga e germânica), cuja base é composta pela propriedade da terra e pela agricultura, objetivando produzir valores de uso. Para isso, pontua a apropriação das condições naturais de trabalho e a atitude em relação à terra como propriedade do sujeito que trabalha. A relação com a terra como propriedade é pontuada como ocupação pacífica ou violenta, dentro da lógica familiar, tribal e comunitária, ou seja, comunal, tanto nos moldes primitivos, quanto nos mais historicamente desenvolvidos.

Essa forma de sociabilidade tem como lastro a perspectiva jusnaturalista, a qual, não sendo capaz de entender o homem como ser histórico, o interpretou através da lente metafísica, justificando, assim, o direito natural. Em contraponto a este, estão os direitos civis ou individuais (reconhecidos a partir do século XVII), dentre os quais está a propriedade privada da terra, enquanto alicerce do modo de produção subsequente ao feudalismo, ou seja, o capitalismo.

Nestes moldes, o jusnaturalismo solidificou o entendimento de propriedade privada, que atingiu seu ápice no modo de produção capitalista. Na compreensão de Wood (2001), ao investigar a realidade inglesa dos séculos XVI ao XVIII, o cercamento significou, com ou sem a colocação de cercas, a extinção dos direitos comunais e consuetudinários¹⁰ de inúmeros

¹⁰ O direito consuetudinário é uma série de costumes, práticas e crenças que são aceitos como regras obrigatórias de conduta pelos povos indígenas e comunidades locais. O direito consuetudinário é uma parte intrínseca dos seus sistemas sociais e econômicos e modos de vida. O que caracteriza o direito consuetudinário é precisamente o fato de consistir num grupo de costumes que são reconhecidos e partilhados coletivamente por uma

camponeses. Contribuiu, segundo diversos pensadores da época, para o adensamento da marginalidade, da desordem social. O cercamento é a expressão mais forte do nascimento do capitalismo, sendo fonte de conflitos até a era moderna. No século XVIII, contou com decretos do Parlamento Inglês (cercamento parlamentar) para sua consolidação. Os direitos consuetudinários iam de encontro aos direitos do melhoramento¹¹ nos tribunais, nos quais a legitimidade daqueles perdia para a legalidade destes.

Ainda segundo Wood (2001), John Locke reforçou a defesa do melhoramento com sua tese da propriedade como direito natural dado por Deus ao homem (inclusive o seu próprio corpo), que, intervindo na realidade por meio do trabalho, modifica a natureza desta. Locke afirma que os homens são livres e iguais no estado natural. Para ele, a terra existe para ser produtiva e lucrativa, o que justifica a propriedade privada em detrimento da posse coletiva. O valor da terra advém do trabalho e do melhoramento, não da natureza por si só.

Mirando no período de colonização latino-americano, a concepção do Direito natural pode ser facilmente percebida. Fernandes (1975), ao discorrer sobre os padrões de dominação externa na América Latina, afirma haver um duplo fundamento, legal e político, que legitimou a exploração ilimitada em benefício tanto das Coroas Portuguesa e Espanhola, quanto de seus colonizadores. Ou seja, afirma haver uma identidade de interesses que, embora, sofrendo muitas rupturas, manteve uma ordem jurídica, política e social que cristalizou o modelo ibérico de colonização, alicerce de um formato de capitalismo dependente, que só admitiria direitos à sociedade ampla no século XX, em pleno desenvolvimento industrial.

A cristalização do modo de produção capitalista dependente, na América Latina, apoia seus pés no lastro da divisão da sociedade em classes sociais, na qual o projeto dominador, opressor e explorador encontra sustança. Para o aludido autor,

Neste sentido, a classe social só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo (FERNANDES, 1975, p. 33).

comunidade, por um povo, grupo étnico ou religioso. Isto contrasta com as leis escritas que emanam de uma autoridade política constituída, cuja aplicação está nas mãos dessa autoridade, geralmente o Estado (WIPO, 2016, p. 1).

¹¹ No entendimento de Wood (2001), melhoramento é sinônimo de beneficiamento e aproveitamento da terra.

Ao tratar das dimensões dos direitos, em sua primeira geração, outro autor ressalta a importância da participação e das lutas sociais nesse processo:

A luta pela conquista dos direitos individuais ou das liberdades clássicas desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII, pela participação na vida política, com a progressiva ampliação do direito ao voto. Os documentos dessa época, que refletem o modo como a sociedade concebia os direitos humanos, são a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa de 1789, e a Declaração dos Direitos do Estado da Virgínia, na Independência dos Estados Unidos, em 1776. Estes dois documentos expressam o desejo do povo de lutar contra a opressão que sofria por parte dos governantes. Os direitos civis deixaram de ser concebidos como manifestação da vontade divina e os governantes foram responsabilizados pela garantia de tratamento a todos com base no princípio da liberdade e da igualdade (Loche et al, 1999), concebidos formalmente, visto que o Estado liberal abstraía-se das desigualdades sociais da sociedade civil (SIMÕES, 2014, p.77).

Ainda conforme Simões (2014), a segunda geração de direitos foi consolidada no século XX, decorrente da luta da classe trabalhadora iniciada no século anterior. Denominados de direitos sociais, estes têm sua fundamentação na relação contraditória entre capital e trabalho, no colo da expansão do capitalismo industrial. O reconhecimento da luta dos/as trabalhadores/as resultou na criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, ou seja, antes mesmo da Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945.

Além das já mencionadas normas jurídicas e organismos reguladores, no âmbito do Direito Internacional, encontra-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, documento que marca a história destes direitos, produto do consenso jurídico dos Estados-membros da ONU, logo após as duas Grandes Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945). A DUDH concatena os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, inerentes a cada ser humano.

No tocante aos direitos sociais, escreve Bertramello:

Os direitos sociais pertencem à segunda dimensão de Direitos Fundamentais, que está ligada ao valor da igualdade material (a igualdade formal já havia sido consagrada na primeira geração, junto com os direitos de liberdade). Não são meros poderes de agir – *como o são as liberdades públicas* -, mas sim poderes de exigir, chamados, também, de direitos de crédito [...]. Em que pese a responsabilidade pela concretização destes direitos possa ser partilhada com a família (no caso do direito à educação), é o Estado o responsável pelo atendimento dos direitos fundamentais de segunda dimensão, ou seja, ele é o sujeito passivo. [...] De fato, os direitos sociais exigem a intermediação dos entes estatais para sua concretização; consideram o homem para além de sua condição individualista, e guardam íntima relação com o cidadão e a sociedade, porquanto abrangem a pessoa

humana na perspectiva de que ela necessita de condições mínimas de subsistência. Por tratarem de direitos fundamentais, há de reconhecer a eles aplicabilidade imediata (artigo 5º, § 1º da CF), e no caso de omissão legislativa haverá meios de buscar sua efetividade, como o mandado de injunção e a ação direta de inconstitucionalidade por omissão. Se, de um lado, os direitos individuais servem ao fim de proporcionar liberdade ao indivíduo, limitando a atividade coercitiva do Estado, os direitos sociais, de outro, visam assegurar uma compensação das desigualdades fáticas entre as pessoas, que apesar de pertencerem a sociedades complexas, “possuam prerrogativas que os façam reconhecer-se como membros iguais de uma mesma organização política” (BERTRAMELLO, 2013, grifo do autor).

O autor acima afirma que os direitos sociais colimam compensar as desigualdades oriundas do modo capitalista de produção, as quais põem os sujeitos em situação de desvantagem, vulnerabilidade e risco, o que exige do Estado intervenção, no sentido de corrigir tal desnível. Embora a família seja posta na legislação social como figura de extrema relevância, é no Estado que se encontram os meios e a maior responsabilidade na garantia de direitos, via políticas públicas. A tão conhecida abertura do art. 5º da CF/1988, “todos são iguais perante a lei”, revela a disparidade e a contradição existente entre o texto e sua materialização, levando-se em consideração o abismo social existente na sociedade brasileira e no mundo. Uma coisa é ser igual perante a lei, e outra, completamente distinta, é o peso que o fator social tem na balança da promoção da justiça e equidade entre as pessoas.

Dentre os direitos sociais, que não se dissociam dos demais, pois com eles formam um todo orgânico, reza a Declaração da ONU, ao pontuar o direito à educação, elementar ao ser humano:

Artigo XXVI: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Percebe-se que o artigo supra não advoga a universalização da educação, mas a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, o acesso ao ensino técnico-profissional, como forma de instrução da classe trabalhadora para a manutenção, expansão e fortalecimento do modo de produção capitalista. Ao condicionar o acesso à instrução superior à meritocracia,

o artigo ratifica o pensamento conservador, segundo o qual somente as pessoas abastadas apresentam maiores e melhores condições objetivas de acesso ao nível superior de educação, com raríssimas exceções de pessoas das classes subalternas, dada a ausência de equidade na questão. Apesar de sinalizar o pleno desenvolvimento das pessoas, o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais, a tolerância, a amizade e manutenção da paz planetária, pela via educacional oficial, a essência da exploração do homem pelo homem fica implícita: a propriedade privada e sua garantia jurídica, política e ideológica. Com isso não se está negando o avanço que significou o artigo XXVI, bem como os demais artigos da DUDH para a humanidade, mas expondo que a ONU busca manter a paz mundial nos moldes de expropriação e exploração do capital.

Em 20 de novembro de 1959, a ONU adotou a Declaração dos Direitos da Criança, por meio da qual retomou a essência do que reza a DUDH sobre a educação:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1959, princípio 7º).

Como dito no início desta seção, por sua condição de signatário da ONU, o Brasil, dentro de seu processo histórico peculiar, buscou reproduzir em suas Constituições os direitos humanos, dentre os quais a educação, mesmo não garantindo sua efetivação para o conjunto da sociedade, privilegiando as elites sociais, como forma de manutenção, ampliação e fortalecimento da disparidade entre pobres e ricos.

No cenário internacional, a preocupação com o direito à educação tornou-se pública com a Declaração de Genebra (1924), da Liga das Nações (antecessora da Organização das Nações Unidas – ONU), no período entreguerras. Com o término da II Guerra Mundial, e criação da ONU (1945), o mundo viu a promulgação da DUDH, em 1948, e a Declaração de 1959 (já citadas). Na sequência dos documentos internacionais de grande importância tivemos a Convenção sobre os Direitos da Criança/ONU (1989), a Declaração Mundial de Educação para Todos ou Declaração de Jomtien/ONU (1990), a Declaração sobre Princípios, Políticas e

Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais ou Declaração de Salamanca/ONU (1994) e a Declaração Educação para Todos ou Declaração de Dakar (ONU, 2000).

Já no cenário nacional, o marco dos direitos humanos, dentre os quais, a educação, é a Constituição Cidadã de 1988, que reproduziu os dispositivos da DUDH, estando a educação entre os direitos sociais. Os anos 1980 representaram, para a sociedade brasileira, um tempo de grande efervescência social, de duras lutas entre as classes burguesa e trabalhadora, e desta contra o Estado – então tomado pelos militares e pelo grande empresariado, via golpe de Estado em 1964. Como já comentado anteriormente, o regime autoritário e cruel teve fim, em 1985, tendo com um dos principais motivos a força dos movimentos sociais, sindicatos, universidades, associações e de diversas outras entidades civis que exigiram o retorno à democracia, firmado na promulgação da referida Constituição. A insatisfação popular teve por base a violação de direitos humanos da população, dentre as quais, a repressão dos militares aos movimentos de trabalhadores/as, cujas condições salariais e de reivindicação por melhorias eram mínimas, apesar do elevado crescimento econômico, que só favoreceu a concentração de renda no país.

Dentre os direitos e garantias fundamentais inseridos na CF/1988, estão os direitos sociais, no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Assim como os direitos humanos promulgados pela ONU em 1948, os direitos sociais (uma das dimensões daqueles) inscritos na CF/1988 formam uma totalidade, um conjunto de conquistas sociais que objetiva a reafirmação da dignidade e da integridade humana.

Do art. 205 ao 214, a CF/1988 trata do tema educação. Afirma o art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao regulamentar o direito à educação nas Leis Federais nº 8.069/1990, art. 54-59 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação 2001-2011), nº 10.741/2003, art. 20-25 (Estatuto da Pessoa Idosa), Decreto nº 6.094/2007 (Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação/Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), nº 12.288/2010, art. 9º-22 (Estatuto da Igualdade Racial), nº 12.852/2013, art. 7º-13 (Estatuto da Juventude), nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024), nº 13.146/2015, art. 27-30 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), os/as legisladores/as retomam o conteúdo da CF/1988 e da legislação internacional, porém, em grande parte, favorecendo os interesses do capital, em detrimento das pressões populares pela aquisição de direitos e suas garantias de efetivação.

No que diz respeito ao Estatuto dos Povos Indígenas (Lei Federal nº 6.001/1973), sua concepção assimilacionista, segundo a qual os povos indígenas deviam ser integrados à vida nacional (pensamento neocolonialista), foi superada pela CF/1988, art. 231 e 232. Quanto à educação escolar indígena, o Decreto nº 6.861/2009 trata da questão, até que uma lei específica sobre os povos originários do Brasil seja aprovada pelo Congresso Nacional, como prevê a Carta Maior.

Embora nossa legislação social evidencie o papel da família – e em algumas leis, o papel da comunidade escolar – na responsabilidade quanto à educação, é o Estado o ator central no tocante à garantia do direito, visto que as condições objetivas dos Poderes Públicos são imensamente superiores às dos demais atores sociais. Além disso, não cabe à família oferecer educação escolar aos seus membros, mas ao Estado. Assim, distinguimos a educação doméstica (ética e moral) da educação oficial. Temos, então, a família e o Estado, esferas privada e pública, cujo dever de desenvolver plenamente as pessoas, por meio da educação, é legalizado, porém, com funções distintas e condições objetivas bem desiguais. Contudo, nem tudo que é legalizado, é garantido, efetivado pelo simples fato de estar em uma norma jurídica. O percurso histórico da nação brasileira, com seu profundo abismo socioeconômico, revela, até os dias atuais, que os direitos essenciais, dentre os quais a educação, não são tratados com a devida seriedade. Pelo contrário, de modo naturalizado são violados ou implementados de forma fragmentada, precarizada.

Essa é a seara da luta de classes, o embate entre as classes trabalhadora e burguesa, na qual a afirmação e a negação de direitos humanos vêm se materializando, em maior ou menor grau, por intermédio das políticas sociais. Como uma das engrenagens principais dos embates de classes, a educação tem sido objeto de disputa ideológica, política, econômica, social e cultural, nos níveis nacional e internacional, a exemplo da realidade latino-americana.

Tem sido preocupação dos/as profissionais da educação, ao longo dos anos, a questão do acesso e da permanência dos/as educandos/as na escola, tratados na legislação educacional vigente, mas pouco garantidos pelo Estado brasileiro. Muitos são os desafios e obstáculos postos ao enfrentamento do problema em tela, a exemplo da pobreza extrema, violência intrafamiliar e comunitária, desvalorização e desmotivação dos profissionais da educação, recursos escolares escassos e/ou obsoletos etc. Destarte, assegurar o direito ao acesso e à permanência do/a educando/a na escola, em cumprimento à legislação social suprarreferida, torna-se desafio cotidiano e árduo. Assegurar, ainda, a qualidade da educação escolarizada e o controle social (gestão democrática e participativa) da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem, consolida os entraves postos.

Dentre os diversos problemas que afligem a educação brasileira estão a repetência e a evasão escolares, alvo de poucos investimentos dos governos federal, estaduais e municipais, que não têm garantido a efetivação dos dispositivos constitucionais e da legislação concernente à educação. Pesquisas e ações são desenvolvidas ao longo de décadas, visando sanar esses graves problemas que são, por seu turno, reflexo das expressões da questão social. A realidade escolar e dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como também da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), expressam que a repetência e a evasão escolares são agravantes do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, do rendimento escolar. De fato, ao repetir o ano letivo, o/a educando/a engrossa o caldo do índice de educandos/as com distorção idade/série, como também põe em dúvida a qualidade do serviço público de ensino-aprendizagem e do acompanhamento sociopsicopedagógico.

Ao aprovar o Plano Nacional de Educação 2014-2024, o Congresso Nacional, embora tenha tratado da melhoria da qualidade da educação (meta nº 7), ficou aquém das reivindicações das entidades e movimentos que defendem a política social pública de educação no Brasil. Por utilizar o aumento progressivo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como referência de medição da qualidade, os/as parlamentares restringem o problema a tornar o âmbito escolar mais atrativo, acolhedor e capaz de proporcionar aos/às educandos/as um processo de ensino-aprendizagem mínimo e raso que faça decrescer os índices de repetência e evasão. Trata-se de reforço ao produtivismo, à meritocracia e à farsa dos índices.

O IDEB é o principal recurso de aferição da “qualidade” da educação no país,

utilizado para planejamento da política pública da educação básica, a qual está impregnada da lógica da *accountability*, que impõe maior pressão sobre os/as profissionais da educação, no que diz respeito à avaliação, prestação de contas e responsabilização pelos resultados obtidos. Esses mecanismos de *accountability* colocam os/as profissionais numa corrida pela elevação do índice em questão (SILVA, 2016). Importa salientar que o IDEB desconsidera os condicionantes e determinantes socioeconômicos, culturais e ambientais dos/as educandos, bem como a conexão necessária da educação com outras políticas públicas para atendimento das necessidades básicas desse público.

Por seu turno, o financiamento da educação, estabelecido na meta nº 20, alvo de intensos debates e disputas, prevê aumento progressivo dos gastos no setor, até atingir o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), sem os quais não se poderão fazer cumprir o previsto nas demais metas, a exemplo da qualificação dos/as profissionais da educação (metas nº 17 e 18), o que tem relação direta com a melhoria da qualidade do serviço educacional (meta nº 7).

Conforme o ECA, art. 53, inciso I, o/a educando/a tem o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo aos pais ou responsáveis, assegurado o direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (parágrafo único) (BRASIL, 1990). A questão do acesso e permanência do/a educando/a na escola é corroborada pela LDB (1996), art. 3º, inciso I, ao pontuar os princípios que regem a educação nacional. Por seu turno, o art. 4º da LDB (1996) reitera as condições para acesso e permanência, bem como os padrões mínimos de qualidade da educação. Outras questões de grande relevo são a evasão e a reprovação (retenção) escolares, as quais, segundo Fornari (2010, p. 112),

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

Considerando as reflexões acima, fica-nos transparente que a evasão e a reprovação (retenção) não são apenas problemas escolares, mas expressões da questão social que minam o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Esses problemas impõem, à família e ao Estado (nessa ordem, segundo a LDB atual), a tarefa de transpor o abismo entre o que está legalizado e o materializado. Isso requer investimentos maciços e forças sociopolíticas ativas. “A educação tem a resposta para seus próprios problemas; resposta, não solução, pois a solução dos

problemas como evasão e reprovação escolar não necessariamente está na escola, mas na transformação social” (FORNARI, 2010, p. 118).

Concordamos com Almeida (2005), ao refletir que a educação, no caso brasileiro, nunca atingiu o patamar de direito universal, mesmo com a redação a ela dedicada na Carta Constitucional de 1988. Apresenta-se, isso sim, como instrumento de manutenção das elites e fortalecimento de seu projeto dominador. As batalhas travadas na área pela defesa de uma educação pública e de qualidade não foram suficientes e não fizeram frente (ainda) ao projeto societário do capital e do neoliberalismo, quais sejam: fixar na educação a lógica de mercado, de desmantelamento das relações trabalhistas alinhavadas pelos direitos até aqui adquiridos e também já solapados. Portanto, a educação é um setor em contínua transformação, onde o lucro para o empresariado amplia-se em escala bem mais larga que a política estatal de inserção e desenvolvimento social.

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como coroamento de um processo iniciado antes de 1988, na Assembleia Constituinte, em continuidade, representa a súpula do embate classista pelo controle educacional e cultural, pela imposição da leitura de mundo das classes fundamentais. Contudo, aglutina os elementos do receituário neoliberal firmado no Consenso de Washington, ao término da década de 1980. Seus elementos são: reforma do Estado, no sentido de minimizá-lo; afrouxamento da legislação educacional para que o setor caminhe tal qual o mercado de trabalho, este já flexibilizado; subempregabilidade; consumismo e individualismo. Fica, desse modo, inequívoca a hegemonia capitalista em detrimento da educação pública, a qual pode ter ganho em números, mas não em qualidade (ALMEIDA, 2005).

Entendemos que nosso problema tem enraizamento na lógica do capital, que coisifica e barbariza a humanidade, ao lhe negar os direitos que lhes são inerentes, alienando-os, em nome da mais-valia e da reprodução do sistema capitalista de produção. Isso nos leva a crer que somente uma nova ordem societária é capaz de materializar os direitos humanos – civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais¹² –, nos quais temos a educação, que deve ser pública, gratuita, universal, presencial, laica, crítica, de qualidade e socialmente

¹² A respeito de direitos ambientais, destacamos as reflexões de Rezende e Reis (2014), que mostram como o meio ambiente se tornou, gradativamente, preocupação jurídica; demonstram como o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado integra os direitos humanos; destacam a relevância do Direito na assecuração a na preservação do meio ambiente como condição para a dignidade humana.

referenciada.

2.3. O direito social ao trabalho

No âmbito dos direitos humanos fundamentais definidos pela sociedade moderna, também está inserido o direito ao trabalho, cuja categoria conceitual é apresentada e discutida aqui em sua conexão com a educação, não apenas por serem direitos assegurados em nossa Constituição Federal de 1988, mas porque os compreendemos como imbricados quando analisados numa perspectiva emancipatória e de classe. Em seus estudos, Marx (1985) estabelece como preocupação primeira entender o mecanismo geral da formação das relações sociais de produção, ou seja, entender a estrutura e a dinâmica dos sistemas sociais. Em sua análise, utiliza dois aspectos indissociáveis: o uso da teoria dialética, via método de Hegel, mas em bases materialistas; e a compreensão/formulação do conteúdo da História, entendido como o progresso, no sentido da emancipação humana em relação à natureza e o crescente domínio sobre esta. Tal emancipação (separação) resulta no progressivo distanciamento entre o/a trabalhador/a e os meios de produção.

Nesse sentido, Marx apreende o ser humano como animal social que intervém, pelo trabalho, na natureza, da qual se apropria (propriedade da terra e dos instrumentos de trabalho), o que demanda divisão social do trabalho em regime de cooperação, visando à subsistência (valor de uso) e a produção de excedente (valor de troca). Esta é a forma econômica original.

Marx (1985) parte de dois pressupostos de análise: o trabalho livre e sua troca por dinheiro, para reproduzi-lo e valorizá-lo; a separação entre trabalho livre e os meios e materiais de produção. Neste contexto, a propriedade é o eixo de unidade e de identidade do sujeito social.

Assim sendo, o trabalho é compreendido como *práxis* – ação refletida, relação entre teoria e prática –, elucidando a inseparabilidade entre a produção econômica e a produção do conhecimento, que têm seu lastro no antagonismo das classes sociais fundamentais. Com efeito, a classe burguesa, detentora dos meios de produção, delineia o formato de instrução/educação a ser implementado junto à classe trabalhadora.

Braverman (1987), imbuído dos estudos de Marx, parte da premissa segundo a qual todas as formas de vida realizam atividades no intuito de retirar da natureza sua

sobrevivência. Contudo, frisa o autor, tais atividades não são consideradas trabalho. Ele atribui – evidentemente com um bom aporte teórico, principalmente o marxiano – somente ao homem a capacidade de trabalhar. E isso Braverman justifica da seguinte forma: o animal, de modo geral, realiza suas atividades segundo uma predisposição, programação biológica, genética, ou seja, age por instinto de sobrevivência; ao passo que o homem realiza não uma atividade qualquer, mas um trabalho, consciente e proposital, quer dizer, ele concebe e executa um determinado projeto. Antes que esse projeto se consolide, o homem já sabe, ao menos em parte, como ele será. Destarte, o trabalho humano torna-se uma ação teleológica.

Ainda buscando distinguir o trabalho humano das atividades dos demais seres vivos, Braverman (1987) pontua o incrível desenvolvimento do cérebro humano, que, segundo antropólogos e fisiólogos, evidencia uma diferença entre o animal humano e o não-humano não de espécie, mas de grau. Os animais possuem capacidade de aprender novas coisas, porém, não se mostram capazes de representação simbólica, principalmente a fala articulada. Em suma: “Assim, o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana. Mas esta, por sua vez, é produto especial desta forma de trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p. 52). O autor se baseia em pensadores como Aristóteles e Fourier para reforçar o cunho intelectual do trabalho humano.

Ao dizer que a espécie humana é produto do seu próprio trabalho, o autor em tela (1987) reporta-se a Marx e Engels, segundo os quais a ação do homem sobre a natureza, além de transformá-la, transforma o seu executor. Desta forma, o trabalho humano, ao ultrapassar o aspecto meramente instintivo, tornou-se a força modificadora do mundo e do próprio homem. É sob esse aspecto que a humanidade se constitui em suas mais variadas formações sociais, suas expressões culturais. Isso só é possível porque o homem tem a faculdade da divisão do trabalho, da delegação de tarefas que não são exclusivamente suas, mas podem ser divididas com seus pares. No caso humano, o elo entre concepção e execução do trabalho pode ser quebrado. No caso dos animais, isso não é possível, visto que um não pode delegar tarefas a outro.

Citando novamente Marx, Braverman (1987) fala da atividade humana como “força de trabalho”, a qual é inalienável, não intercambiável, pelo fato de ser humana. No entanto, o capitalista, que não considera tal fator, vê a força de trabalho – a qual constitui o ponto de partida para a teoria do valor do trabalho – como um produto qualquer, como fonte de lucro. Para se entender o trabalho humano, diz Braverman, é preciso captar seu teor abstrato,

subjetivo, seu caráter de “indeterminado”. Na venda ao capitalista, o/a trabalhador/a não entrega sua capacidade para o trabalho, seu talento, sua criatividade, enfim, sua essência. O que ele entrega é a força de trabalho por um determinado tempo contratado. Enfatizamos que tempo é uma categoria fundamental para compreensão da lógica e da dinâmica do capital.

Ao dizer que o objeto de sua análise não é o trabalho generalizado, mas a formatação que este assume dentro das relações capitalistas de produção, Braverman (1987) pontua algo vital para o capitalismo: a compra e a venda da força de trabalho. Este intercâmbio se apresenta sob três condições: 1ª) separação entre trabalhadores/as e meios de produção; 2ª) os/as trabalhadores/as são livres de imposições como a servidão e a escravidão, podendo dispor da sua força de trabalho; 3ª) o propósito do emprego do/a trabalhador/a é o lucro do capitalista, consolidado na exploração da mão-de-obra. Por meio de exemplos, o autor evidencia uma tendência mundial: a solidificação da sociedade salarial. “O trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida” (p. 55).

Enquanto que, ao utilizar a força de trabalho dos animais, se utiliza também seu trabalho – diferentes teoricamente, idênticos praticamente –, o trabalho humano é variável, é dinâmico, construtor da sociedade e da cultura. É exatamente nesse cunho plástico do trabalho humano que o capitalista vê oportunidade de lucro, este obtido pelo trabalho excedente, gerador da mais-valia. É importante ressaltar que, ao comprar a força de trabalho, o capitalista compra também a indeterminação deste, a qual se apresenta como desafio e problema. O mesmo não ocorre quando o detentor dos meios de produção adquire maquinários e equipamentos, pois estes dão uma perfeita previsão de retorno ao investimento. Pelo fato de ter comprado a força de trabalho de outrem, o capitalista torna-se responsável pelo processo de trabalho, trabalho este alienado.

O que distingue a força de trabalho humano é, portanto, não sua capacidade de produzir um excedente, mas seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital (BRAVERMAN, 1987, p. 58).

Destarte, ao capitalista interessa dominar o processo produtivo, controlando a força de trabalho humana – alienação para os/as trabalhadores/as e problema de gerência para o capital. Exploração torna-se, assim, a chave para o entendimento do trabalho no bojo do

sistema capitalista de produção.

Muitos significados já foram atribuídos à categoria trabalho, o qual oscila entre dois extremos, essencialmente: a penalização e a glorificação. Ao expor suas ideias acerca do mundo do trabalho, da sociabilidade que ele engendra ao longo da história humana, tendo presente o contexto que compreende a Revolução Industrial europeia – no século XVIII – até o fim do século XIX, quando seus efeitos se fizeram sentir na periferia do capitalismo, e mais especificamente no Brasil, Decca (1998) se coloca de maneira original, contrariando de certa forma ideias fixas a respeito do tema trabalho nas diversas historiografias.

Decca (1998) centraliza sua fala no controle social, este partindo do capitalista sobre os/as trabalhadores/as. Segundo ele, os sujeitos são induzidos a pensar não segundo as leis de mercado, mas por mecanismos de controle social, que agem criando consenso, sem uso de força física. Nessa perspectiva, pondera que alguns – os capitalistas – detêm os saberes (se apossam deles) para dominar outros – os/as proletários/as – no âmbito do trabalho. O autor fala, também, da introjeção de um “relógio moral”, capaz de regular o ritmo de vida dos/as artesãos/ãs, convertidos/as em operários/as de fábrica, os/as quais passam a ter como seus os valores e escrúpulos da classe dominante.

Se esse mercado designa o registro do real, pelo qual a sociedade reconhece a si mesma, isto é, torna-se a dimensão normativa a partir da qual os homens pensam e agem, não devemos perder de vista que essa universalização que ocorre no interior do social representa, fundamentalmente, o modo pelo qual as idéias de uma classe dominante se tornam as idéias dominantes para toda a sociedade (DECCA, 1998, p. 18).

Sob tal aspecto, a fábrica é vista como o *locus* privilegiado do controle social no âmbito da sociedade burguesa, que se utiliza da divisão e parcelamento do trabalho para concretizar seu projeto. Citando Stephen Marglin, Decca (1998) dá o significado de *putting-out system*, que é a interposição da personagem do negociante entre o mercado e a produção artesanal, deixando bem manifesto a imposição feita ao/à artesão/ã, impossibilitando-o/a de ter acesso às matérias-primas para a sua obra, além da negociação direta (venda/troca) do seu produto. Trata-se da figura do capitalista – ou protótipo deste – como atravessador, homem de negócios, de lucros desmedidos.

Algo bem curioso no raciocínio de Decca (1998) é o fato de a reunião dos/as trabalhadores/as no mesmo espaço de trabalho – sistema de fábrica –, antes de ser um instrumento de aumento da produtividade, é instrumento de controle social sobre os sujeitos

que ainda detinham as técnicas e determinavam a dinâmica da produção. Aos/às trabalhadores/as pertenciam a eficácia técnica e a produtividade. O sistema de fábrica é o centro organizativo – superior – do processo de produção e acumulação capitalistas. O regime de fábrica representa a implantação da hierarquia, da vigilância, da disciplina etc. sobre os/as trabalhadores/as. O uso de novas tecnologias pelo capital deu aos seus detentores outras formas de exploração da então nascente classe operária: o rebaixamento dos salários e a ameaça de desemprego. O autor afirma não ter sido as máquinas a razão do surgimento das fábricas, mas sim o novo modelo organizativo para controlar a mão-de-obra. Citando o exemplo dos/as tecelões/ãs, diz que muitas máquinas só foram introduzidas após a concentração dos/as operários/as nas fábricas.

[...] 'O entrosamento entre produção colonial e comércio capitalista, que levou à organização das grandes propriedades fundiárias, ocorreu numa época em que jamais poderiam ter sido usados homens livres, pela muito simples e muito forte razão de que o sujeito expropriado dos meios de produção e obrigado a vender sua força de trabalho não existia como *categoria social*, capaz de preencher as necessidades de mão-de-obra requeridas pela produção colonial' (FRANCO *apud* DECCA, 1998, p. 46).

Nessa obra, o autor acima (1998) escreve sobre a relação existente entre as Metrôpoles europeias e suas Colônias, particularizando as Antilhas e o Brasil. Aborda o tema da escravidão e seu uso na produção dos engenhos, e destaca que o modelo de industrialização vivenciado na periferia do capitalismo não deve ser interpretado como simples desdobramento do modelo europeu – manchesteriano.

O caso do Brasil é citado como o ressurgimento, reavivamento da escravidão, na qual, mais ou menos 70% dos/as negros/as escravizados/as eram utilizados/as nos engenhos de cana-de-açúcar. Esse reavivamento se deu pela ausência de uma classe livre despossuída dos meios de produção, assalariada e detentora dos saberes técnicos. Isso sem contar que a utilização de negros/as escravizados/as era um negócio bem mais lucrativo para os senhores de engenho. Enfoca uma semelhança que não deve ser negligenciada: tanto o sistema de fábrica quanto os engenhos coloniais não se desenvolveram por exigência tecnológica. Ao detalhar características dos engenhos, o autor apresenta protótipos do ritmo de produção de fábrica – divisão do trabalho –, as quais assumiriam seu ápice com a substituição do engenho pela usina de açúcar. Enquanto que nas Metrôpoles do capital o controle dos/as operários/as era feito por mediação da construção de um pensar único, pronto, determinado, nas Colônias se dava o tratamento peculiar dentro da concepção do escravismo: castigo, mutilação, morte...

(DECCA, 1998).

O autor em destaque (1998) aborda um problema imprescindível ao entendimento de seu estudo: por que uma determinada expressão do sistema de fábrica – concentradora de trabalhadores/as despossuídos/as e assalariados/as – se tornou vitoriosa? A esta indagação responde que o aparato tecnológico, sintetizador dos objetivos e metas do capital, ou seja, o desenrolar das bases técnicas que ordenam o processo de trabalho, fez do sistema fabril um vitorioso incontestável. E faz uma ressalva no sentido de que essa incrementação tecnológica se deu muito mais no intuito de disciplinar, manipular e moralizar a classe trabalhadora, que no sentido da produtividade e da eficácia. Isso fica evidente em sua fala: “Assim, o *sistema de fábrica manchesteriano*, a nosso ver, tornou-se vitorioso porque nele desenvolveram-se as condições para que a tecnologia pudesse se transformar num elemento prioritário da acumulação capitalista” (DECCA, 1998, p. 70, grifo do autor).

Dessa forma, Decca (1998), apresenta-nos uma visão triunfalista do sistema de fábrica, e conseqüentemente do triunfo do capital sobre o trabalho – este, fatigante e prisional –, indo de encontro à visão de Albornoz (1994), que, mesmo abordando diversos aspectos da sociedade salarial – os quais têm sintonia com a obra *O nascimento das fábricas* –, avaliza o projeto marxista de uma sociedade comum, na qual o trabalho é prazer, é criação, e não produto de mercado.

Albornoz (1994) deixa uma sugestão, no mínimo polêmica, apoiada no pensamento de Ernest Borneman, escritor alemão contemporâneo: a de uma sociedade socialista/comunista, de caráter maternal, na qual haveria a busca do prazer, da satisfação no trabalho, sobrepondo a criatividade à produtividade, numa alusão entendível à vida de um artista. Essa visão de uma sociedade materna é o contraponto da sociedade patriarcal construída historicamente e na qual vivemos; uma sociedade que vê o trabalho como fonte de lucro desmedido, como pena inevitável para se obter dinheiro e consumir. "Numa sociedade feliz, sem classes, o objetivo supremo não será mais o rendimento, o desempenho, mas a criação" (ALBORNOS, 1994, p. 98). Ninguém melhor que as mulheres, público majoritário dessa pesquisa, para ressignificar o mundo do trabalho. Também, ninguém melhor que elas, trabalhadoras, para denunciar o peso e as agruras da divisão sexual do trabalho¹³.

¹³ A divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social. Portanto a divisão sexual do

Tendo feito essas considerações acerca do trabalho humano, compartilhamos da reflexão de que a relação entre trabalho e educação expressa contradições históricas entre as classes sociais. Durante longo período histórico, as atividades intelectual e laboral foram postas em posições antagônicas, consolidadas em práticas sociais que naturalizaram/naturalizam tal separação.

Tratando dessa temática, no sentido de romper com o distanciamento entre o pensar e o fazer, Gramsci (1982) afirma:

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. **Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.** Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 6, grifo nosso).

O pensamento de Gramsci nos auxilia a entender a inseparabilidade das categorias educação e trabalho. Ademais, nos leva a ver a camuflagem que a ordem burguesa põe sobre a relação pensar-fazer, no sentido de manter o *status quo*: a instrução para os detentores dos meios de produção (propriedade privada) e o trabalho severo para as pessoas pobres, sem consciência crítica de sua situação. Essa problemática, logicamente, se estende ao campo dos direitos humanos.

Da mesma forma que já pontuamos a coligação entre os direitos humanos (civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais), expressos na DUDH/ONU (1948), nos demais tratados internacionais sobre a mesma temática, bem como na legislação vigente no

trabalho está inserida na divisão sexual da sociedade com uma evidente articulação entre trabalho de produção e reprodução. E a explicação pelo biológico legitima esta articulação. O mundo da casa, o mundo privado é seu lugar por excelência na sociedade e a entrada na esfera pública, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, será marcada por este conjunto de representações do feminino (BRITO e OLIVEIRA, 1997, p. 252).

Brasil – a exemplo do conteúdo do art. 6º da CF/1988 –, os direitos sociais à educação e ao trabalho são indissociáveis, embora cheios de contradições que historicamente a humanidade aumentou e potencializou no modo de produção capitalista.

A Revolução de 1930 foi um acontecimento relevante e contraditório no processo de conquista e implementação de direitos sociais no Brasil. Enquanto movimento renovador e conservador, liderado pelo tenentismo e as classes médias urbanas, e que concorreu para a consolidação da hegemonia da burguesia industrial, através do “Estado de compromisso”, dele participaram imigrantes estrangeiros/as, mas também nativos/as, sob influência, também, da Revolução Russa (1917). Podemos destacar como uma das principais mediações nesse momento histórico, o comportamento reivindicatório da nascente classe operária brasileira, em meio à questão social, passou a exercer pressão sobre o Estado, que, em 1934, promulga uma nova Constituição (progressista). A transição do modelo hegemônico de agroexportação – com a queda da Política do Café com Leite (São Paulo e Minas Gerais) – para o de industrialização, ambos sob forte dominação dos Estados Unidos da América (EUA), passou a exigir medidas em relação às demandas dos/as trabalhadores/as, no sentido de neutralizar as possibilidades de revolução nos moldes socialistas/comunistas (SAVIANI, 2010). Corroborando a discussão sobre esse processo histórico, que ficou conhecido como trabalhismo, afirma Simões (2014, p. 66):

Os direitos sociais foram instituídos pela Constituição de 1934, assegurando aos trabalhadores direitos trabalhistas, previdenciários e sindicais, sob vínculo empregatício (direitos clássicos). As demais parcelas da população, excluídas do mercado de trabalho, ficaram às margens da proteção social. A política getulista alinhou-se, assim, com a política trabalhista de Bismark, na Alemanha, em contraposição com a política universalista do plano Beveridge na Inglaterra. O trabalhismo caracterizou o Estado Social brasileiro, em que os direitos universais, como a educação e a saúde, ficaram relegados a segundo plano.

A lógica do modo de produção capitalista, endossada pelo Estado, auxilia-nos na compreensão de como o Brasil, a partir da Era Vargas vem identificando, reconhecendo e garantindo direitos humanos (com ênfase nos direitos sociais), a exemplo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), publicada em 1943, contraditória, mas estrategicamente num período ditatorial, o Estado Novo. Com efeito, para sua reprodução e ampliação, o capital faz “concessões” que visam cooptar os/as trabalhadores. Quando essa estratégia não é suficiente para frear as demandas populares, o Estado capitalista recorre à coerção. A Ditadura Militar instaurada de 1964 a 1985 foi o auge dessa violência estatal.

As reflexões de Castel (2000), sobre o mundo do trabalho e a questão social, embora feitas a partir da realidade europeia, ajuda-nos a entender melhor a dinâmica do capital e os malefícios à classe trabalhadora, dela decorrentes. O autor em tela discute que, a partir da década de 1970, o mercado de trabalho passa a ruir, no que tange às garantias e proteções adquiridas com as lutas trabalhistas anteriores ou concedidas pelo Estado, via corporativismo, o que caracteriza uma precarização do sistema de emprego, intensificada com a falência do *Welfare State* – nos países onde ele de fato existiu –, como também do retorno ao ideário liberal – neoliberalismo –, do modelo toyotista de produção, e com ele, uma surpreendente revolução tecnológica e científica em âmbito planetário. A questão social assume nova configuração, passando a ser tratada como “nova”.

Tais alterações ocasionaram danos à sociedade salarial, que, na perspectiva de Castel (2000), é uma sociedade na qual a maior parte dos sujeitos sociais possuem renda, *status*, proteção e identidade, ou seja, seguridade ligada ao trabalho (emprego), expressa na relação inserção social/lugar no salariado – e não apenas o elemento salário isolado.

Nesse processo de reconfiguração da questão social, temos, conforme Castel (2000), os seguintes aspectos:

- continuidade da ruptura entre trabalho e proteção (seguridade). Risco da consolidação de uma sociedade DO mercado, remercantilização total das relações, antes informais e solidárias, advindas do meio rural, e destruídas pelo capitalismo industrial. A necessidade de o Estado se fazer presente, dando proteção social, faz-se urgente, sob perigo de total anomia do mercado;
- tentativa de controlar os processos de desagregação da sociedade salarial (tratamento social do desemprego ou políticas de inserção). Aqui se destaca o uso de políticas atenuantes da realidade, importantes sem dúvida, porém, incapazes de resolver o problema do desemprego em massa, o qual aumenta progressivamente. As referidas políticas agem mais como instrumento de sustentação da ideologia dominante;
- enfraquecimento do suporte salarial (salário mais proteções ligadas ao trabalho). Com o processo de precarização trabalhista, ocorre a terceirização do trabalho, na qual os sujeitos sociais recebem o equivalente às horas ou dias contratados, sem direito a nenhuma proteção social, como aqueles contratados, por exemplo, via concurso público;

- hipótese acerca do fim da civilização do trabalho. Cada vez mais o tempo de trabalho socialmente útil é reduzido pelas sofisticações tecnológicas, robóticas e informáticas, com o discurso de que essa redução minimiza a necessidade de trabalho, favorecendo o trabalhador com mais tempo livre. E isso, na verdade, acarreta um maior número de desempregados, que precisam se vincular a um mínimo de trabalho e às proteções encerradas por ele. Castel fecha a explanação com a proposta de contornar a situação através do fortalecimento e ampliação do direito do trabalho.

No sentido do que defende Castel (2000), o percurso histórico peculiar da sociedade brasileira demonstra a ampliação dos direitos trabalhistas, adquiridos duramente, e ameaçados como nunca antes visto em nossa história, o que o contexto atual demonstra. Conforme a Intersindical (2018), a Encíclica “Das coisas novas”, do Papa Leão XIII (1891), ao trazer o pensamento social da Igreja a respeito da classe trabalhadora, traz elementos importantes para o debate em nosso país. Igual e positivamente, fomos influenciados pela Constituição aprovada após a Revolução Mexicana (1917), por ser a primeira a tratar a legislação trabalhista no mundo, destacando a criação do salário-mínimo e a jornada de 8 horas diárias de trabalho.

Importa destacar que, em 1931, temos a regulamentação da filiação sindical de trabalhadores/as, através do Decreto nº 19.770. A CF/1934 legalizou aos/às trabalhadores/as: salário-mínimo, jornada diária de trabalho de 8 horas, repouso semanal, férias remuneradas e assistência médica e sanitária. Em 1º de maio de 1940, o salário-mínimo nacional foi instituído, dentro da lógica que o concebemos na CF/1988, qual seja: visando atender às necessidades das famílias dos/as trabalhadores/as com moradia, alimentação, saúde, transporte, vestuário, educação, higiene e lazer. O ano 1941 foi marcado pela realização do 1º Congresso Brasileiro de Direito Social – que debateu as questões trabalhistas e a necessidade de sua regulamentação legal – e a criação da Justiça do Trabalho. Em 1942, o anteprojeto da CLT foi publicizado no Diário Oficial da União (DOU), no intuito de receber contribuições ao seu aperfeiçoamento. O projeto final foi aprovado em 1º de maio de 1943. Com o término do Estado Novo, uma Assembleia Constituinte foi convocada, tendo sido aprovados na CF/1946 a adição dos seguintes direitos: direito de greve, repouso remunerado aos domingos e feriados, e estabilidade do/a trabalhador/a rural. O seguro contra acidentes de trabalho foi integrado ao sistema da Previdência Social, no mesmo ano (INTERSINDICAL, 2018).

Já durante a Ditadura Militar, foi criado, em 1966, o Fundo de Garantia por Tempo de

Serviço (FGTS), objetivando aumentar a proteção ao/à trabalhador/a que fosse demitido/a sem justa causa. No que se refere à CF/1967, esta ampliou o alcance legal aos/às trabalhadores/as temporários/as, proibiu o direito de greve a alguns setores do serviço público, permitiu a participação dos/as trabalhadores/as nos lucros das empresas, delimitou a idade mínima de trabalho (12 anos, sendo proibido o trabalho noturno), criou a aposentadoria para a mulher após 30 anos de trabalho, com salário integral, como também a contribuição sindical e o voto sindical obrigatório (idem, ibidem).

A CF/1988 retomou os direitos já conquistados e estabeleceu novos: proteção contra a demissão sem justa causa; piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho prestado; licença-maternidade com duração de 120 dias, sem dano ao vínculo empregatício e à remuneração; licença-paternidade; irredutibilidade salarial e limitação da jornada de trabalho para 8 horas diárias e 44 semanais; proibição de qualquer tipo de discriminação em relação à admissão e à remuneração dos/as trabalhadores/as com deficiência. O direito de greve, previsto na CF/1988, foi regulamentado através da Lei nº 7.783, de 1989. No ano 2017, o projeto de contrarreforma trabalhista do governo de Michel Temer foi aprovado pelo Congresso Nacional – Lei nº 13.467/2017 – o que representou/representa uma verdadeira decomposição da proteção jurídica até então praticada pelo Estado brasileiro, segundo o entendimento da relação de poder altamente desigual entre empregado/a e empregador/a. Dentre as atrocidades aprovadas estão o enfraquecimento da Justiça do Trabalho, com a primazia do negociado sobre o legislado; a legalização do trabalho intermitente e a terceirização irrestrita (INTERSINDICAL, 2018).

Somando-se a esse cenário sombrio, as contrarreformas previdenciárias realizadas após a promulgação da CF/1988, intensificam as perdas de direitos da classe trabalhadora, deixando à margem, cada vez mais, aqueles/as que não gozam da já danificada proteção trabalhista, via Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

Em seu estudo, Granemann (2016) pontua que as contrarreformas previdenciárias que alteraram a CF/1988 causaram inúmeras deformações promovidas, especialmente, pelos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. Tais contrarreformas objetivaram o aumento do lucro do capital, via previdência privada, visto que induzem os/as trabalhadores/as a buscarem complementação de renda no futuro, considerando o achatamento de suas aposentadorias e pensões. A autora pontua, também, que as contrarreformas de FHC, Lula, Rousseff, bem como a proposta de Temer (Proposta de

Emenda Constitucional – PEC nº 287/2016) têm um intuito comum: fazer a Previdência Social ser política mínima de combate à indigência na velhice, atendendo ao ditame do Banco Mundial, de 1994.

Granemann (2016) afirma que a falácia dos *déficits* da Previdência Social é utilizada no diagnóstico da contrarreforma, a qual pretende retirar o capital da crise, considerando que a Previdência Social é a mais relevante na agenda da “salvação”. A contrarreforma ataca os dois regimes (RGPS e RPPS), propondo o maior número possível de alterações na CF/1988. Alega que a Previdência Social pode falir num futuro próximo. A grande mídia vende a ideia da urgência e imprescindibilidade da proposta. Lança trabalhadores/as contra si mesmos/as, através do discurso de que é preciso cortar “privilégios” a fim de que haja Previdência Social no futuro (divisão da classe trabalhadora). Retira a culpa do capital, cria conflitos entre jovens e idosos, homens e mulheres, campo e cidade, contribuintes e não contribuintes, trabalhadores/as aptos/as e pessoas com deficiência, dentre outras perversidades.

Nesse processo, o interesse do capital é liberar orçamento da Seguridade Social – lembremo-nos da EC nº 95/2016 (“PEC do fim do mundo”) – para outros usos pelo Estado; reduzir direitos e aumentar contribuições; criar sobra de fundos públicos para o mercado: *superávit* e Desvinculação das Receitas da União (DRU). Buscando tais objetivos, o capital intervém de forma ideopolítica, cultural, policial-militar, jurídico-legal e econômica. O Estado segue a recomendação explícita do Banco Mundial de forçar a renda do/a trabalhador/a para baixo (ao patamar de um salário-mínimo) e aumentar a acumulação do capital. Nos RPPSs, atribui a responsabilidade por *déficits* à aposentadoria integral, o que obriga os governos a aumentarem as contribuições e os cortes de gastos, ocasionando desemprego, por exemplo. Para adicionar ao capital, é preciso retirar dos/as trabalhadores/as, retraindo as políticas sociais públicas, diz Granemann (2016).

Conforme a autora referida, o presidente FHC destruiu direitos no Regime Geral da Previdência Social (RGPS), Lula no Regime Próprio da Previdência Social (RPPS), da União, e Rousseff contribuiu negativamente com a criação Fundo de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP) e da Lei nº 13.135/2015 (danosa, especialmente às mulheres do RGPS, visto que estabeleceu um período parcial para o recebimento de pensões).

Durante o governo Itamar Franco, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 03/1993, que essencialmente foi dirigida aos/às trabalhadores/as do setor público,

determinando que as pensões e aposentadorias fossem custeadas pela União e pelos/as próprios/as servidores/as federais. Em 1998, durante o governo FHC, foi aprovada a EC nº 30, delimitando o tempo para as aposentadorias nos setores público e privado da seguinte forma: idade mínima de 48 anos para as mulheres, e 30 anos de contribuição; 53 anos de idade e 35 de contribuição para os homens. No governo Lula, foram aprovadas duas Emendas Constitucionais alusivas à Previdência Social: a EC nº 41/2003, que determinou a média de todas as contribuições como forma de estabelecer os valores das aposentadorias e pensões dos/as servidores/as públicos/as, como também taxou as aposentadorias em 11%, como contribuição ao fundo previdenciário; e a EC nº 47/2005, que inseriu os/as trabalhadores/as de baixa renda ou sem renda no sistema previdenciário, para o qual são praticadas contribuições e carências reduzidas, para obtenção de um salário-mínimo, quando atingido o direito de aposentadoria e pensão.

Igualmente, no governo Rousseff, foram aprovadas duas modificações no sistema previdenciário: a EC nº 70/2012, que alterou as aposentadorias por invalidez no serviço público, calculando o valor das mesmas, embasado na média das remunerações dos/as servidores/as, não mais com base na última remuneração; e a EC nº 88/2015, que elevou a idade para a aposentadoria compulsória do/a servidor/a público/a, passando de 70 para 75 anos (CONDSEF, 2018). Importa acrescentar que no ano seguinte à contrarreforma previdenciária realizada em seu governo, FHC sancionou a Lei nº 9.876/1999, que criou o fator previdenciário¹⁴. No que se refere ao governo Rousseff, além do já apresentado, foi sancionada a Lei nº 13.183/2015, que criou a regra 85/95¹⁵.

No tocante à EC nº 103/2019, resultado de inúmeros debates acalorados entre o Palácio do Planalto – sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro – e o Congresso Nacional, presenciamos o que há de mais ultraliberal e ultraconservador em relação à perda de direitos

¹⁴ Fórmula matemática utilizada para definir o valor das aposentadorias do INSS. O cálculo leva em conta alíquota de contribuição no valor fixo de 0,31, idade do trabalhador, tempo de contribuição para a Previdência Social e expectativa de vida do segurado na data da aposentadoria conforme tabela do IBGE. O objetivo é incentivar o contribuinte a trabalhar por mais tempo, reduzindo o benefício de quem se aposenta antes dos 60 anos de idade e 30 anos de contribuição, no caso das mulheres, e 65 anos de idade e 35 anos de contribuição, no caso dos homens. Quanto menor a idade no momento da aposentadoria, maior é o redutor do benefício (SENADO FEDERAL, 2015).

¹⁵ O fator 85/95, ou Regra 85/95 Progressiva de acordo com a Lei 13.183/2015, foi a opção proposta pelo governo federal ao fator previdenciário. O novo fator garante aposentadoria integral para quem se enquadrar nas novas regras. O trabalhador pode se aposentar recebendo integralmente se a soma de sua idade mais o tempo de contribuição para o INSS alcançar o número 85 para mulheres, e 95, para homens (SENADO FEDERAL, 2015).

da classe trabalhadora na atualidade. Tendo em vista a quantidade exacerbada de alterações realizadas pela EC nº 103/2019, o que exige uma discussão à parte, limitamo-nos a citar sua essência, uma vez que estudos e pesquisas alusivos a essa contrarreforma são muito escassos. Nesse sentido, a análise jurídica seguinte é elucidativa:

As principais modificações trazidas na Reforma da Previdência de Bolsonaro se referem ao aumento da contribuição previdenciária para os trabalhadores, mudança nas regras de elegibilidade dos benefícios, seja pelo aumento da idade mínima ou do tempo de contribuição, alterações nas regras de transição atualmente vigentes, além da previsão de institutos que até então não existiam em nosso ordenamento, como a possibilidade de se instituir equacionamento do déficit previdenciário entre os servidores, inclusive aposentados e pensionistas. No que se refere ao aumento da alíquota de contribuição, a contribuição previdenciária passará a ocorrer de maneira progressiva, por faixas salariais, resultando em um valor médio que dependerá do montante que o servidor receber de remuneração (p. 1-2). [...] É importante ressaltar que a reforma não determina que as regras de benefício aplicáveis aos servidores públicos federais sejam também aplicáveis aos servidores públicos estaduais, municipais e distritais. Isso porque essa parte do texto original foi retirada e esse projeto agora tramita por meio de outra Proposta, a PEC 133/2019 [chamada de PEC paralela] (p. 17). Com relação ao déficit da previdência o texto prevê que na hipótese de déficit financeiro e atuarial, o regime próprio poderá instituir contribuição extraordinária, o que poderá ser feito pelo prazo de vinte anos. Quanto ao sistema de capitalização, ele também não foi previsto no texto dessa reforma, mas há indícios de que algo nesse sentido seja apresentado pelo governo em outro momento (SILVA, 2020, p. 18, grifo nosso).

Considerando os elementos expostos até o momento, compreendemos que o direito social ao trabalho encontra-se em risco permanente, com o avanço e potencialização do ideário neoliberal e neoconservador, cuja cartilha tem sido seguida à risca pelos governos brasileiros, inclusive aqueles ditos de esquerda, dos quais a população recebeu a traição mais vil. Com o discurso da crise financeira do Estado, esses governos vêm retraindo os investimentos – considerados como gastos que necessitam de enxugamento –, destinando uma vertiginosa parcela dos fundos públicos para o capital financeiro nacional e internacional, representado pelo setor bancário. O contexto atual, de ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo, agravado pela pandemia da Covid-19, tornou ainda mais agressivas as violações/negações de direitos sociais, a exemplo do trabalho, lançando à margem da sociedade um assustador contingente populacional, seja pelo sucateamento das condições de vida de quem possui vínculo empregatício, seja pelo aumento do desemprego, que alcança a chocante marca de 11,6 milhões de brasileiros, atualmente (IBGE, 2020).

2.4. O papel do Estado como garantidor de direitos sociais

O Estado não é um fenômeno unívoco, por isso, não expressa um conceito universal e absoluto; ele não é criador da sociedade, mas criatura, embora costume impor domínio sobre a sociedade civil. Existem diferentes e competitivas doutrinas, teorias ou concepções sobre o Estado e suas relações com a sociedade, índole e função social. Na Grécia Antiga, por exemplo, o Estado era tido como poder absoluto juntamente com a lei, e esta incidia sobre o mesmo e as comunidades, como disciplinadora e educadora de ambos. Por conseguinte, na Roma Antiga, o Estado passa a ser pensado como uma comunidade associada à justiça, esta com a missão de limitar o poder daquele. Já na Idade Média, surge o conceito de serviço público, regulador das ações humanas e das atividades econômicas estratégicas. Destarte, o Estado passa a ter obrigações, como zelar pela justiça, pela paz, segurança do comércio etc. Duas características de direito são nítidas: a do direito divino e dos homens; aquele natural, este positivo (BEHRING, 2002).

O uso de legislação relativa ao trato da pobreza já desde o século XIV – pontua Behring (2002) – serviu de instrumento para a subordinação daqueles/as que se encontravam em situação de extrema necessidade material. Trata-se da Lei dos Pobres (*Poor Law*), surgida na Inglaterra. Esta, por seu turno, auxiliou na execução da filantropia caritativa no cuidado com a infância, a orfandade, os/as enfermos/as, os/as idosos/as, alienados/as (termo da época), encarcerados/as etc. Tais práticas de cunho cristão (Igreja Católica e iniciativa privada) serviram, ao longos dos séculos, aos propósitos da classe dominante, como via domesticadora da classe subalterna.

Segundo Behring (2002), enquanto a *Poor Law* era destinada aos/às desempregados/as, o *Statute of Artificiers* (Estatuto dos Artesãos) era destinado aos/às empregados/as, ambos com intuito mais de dominação, que de proteção social, isso no século XVI. A Lei dos Pobres objetivava separar pobreza e pauperismo, este inevitável e inaceitável; aquela, aceitável e necessária. Quase toda a Europa e EUA se utilizaram de tais leis.

No século XVIII, foi instituída a *Speenhamland Law*, a qual durou 39 anos: ela oferecia um mínimo social¹⁶, protecionismo estatal e defesa contra a lei de mercado (relações trabalhistas), significando uma reforma e emenda à *Poor Law*, esta para quem fosse mais

¹⁶ Pereira (2000) diferencia mínimos sociais de necessidades básicas: aqueles estão fundamentados na lógica pontual, fragmentária, paternalista, benemérita, liberalista. Estas dizem respeito às bases sobre as quais os direitos humanos são desenvolvidos e efetivados. Ou seja, a primeira segue a lógica do mercado, ao passo que a segunda está embasada nos princípios da dignidade e da integridade humanas, os quais foram consagrados no século XX, na DUDH/ONU (1948).

necessitado que o/a trabalhador/a pobre; o miserável tinha um direito social reconhecido em detrimento dos direitos civis e políticos (BEHRING, 2002).

Na mesma análise, a autora (idem, ibidem) ressalta que, com a ausência do Estado nas questões sociais, a influência confessional achou a oportunidade adequada à consolidação do seu projeto "adequador" da "desordem". Ao consolidar-se o sistema capitalista de produção, essa via filantrópica – saberes e instituições – encarregou-se de formar consensos à lógica mercadológica, transferindo o caráter tutelarizante desta prática social para a lógica contratual. Esta foi algo trabalhado desde a base da sociedade – a família – pela imposição do ideário liberal, o qual prima pelo trabalho para que o sujeito seja um "cidadão" de fato, tendo direito à assistência.

Na Era Moderna, a noção de Estado de Direito ou Estado limitado pela lei, ganha relevância. Por exemplo, Montesquieu, na sua teoria do Estado, incorpora a ideia inglesa da divisão dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). A partir daí, ganha nitidez a defesa do controle público, com base em normas e estratégias políticas que enquadram o Estado nos limites constitucionais, socialmente legitimados (BEHRING, 2002).

Foram as crescentes demandas sociais advindas principalmente da questão social a causa principal do agudizamento do conflito entre capital (K) e trabalho (T), oriundas do processo de industrialização no século XIX. No entendimento de Castel (2000), vista como risco de fratura devido à efervescência do proletariado, na condição revolucionária, às voltas com sua condição miserável, marginalizada – populações migrantes, desvinculadas do meio rural –, a questão social é concebida pela burguesia como uma gangrena (linguagem utilizada no séc. XIX), capaz de infectar todo o tecido social, desordenar o seu projeto de dominação. É então assumida como um fenômeno chamado de pauperismo, oriundo da Revolução Industrial desde o século XVIII, pobreza esta não experimentada pela humanidade até então, e que foi tratada como caso de polícia e moralidade.

Os proletários descritos pelos observadores da época eram pessoas com pouca ou quase nenhuma qualificação para a realidade fabril, miseráveis, oriundas do campo, em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos, devido à queda do sistema feudal de produção e ascensão do capitalismo. Ao entrar em contato com as ideias anarquistas, socialistas, comunistas etc., passam a reivindicar o seu reconhecimento por parte da classe hegemônica (capitalista) como classe social fundamental, objetivando uma vida compatível

com a liberdade, a justiça e a dignidade humana (CASTEL, 2000). Todo esse movimento reivindicatório pressionou o Estado pelo reconhecimento daqueles/as que formam a classe trabalhadora como sujeitos de direitos, cujo carro-chefe era o trabalho com garantias formais, portanto, legais. As expressões da questão social, durante longo período histórico, foram tratadas como caso de polícia, e no Brasil não foi diferente. Somente após a Revolução de 1930 o Estado brasileiro, paulatinamente, foi mudando sua postura, reconhecendo direitos humanos que mais tarde culminariam na CF/1988. Isso só foi possível pela luta popular, ao longo de décadas.

Considerando a crise do período entreguerras (1918-1939), culminada entre 1929-32, com o *crack* da bolsa de Nova Iorque, houve tensões sociais agudas que exigiram do Estado capitalista franca regulação estratégica. Para tanto, há a adoção da doutrina keynesiana, que defende a implantação inovadora da mais durável e prestigiada forma de regulação econômica. Keynes defendia que o governo deveria promover a construção maciça de obras públicas para erradicar o desemprego e manter aquecida a demanda pelos produtos postos à venda, e assim garantir o pleno emprego (pouco desemprego). Ele propôs uma intervenção não só econômica, mas também social, construindo, desse modo, as bases do Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*¹⁷. Este modelo de intervenção estatal se configurou nos anos 1940, na Grã-Bretanha, com a proteção social básica, como direito de todos, independente da renda dos cidadãos e da capacidade de contribuição para o financiamento do sistema. O surgimento da proteção social como um direito do cidadão se deu com a luta da classe trabalhadora contra o despotismo do capital e o poder concentrador do Estado, a fim de assegurar o emprego, serviços sociais universais, reconhecer sindicatos e combater a pobreza. O *slogan* dos trabalhadores ingleses, em 1945, era “participação para todos” (BEHRING, 2002).

Ainda segundo Behring (2002), podemos destacar três importantes incompatibilidades do supramencionado modelo de proteção social: a primeira refere-se à dinâmica diferenciada destes direitos. Enquanto os direitos individuais são avessos à mudança, os direitos sociais são favoráveis a ela, à ampliação do seu raio de ação e diversificação de seus titulares e garantias.

¹⁷ A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203, sic).

A segunda reside na própria índole da garantia com a qual os dois tipos de direito se identificam: os direitos individuais são a garantia da sociedade burguesa separada do Estado; os sociais representam a via pela qual a sociedade penetra no Estado. A terceira diz respeito às condições de aplicabilidade e da eficácia dos dois tipos de direito. Os direitos sociais são de difícil concretização, pois precisam de volumosos recursos materiais e financeiros e da vontade política dos governantes.

Salientamos que a discussão ora desenvolvida nos auxilia na compreensão do Estado e de suas funções, dentre elas a garantia de direitos de cidadania aos/às seus/suas partícipes, resguardando as peculiaridades nacionais, regionais, locais e históricas da sociedade brasileira. Decerto, as formas de proteção social e de garantia de direitos implementadas pelo Brasil diferem, em muitos aspectos, daquelas desenvolvidas na Europa e nos EUA. Exemplo disso é o fato de o Brasil e a América Latina não terem vivenciado o Estado de Bem-Estar Social já referido. Nossa realidade sócio-histórica atesta políticas sociais públicas paliativas e pulverizadas.

Indispensável se faz expor a análise de Coutinho (2006), ao tratar da gênese, crise e alternativas do Estado brasileiro, o qual, para o autor, se constitui em crise, de 1930 até a atualidade, em sua transição à consolidação capitalista. Tal crise se traduz na incapacidade de o Estado brasileiro estabelecer hegemonia sem o uso da força, do autoritarismo, da burocracia e do patrimonialismo, frutos do legado português.

Utilizando-se da análise gramsciana sobre oriente e ocidente, Coutinho (2006) aponta que até a década de 1930 o Brasil era visto como país oriental – Estado forte e sólido, ao passo que a sociedade civil era frágil, amorfa e inconsistente. Desse modo, a transformação social brasileira é do tipo não clássica, não ocidental, diferindo-se dos países desenvolvidos (liberal-democratas), cuja formatação é ocidental, ou seja, uma relação equilibrada entre sociedade civil e Estado.

Nessa mesma obra, Coutinho elenca três paradigmas para pensar a transição brasileira para a modernidade: a) a *via prussiana* (ancorada em Lenin), na qual o capitalismo se instaura sem abrir mão das estruturas antigas, o que inclui a não realização de reforma agrária; b) a *Revolução passiva* – que tem como exemplo o *Risorgimento*, movimento de unificação italiana – que conserva elementos da velha ordem, feita “pelo alto”, numa ditadura sem hegemonia; c) a *Modernização conservadora*, que concilia as estruturas fundiárias pré-

capitalistas e a burguesia industrial contra as classes populares.

No caso brasileiro, a Independência foi um rearranjo das forças dominantes da era colonial, não havendo rompimento com a velha ordem socioeconômica e política (o mesmo se observa no período pós-ditadura de 1964). Tratou-se de um movimento de cima para baixo, pelo qual o Estado foi unificado antes de a nação o ser, seguindo um caminho inverso ao de outros países. Isso evidencia a robustez do Estado frente à sociedade civil. “O Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma ‘ditadura sem hegemonia’, ou, para usarmos a terminologia de Florestan Fernandes, uma ‘autocracia burguesa’” (COUTINHO, 2006, p. 176).

Ainda segundo o mesmo autor, após a abolição da escravatura e a proclamação da República, o Brasil dá passos em direção ao capitalismo, mas só se efetiva no sistema após 1930, através da industrialização promovida por Vargas. A Revolução de 1930 é a costura das relações capitalistas das oligarquias agrárias e parte da classe média (movimento tenentista) que culmina no Estado Novo (1937-1945).

Vemos, na leitura de Coutinho (2006), que o Brasil é um campo de movimentos históricos reacionários, de reatualização do conservadorismo. Esta constatação remete à análise de Holanda (1995), segundo o qual, dentre outras coisas, apreendemos a decomposição da sociedade brasileira tradicional e o surgimento das novas estruturas políticas e econômicas, ancoradas no patrimonialismo e na burocracia; busca na história colonial as origens dos problemas nacionais (na Colônia havia baixa organização social e alto domínio personalista); descreve o homem brasileiro como “homem cordial”, ou seja, que prefere as relações pessoais ao cumprimento de leis objetivas e imparciais; tenta trazer a essência do homem brasileiro, como fruto histórico da colonização portuguesa, política, econômica e socialmente instável, apoiada na família patriarcal e escravagista.

No sentido do exposto até agora, a educação cumpre um papel-chave na estrutura e dinâmica do projeto de Estado e de nação que conforma os sujeitos sociais para que ocupem seu devido lugar, em polos opostos: os abastados e os espoliados.

Mészáros (1989), ao desenvolver a teoria da crise estrutural do capital, a qual não nega a teoria das crises cíclicas do capital (Marx), mas a engloba, afirma que o Estado é o legitimador político e ideológico da produção, da compra e do consumo, após a Segunda

Grande Guerra. Ou seja, o Estado tem participação na crise estrutural, que é sinônimo de produção destrutiva, meio pelo qual o capital lida com a superprodução (excedente), visto que o desperdício é essencial à reprodução sociometabólica do sistema. O autor aponta os EUA como o centro legitimador do complexo militar-industrial, fazendo a fusão entre a dinâmica produtiva do capital e a nação produtora/compradora/consumidora. As crises não são eliminadas, mas administradas, manipuladas intencional, temporal e geograficamente, havendo intervalos razoáveis entre as crises cíclicas e periódicas, com certa intensidade. E em todo esse processo está o Estado.

Com efeito, o discurso das crises tornou-se, ao longo dos anos, argumento *sine qua non* do Estado capitalista para suas contrarreformas cruéis, supressoras de direitos da classe-que-vive-do-trabalho – nos termos de Antunes (2006) – e produz riqueza para outrem. Conforme já discutimos anteriormente, o fato de os direitos de cidadania serem inscritos em uma Constituição e em leis e decretos dela decorrentes, não significa sua garantia, sua efetivação. Para tanto, são necessárias muitas disputas por recursos financeiros, materiais e humanos para materializar direitos, por meio de políticas sociais públicas (planos, programas e projetos de governo e/ou de Estado).

Nossa realidade nacional, em meio aos ditames (ultra) neoliberais, atesta que o Estado é um aparato do capital – cuja essência é a crise, conforme Mészáros –, que demanda da classe trabalhadora resistência e enfrentamento às violações/negações de direitos humanos. No dizeres de Pereira (2000), o Brasil requer um modelo de Estado que reconheça e efetive as necessidades básicas do seu povo, não que funcione conforme a lógica dos mínimos sociais.

2.5. Política social de educação no contexto neoliberal

Antes de adentrar na discussão acerca da política social de educação, tal como ela se consubstancia na sociedade brasileira, ou seja, em uma compreensão mais endógena, mais específica, é imprescindível conceituar a política social para melhor entender o porquê de sua existência e influência na vida dos sujeitos sociais. De acordo com Belik e Grossi (2003, p. 4),

Políticas Sociais são, por definição, compensatórias em relação ao funcionamento normal da sociedade. Elas surgem para compensar as distorções decorrentes do processo de desenvolvimento capitalista, que discrimina e faz com que a distância entre ricos e pobres seja cada vez maior. As famílias na sociedade capitalista não partem de igualdade de condições sendo que os mais pobres tendem a reproduzir continuamente o ciclo da pobreza: baixo nível educacional, má alimentação e saúde, instabilidade no

emprego e baixa renda. Ao desencadear políticas sociais, o Estado procura equiparar as oportunidades entre pobres e ricos diminuindo a distância entre esses dois grupos e permitindo que as novas gerações possam dar um passo adiante, quebrando o ciclo da pobreza. Por outro lado, muitas políticas sociais vêm ao encontro da necessidade de atender a direitos universais estabelecidos constitucionalmente. Através da arrecadação de impostos, o Estado constitui fundos que têm como objetivo assegurar o bem-estar da sociedade. Diversas prioridades disputam esses fundos públicos e os governos enfrentam a sempre difícil decisão de trabalhar corrigindo os problemas decorrentes do passado ou acumular reservas e investir para assegurar a situação econômica das futuras gerações. Para os países pobres essa disjuntiva é fundamental. O atraso provocado pelo desenvolvimento desigual exige um esforço redobrado no sentido de corrigir distorções que têm origem em momentos longínquos da história e, ao mesmo tempo, conquistar espaço crescendo e disputando competitivamente os mercados.

Como bem explicitado, as políticas sociais são compensatórias, tentam nivelar a disparidade gerada pelo capitalismo, o fosso entre ricos e pobres. Elas são, ainda, disputas por fundos públicos, nem sempre em condições de igualdade, como bem demonstra a realidade brasileira, cuja inclinação para o setor econômico/financeiro (privado) em detrimento do setor social (público) é nítida e sólida.

Esta constatação é explicitada por Faleiros (2000, p. 1), o qual, ao analisar a natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, utiliza-se da metodologia gramsciana, qual seja, “[...] a relação do Estado com a sociedade e a economia, tomando como referência o processo de acumulação de capital e de hegemonia, ou seja, a direção dominante do bloco no poder em suas relações econômicas e políticas internacionais e nacionais”.

A correlação de forças no embate por direitos humanos desencadeou variadas concepções (modelos) de proteção social básica, ainda no século XIX – a Alemanha e seu chanceler, Bismarck –, mas, sobretudo, no XX – a Suécia, com o modelo socialdemocrata (universal), e a Inglaterra, com o modelo beveridgiano (Keynes e Beveridge). Conforme Zimmermann (2005, p. 1),

As políticas de seguridade social em nível mundial são geralmente analisadas sob duas óticas distintas: a primeira delas é orientada na concepção de Bismarck e a segunda no modelo beveridgiano. Essas duas concepções se distinguem pelo caráter, pela forma de contribuição e pelo financiamento dos sistemas de seguridade social. O modelo bismarckiano é caracterizado pela contribuição individual como critério para o aferimento de benefícios, valendo também para a aposentadoria. Os que não puderam contribuir com o sistema previdenciário ficam sem receber o benefício da aposentadoria. Aos que não recebem nenhum tipo de benefício, seja por que não terem tido condições de contribuir ou por não haver outras formas de assistência, resta o apoio da família e/ou da igreja como provedoras da

aposentadoria dos idosos. O modelo beveridgiano, por outro lado, caracteriza-se pelo seu caráter universal, não exigindo contribuição individual anterior para a obtenção de um benefício básico, aferindo o direito ao benefício pela característica definidora da cidadania, ou seja, o simples fato da pessoa ter nascido ou possuir a cidadania de um determinado país. O financiamento dos programas de caráter universal não se dá via contribuições individuais, mas por tributos gerais. Em virtude disso, esse modelo é tido como mais justo por incorporar mecanismos redistributivos.

No caso do modelo de política social desenvolvido no Brasil, Faleiros (2000, p. 3) pondera que “[...] alguns autores assinalam a formação de um pacto das elites na construção do modelo brasileiro que não foi nem socialdemocrata, universal, e nem genuinamente bismarckiano, pois não contemplou o conjunto dos/as trabalhadores/as”.

A seguir, fazemos algumas reflexões atinentes à política social e à política social de educação brasileiras, as quais têm no período de transição democrática e de implantação/consolidação do neoliberalismo seu foco principal, considerando os reflexos no campo social, a partir da contrarreforma do Estado (minimização), da financeirização do capital, da globalização da economia e da reestruturação produtiva. Para tanto, fundamentamo-nos na análise de Behring (2002), ao tratar da política social brasileira, forjada nos moldes do capitalismo tardio.

A crise do capital, na década de 1970, com destaque à escassez de petróleo e altíssimo índice inflacionário, ocasionou uma reação por parte da burguesia, a qual criticava o desajuste econômico com o argumento de que os altos gastos com o social danificavam a “saúde” do mercado. Esta reação veio em forma de reestruturação produtiva, globalização da economia e neoliberalismo.

A reestruturação produtiva se deu com ênfase na substituição do padrão fordista de produção em série (estadunidense), em vigor entre as décadas de 1920-70, para o padrão toyotista de produção em escala (japonês), a partir da década de 1980. O fordismo tem por características a verticalização do processo produtivo e a centralização de capital. O toyotismo, por sua vez, impulsionou a horizontalização da criação, produção, distribuição dos produtos e acumulação flexível de capital, possibilitando, por meio da introdução de tecnologia de ponta e de outros mecanismos mais sutis, a precarização do trabalho vivo e o agravamento do desemprego estrutural.

No que alude à globalização da economia, esta se apresenta como elemento essencial

para sobrevivência do mercado capitalista, onde, pela via do novo padrão produtivo já mencionado (o toyotismo), como também pelos avanços nas telecomunicações, transportes, ciências etc., o sistema se impõe hegemonicamente, adentrando nas realidades nacionais com suas gigantescas empresas (multi ou transnacionais), internacionalizando o consumo e o fluxo de capitais. Através do fator econômico, a globalização se dá ao nível político e cultural, cooptando os países subdesenvolvidos.

Para Anderson (1995), o neoliberalismo tornou-se um movimento ideológico sem precedentes na História, pois tem alcançado todo o mundo de modo coerente, autoconsciente, militante, determinado, inacabado... Fracassou economicamente, mas logrou êxito socialmente, ao intensificar e aprofundar as desigualdades e a desestatização nos países. Política e ideologicamente foi além do esperado, superando o liberalismo clássico. Sua sabedoria convencional conseguiu torná-lo hegemônico, até que novo regime venha a surgir, diz o autor.

Por seu turno, Harvey (2008) pondera que o neoliberalismo é um projeto de restauração do poder de classe – entendida como algo estável, com figurações diversas, em lugares diversos –, desde os primórdios, e que a concentração de renda atingiu níveis assustadores. Essa reconstrução do poder das elites econômicas criou uma massa de miseráveis no mundo, cuja desigualdade social se aprofunda mais e mais. Pondera, ainda, que, se o neoliberalismo tiver de escolher entre seus princípios e a restauração do poder das elites, esta segunda opção prevalecerá.

De acordo com Behring (2002), o ideário liberal com viés humanista que regeu a política social em tempos de *Welfare State*, tempos áureos do capitalismo, contribuiu sobremaneira para o desmonte das conquistas populares, que atingiram seu auge na CF/1988.

O neoliberalismo constitui o “retorno” ao ideário do individualismo, do *laissez-faire*, que, na verdade, nunca saiu de cena, da chave principal para o entendimento do embate político-social *versus* lógica do capital. Trata-se da política que comanda o Estado contemporâneo. Seus efeitos são nítidos em toda parte, como o desmonte do Estado brasileiro, promovido desde o governo Collor à atualidade, com ênfase à administração de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao deixar a nação à mercê da especulação estrangeira (Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial – BM).

As características nucleares do neoliberalismo são, segundo Behring (2002):

- corte substancial do gasto público para liberar recursos para a inversão privada;
- desregulamentação do mercado de trabalho e comercialização da força laboral;
- diminuição do efeito redistributivo das políticas sociais, o que supõe a flexibilização ou a retração da sua garantia.

Afirma, ainda, a autora, que no âmbito planetário, a política neoliberal trouxe taxas de crescimento econômico inferiores às dos anos 1970. Com relação à redução da inflação, os resultados foram exitosos, porém, perversos e contraditórios: houve, efetivamente, em todos os países ricos (com exceção do Japão) um crescimento das taxas de lucro, no setor da manufatura, especialmente, o que acarretou em um aumento no fosso entre ricos e pobres. Um dos pontos mais altos do período neoliberal foi justamente a diminuição dos investimentos produtivos, acompanhada da diminuição do investimento público e infraestrutura física e social. Tal fenômeno foi marcado principalmente pela diminuição da oferta de empregos, desigualdade de salários, diminuição da progressividade fiscal. Percebe-se, então, que o neoliberalismo não produziu efeito satisfatório, com exceção da redução da inflação.

No campo da proteção social, a novidade foi a parceria entre Estado, mercado e sociedade – o Terceiro Setor. Análises mais acuradas mostram que as soluções referentes à pobreza e à chamada exclusão social têm sido cada vez mais procuradas na sociedade e baseadas no recurso estratégico da solidariedade informal e do voluntarismo, envolvendo a família, a vizinhança e o grupo de amigos. Com isso, o Estado pulveriza as políticas sociais públicas, cada vez mais seletivas e reduzidas, enquanto o mercado ocupa-se em privilegiar o bem-estar ocupacional, que protege quem tem emprego estável e bem remunerado (BEHRING, 2002).

A economia política contemporânea – sobretudo a marxista – é destacada como imprescindível para o enfrentamento dos problemas apresentados na complexa realidade social atual. Mesmo levando-se em conta as divergências teórico-metodológicas e políticas de inúmeros analistas, é possível visualizar uma gama de transformações no mundo da produção e reprodução sociais. Para alguns, tais mudanças são entendidas como boas, pois levam à “modernização” – ideologia da classe dominante e do Estado. Para outros, essa constitui uma das ações mais assustadoras e violentas do capitalismo, visto que, por exemplo, o desemprego estrutural é naturalizado e as oscilações (exigências) de mercado são tidas como passageiras,

o que deixa o sujeito à mercê da lógica mercantil (BEHRING, 2002).

Behring (2002) reflete, ainda, que o debate acerca da política social está no fato desta ter sido configurada, no percurso histórico do século XX, não como direito de cidadania e/ou elemento redistributivo da riqueza social para consolidação da democracia, mas como elemento político-econômico da burguesia para sustentação do seu projeto dominador. Em suma, entendia-se – e ainda se entende – que a política social era a forma de penetração das reivindicações do proletariado e do contingente de desempregados no âmbito estatal; contudo, era instrumento do conservadorismo burguês, ou seja, estratégia para amenizar os efeitos das crises do sistema.

Destarte, o que se abstrai é o debate quanto à desresponsabilização do Estado como gestor principal das políticas públicas, o qual transfere o ônus à sociedade civil, destinando as verbas principalmente ao Terceiro Setor (Organizações Não Governamentais – ONGs ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs), obedecendo à cartilha neoliberal e, em consequência, abandonando seu papel de “instância máxima”, regulador das relações sociais de produção e reprodução dos sujeitos. Isto revela todo o requinte de crueldade do capitalismo contemporâneo ou tardio, nítido no pauperismo e na miserabilidade das populações do hemisfério sul do planeta, onde a globalização da produção e do consumo se efetiva, mas não a socialização da renda, que fica com os capitalistas (BEHRING, 2002).

Com o advento da CF/1988, a política educacional brasileira ganhou novos rumos, conforme nossa discussão acerca do direito social à educação. Contudo, os cenários internacional e nacional montados sinalizaram o ataque às conquistas sociais dos anos 1980, bem como os embates de classes nos anos seguintes. Exemplo disso foi o fato de o Brasil só aprovar uma nova LDB (a segunda de sua história), em 1996, regulamentando, assim, os dispositivos constitucionais do artigo 205 ao 214 da Constituição vigente.

Segundo Pereira (2000), no início dos anos 1990, o Brasil aderiu ao Consenso de Washington¹⁸ como uma alternativa à crise econômica instalada desde a década anterior. Para

¹⁸ No final dos anos 80, considerada a “década perdida” para o desenvolvimento, a situação não só do Brasil como de toda a América Latina afigurava-se muito difícil e sombria. Solução viável não se percebia para o problema da dívida externa, com o qual os desinvestimentos conjugavam-se, devido à crescente fuga de capitais tanto estrangeiros quanto nacionais, carreando a estagnação econômica, em meio de incontável processo inflacionário. Essa crise, que começava a afetar seriamente os interesses dos Estados Unidos ao reduzir na América Latina a capacidade de importar e atender ao serviço da dívida externa, levou o Institute for International Economics¹ a promover uma conferência, para a qual foram convidados economistas de oito países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, com a finalidade de

atender às exigências da agenda neoliberal, o presidente Fernando Collor de Mello (primeiro eleito pelo voto direto, após 21 anos de ditadura) investe em uma política monetarista, onde a moeda volta a ser o cruzeiro, congelando preços e confiscando a poupança pública, como forma de controlar a inflação. Adotou uma ação de cortes orçamentários na área social; abriu a economia brasileira à especulação financeira e à transnacionalização (isso já havia sido iniciado pelo presidente José Sarney); abriu o caminho das privatizações de bens públicos, bem como desregulamentou ainda mais o campo trabalhista, da saúde e da educação, já danificados por Sarney e posteriormente perseguidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Após a deposição de Collor (*impeachment* por corrupção), assume o vice-presidente, Itamar Franco (1992-94), o qual, diante do legado de Collor, pouco teve a contribuir com o social. Destaque principal do seu governo foi a criação do Plano Real, pelo então ministro da Fazenda, FHC. A nova moeda (o Real) contribuiu para o controle da inflação, a estabilidade dos preços, o aumento do poder de compra dos mais pobres; contudo, sua sustentação deu-se principalmente à custa de altos juros, embutidos nas compras a prazo (PEREIRA, 2000).

A autora em tela afirma que, valendo-se da bandeira do Plano Real, o então ministro da Fazenda de Franco, FHC, é eleito presidente da República, em 1994. Seu governo aprofundou a reforma neoliberal iniciada por Collor, enfocando a política monetária, em detrimento da econômica e social. O tripé de sustentação do Real era a atração de capitais externos, câmbio sobrevalorizado e altas taxas de juros. A outra grande prioridade de FHC, depois do Plano Real, era a sua reeleição, articulada durante todo o seu governo. As principais características deste governo, no que tange à área social, foram: a) destruição das conquistas sociais entre 1930-80; b) piores índices de crescimento econômico e social desde a década de 1930; c) menor salário mínimo e menor desenvolvimento econômico e social do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL). Toda essa constatação é nutrida, ainda mais, pela intensificação do clientelismo, paternalismo, patrimonialismo e fisiologismo, os quais fazem

formular um diagnóstico e sugerir medidas de ajustamento para sua superação. Naquela oportunidade, o economista norte-americano John Williamson apresentou um documento, que continha dez propostas de reforma econômica, sobre as quais havia amplo consenso em Washington, tanto entre os membros do Congresso e da Administração quanto entre os tecnocratas das instituições financeiras internacionais, agências econômicas do Governo norte-americano, Federal Reserve Board e think tanks². As propostas, visando à estabilização monetária e ao pleno restabelecimento das leis de mercado, consistiam em: 1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as lei do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade³ (BANDEIRA, 2002, p. 1).

das políticas sociais trampolim eleitoreiro.

Quanto à educação, importante destacar que, durante os governos neoliberais de Collor e FHC, foram sancionadas três leis federais de grande relevo, como também políticas públicas, a saber: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, artigos 54-59), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e o 1º Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001). Segundo Veloso (2017), havia dois projetos de LDB em disputa: um do professor Dermeval Saviani e outro, do senador Darcy Ribeiro. Aquele estava em sintonia com os anseios dos/as operadores/as da educação, ao passo que este, não. No duelo de forças existentes à época, venceu o projeto de Darcy Ribeiro, voltado aos interesses do mercado.

Tal legislação se encarrega do dever de regulamentar os dispositivos constitucionais alusivos à educação. Logicamente, por estar no auge do recrudescimento dos ditames neoliberais, a legislação em tela não escapou aos confrontos ideopolíticos que resultam em materialização parcial do apregoado pela Norma Ápice. Exemplo disso é a quantidade de vetos feitos por FHC ao texto do PNE 2001-2011, em grande parte no tocante ao financiamento da educação, resistência à antiga reivindicação social de aumento do investimento do PIB na área.

Após um longo período de pleitos eleitorais, perdidos primeiro para Collor, depois para FHC (duas vezes), o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT) vence, em 2002, com mais de 60% dos votos válidos, o candidato apoiado por FHC, o ex-ministro da Saúde e senador pelo Estado de S. Paulo, José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB). A ênfase que damos a essa guinada política diz respeito ao fato de Lula, à época, representar o ideário da classe trabalhadora e, portanto, do legado da CF/1988, documento da cidadania e da democracia, adquiridas via forças populares, das quais o PT fez parte.

Freitas (2007, p. 2), adentrando na análise do início da era do PT no comando do governo e do Estado brasileiros, afirma:

A eleição e posse de Lula para o exercício das funções de chefe de governo e de chefe de Estado inaugurou um novo ciclo na política brasileira, do ponto

de vista sociológico - pela origem do presidente (retirante nordestino, vítima da seca) e por sua trajetória forjada na luta sindical contra a ditadura militar e as injustiças sociais - e também do ponto de vista político, pela coalizão político-partidária - aliança do PT com o PL [Partido Liberal] - e pela agenda programática com elevada ênfase social.

No entanto, apesar da euforia dos movimentos sociais, de parte das classes baixa e média e de setores do empresariado, devido ao plano de governo apresentado pelo PT em campanha, Lula não correspondeu aos anseios da sociedade brasileira por transformação, principalmente no que tange ao cumprimento da agenda constitucional, embora ainda tenha conseguido manter um amplo apoio popular.

Ainda segundo a mesma autora, não se pode dizer que o governo Lula seja uma cópia do governo FHC, pois o que se percebe é que algumas ações do governo petista trouxeram melhorias para a população, na época:

- maior independência e atividade do Brasil, na política externa, barrando o avanço da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), além de enfrentar os EUA e a União Europeia (UE) na Organização Mundial do Comércio (OMC);
- não criminalização dos movimentos sociais, pelo governo, mantendo o diálogo com os mesmos, o que não ocorreu nas conjunturas anteriores¹⁹;
- redução da dívida externa, na ordem de dezenas de bilhões de reais entre 2002 e 2006;
- notório apoio à agricultura familiar, beneficiando também os assentamentos, apesar da opção pelo agronegócio;
- reajuste do salário mínimo maior que a inflação acumulada do período de seu governo, o qual, mesmo não condizendo às antigas cobranças do PT, foi maior que o concedido por FHC, dando ao/à trabalhador/a o maior poder de compra dos últimos anos.

Não obstante os avanços supracitados por Freitas (2007), centrando sua análise na seguridade social (assistência social, previdência social e saúde), a conclusão a que chegamos é a de que o PT fez uma opção em conjugar mudança e continuísmo, perfazendo, de modo mais “sutil e civilizado”, a agenda neoliberal iniciada ainda no contexto da Constituinte (década de 1980), acelerada por Collor, Franco e FHC. Aos movimentos sociais e à sociedade politicamente organizada só restou insistir e persistir na afirmação dos direitos inscritos na

¹⁹ Discordamos dessa colocação, baseando-se nas informações da mídia brasileira, mesmo a tendenciosa (tradicional), que mostra o quanto o Estado tem criminalizado os movimentos sociais, utilizando, na maioria das vezes em suas denúncias, os critérios de formação de quadrilha e atentado à segurança nacional. Prova disso é a sanção da Lei nº 13.260/2016, pela presidenta Dilma Rousseff (Lei Antiterrorismo).

Constituição Cidadã, superando a decepção dos governos neoliberais dos anos 1990-2000, com suas escandalosas opções históricas.

Quanto à educação, Veloso (2017) rememora que os dois governos de Lula foram um continuísmo do projeto neoliberal robustecido por FHC, no meio do qual as políticas sociais prosseguiram com seu caráter compensatório, atendendo aos interesses do mercado. O autor em tela elenca: a) Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004) – concessão de bolsas de estudo para estudantes das classes mais pobres, através de isenções tributárias em favor das instituições privadas de ensino superior; b) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007) – meta de ampliar o número de vagas e de combater a evasão nos cursos de graduação nas universidades federais; c) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (2007) – substituiu o FUNDEF, passou a contemplar do ensino infantil ao médio, com duração entre 2007 e 2020; d) Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) – grandioso e audacioso conglomerado de ações de governo com prazo de 15 anos, objetivando melhorar a educação, priorizando o período que vai do nível infantil ao médio.

Tais ações do PDE (2007) contemplaram: a criação do IDEB; o aprimoramento do SAEB; o transporte escolar (Programa Caminhos da Escola); a erradicação do analfabetismo (Programa Brasil Alfabetizado); a prioridade das escolas no Programa Luz para Todos; o estabelecimento do piso nacional do magistério; a capacitação e formação continuada de professores/as (Programa Universidade Aberta do Brasil); duplicação de vagas, ampliação e criação de cursos noturnos, e combate à evasão na graduação (REUNI); facilitação na quitação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Biblioteca na Escola, voltado para todas as unidades de ensino médio; no tocante à educação profissional, reorganização dos institutos federais para atender as diferentes modalidades de ensino; modificações na lei de estágio para beneficiar estudantes dos níveis médio, profissionalizante e superior; programa específico para creches e pré-escolas (Proinfância), voltado à infraestrutura e insumos; maior investimento nas salas de recursos multifuncionais (ampliação do serviço e capacitação de professores/as); apoio para permanência de doutores/as no país; censo informatizado (Educacenso); prevenção de doenças e promoção da saúde (Programa Saúde na Escola – PSE); identificação de problemas visuais e concessão de óculos (Programa Olhar Brasil); aumento da permanência de educandos/as no contraturno escolar (Programa

Mais Educação); monitoramento do acesso e permanência das crianças e adolescentes com deficiência, atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC); promoção de concursos públicos para professores/as pelas universidades públicas federais; utilização das melhores experiências tecnológicas educacionais por escolas e sistemas de ensino; adoção da “Coleção Pensadores” para as bibliotecas públicas da educação básica; parcela extra de 50% para as escolas de ensino fundamental públicas rurais, ao passo que as escolas urbanas teriam acesso à verba caso atingissem as metas projetadas; realização de concursos públicos para ampliação de profissionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como expansão da rede profissional; criação de núcleos de acessibilidade para pessoas com deficiência, visando eliminar barreiras arquitetônicas/físicas e comunicacionais; expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de 150 novas escolas; laboratórios de informática em todas as escolas públicas (EDUCACIONAL, 2019, *on-line*).

Na compreensão de Ivo e Hypolito (2009), entre o PNE (2001-2011) e o PDE (2007) são encontradas singularidades, sendo que este não se configurava exatamente como um plano, mas como um conjunto de ações e estratégias para atingir os objetivos e metas daquele. O PDE (2007) foi uma política de governo, ao passo que o PNE (2001-2011) foi um projeto de Estado. Mesmo havendo a intenção de contemplar as exigências do PNE (2001-2011), o PDE (2007) não apresentava organicidade em relação ao seu antecessor, vez que não se articulava ao seu diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O que se percebia era um paralelismo entre os dois planos, bem como a fragmentação do PDE (2007), considerando que suas ações não dialogavam entre si, com exceção do IDEB, para o qual a maior parte das ações confluía, segundo uma lógica performática²⁰, embasada no Novo Gerencialismo e na Nova Gestão Pública que desencadeia uma frenética preocupação dos/as profissionais da educação pela eficiência, eficácia, excelência e alcance de resultados nos moldes do mercado,

²⁰ Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. “Uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida” (Lyotard, 1984, p. 46). A questão de quem controla o campo de julgamento é crucial. A prestação de contas e a competição são a *língua franca* deste novo “discurso de poder”, tal como o descreve Lyotard, um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pósindustriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação. Meu intento é começar a trabalhar sobre e para uma análise desse discurso de poder, das resistências e das acomodações a ele. Esse é, ao mesmo tempo, um exercício de ontologia crítica e análise de novas formas regulativas (BALL, 2010, p. 2, sic).

como reflete Ball (2010)²¹.

Nas eleições presidenciais de 2010, apoiada na elevada aceitação popular e empresarial do PT, Dilma Vana Rousseff foi eleita, tendo Michel Temer (PMDB) como vice-presidente. Trata-se de um período de destaque na nossa história política, por se tratar da primeira mulher a ocupar o cargo de chefe de Estado e de governo do Brasil, bem como pelos acontecimentos que desencadearam o Golpe de 2016, que utilizou o recurso jurídico-político do *impeachment* para destituir a presidenta, na metade do seu segundo mandato.

Medeiros Filho (2018), ao escrever sobre o golpe de Estado, sofrido pela presidenta Rousseff, classifica-o como golpe parlamentar-jurídico-midiático, estratégia do imperialismo estadunidense que desestabiliza Estados e governos, de dentro para fora, em substituição às intervenções militares diretas e indiretas, bem como à tomada de territórios, historicamente praticadas, principalmente na América Latina. Tal estratégia é denominada guerra híbrida, uma mescla de métodos imperialistas sobre países-alvo, e que conta com três novos aliados internos: polícia (figura central), juízes e promotores de justiça, e ideologia (anticomunismo, anticorrupção, antiterrorismo e antiditadura).

O autor mencionado discorre acerca das razões que levaram ao golpe de 2016, deixando a Presidência da República nas mãos de Michel Temer: riqueza nacional; campo do pré-sal (petróleo); empresas brasileiras fortes perante as multinacionais; avanço do bloco econômico BRICS, composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, os quais podem constituir um novo polo de poder mundial.

Esse conjunto de razões descrito por Medeiros Filho (2018) tem respaldo no esgotamento do modo de produção capitalista, ávido por revitalização, ancorado no avanço do conservadorismo em todo o mundo, com demonstrações tipicamente neofascistas, a exemplo a exacerbada xenofobia vivenciada no globo. Neste sentido, o autor destaca a figura de Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente do Brasil nas eleições de 2018, com seu projeto de extrema-direita neoliberal, inequivocamente neofascista.

A análise de Bastos (2017) evidencia que o governo Rousseff foi um momento

²¹ Embora entendamos que Ball esteja situado na perspectiva epistemológica pós-crítica, assim como Lyotard, reconhecemos a relevância do seu trabalho em relação à categoria conceitual da performatividade, na qual ele se tornou grande referência, contribuindo para a crítica sociológica da educação às formas de avaliação em larga escala.

histórico de grandes turbulências políticas e sociais, considerando que os efeitos da grande crise financeira do capitalismo (2008) não tardariam a perfurar a blindagem econômica criada pelo governo Lula, do qual a presidenta Dilma fez parte (em 2003 assumiu o Ministério de Minas e Energia, e, em 2005, tornou ministra-chefe da Casa Civil). Além da crise econômica mundial, cujos danos Rousseff teve de enfrentar, o desafio da manutenção do projeto de conciliação de classes, realizado nos dois mandatos de Lula, foi crucial.

Em linhas gerais, Bastos (2017) afirma que o projeto do governo Rousseff pretendia superar as contradições entre os modelos de crescimento econômico e a coalizão política (realizada no governo Lula), no contexto do poder estrutural do capital financeiro. No encaço desse projeto de governo, vemos que, entre 2011 e 2015, foi adotada uma política econômica austera, ancorada na Nova Matriz Econômica²², que declinou a partir de 2013. Rousseff não conseguiu realizar as reformas institucionais e as alianças políticas, em meio à desaceleração cíclica, intensificação da concorrência internacional e dos conflitos sociais. No que se refere a estes, o descontentamento da população com as perdas de direitos, em nome da lucratividade do capital financeiro, culminou nas jornadas de junho de 2013, manifestações populares, iniciadas em São Paulo/SP, contra o aumento de passagens do transporte público, estendidas a todas as medidas governamentais em prejuízo da classe trabalhadora. Cabe salientar o oportunismo da grande mídia, no sentido de danificar ainda mais a imagem do governo Rousseff, e agradar o empresariado. No outro polo, o autor destaca a unificação da burguesia e de frações da classe média em torno do projeto que resultou no Golpe de 2016.

Castelo (2016), ao trabalhar as categorias do neodesenvolvimentismo, neoliberalismo, social-liberalismo (introduzido na América Latina em meados da década de 1990), capitalismo dependente e plutocracia, avalia o abalo do projeto socialista e das democracias latino-americanas, incluindo em sua análise golpes de Estado, com uso de força militar, parlamentar e midiática. Neste contexto, ao focar seu olhar na realidade brasileira, analisando os dois governos de Lula (2003 a 2010) e o 1º de Rousseff (2011 a 2014), conclui que houve o cumprimento e fortalecimento dos ditames do Consenso de Washington, segundo o tripé neoliberal. No balanço feito pelo referido autor, destacamos alguns pontos que expressam as contradições desse período e da lógica neoliberal:

²² Redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada. Algumas dessas iniciativas foram, inclusive, solicitadas em documento entregue ao governo e assinado em conjunto com outras organizações empresariais e centrais sindicais em 2011 (BASTOS, 2017, p. 3).

- meta inflacionária, superávit primário e câmbio flutuante, associados à liberalização comercial e financeira;
- privatizações de nova geração: concessões, parcerias público-privadas (Pappus), organizações sociais etc.;
- lei de responsabilidade fiscal;
- desvinculação das receitas da União (DRU);
- financiamento e socorro às grandes empresas com dinheiro público, dentre outras medidas;
- ajustes fiscais e maciço investimento/financiamento em empresas e obras infraestruturais, via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Programa de Aceleração do Crescimento (PAC);
- arrecadação recorde nos governos Lula, com destinação às dívidas interna e externa;
- aumento da concentração de riqueza, apesar dos programas sociais de transferência de renda;
- maior pagamento de impostos pela classe trabalhadora, que pela capitalista;
- concentração e centralização de riqueza, pelos conglomerados multinacionais, como nunca antes vistas na história do Brasil;
- aumento da concentração fundiária e da degradação ambiental;
- aumento do número de milionários e bilionários, também;
- controle da inflação e do câmbio, e aumento de juros para satisfazer o grande capital;
- frágeis exportações (produtos primários e semifaturados), numa alusão ao Brasil Colônia;
- cooptação e favorecimento da cúpula sindical (aristocracia operária), com destaque para a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em detrimento dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais dos/as trabalhadores/as;
- expansão do capitalismo brasileiro e internacional nas Américas e na África, com maciços investimentos econômicos, políticos, diplomáticos e militares.

Em suma, Castelo (2016) destaca uma política social-liberal, mesclada com neodesenvolvimentismo, a serviço do capital financeiro nacional e internacional, ao tempo em que mescla a acumulação primitiva com neoimperialismo, resultando em dependência e subdesenvolvimento.

Toda a efervescência política, econômica e social vivenciada após o governo Lula

teve, inevitavelmente, peso sobre as políticas públicas educacionais, tornadas reféns das contrarreformas governamentais através de ajustes fiscais, de cortes orçamentários e da retirada de direitos duramente conquistados e listados na CF/1988. E a educação, como peça-chave no jogo político de manutenção do poder das elites, mais uma vez, foi preterida.

Após esse período, já no governo Dilma, e agora por último, no governo Dilma/Temer, experimentamos um retrocesso na concessão de benefícios sociais e políticas públicas voltadas para a educação, demonstrando a fragilidade do atual sistema educacional nacional, o qual ainda apresenta fortes traços de influência mercadológica em seus alicerces, a qual acaba por derrubar por terra os anseios da sociedade brasileira em se ver junto às sociedades mais avançadas no que diz respeito aos índices de aproveitamento real da educação (VELOSO, 2017, p. 9).

Retomando a discussão do Golpe de 2016, lembramos que a presidenta Rousseff foi reeleita para um segundo mandato, que teve início em 1º de janeiro de 2015, em meio a uma grave crise econômica, reflexo da crise sistêmica do capital internacional, iniciada ainda durante o governo Lula. Não demorou, até que, em confronto com o Congresso Nacional, no mesmo ano seria denunciada por assinar decretos que liberaram bilhões, não orçados, sem a autorização da Câmara e do Senado, as chamadas pedaladas fiscais. Acusada de improbidade administrativa, em meio a uma perigosa teia política, teve seu mandato cassado em 31 de agosto de 2016, através de um processo de *impeachment*.

Em consonância com o ora exposto, Saviani (2018) discorre sobre a crise política e o papel específico da educação na resistência ao golpe parlamentar-jurídico-midiático implementado no Brasil. Alguns pontos elencados pelo autor são indispensáveis à compreensão do cenário de agravamento da crise brasileira. São eles:

- a crise foi justificada pelo combate à corrupção generalizada dos grandes partidos, da qual o PT participou, não sendo seu criador, mas foi tornado o bode expiatório pelas instituições nacionais, públicas e privadas;
- risco de ascensão (ressurgimento) do nazifascismo, cuja figura central é Bolsonaro;
- admissão de erros, pelo PSDB, que apoiou o golpe, minando seu poder ao trair seus próprios princípios, só para destruir o PT;
- abertura de um Estado de exceção, não se tratando de um golpe episódico, evidenciado no arbítrio, para perseguir Lula e impedir sua candidatura em 2018. A figura central aqui é o juiz federal Sérgio Moro, que recebeu o cargo de Ministro da Justiça e Segurança Pública no governo Bolsonaro;

- participação dos EUA, por meio da Agência Central de Inteligência (CIA), nos golpes no Brasil e na América Latina (transparente interesse no petróleo e em outras riquezas nacionais).

Ao retomar a análise de Pepe Escobar²³, estudioso da geopolítica, Saviani (2018), se reporta ao declínio do império estadunidense, que levou este a promover a guerra híbrida contra o Brasil, por sua posição estratégica na América Latina e no mundo, desestruturando o país. A guerra híbrida foi e é a resposta à ameaça representada pelo BRICS, para manutenção do domínio unipolar estadunidense. A operação Lava Jato é o exemplo mais forte da guerra citada, utilizando o discurso do combate à corrupção para justificar a entrega das riquezas nacionais ao EUA. Um dos desdobramentos da referida operação da Polícia Federal é o processo eleitoral de 2018, com dupla fraude: prisão de Lula sem provas e uso de *fake news* por Bolsonaro, que teve o mesmo marqueteiro de Donald Trump, o Steve Bannon. Nenhuma coincidência.

Nesse processo histórico, a educação ocupa lugar de destaque, considerando ser ela uma exigência da democracia na sociedade moderna, disciplinando, por meio da escola, o povo para o estilo de vida liberal, baseado no pensamento burguês. Seu sentido político criou cidadãos, em contraponto aos súditos do feudalismo, ou seja, uma democracia apoiada no consenso de classes (alienação), na individualização do homem-cidadão do Estado que encerra a moral burguesa. Em outras palavras, divisão entre o homem real (egoísta) e o ideal (moral) (SAVIANI, 2018).

O mesmo autor situa a educação no movimento de resistência e transformação da conjuntura, assumindo um desafio duplo: 1º) resistir à sua própria condição (essência) de educação para o modo burguês de cidadania e democracia; 2º) assumir o papel de superar a emancipação política (que lhe é exigido), indo à emancipação humana (conforme advoga Marx). Isso exige transgressão e rebeldia.

No contexto entre os governos Temer e Bolsonaro, Saviani (2018) continua sua análise e pontua algumas das medidas nefastas para a educação nacional, dentre elas:

- a aprovação da EC nº 95/2016 – resultado da junção das PECs nº 241/2016 (Câmara) e

²³ Jornalista investigativo brasileiro independente, especializado em análises geopolíticas, e que já trabalhou em vários veículos de imprensa de renome, nacionais e internacionais (jornais e revistas), além de ser autor de livros.

55/2026 (Senado) –, alcunhada de “PEC do fim do mundo” (restrição de investimentos no serviço público por 20 anos), e a entrega do campo de pré-sal às multinacionais estrangeiras inviabilizaram o cumprimento das metas do PNE 2014-2024, que afirmou o compromisso de investimento de 10% do PIB, até o final da vigência do referido plano;

- a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória (MP), o que evidencia o caráter arbitrário de Temer, considerando que a medida equivale ao decreto-lei, instituto jurídico da ditadura militar, só devendo ser usado em situações urgentes/emergentes;
- a incumbência de preparar o processo de organização das Conferências Nacionais de Educação foi retirada do Fórum Nacional de Educação e transferida para a Secretaria Executiva do MEC, através do PNE 2014-2014, ainda no governo Rousseff;
- a ONG Escola Sem Partido, que se tornou vários projetos de lei pelo país (nacional, estaduais e municipais). Saviani reflete sobre o duplo componente do projeto de “lei da mordça”: recurso à coerção para doutrinar a partir da escola, traçado de golpes, sempre que a democracia incorpora os projetos das classes subalternas. Nessa direção, o projeto amplo Escola Sem Partido quer impor a partidarização da direita para consolidar o *status quo*;
- o antagonismo da sociedade (expresso na política), cujos interesses não confluem, exige o partidarismo, pois a ciência não é neutra, nem desinteressada. Nesse embate a prática política se dá como verdade do poder, ao passo que a prática educativa se realiza como poder da verdade, visto que a educação é indissociável da política, é ato político, pois aquela se submete a esta. Assim, os/as educadores/as não precisam doutrinar, mas serem elucidativos e objetivos no que fazem. Por seu turno, o projeto amplo Escola Sem Partido precisa doutrinar, recorrendo às leis invariáveis transcendentais.

Nesse enredo, e considerando a transição entre os governos Temer e Bolsonaro, bem como os primeiros meses de atuação deste, a educação pública brasileira tem enfrentado diversos ataques que violam o direito à educação e o conjunto dos direitos a ela conectados. Os atos políticos do presidente Bolsonaro demonstram seu caráter fascista, principalmente pelo uso exacerbado de decretos e MPs, muitas vezes afrontando o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal (STF). Tais atos apontam para um modelo de governo que resgata os princípios liberais mais ortodoxos, o que o distancia dos governos anteriores. Além de ortodoxo, ele é ultraconservador, a exemplo do Donald Trump, nos EUA.

Não por acaso a educação tem sido tão vilipendiada, o que se evidencia nas propostas de programas de governo que, na verdade, são reedições de medidas antigas, mas com roupagem ideológica. A pretensão em controlar rigidamente os enunciados das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de tentar interferir na liberdade de cátedra dos/as professores/as, de iniciar o processo de legalização da educação domiciliar no país (*homeschooling*) – projeto de lei que altera o ECA e a LDB, de contingenciar as despesas com educação (principalmente a superior – graduação e pós), de atacar os movimentos sociais e sindicais que reagem a tais arbitrariedades, denotam um governo que intenciona destruir a educação pública.

Cabe ressaltar que, no tocante ao PROUNI e ao FIES, Bolsonaro não tem demonstrado agressividade, vez que beneficiam diretamente o crescente mercado educacional brasileiro e internacional, onde o direito não passa de um produto comercializável como qualquer outro. O recente lançamento do programa Future-se (2019), pelo MEC, que objetiva fortalecer a inserção da iniciativa privada, através de Organizações Sociais (OSs) e da captação de fundos, nos Institutos e Universidades Federais, com a justificativa de fortalecimento da autonomia, do empreendedorismo e da inovação científica e tecnológica, deixa a Educação Superior em estado de alerta e mostra a velocidade do projeto privatista dos bens e serviços públicos. O tempo presente é de resistência e, mais ainda, de necessária revolução social. A barbárie caminha a passos largos, e esta pesquisa deixa cristalino o lado que assume.

3. O SERVIÇO SOCIAL E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL: DA GÊNESE DA PROFISSÃO À CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL (PEP)

Desenvolvemos, nesta seção, reflexões acerca da relação entre o Serviço Social e o papel que este tem desempenhado na materialização de direitos no Brasil. Para tanto, traçamos um breve histórico da profissão do/a assistente social na sociedade brasileira – da década de 1930 ao período histórico pós-Constituição de 1988, quando do amadurecimento e consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP), cujos alicerces estão no Movimento de Reconceituação, gestado na década de 1960. Nesse interim, discorreremos a respeito do Serviço Social na política social e na educação brasileira – advogando a plena emancipação humana –, bem como sobre a relevância do/a assistente social na efetivação dos direitos sociais. A credibilidade e legitimidade da profissão – em relação à defesa intransigente de direitos historicamente conquistados e socialmente referenciados – se expressa fortemente nas bandeiras de luta defendidas pela categoria profissional na atualidade.

3.1. Prolegômenos sobre o Serviço Social brasileiro

Buscamos nas reflexões de Vieira (1987) elementos que nos auxiliassem na apreensão acerca da história do Serviço Social brasileiro, seu significado e implicações no período nascente da profissão. A autora discorre sobre o Serviço Social *versus* filosofia positivista no contexto republicano. Durante o Império, o catolicismo era a religião oficial do Brasil, e a Igreja Católica possuía grandes privilégios, ocupando posição de destaque na sociedade, estando vinculada à elite social do país. Com o fim do Império e início da República, este quadro mudou, pois em 1891, com a promulgação de uma Constituição liberal, houve a separação entre Estado e Igreja – vitória da influência positivista. A República Velha foi, então, um momento difícil para a Igreja, pois ela perdeu um grande espaço na sociedade brasileira, além do avanço de ideologias contrárias à instituição eclesiástica.

A Igreja entende que tem que reagir, não podendo ficar presa em seus templos e reduzida a uma aristocracia de devotos/as. Desse modo, são criados organismos católicos para atuar na sociedade, nos problemas sociais da época: Ação Católica, Centro de Estudo e Ação Social (CEAS), Centro Dom Vital e o Instituto de Estudos Superiores. Por tais instrumentos, a Igreja começa a sair do obscurantismo, em relação à realidade social do país. As mudanças na

Igreja serviram também para que ela se adequasse ao novo panorama nacional, iniciado na década de 1920, aonde houve mudanças no quadro político-econômico, ascensão da burguesia e da classe operária, em contraposição aos interesses das elites agroexportadoras, terminando com Getúlio Vargas no poder, apoiado pelos tenentes.

Com a Revolução de 1930, o Estado assumiu uma posição cada vez maior de intervenção na sociedade, sendo pressionado pelas exigências do proletariado crescente, desenvolvendo uma legislação social de amparo os/as trabalhadores/as. Tais medidas, ao passo que reconheciam direitos da classe trabalhadora, visavam cooptar e obter consenso desta mesma classe em torno da lógica governista de Vargas. Essa posição levou a Igreja a apoiá-lo, exceto no período histórico do Estado Novo. Por seu turno, a Igreja deixa de se opor ao capitalismo para concebê-lo através de uma terceira via – em que o liberalismo é substituído pelo comunitarismo ético-cristão –, passando a localizar no movimento socialista do movimento operário seu principal inimigo.

A crise entre burguesia e classe operária – cujos sujeitos tomavam, cada vez mais, consciência de seus direitos de cidadania, e se mobilizavam para conquistá-los – abre um grande espaço para a Igreja aumentar a sua influência na vida social. Ela se uniu ao Estado numa luta contra o comunismo, além de propor uma harmonia entre as classes sociais. O Estado reconhece a força da Igreja, e através da Constituição de 1934, concede-lhe algumas medidas favoráveis: o casamento religioso com efeito civil, a indissolubilidade do casamento, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a assistência religiosa facultativa às forças armadas, a autorização para os cemitérios religiosos, dentre outras.

Neste cenário em que a Igreja reconquista espaços anteriormente perdidos e tenta ganhar outros, principalmente através do laicato, são criadas as primeiras escolas de Serviço Social, em São Paulo e no Rio de Janeiro. O Serviço Social nasce dentro da ação social desenvolvida pela Igreja. A doutrina social da Igreja, expressa nas encíclicas papais – *Rerum Novarum* (1891) e *Quadragesimo Anno* (1931) –, e obedecendo à filosofia neotomista, dá a base de ação do/a assistente social na sociedade. A concepção de homem e de mundo era baseada na visão cristã, e desse ponto de vista estudava-se a doutrina social da Igreja. A partir daí analisava-se a função do Estado, da família, do sindicato, dentre outros.

Na década de 1930 e no início da de 1940, a profissão assume a defesa dos mesmos pontos que a Igreja: melhoria do trabalho nas indústrias, legislação trabalhista que ampare o

proletariado, defesa da família como instituição social básica e organização sindical livre. Assim, Serviço Social e Igreja estão juntos contra tudo o que contrarie, negue ou critique a doutrina católica, daí incluído o positivismo, o liberalismo, o comunismo. A profunda ligação do Serviço Social com a Igreja no momento da origem da profissão, a adoção da doutrina católica como fundamento para a profissão, impedia qualquer possibilidade de esta se aproximar da filosofia positivista, pois defendiam posições contrárias.

Mas, quando a profissão começou, na década de 1930, a influência positivista na República já havia praticamente sido extinta, não sendo os positivistas os principais inimigos. Na década de 1930, o Serviço Social insurgia-se primordialmente contra o liberalismo, que, com a Revolução de 1930, se impôs. Essa aversão católica, entretanto, não atingia seus pilares fundamentais, como a propriedade privada e o lucro. A crítica dirigia-se ao individualismo gerado pela perspectiva liberal, ao acúmulo crescente de riquezas, à mentalidade laicizante.

Ao tratar da influência da ciência positivista no Serviço Social brasileiro, Vieira (1987) afirma: a doutrina social da Igreja – humanitarismo cristão – não era suficiente para dotar o Serviço Social de um estatuto profissional, uma sistematização que utilizasse procedimentos e técnicas para a ação do/a assistente social. Para conhecer bem a realidade social, o Serviço Social aproximou-se de procedimentos de caráter científico – pesquisa, estatística, método monográfico –, elementos da ciência clássica da época, descendente de Comte, sob o aspecto apenas científico, não filosófico. Em vias gerais, pode-se afirmar que a concepção de ciência assume, ao estudar as relações sociais, as mesmas regras utilizadas para o estudo da natureza, de cunho neutro.

Nessa lógica conservadora, visando se impor como profissão, o Serviço Social utiliza-se dos procedimentos citados, sem, contudo, perder a base filosófica – o neotomismo. Ou seja, continuou vinculado à Igreja Católica. Não formulou teorias, apenas se ocupando daquilo que outras ciências produziam, a citar: Sociologia, Economia, Antropologia, Medicina etc. A Estatística teve novas possibilidades de aplicabilidade com o surgimento e difusão do Serviço Social. Como o ajustamento do sujeito e do meio implica objetividade, daí a importância da ciência estatística. O método utilizado pelo Serviço Social continuou sendo o da Ação Católica – Ver-Julgar-Agir –, que se traduz em conhecer, via instrumental técnico, avaliar segundo princípios neotomistas e definir a linha de ação para resolver o problema social ou individual. Mesmo assim, os/as profissionais se ressentiam de técnicas próprias do Serviço Social, visto que o que se tinha de positivo era apenas o método importado da Bélgica

por algumas senhoras. Por causa dessa subordinação do Serviço Social a ideologias e teorias elaboradas por outrem, ele se negou a chance de se afirmar como campo científico. Sua prática tornou-se repetitiva, mecânica, sem criatividade – é o que se constata pelo menos nessa primeira fase da profissão do/a assistente social.

A partir da década de 1949, entra em jogo a influência norte-americana, instrumentalizando a ação dos/as assistentes sociais, em substituição à influência europeia, que era defendida pela política de Vargas. Bolsas de estudos foram criadas para que os/as profissionais estudassem nos Estados Unidos da América. Dentre os procedimentos trazidos desse país estão: Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Organização de Comunidade e Desenvolvimento de Comunidade. A aplicação desses procedimentos obedecia à avaliação dos/as profissionais brasileiros/as, considerando a escassez de recursos.

Importa dizer que o positivismo não influenciou plenamente no Serviço Social brasileiro, de regência católica, mas que a profissão apenas apropriou-se de alguns “traços científicos” para o conhecimento da realidade e para a intervenção na mesma, visto que a ação antes era feita de forma imediata, sem estudar profundamente as causas dos desajustes sociais e sem interrelacioná-los aos mais diversos fatores, conclui Vieira (1987).

Prosseguindo com a historicização do Serviço Social, ao sistematizar diversos textos, escritos no período emblemático da Ditadura Militar/Redemocratização, Iamamoto (2004) debate sobre o rompimento do Serviço Social com as práticas do passado, sobre a herança conservadora da profissão e suas bases, de caráter confessional. Nesse debate, a autora expõe sua postura político-ideológica, embasada na teoria social de Karl Marx.

Em sua análise, a autora contempla a transição do Serviço Social do pensamento conservador franco-belga, de base filosófica aristotélico-tomista (a qual contempla os elementos da hierarquia e autoridade, respaldados pela tradição e costumes) para a sociologia norte-americana, a partir dos anos 1940, aonde esse assume a referência de comunidade como eixo central de sua ação (projeto), e aonde aprimora sua tecnicidade, atuando na formação social, moral e intelectual da família, em nome da Igreja e do Estado. Dentro desta perspectiva, o/a assistente social se insere na lógica do capital, sendo funcional ao sistema, como profissional da coerção e do consenso, ultrapassando o âmbito fabril. A fundamentação desta funcionalidade é calcada, por Iamamoto, na visão de Gramsci quanto ao papel do intelectual, pois “é necessário conduzir as massas e aprender com as massas para educar as

massas [...]. O papel de intelectual é devolver claramente às massas o que delas recebeu confusamente” (ERNESTO CARDENAL *apud* IAMAMOTO, 2004, p. 111).

A trajetória do Movimento de Reconceituação²⁴ é pormenorizada por Iamamoto (2004), a qual endossa a crítica da minoria de assistentes sociais que buscaram superar a sujeição profissional, arraigada no humanismo e do desenvolvimentismo. Tal iniciativa indica a busca que vai além da modernização da profissão, apreendendo a luta de classes e o comprometimento com os/as dominados/as, almejando uma cientificidade mais sólida para ultrapassar a mera atividade técnica, para fortalecer a luta por independência científica e profissional, para o desligamento da influência de outras profissões, colimando a ocupação de um *status* na hierarquia das instituições e órgãos.

Citando os eventos de Araxá e Teresópolis²⁵, Iamamoto traz à tona uma importante constatação: a incapacidade na qual se vê o Serviço Social de questionar-se socialmente, dedicando-se, então, à preocupação puramente metodológica de maneira exaustiva e excessiva, promovendo, sob tal ótica, a atualização da herança conservadora, na qual o recurso à psicologização se faz presente e frequente.

A ausência do Serviço Social nas associações trabalhadoras e movimentos sociais, no referido contexto histórico, é evidente, com raras exceções de profissionais que assessoravam as organizações de trabalhadores/as. O impasse fica evidente: a ambiguidade da profissão, notória na sustentação de um projeto utópico conservador-reformista e os resultados obtidos.

Utilizando-se da visão marxiana referente ao trabalho, Iamamoto discorre sobre a condição do Serviço Social, o qual só encontra sentido e justificativa em sua prática institucionalizada e legitimada, quando se apresenta como resposta às necessidades sociais no espaço das relações trabalhistas, construído historicamente. Isso pressupõe inserir a profissão

²⁴ No período de 1965 a 1975 ocorre um marco importante no Serviço Social na América Latina: o movimento de reconceituação, impulsionado pela intensificação das lutas sociais no continente que se refratavam na universalidade, nas Ciências Sociais, na Igreja, nos movimentos estudantis, com nítidas particularidades nacionais. Recusa a importação de teorias e métodos alheios à nossa história, na crítica aos fundamentos das abordagens de Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade. De base teórica e metodológica eclética, esse movimento foi, inicialmente, polarizado pelas teorias desenvolvimentistas, e no início da década de 1970 ocorrem as primeiras aproximações do Serviço Social à tradição marxista, a partir de manuais de divulgação [...] (IAMAMOTO, 2017, p. 25).

²⁵ Araxá e Teresópolis sediaram importantes seminários, realizados nas décadas de 1960 e 70, promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS), nos quais os/as profissionais do Serviço Social buscaram afirmar uma cientificidade, ensejando a adequação (modernização) da profissão às transformações globais e locais que então se apresentavam nas dimensões política, social, econômica e cultural.

no bojo das relações interclasses, de sua economia, política e cultura, preservando as peculiaridades da profissão, como atividade inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, balizada pela manufatura e maquinofatura.

No que tange à questão social, Iamamoto (2004) evidencia seu tratamento na articulação entre repressão e assistência, já existentes, porém intensificadas quando da consolidação, no Brasil, da transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, a partir de 1950, num contexto de políticas de alianças das burguesias interna e externa, assim como do contexto ditatorial nos anos subsequentes, no qual ocorre o traslado do modelo político-econômico desenvolvimentista para o modernista. É a assistência social via “paz armada”.

Dentro do prisma da militância, a mesma autora traça uma crítica à produção científica do Centro Latino-Americano de *Trabajo Social* (CELATS), no que tange à ideia de “Serviço Social Alternativo”, identificado como o “projeto popular”. Numa pormenorizada fundamentação, aponta a ingenuidade da ideia, por seu grande vazio histórico, o que o torna mais um dilema do Movimento de Reconceituação.

No tocante à formação profissional, Iamamoto (2004) exhibe dados aproximativos do quadro de assistentes sociais e cursos/programas de graduação/pós-graduação na América Latina – também cursos de nível técnico nalguns países –, com ênfase no Brasil. O quadro mostra o aumento da demanda, tanto da população em geral por políticas públicas eficazes, quanto do mundo do trabalho, exigindo profissionais mais qualificados/as e especializados/as. A notável expansão dos programas de pós-graduação e da pesquisa é resultado direto dessa interação com o mundo do trabalho. O intuito é evidente: “preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado” (IAMAMOTO, 2004, p. 163). Nesse sentido, a autora acentua a crítica quanto à alta carga teórica em que os/as estudantes de Serviço Social se veem imersos/as, devido à falta de concretude, de nexos dos fatos histórico-conjunturais, que faz irrelevante o aprendizado em sala de aula, em estágio e em pesquisa. Ou seja, Iamamoto critica o processo de ensino-aprendizagem que remete o/a profissional em formação à mera exigência do mercado, como mão-de-obra barata, sem a devida abstração da relação academia-sociedade, com troca recíproca de contribuições.

Com a pretensão de atribuir ao/à assistente social uma sólida base teórico-

metodológica, habilidade no campo da investigação (em diálogo com a comunidade das ciências sociais), e experiência prática consistente e diversificada, no âmbito estatal e organizativo-popular, dando ênfase à dimensão pedagógica, Iamamoto debate acerca da identidade – busca de especificidade – do Serviço Social, posto pelo Movimento de Reconceituação, o que tem marcado as mudanças curriculares.

Contemplando o raciocínio de Marx quanto à indissolubilidade teoria-prática (dialética), Iamamoto (2004) aponta para a compreensão da globalidade social como condição para que o Serviço Social evite a cooptação da classe dominante, libertando-se dos estigmas do fatalismo, messianismo, praticismo e imediatismo. Dentro deste embate, Iamamoto alude a duas importantes obras do Serviço Social, que provocam uma ampla revisão de grande parte da produção científica do meio, até então. São elas: *Autocracia Burguesa e Serviço Social* (tese de doutoramento de José Paulo Netto, em dois volumes, PUC-SP, 1989) e *Uma invasão às ocultas – Reduções positivistas no ensino do marxismo e suas manifestações no Serviço Social* (dissertação de mestrado de Consuelo Quiroga, Belo Horizonte, UFMG, 1989).

Destarte, o que se apresenta é a preocupação não simplesmente do Serviço Social frente ao mundo do trabalho, mas a articulação entre formação e demandas sociais objetivas apresentadas à profissão pela sociedade, nas quais o caráter teórico-técnico-político, imbuído de historicidade, transcende as manifestações da questão social, solidificadas nas demandas. Fundamentada na produção teórica de Marx, Iamamoto (2004) imerge no bojo das relações sociais no âmbito do trabalho, utilizando-se das balizas do materialismo histórico e da indissolubilidade teoria/prática, para, então, apontar uma nova perspectiva de comprometimento da profissão com a justiça social, delineando os primeiros traços da tão almejada identidade do Serviço Social brasileiro. “A crítica não arranca as flores imaginárias dos grilhões para que o homem os suporte sem fantasia e consolo, mas para que se livre deles e colha a flor viva” (MARX *apud* IAMAMOTO, p. 158).

3.2. Serviço Social na política social e na educação brasileira

Ao longo de suas mais de oito décadas de existência no Brasil, o Serviço Social estabeleceu um estreito vínculo com a política social, enfaticamente com a política pública, sendo, demasiadas vezes, com esta confundido. A esse respeito, Behring e Boschetti (2011, p. 13) discorrem:

A conexão entre política social e Serviço Social no Brasil surge com o incremento da intervenção estatal, pela via de processos de modernização conservadora no Brasil (BEHRING, 2003), a partir dos anos 1930. Essa expansão do papel do Estado, em sintonia com as tendências mundiais após a grande crise capitalista de 1929, mas mediada pela particularidade histórica brasileira, envolveu também a área social, tendo em vista o enfrentamento das latentes expressões da questão social, e foi acompanhada pela profissionalização do Serviço Social, como especialização do trabalho coletivo. Há, portanto, um vínculo estrutural entre a constituição das políticas sociais e o surgimento dessa profissão na divisão social e técnica do trabalho, como bem afirmam Iamamoto e Carvalho em seu texto fundamental de 1982 [Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica].

Da gênese à implementação e consolidação enquanto profissão legal e legítima, o Serviço Social pode vivenciar o auge de sua maturidade teórico-metodológica na década de 1980. Contando com o aporte marxiano e marxista – com destaque para Gramsci –, a profissão afastou-se da interpretação limitada, segundo a qual a política social era instrumento restrito à cooptação e dominação da classe trabalhadora, buscando fazer do movimento operário e popular um coletivo aderido e dócil ao projeto espoliador do capital (BEHRING e BOSCHETTI, 2011). Conforme estas autoras, a revisão paradigmática a partir da teoria marxiana e marxista visa evidenciar a necessidade de recusa à falsa questão economicismo *versus* politicismo, bem como à crítica a estas teorias. Para tanto, a superação de limites do entendimento que se tem da política social é essencial, a saber:

Um tratamento da política social que separa produção e reprodução social, apostando na política social como solução para a desigualdade, sem levar em conta a natureza do capitalismo, especialmente na periferia do mundo do capital [...]. Uma visão de política social que a reduz à vontade política dos sujeitos, à regulação dos conflitos, à busca de legitimação e de consensos, à resposta às pressões dos movimentos sociais, com uma certa superestimação dos sujeitos políticos – configurando o politicismo –, e é decorrente da subestimação de determinações econômicas: a política social como troféu arrancado pelos trabalhadores, no processo da luta de classes; um forte ecletismo teórico na análise sobre política social, seja em função de uma declarada referência à tradição marxista, mas sem assumir suas consequências principais – o que tem suas expressões mais importantes na separação entre produção e reprodução e na desconsideração do circuito do valor –, seja pela pouca qualificação de termos como cidadania; [...] um certo estatismo. Se é verdade que a política social se refere ao Estado, do qual pode e deve ser reivindicada como direito, também é verdade que ela envolve instituições públicas e privadas, inscritas nas relações entre as classes e seus segmentos. Além de uma caracterização pouco clara do Estado, perdeu-se a dimensão da rede institucional privada mobilizada pelas políticas sociais [...] (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 17-18).

Por seu turno, ainda sobre a relação entre Serviço Social e política social, Iamamoto

(2017, p. 31) afirma:

A política social é uma mediação fundamental do exercício profissional no âmbito das relações entre as classes e estas com o Estado no enfrentamento das múltiplas expressões da “questão social”. O assistente social atua na formulação, gestão, avaliação e financiamento dessas políticas, assim como na assessoria aos movimentos sociais. [...] Mas devemos recusar qualquer mimetismo entre política social e Serviço Social. Existe uma necessária autonomia entre o trabalho profissional na política pública e a política pública. Profissão não se confunde com política pública de governo ou de Estado e nem o Serviço Social se confunde com assistência social, ainda que esta possa ser uma das mediações persistentes da justificativa histórica da existência da profissão.

No que alude ao campo educacional, a pesquisa de Piana (2009) aponta que, ao longo do século XX, houve várias tentativas isoladas de inserção do Serviço Social na política de educação (pública e privada), em municípios, mas sem muitos avanços. Essa realidade vem sendo modificada no século XXI, via organização política da categoria.

A redefinição política do Estado brasileiro no início do século XX, como prestador de serviços sociais à população pobre, numa concepção assistencialista, legitimou o Serviço Social nascente como profissão prático-interventiva, de ajuste dos indivíduos à moral burguesa do capitalismo em ascensão no país.

A conexão entre Serviço Social e educação surgiu nos EUA, em 1906, nos centros sociais, que se interligavam às escolas dos bairros, através de suas visitadoras: trabalho de averiguação quanto ao envio ou não de crianças à escola, por suas famílias; evasão ou falta de aproveitamento escolar, e adaptação à escola. Na Europa, igualmente ocorria a interação do campo educacional com o assistencial: assistentes sociais trabalhavam com crianças órfãs, mães solteiras, com processos de guarda e adoção, em instituições fechadas. Importa destacar que nesse período histórico ocorriam muitas violações de direitos da infância e juventude, como a prática de maus-tratos. Havia, também, trabalhos de interação entre educação escolar e saúde, visando resolver problemas que interferissem na aprendizagem dos/as educandos/as. Nesse contexto, surgiu a denominação Serviço Social Escolar, com trabalho multiprofissional com psicólogos/as e professores/as, com atendimento individual e familiar. Na América Latina, o trabalho de assistentes sociais nas escolas seguiu a tendência europeia, de intervenção individual, mas também de interação com a comunidade, por meio de intervenção junto à família (PIANA, 2009).

No que tange ao Brasil, Pernambuco e Rio Grande do Sul foram precursores, em 1946,

ao debaterem e iniciarem o Serviço Social Escolar. No RS era desenvolvido o serviço de assistência ao escolar. O trabalho de assistentes sociais era, em síntese: identificar problemas sociais que interferissem no aproveitamento escolar dos/as educandos/as; promover a adaptação destes/as ao seu meio social; contribuir para o equilíbrio social da comunidade escolar. “Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (AMARO *apud* PIANA, 2009, p. 184). Em 1957, em Porto Alegre, foi realizado o Seminário “Educação para Adultos e Desenvolvimento de Comunidade” (Conferência Internacional de Serviço Social – CISS e União Católica Internacional de Serviço Social – UCISS). [...] “A intervenção no espaço educacional seguia a lógica desenvolvimentista voltada à preparação social dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (VIEIRA *apud* PIANA, 2009, p. 185).

Ainda conforme Piana (2009), essa perspectiva profissional se estendeu até meados da década de 1970, quando o Serviço Social começou a vivenciar o Movimento de Reconceituação, discorrido no tópico anterior. O Congresso da Virada (III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, SP, 1979) representou o rompimento com o tradicionalismo e o conservadorismo, pela adoção de referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo fundamentado no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Essa construção coletiva de uma nova identidade profissional coincidiu com a transição democrática na década de 1980, culminada na Constituição Federal de 1988, com destaque aos direitos sociais, dentre os quais, a educação.

Essa nova realidade inaugurada pela Carta Maior ampliou os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social na política social de educação básica, ainda muito restrita à educação infantil (creche e pré-escola), se expandindo no ensino fundamental, com o processo de municipalização dessa etapa da educação básica. Assim sendo, houve um aumento da inserção de assistentes sociais no campo educacional, tanto na intervenção, quanto na pesquisa, e em assessorias e consultorias prestadas à União, estados e municípios (PIANA, 2009).

A autora prossegue: no âmbito da educação superior, com baixo quantitativo profissional, se comparado à educação básica, assistentes sociais têm trabalhado mormente com projetos de extensão, assistência estudantil e serviços de saúde para a comunidade acadêmica, como também no ensino, pesquisa e extensão, na qualidade de docentes do curso

de Serviço Social (graduação e pós-graduação) – atribuição privativa de assistente social.

O Serviço Social, recentemente, tem sido reconhecido como profissão fundamental na **perspectiva curricular da educação** e ocupado espaços importantes no processo de execução da política educacional. Com isso, tende a deixar o serviço de ações complementares, paliativas e emergenciais. Seu trabalho consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem no sistema educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania. Nesse sentido pensar a **dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social**, é remeter-se a um trabalho desenvolvido pelos profissionais na perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais. Traçar um **perfil profissional educativo**, representa à profissão a construção de meios para a superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas e dominadas (PIANA, 2009, p. 185-186, grifos nossos).

No contexto da década de 2000, Almeida (2005), ao analisar projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na educação, aborda esta enquanto um direito de cidadania frágil, à medida que é contraditória: de um lado, necessária à concretização do projeto do capital – qualificação da mão-de-obra –; de outro, como risco para este mesmo projeto. Para o autor, a educação é tida como parte da questão social; a política educacional brasileira uma arena de interesses e disputas históricas. O autor faz, ainda, uma discussão no que tange à inserção do Serviço Social na área, considerando que o/a assistente social é um/a profissional que atua via políticas sociais para minimizar as mazelas do modo de produção capitalista, impressas na educação.

Almeida (2005), ao discorrer sobre direitos sociais, pondera a tendência atual em que o país utiliza a escola como porta de entrada de programas e projetos sociais – públicos e privados –, os quais colimam a redistribuição de renda e o acesso à capacitação técnica para o trabalho, embora de maneira bastante frágil. Desse modo, as políticas de assistência social e educacional se cruzam, exigindo do/a assistente social e dos/as demais profissionais da educação a habilidade e a competência para gerenciar as mais variadas expressões da questão social que circunscrevem e se inserem no setor. Assim sendo, do/a assistente social se espera a capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e intersetorial.

A educação apresenta-se ao Serviço Social como um grandioso campo de oportunidades para a efetivação de direitos de cidadania, para o fortalecimento da democracia, à medida que o/a assistente social lança mão de competências ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas na direção da formação de uma cultura emancipatória e

autônômica, na qual os sujeitos sociais – mormente os/as educandos/as – alcancem novo modo de ver e intervir nas suas realidades. É evidente que tal empreitada não é possível sem a devida articulação de saberes e soma de fazeres de todos os/as profissionais do campo educacional. Assim sendo, Serviço Social e educação, por não ser uma conjugação recente, constituem uma equação difícil, porém possível e inegavelmente frutuosa.

Durante anos, o Conjunto CFESS-CRESS vem realizando debates acerca do exercício profissional do/a assistente social nas diversas políticas sociais, dentre elas, a educação. Ao discutir a política educacional, o Conjunto publicou, em 2012, o documento Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, fruto do acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do Serviço Social na área. Estes Subsídios contam com grande contribuição do Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, autor supracitado. O documento concebe a educação como

[...] um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2012, p. 16).

Inserido/a nesse complexo, o/a assistente social contemporâneo, por força do Projeto Ético-Político (PEP)²⁶ de sua profissão, busca desempenhar seu papel na perspectiva da emancipação humana. Em consonância com os artigos 4º e 5º, da Lei 8.662/1993 (competências e atribuições privativas do/a assistente social, respectivamente), o documento Subsídios orienta o trabalho profissional nos seguintes eixos: 1) garantia do acesso da população à educação formal; 2) garantia da permanência da população nas instituições de educação formal; 3) garantia da qualidade da educação escolarizada; 4) garantia da gestão democrática na política de educação. O mesmo documento (CFESS, 2012) traça as seguintes

²⁶ Expresso, essencialmente, na Lei nº 8.662/1993 (Regulamentação da Profissão de Assistente Social), na Resolução CFESS nº 273/1993 (Código de Ética Profissional do/a Assistente Social) e nas Diretrizes

dimensões das respostas profissionais:

- Planejamento, coordenação e execução de bens e serviços voltados ao público-alvo da política social de educação;
- Intervenções individuais e coletivas com educandos/as e suas famílias e/ou com os/as demais trabalhadores/as da área;
- Intervenção coletiva junto aos movimentos sociais (assessoria e consultoria);
- Investigação científica: produção do conhecimento a partir da sistematização e operacionalização, objetivando subsidiar decisões e ações para enfrentar a questão social;
- Colaboração nos espaços de controle social e motivação/mobilização comunitária em prol da gestão democrática e participativa;
- Atividades sociopedagógicas para disseminação do conhecimento acerca dos direitos humanos, articulação e mobilização dos sujeitos e das redes de bens e serviços para acesso e usufruto dos referidos direitos.

Embora possua competências comuns aos/às demais profissionais da política de educação, o/a assistente social tem atribuições privativas, inscritas na Lei nº 8.662/1993, orientadas pelo seu CEP (Resolução CFESS nº 273/1993). Torna-se necessário, para esses/as profissionais, cotidianamente, atentar para os artigos 4º (competências) e 5º (atribuições privativas) da Lei citada, reafirmando o espaço, a autonomia e o fazer profissionais (ainda que relativos), evitando a diluição do Serviço Social com outras profissões e, em consequência, sua deformação e perda de sentido (processo de desprofissionalização).

3.3. Relevância do/a assistente social na efetivação dos direitos sociais

Como pudemos refletir nos tópicos anteriores, o Serviço Social brasileiro nasceu no bojo da doutrina social da Igreja Católica, cujo projeto político-institucional objetivava recuperar poder, devido ao avanço do pensamento liberal, que advogava a separação entre Estado e Igreja, aliança secular forjada na escravidão, no patriarcado, no latifúndio e na crença judaico-cristã. Agindo, mormente, junto à família operária, os/as assistentes sociais puderam vivenciar o desenvolvimento de sua profissão no pós-Segunda Guerra Mundial, em meio à Guerra Fria, aos ideários fordista, taylorista e toyotista, bem como ao arremedo de *Welfare State* à brasileira, fundamentado no keynesianismo.

Por ocasião do XV Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em Olinda/PE, em setembro de 2016, Iamamoto (2017) realizou uma retrospectiva dos 80 anos do Serviço Social brasileiro, na qual abordou a profissão no atual contexto da crise mundial do capital, na divisão sociotécnica do trabalho, na reprodução das relações sociais, no seu desenvolvimento e renovação crítica, e nos desafios postos à profissão em tempos de crise. Afirma a referida autora:

[...] uma constatação se impõe: o Serviço Social latino-americano tem mais tempo em sua aproximação do pensamento histórico-crítico do que a prevalência exclusiva do pensamento liberal/conservador. Temos mais tempo de luta do que de exclusiva convivência com os centros de poder. Afirmam-se afinidades eletivas entre o Serviço Social e as necessidades, interesses e iniciativas políticas de distintos segmentos das classes subalternas e, em especial, os trabalhadores. Concorrem para esse *aggiornamento* tanto os avanços na organização das forças contra-hegemônicas ao ordenamento instituído quanto a reserva de forças políticas, profissionais e de iniciativas internas à categoria de assistentes sociais (IAMAMOTO, 2017, p. 15).

Esta constatação nos aponta uma íntima ligação da profissão do/a assistente social com a perspectiva dos direitos humanos/sociais, ao longo de uma trajetória que se nutriu de diversas correntes filosóficas e metodológicas, em sua maioria conservadoras e reacionárias, mas que encontrou na teoria crítica de Marx seu lastro para se consolidar enquanto profissão e área de conhecimento científico, dialogando e permutando com as ciências humanas e sociais aplicadas (IAMAMOTO, 2017).

O PEP do Serviço Social, defensor intransigente dos direitos humanos, dentre os quais, a educação, é resultado de embates ferrenhos que foram realizados principalmente no período histórico tenebroso da Ditadura Militar (1964-85). O destaque da luta coletiva, que buscou retirar a profissão da longa e robusta influência conservadora estadunidense e europeia (francesa e belga), é o III CBAS (Congresso da Virada), realizado em São Paulo, no ano 1979. Mesmo já havendo aproximações e debates sobre o pensamento marxiano e marxista desde a década de 1960, foi nesse Congresso que a categoria alavancou o Movimento de Reconceituação, no Brasil, que se configurou na década seguinte numa aliança do Serviço Social com as lutas amplas pela redemocratização e promulgação da Constituição Cidadã.

O Serviço Social brasileiro assumiu um ideário emancipatório, herdeiro da história da luta mundial dos trabalhadores, calcada na grande política e em valores que dignificam o gênero humano. O nosso projeto está fundado nos valores maiores da liberdade, da igualdade, da radicalidade democrática, da cidadania, da ausência de preconceitos, do respeito aos direitos humanos, da

qualidade dos serviços prestados. Ele representa o antídoto para enfrentar a alienação do trabalho indissociável do estatuto do assalariado (IAMAMOTO, 2017, p. 18).

Importa dizer que nessa conjuntura de rompimento com o Serviço Social tradicional – que embora moralizante, funcionalista e tecnicista, mediava a garantia de direitos da população-usuária, mesmo que incipientemente –, um salto exponencial foi dado no processo de consolidação e legitimação acadêmico-científica (graduação e pós-graduação) e do mercado de trabalho de assistentes sociais. Como profissão de estrutura generalista, o Serviço Social brasileiro, paralelo ao latino-americano, foi ampliando e aprofundando os fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos, técnico-operativos de um projeto profissional que ultrapassou os muros do corporativismo, desenhando um projeto societário de caráter emancipatório do gênero humano, porém, respeitando o pluralismo de ideias. Ou seja, um projeto hegemônico, mas não único.

Esse projeto vê-se hoje tensionado por projetos societários conservadores, antiliberais e anticapitalistas de diversas matizes. Na atualidade, defronta-se com a forte ofensiva das forças regressivas travestidas nas instituições religiosas, no braço repressivo do Estado, nas organizações corporativas de várias frações da burguesia industrial e agrária e das camadas médias em luta pela hegemonia, na grande mídia, entre outros aparelhos de hegemonia que não podem ser subestimadas. A elas não é imune a categoria profissional (IAMAMOTO, 2017, p. 19).

A cadeia de sustentação do PEP, viabilizador de direitos de cidadania e defensor irrenunciável da democracia, é, indiscutivelmente, relevante e indispensável ao enfrentamento das manifestações da questão social, como nos mostra Iamamoto (2017): 160 mil profissionais ativos/as (Brasil), atrás apenas do contingente de *social workers* dos EUA, ao passo que na América Latina são 200 mil *trabajadores sociales*, ligados a 11 associações nacionais; na Europa são 170 mil profissionais, em 35 países. E ainda: uma sólida e forte organização acadêmica e profissional, denominada Conjunto CFESS-CRESS (Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social) – normatização e fiscalização do exercício profissional; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) – organismo científico-acadêmico-político (graduação e pós-graduação); Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) – braço da profissão no movimento estudantil. Esse Conjunto institucional possui forte vinculação a organizações internacionais de Serviço Social, sobretudo da América Latina, com quem compartilha sua identidade marxiana e marxista: *Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social* (ALAEITS); *International Association of Schools of Social Work* (IASSW); *International*

Federation of Social Workers (IFSW).

“Os(as) assistentes sociais vêm construindo uma nova imagem social da profissão relacionada aos direitos, apoiando a participação qualificada dos sujeitos sociais em defesa de suas necessidades e direitos” (IAMAMOTO, 2017, p. 20). No tocante à qualificação desse trabalho pela materialização de direitos na sociedade brasileira, a mesma autora pontua que, desde suas origens, a formação em Serviço Social é de nível superior, sendo integrado à Universidade na década de 1970, apresentando os seguintes dados:

[...] 567 cursos de graduação autorizados em agosto de 2012, 518 dos quais são privados (91,4%) e 49, públicos (8,6%). Os 230 cursos à distância são exclusivamente privados e correspondem a 44,4% do conjunto dos cursos privados, enquanto os presenciais somam 288, ou seja, 55,6% dos cursos privados. [...] A pós-graduação *stricto sensu* na área de Serviço Social encontra-se consolidada com 52 cursos de pós-graduação em 2016, sendo 34 de mestrado e dezoito de doutorado, todos de caráter acadêmico, com ênfase em Serviço Social, políticas públicas e políticas sociais [...]. Aliam-se cursos de especialização de nível de pós-graduação *lato sensu*. [...] O Serviço Social é reconhecido como área de conhecimento no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas pelas agências públicas oficiais de fomento à pesquisa e inovação tecnológica, conquista pioneira no Serviço Social latino-americano. [...] A maturidade de significativo contingente de pesquisadores na área de Serviço Social — com rica interlocução junto às Ciências Sociais e Humanas — adensa o mercado editorial especializado. O Serviço Social agrega à condição de profissão a dimensão de disciplina científica — uma importante conquista [...], afirmando o estatuto teórico da profissão e sua contribuição à produção de uma massa de conhecimento crítico na formação de cultura contra-hegemônica (IAMAMOTO, 2017, p. 20-21).

Estas informações atestam o grau de maturidade e legitimidade atingido pelo Serviço Social brasileiro, em seu processo de desvinculação da influência estadunidense e europeia, e de articulação e mobilização com os movimentos contra-hegemônicos espalhados por toda a América Latina. Trata-se de um processo que rendeu à profissão um estatuto de sujeito histórico importante para a resistência e o enfrentamento às forças reacionárias, e sobremaneira de viabilizador dos direitos conquistados na Norma Ápice de 1988. Também não significa afirmar que a categoria de assistentes sociais é unânime quanto à essência do PEP, que enfrenta contínuos tensionamentos, ainda mais no contexto atual brasileiro, de ultraconservadorismo e ultraliberalismo.

No documento *Bandeiras de Luta do Conjunto CFESS-CRESS* vemos a sistematização do comprometimento dos/as assistentes sociais com a luta pela efetivação de direitos inscritos na Constituição Federal vigente. “Ele condensa parte da pauta política

construída coletivamente ao longo dos últimos anos, como produto das plenárias deliberativas, que ocorrem anualmente, conforme previsto na Lei nº 8.662/93, que regulamenta a profissão de assistente social no Brasil” (CFESS, 2018, p. 5). Por ocasião do 46º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS (Brasília, 2017), a categoria profissional adensou o debate em torno das pautas que são primordiais para o PEP, consolidando o arcabouço das resistências e enfrentamentos contínuos na direção da igualdade e da justiça social.

Organizado em três eixos – defesa da profissão, defesa de direitos humanos e defesa da seguridade social –, o documento em tela aborda as temáticas (problemáticas) relativas às conquistas constitucionais – com ênfase no art. 6º da CF/1988 –, evidenciando o posicionamento do Serviço Social quanto à violação, negação e retirada de direitos. No tocante à seguridade social, o documento vai além do tripé estabelecido na Carta Maior – assistência social, saúde e previdência social –, destacando as demais políticas sociais públicas – educação, meio ambiente, reforma agrária, moradia, mobilidade urbana, trabalho, emprego e renda etc. – nos aspectos da concepção, gestão, controle social e financiamento, de forma indissociável.

O esforço da categoria profissional, que não é ensimesmada, pode ser destacado, ainda, nos diversos projetos que não se restringem ao Serviço Social, mas à classe trabalhadora como um todo. Com efeito, o dia/mês do/a assistente social (15 de maio), as campanhas de gestão, as publicações documentais etc. são sempre pensadas de modo a desenvolver debates acerca dos direitos humanos e políticas sociais, fundamentais para a garantia das condições mínimas de produção e reprodução dos/as trabalhadores/as. Exemplos desses projetos do Conjunto CFESS-CRESS não faltam: Dia do/a Assistente Social 2021 – Vida e resistência dos povos originários e comunidades tradicionais; 2019 – Enfretamento ao racismo; 2017 – Defesa das liberdades democráticas e dos direitos sociais; 2014 – Defesa do direito à cidade no contexto dos megaeventos (Copa do Mundo e Olimpíadas); 2012 – Direto ao ensino público e de qualidade para todos/as. Campanhas de Gestão: Assistentes Sociais no Combate ao Racismo (2017-2020); violação de direitos como violência contra a população (2011-2014); concentração de renda no Brasil (2008-2011). Serviço Social, memórias e resistências contra a ditadura militar (2013) – projeto que reúne depoimentos de assistentes sociais que sofreram violações de direitos no período de 1964 a 1988. O amor fala todas as línguas – Assistente social na luta contra o preconceito: campanha pela livre orientação e

expressão sexual (2006). Notas e manifestações técnicas sobre temáticas diversas que envolvem direitos humanos e políticas sociais. Publicação periódica “CFESS Manifesta” – posicionamentos políticos do CFESS sobre temáticas diversas que envolvem direitos humanos e políticas sociais.

Essas iniciativas são expressão do quão os/as assistentes sociais têm contribuído e podem contribuir para a materialização de direitos humanos, a partir dos dispositivos da Constituição Cidadã e da legislação correlata. A escola pública, na qual o Serviço Social hoje está imerso e em processo de ampliação de seu escopo, é um espaço privilegiado de tensões e disputas de interesses, mas também de construção da cidadania e da democracia sonhada e projetada pelos sujeitos sociais que conseguiram erigir nosso arcabouço constitucional e nossas bandeiras de luta.

3.4. Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP): algumas considerações a partir do arcabouço bibliográfico-documental

Trazemos ao debate da inserção do/a assistente social na política de educação, as diretrizes ético-políticas do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. Como explicitado anteriormente, essa relação com a área educacional remonta ao início da profissão no Brasil (década de 1930), tanto na docência, quanto nas relações sociais, estabelecidas no cotidiano da sociedade, do chão das fábricas às comunidades alcançadas pelo Serviço Social.

Desde os primórdios da profissão, o/a assistente social atua nos moldes da concepção gramsciana – à qual só aderiu a partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social – sendo intelectual orgânico dos interesses e da moralidade burguesa, mas também da classe trabalhadora, nas mais variadas instituições da política social educacional, pública e privada. Essa é uma referência à dimensão pedagógica do/a do trabalho do/a assistente social, que tanto pode ser emancipadora, quanto conservadora. Neste sentido, ao referir o espaço escolar como campo de atuação do/a assistente social, Souza (2008, p. 17-18) oferece elementos à reflexão sobre a relação Serviço Social e educação:

A dimensão educativa da sua prática caracteriza-se no espaço escolar não apenas pela sua base epistemológica, mas, principalmente, pela possibilidade deste profissional trabalhar as características individuais, articuladas no coletivo dos sujeitos usuários dos Serviços Sociais. Assim como analisa Iamamoto (1999a): o Serviço Social dispõe de uma dimensão prático-interventiva, situada em um processo coletivo de trabalho, partilhado com outras categorias de profissionais que, juntos, contribuem na obtenção dos

resultados ou produtos pretendidos. Acredita-se que a inserção do Assistente Social no campo da Educação Escolar possibilita-o ampliar seus referenciais teóricos e metodológicos, bem como implicá-lo, qualificadamente, em mais uma frente de inserção profissional. Assim, o Serviço Social e Educação, juntos e formalmente constituídos como áreas de conhecimento e campos de saberes, podem melhor enfrentar os históricos desafios em prol da melhoria da qualidade de vida, da garantia dos direitos humanos, da valorização dos sujeitos sociais como ser pensante, criativo, participativo, construtivo e transformador do seu meio.

O Serviço Social brasileiro, que completou 80 anos em 2016, apropriou-se de diversas correntes teórico-metodológicas que, em sua maioria, o mantiveram na posição reacionária. Atingiu sua maturidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa quando, com o Movimento de Reconceituação, construiu o PEP atual, cujo contexto histórico foi o movimento de redemocratização brasileiro (décadas de 1980-90). O PEP tem seu lastro na teoria crítica de Marx e Engels, que impeliu a profissão para além do corporativo, para a construção coletiva de um projeto societário de superação do capital.

No contexto do PEP, construído ao longo das últimas quatro décadas e expresso essencialmente na Lei nº 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão), na Resolução CFESS nº 273/1993 – Código de Ética Profissional (CEP) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), os princípios e valores fundamentais da profissão balizam a teoria e a prática do/a assistente social, que, por seu turno, se alinham ao que preconiza a Constituição Federal de 1988, no tocante aos direitos humanos, dentre os quais, a educação. São eles:

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; 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, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, identidade de gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física (CFESS, 1993, p. 3).

O Serviço Social é uma profissão altamente dinâmica e espalhada, estando presente em diversos espaços sócio-ocupacionais, a exemplo das universidades, faculdades e escolas. Embora tão ramificada, a profissão se adapta a cada espaço sócio-ocupacional, no qual o/a assistente social se insere, por meio de um direcionamento legal. A Lei nº 8.662/1993, nos artigos 4º e 5º, elenca as competências profissionais – comuns a assistentes sociais ou não – e atribuições privativas – que somente assistentes sociais detêm.

As competências e atribuições privativas, assim como os dispositivos do CEP, enquanto elementos da legislação, não são, por si só, a garantia de que o trabalho do/a assistente social se concretiza livremente, atingindo seu alvo – a questão social – e cumprindo suas metas e objetivos. Há de se considerar os condicionantes e determinantes das relações estabelecidas nos espaços sócio-ocupacionais – verticalidade e horizontalidade –, trabalho coletivo e individual, condições objetivas e subjetivas de todos os sujeitos envolvidos no processo de trabalho. Neste sentido, devemos considerar questões como autonomia e qualidade técnica do/a profissional.

A autonomia profissional é assegurada através de uma função técnica e política, que impõe ao profissional um saber fazer bem, ou seja, o domínio de seu conteúdo teórico, a clareza de seus objetivos e os da instituição em que trabalha. Uma reflexão crítica constante é exigida sobre seu próprio atuar, como também sobre a realidade social. Esse saber fazer bem se apresenta como competência que requer dos técnicos a posse de estratégias, as quais os possibilitam trabalhar com os limites e alternativas dentro de um posicionamento técnico competente e comprometido. (SANTOS, 2005, p. 3)

Segundo a ABEPSS (1996), o/a assistente social intervém nas múltiplas expressões da questão social, desenvolvendo a instrumentalidade e a materialidade do seu trabalho nas políticas sociais públicas e privadas, com um aporte teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político que direciona e imprime um trabalho profissional próprio. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS são fruto de um longo processo de discussão que tem como pano de fundo o amadurecimento da concepção marxista de mundo no interior do Serviço Social, processo iniciado no período ditatorial (década de 1960) e que exigiu total reformulação do currículo mínimo do bacharelado em Serviço Social. Perpassado por três núcleos formativos – fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da vida social; fundamentos da formação

sócio-histórica da sociedade brasileira; e fundamentos do trabalho profissional, que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho –, o Projeto Político-Pedagógico da ABEPSS define o perfil do/a assistente social contemporâneo do seguinte modo:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS, 1996, p. 1).

Em seguida, ao traçar as competências e habilidades do/a assistente social, o mesmo documento prescreve:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais em uma perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários 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 (idem, *ibidem*).

Tanto a Lei de Regulamentação da Profissão, quanto as Diretrizes Curriculares e o CEP são colunas de um mesmo edifício, construído coletivamente pela categoria de assistentes sociais, cujos anseios profissionais somaram-se ao vasto movimento de redemocratização do país nas décadas de 1980-90. Esse edifício está alicerçado na supremacia da liberdade e da vida humana, bem como na igualdade e na justiça social. Objetivando a contribuição do Serviço Social nesta lógica, a Lei nº 8.662/1993 elenca as qualificações do/a assistente social:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: I – elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II – elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III – encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; IV – (Vetado); V – orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de

fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; VI – planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII – prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; IX – prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; X – planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI – realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (BRASIL, 1993).

A aludida Lei traça, ainda, no artigo seguinte, as ações exclusivas do profissional de Serviço Social, as quais impulsionam e dinamizam o/a assistente social endogenamente, sem, contudo, perder o elo com as competências profissionais, também compartilhadas com outras profissões.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do 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 conformidade com o PEP, na particularidade da política social de educação, as ações do/a assistente social na perspectiva da viabilização dos direitos da população-usuária ao acesso, permanência, qualidade e controle social, podem ser identificadas do seguinte modo:

[...] Abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ou

trabalhadores e trabalhadoras da Política de Educação. [...] Intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora. [...] A dimensão investigativa que particulariza o exercício profissional [e que] não deve estar desvinculada das demais dimensões do trabalho profissional. [...] A dimensão do trabalho profissional relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação nas conferências e conselhos desta política e de outras [...]. A dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social [...]. A dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da Política de Educação [...]. (CFESS, 2012, p. 50-54).

No sentido de atender aos direcionamentos do fazer profissional, advindos da categoria através do documento mencionado, elaboramos uma cartilha sobre o trabalho do/a assistente social na escola, a partir da experiência profissional no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, posteriormente discutida e em processo de aprimoramento pela Comissão de Educação do CRESS da 13ª Região/Paraíba, como forma de sistematizar e socializar atribuições e competências dos/as assistentes sociais, que podem ser desenvolvidas nas comunidades escolares de toda a Paraíba.

Dentre as intervenções possíveis, destacamos: 1. Realizar pesquisas de natureza socioeconômica; 2. Realizar acolhimento, atendimento, referenciamento e acompanhamento sociais de educandos/as e suas famílias; 3. Desenvolver projetos socioeducativos (uni ou multi/interdisciplinares); 4. Prevenir e combater a infrequência e a evasão escolares (multi/interdisciplinar); 5. Acompanhar o cumprimento das condicionalidades dos programas sociais dos Governos Federal e Municipal; 6. Elaborar estudos, relatórios e pareceres sociais, para subsidiar o acesso e o usufruto de direitos; 7. Supervisionar estágio em Serviço Social; 8. Prestar assessoria e consultoria à comunidade escolar quanto às formas de controle social; 9. Colaborar com a construção dos documentos que direcionam o trabalho escolar multi/interdisciplinar; 10. Participar das reuniões de planejamento e avaliação do trabalho escolar, da formação continuada, dos eventos pedagógicos, culturais e científicos etc.; 11. Realizar visitas domiciliares e institucionais (interação escola-família e intersetorialidade); 12. Articular redes de serviços e benefícios socioassistenciais; 13. Realizar matriciamento em matéria de Serviço Social e de áreas afins com equipes multiprofissionais das redes de

serviços e benefícios socioassistenciais (instituições do Sistema de Garantia de Direitos – SGD); 13. Estabelecer parcerias entre a escola, a comunidade e instituições diversas, com vistas à promoção/proteção social; 14. Identificar e enfrentar casos de violação de direitos (multi/interdisciplinar e intersetorial); 15. Colaborar com o Programa Saúde na Escola (PSE), visando à atenção integral à saúde dos/as educandos/as (FERREIRA, 2020).

Essas ações, alinhadas ao PEP do Serviço Social, expressam a preocupação e o compromisso profissional com a defesa, promoção e viabilização dos direitos humanos – enfatizando a educação –, com o valor ético central – liberdade –, com a igualdade e a justiça social. Tais intervenções sinalizam a pretensão inequívoca dessa pesquisa, preche de potencialidades e fragilidades no pensar e no fazer profissionais.

4. O TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB

Ao longo desta seção, problematizamos o trabalho dos/as assistentes sociais das escolas públicas municipais da capital paraibana, embasados no acervo bibliográfico-documental sobre o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, assim como nas declarações das participantes da pesquisa, cuja atuação profissional se dá nas aludidas escolas. Nessa perspectiva, trouxemos à discussão o Serviço Social na educação escolar no estado da Paraíba, a política social de educação básica implementada pelo município de João Pessoa/PB, e a inserção e atuação de assistentes sociais nas escolas públicas municipais desta cidade, com recorte temporal entre as décadas de 1990 e 2010. Ao abordarmos esse trabalho profissional, ponderamos sobre as condições objetivas de trabalho, com seus respectivos desafios, potencialidades e possibilidades na atuação dos/as assistentes sociais. Finalizando a pesquisa, julgamos pertinente tratar da pandemia da Covid-19 e seus impactos no trabalho dos/as assistentes sociais, na realidade estudada.

4.1. Serviço Social na educação escolar no estado da Paraíba

Antes de nos atermos à realidade escolar pública do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, procedemos à busca, nos portais da transparência do Governo Federal e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no sentido de detectar a presença do Serviço Social nas instituições educacionais públicas da Paraíba. Essa busca nos propiciou identificar tanto os/as assistentes sociais que atuam em escolas e institutos de educação técnica e superior, quanto os/as que trabalham nas políticas de assistência estudantil, de saúde, administrativa etc., que são aportes de suma importância às atividades de ensino e pesquisa. Como as palavras de busca utilizadas foram “assistente social”, a pesquisa não alcançou os/as docentes dos cursos de Serviço Social²⁷ da UEPB, da UFCG e da UFPB, que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. O quadro abaixo sintetiza a referida busca:

Quadro 02 – Assistentes sociais em instituições educacionais públicas, de nível técnico e superior, no estado da Paraíba, em 2020

Instituição	Nº de Profissionais	Nomenclatura	Tipo de Vínculo	Cargo / Função
UEPB	05	Assistente Social	Estatutário	Técnico administrativo / assistente

²⁷ Em conformidade com a Lei nº 8.662/1993, art. 5º, só pode lecionar componentes curriculares do bacharelado em Serviço Social, pessoa com formação no respectivo curso, e com registro no CRESS em cuja jurisdição esteja a instituição de ensino na qual o/a docente atua.

				social; CH: 40h.
UEPB	01	Assistente Social	Temporário	Técnico administrativo / assistente social; CH: 30h.
IFPB	30	Assistente Social	Estatutário	Assistente social
UFCEG	18	Assistente Social	Estatutário	Assistente social
UFPB	30	Assistente Social	Estatutário	Assistente social

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados dos portais da transparência do Governo Federal e da UEPB (mar. 2021).

Como se nota no Quadro 02 acima, dos/as 84 (oitenta e quatro) assistentes sociais das instituições educacionais públicas pesquisadas, apenas 01 (um/a) trabalha em regime de Contrato de Excepcional Interesse Público (CEIP), com carga horária de 30h semanais, como prevê a Lei nº 12.317/2010. Via de regra, a carga horária efetiva é de 40h, devido à “brecha” da Lei mencionada, que, ao utilizar a expressão “contrato de trabalho”, exclui profissionais em regime estatutário da regra das 30h semanais.

No tocante às escolas públicas do estado da Paraíba, pesquisamos os 223 (duzentos e vinte e três) municípios através do Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (SAGRES *on-line*), do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE-PB), atualizado até dezembro de 2020 (delimitação temporal dessa pesquisa). Do total de municípios pesquisados, apenas 34 (trinta e quatro) apresentam assistentes sociais atuando nas redes de ensino. Por razões desconhecidas, o único município que não apareceu no SAGRES foi Joca Claudino. Vamos aos dados:

Quadro 03 – Assistentes sociais em instituições públicas de educação básica, no estado da Paraíba, em 2020

Ente Federativo	Nº de Profissionais	Nomenclatura	Tipo de Vínculo	Órgão de lotação
Estado da Paraíba	02	Assistente Social	Estatutário	SEECT*
Estado da Paraíba	03	Assistente Social Educacional	Estatutário	SEECT
Alagoinha	01	Assistente Social	Temporário	
Arara	01	Assistente Social	Estatutário	
Baía da Traição	01	Assistente Social	Temporário	
Barra de Santana	01	Assistente Social	Estatutário	
Bayeux	01	Assistente Social	Estatutário	
Belém	01	Assistente Social	Temporário	
Boqueirão	02	Assistente Social	Estatutário	
Cabedelo	01	Assistente Social	Estatutário	
Cabedelo	01	Assistente Social	Temporário	
Cachoeira dos Índios	01	Assistente Social	Estatutário	
Campina Grande	03	Assistente Social	Estatutário	
Campina Grande	28	Assistente Social Educacional	Estatutário	
Campina Grande	06	Assistente Social Educacional	Estatutário	Fundo Munic. Saúde
Casserengue	01	Assistente Social	Estatutário	
Conceição	02	Assistente Social	Estatutário	
Esperança	01	Assistente Social	Estatutário	

Guarabira	01	Assistente Social	Estatutário	
Gurinhém	01	Assistente Social	Estatutário	
Igaracy	01	Assistente Social	Estatutário	Sec. Educação, Esporte e Turismo
Ingá	01	Assistente Social	Estatutário	
João Pessoa	88	Assistente Social Escolar	Estatutário	
João Pessoa	24	Assistente Social Escolar	Temporário	
Juazeirinho	02	Assistente Social	Estatutário	
Logradouro	01	Assistente Social	Estatutário	
Lucena	01	Assistente Social	Estatutário	
Mamanguape	01	Assistente Social	Estatutário	
Marcação	01	Assistente Social	Estatutário	Sec. Esporte e Cultura
Marcação	01	Assistente Social	Temporário	Sec. Esporte e Cultura
Patos	05	Assistente Social	Estatutário	
Pombal	02	Assistente Social	Estatutário	
Puxinanã	01	Assistente Social	Estatutário	
Santa Cruz	02	Assistente Social	Estatutário	
Santa Inês	01	Assistente Social	Estatutário	
São João do Cariri	01	Assistente Social	Estatutário	
São José dos Ramos	01	Assistente Social	Estatutário	
Sapé	01	Assistente Social	Estatutário	Sec. Educ., Cultura, Esporte e Turismo
Serra Branca	01	Assistente Social	Estatutário	Sec. Educação, Esporte e Lazer
Tacima	01	Assistente Social	Temporário	
Taperoá	02	Assistente Social	Estatutário	

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados do SAGRES *on-line*, do TCE-PB (mar. 2021).

* Sigla da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

Os dados apontam que apenas 15% (aproximadamente) dos municípios paraibanos contam com assistentes sociais nas redes de ensino: tanto o governo estadual, quanto os governos municipais muito pouco têm investido na contratação de assistentes sociais para atuarem na política de educação básica, seja por CEIP ou, principalmente, por concurso público. As exceções a essa questão são as cidades de Campina Grande – pioneira nessa inserção profissional, desde a década de 1980, conforme Cunha, Ramalho e Nóbrega (2019) – e João Pessoa, que realizou seu primeiro concurso em 1990 (LIMA *et al.*, 2019). Apesar disso, 75% dos municípios que contam com assistentes sociais na educação básica, conforme Quadro 03, têm esses/as profissionais em seus quadros efetivos de pessoal.

A quase totalidade dos/as profissionais tem como órgão de lotação as secretarias de educação ou congêneres, donde recebem as demandas do Serviço Social para, então, intervir nas escolas. O Serviço Social na Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) é exemplo disso. O município de Marcação foi mantido no quadro, mesmo com profissional atuando na Secretaria de Esporte e Cultura, devido à estreita relação dessas pastas

com a educação, cujas intervenções do Serviço Social alcançam os/as educandos/as.

4.2. Política social de educação básica do município de João Pessoa/PB

Conforme dados do IBGE (2021), João Pessoa, capital da Paraíba, apresenta a seguinte configuração socioeconômica: população estimada em 817.511 pessoas (2020); densidade demográfica de 3.421,28 hab/km² (2010); população no último censo (2010): 723.515 pessoas. Quanto aos aspectos de trabalho e renda,

Em 2019, o salário médio mensal era de 2.7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 36.7%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 1 de 223 e 1 de 223, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 301 de 5570 e 241 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 36.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 222 de 223 dentre as cidades do estado e na posição 3272 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2021).

Ainda segundo o IBGE (2021), no que tange à educação, o município apresentava, em 2010, uma taxa de escolarização de 96,9% na população de 6 a 14 anos de idade; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) foi de 5,93, em 2019; e o IDEB dos anos finais do ensino fundamental (rede pública) foi 4,2, no mesmo ano. Quanto às matrículas, no ensino fundamental: 94.225 (em 2020); e no ensino médio: 27.426 (em 2020). O número de docentes atuantes no ensino fundamental, foi apurado, no final de 2020, um total de 4.742; e, no ensino médio, 2.146. O número de estabelecimentos de ensino fundamental era de 337 escolas, em 2020; e de ensino médio, 116 escolas.

Em relação à economia, o PIB per capita era de R\$ 25.035,80, em 2018; o percentual das receitas oriundas de fontes externas era de 66,1%, em 2015; o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era 0,763, em 2010; o total de receitas realizadas era de R\$ 2.073.781,42 (×1000), em 2017; e o total de despesas empenhadas era de R\$ 1.921.360,54 (×1000), também em 2017 (IBGE, 2021).

Quanto à saúde da população do município, conforme o IBGE (2021), destaca-se um dado relativo à infância:

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 12.65 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1.1 para cada 1.000

habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 94 de 223 e 97 de 223, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2423 de 5570 e 2285 de 5570, respectivamente.

Decerto que a situação da mortalidade infantil em João Pessoa é um fator preocupante, que fere o direito constitucional mais importante e elementar do ser humano. Podemos deduzir, pensando na realidade da população mais pobre, principalmente, que essa violação do direito à vida tem relação direta com outras violações, quais sejam: insegurança alimentar e nutricional, ausência e/ou insuficiência de assistência à saúde básica de gestantes, puérperas e crianças recém-nascidas, moradia precária, ausência ou insuficiência de saneamento básico, baixa escolaridade, dentre outras. Os aspectos de território e ambiente, trazidos pelo IBGE (2021), reforça essa preocupação:

Apresenta 70.8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 78.4% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 25.1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 11 de 223, 180 de 223 e 10 de 223, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1354 de 5570, 2525 de 5570 e 1522 de 5570, respectivamente.

No que alude ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, este foi criado pela Lei nº 8.996/1999, sendo composto por instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal; instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; Conselho Municipal de Educação; Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério²⁸; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC).

De acordo com informações do site da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB (PMJP), em 2020, a SEDEC estava assim organizada:

- Secretária/o de educação e secretária/o adjunta/o de educação;
- Gabinete (chefe de gabinete, secretária/o particular da/o secretária/o de educação, assessoria de comunicação e assessoria jurídica);

²⁸ Na época da publicação da Lei Municipal nº 8.996/1999, havia o FUNDEF. Atualmente, a nomenclatura e extensão do fundo é FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Em 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, o Fundo tornou-se permanente, sendo regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, após intenso debate e pressão da sociedade

- Diretoria de Gestão Curricular (DGC);
- Diretoria de Administração Financeira (DAF);
- Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC);
- Diretoria Especial de Capacitação dos Profissionais em Educação, responsável pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CECAPRO);
- Outros setores:
 - Alimentação Escolar;
 - Assessoria Técnica de Engenharia;
 - Centro de Línguas Estrangeiras (CELEST);
 - Centro Cultural de Mangabeira;
 - Centro de Educação Integrada (CEI) – Cidade Verde e Mangabeira;
 - Centro de Referência de Inclusão para Pessoas com Deficiência;
 - Educação Infantil;
 - Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes;
 - Licitação;
 - Manutenção;
 - Patrimônio;
 - Recursos Humanos;
 - Transporte.

Em relação às unidades educacionais sob responsabilidade do Poder Público Municipal, elencamos:

- Nível de ensino: Educação Básica – Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Modalidades de ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Escolas de ensino fundamental: total de 101, sendo 20 totalmente integrais e 11 parcialmente integrais, totalizando 31 escolas com turmas integrais, dentre as quais 24 Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIEFs);
- Escolas com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA): 55;
- Escolas com a modalidade de ensino Educação Especial: sem informação disponível, apesar de termos enviado e-mail e telefonado para a SEDEC;
- Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs): 90. Salientamos que estes Centros não têm assistentes sociais escolares em suas equipes de trabalho.

Tabela 01 – Matrículas na rede pública municipal de ensino de João Pessoa (2020)

Ensino Regular				Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial				
Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA
Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	EJA – Ensino Fundamental	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	EJA – Ensino Fundamental
7.198	7.459	22.634	18.362	6.693	55	162	1.227	859	226

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base no Censo Escolar 2020 – INEP.

A estrutura organizacional das escolas municipais, conforme a Lei nº 8.996/1999, o Decreto nº 7.823/2013 e as normas da SEDEC, pode ser visualizada no seguinte quadro:

Quadro 04 – Estrutura organizacional das escolas municipais de João Pessoa/PB²⁹

Assembleia-Geral Escolar			
Conselho Deliberativo Escolar e Unidade Executora (UEX)			
Gestão Escolar (administrativa e pedagógica)			
Equipes de docentes: polivalentes, especialistas (de disciplinas) e readaptados/as.	Equipes de “especialistas em educação”: assistentes sociais, pedagogos/as (orientadores/as e supervisores/as) e psicólogos/as.	Pessoal de apoio pedagógico: cuidadores/as de educandos/as com deficiência, auxiliares de sala de aula, monitores/as de informática, regentes e coreógrafos/as de bandas marciais, oficinairos/as etc.	Pessoal de apoio administrativo: secretários/as escolares, agentes educacionais, inspetores/as de educandos/as, merendeiros/as, serviços gerais, vigilantes etc.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em documentos jurídico-normativos do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB (jul. 2020).

A Unidade Executora Própria (UEX) – registrada em cartório como Caixa Escolar – é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, necessária para o recebimento e aplicação de recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Também é necessária para recebimento e aplicação de recursos financeiros repassados por estados e municípios, bem como arrecadações e doações diversas feitas às escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio. Alguns sistemas de ensino optam pela fusão entre o Conselho Deliberativo Escolar e a UEX, não sendo esse o caso de João Pessoa. Ou seja, são colegiados com organogramas similares³⁰, mas compostos por membros distintos. À

²⁹ A opção por essa forma de apresentação deve-se à não existência de organograma simplificado no site da PMJP, até dezembro de 2020, e nos documentos jurídico-normativos do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa.

³⁰ No Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, o Conselho Deliberativo Escolar e a UEX têm seus

UEx cabe a função fiscalizadora dos gastos com capital e custeio, orçados no plano de ação anual.

Considerando que o recorte da pesquisa abrange escolas que oferecem o ensino fundamental, pontuamos que, segundo o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME 2015-2025), instituído pela Lei Municipal nº 13.035/2015, a referida etapa de ensino, com nove anos de duração, foi reconhecida no Sistema Municipal de Ensino no ano de 2010, em consonância com a Lei Federal nº 11.274/2006, adaptação com acréscimo de um ano, que alterou a LDB (1996).

O PME 2015-2025 destaca a preocupação com o crescimento populacional da faixa etária dos 5 aos 14 anos de idade, visto que, mesmo com a construção de novas escolas, reforma e ampliação de outras, nos últimos anos, poderá haver incompatibilidade entre oferta e demanda. Assim sendo, sinaliza a urgência de o Poder Público elevar os investimentos na ampliação das vagas.

Não é o suficiente apenas ampliar o número de vagas no Sistema Municipal de Ensino, mas elevar a qualidade da educação, investindo, e bem, em pessoal qualificado, em recursos institucionais, estruturais, didático-pedagógicos dentre outros, sem os quais não poderão ser atingidas as metas do PME 2015-2025 para o Ensino Fundamental, quais sejam:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME (p. 28);

Meta 3: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental³¹ (p. 29);

Meta 5: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com transtorno do espectro autista e deficiência, transtorno altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 43);

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da

organogramas definidos conforme o formato determinado pelo MEC (<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-para-gestores/manuais-e-orientacoes-pdde>), sendo que o Conselho é regulamentado pelo Decreto nº 7.823/2013, da capital paraibana.

³¹ Com a Resolução nº 16/2018, o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa reduziu de três para dois anos o Ciclo de Alfabetização, compreendendo crianças dos 6 aos 7 anos de idade, em observância ao determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017.

Educação Básica (p. 50);

Meta 7: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade para 96% até 2020 e, até o final da vigência deste Plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (p. 60);

Meta 8: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissionalizante (p. 61).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) deixaram evidente a preocupação com a melhoria na garantia do direito em destaque à população-usuária³² – no caso específico deste estudo, a escola de nível fundamental, no qual estão presentes as modalidades Educação Especial e EJA. Com efeito, a meta nº 20 do PNE 2014-2024 conflui para a elevação dos investimentos em educação, um grande desafio no contexto de um Estado que, ajustando-se às exigências do mercado financeiro e das agências internacionais multilaterais, recua perante a educação pública, em benefício das grandes corporações privadas do setor educacional (SOUZA, 2017). Essa é uma realidade da qual João Pessoa e seu sistema de ensino não estão excluídos.

Conforme o Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de João Pessoa (2021), a educação é a segunda maior despesa do Poder Executivo Municipal (R\$ 2.656.543.559,31), nos últimos doze anos (2009-2020), atrás apenas da saúde (R\$ 6.591.375.145,62) e seguida da administração (R\$ 2.032.026.230,01). A ampliação, nesse espaço de tempo, das unidades educacionais (Escolas e CREIs) e do quantitativo de profissionais evidencia que as demandas educacionais crescem continuamente e exigem o incremento dos investimentos na área. Pensando nesse progressivo aumento, indagamos: tem sido empregado o suficiente e devidamente em educação? Não deveria ser a educação uma política pública de qualidade? Não deveria o direito humano à educação ser garantido em sua totalidade?

4.3. Inserção e atuação de assistentes sociais nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB (da década de 1990 à de 2010)

Com o auxílio de Lima *et al.* (2019), autoras que vivenciaram e ainda vivenciam a história do Serviço Social na política social pública de educação básica da capital paraibana, pontuamos que essa inserção foi efetivada em três concursos públicos: 1990 – com média de 40 vagas para assistentes sociais, fruto da articulação e mobilização da categoria para ocupar

³² Ao utilizarmos a nomenclatura usuário ou usuária (termo comum na área do Serviço Social), o fazemos com base no entendimento da Lei nº 13.460/2017, art. 2º: “Para os fins desta Lei, consideram-se: I - usuário - pessoa

esse espaço sócio-ocupacional; 2007 – com oferta de 36 vagas; e 2014 – disponibilizando 21 vagas. Contudo, ao verificarmos a Lei Municipal Complementar nº 60/2010 – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação (PCCR Educação), vemos que havia 120 assistentes sociais escolares naquele ano, indicando que, ou foram feitas convocações além do que previam os editais dos dois primeiros concursos citados, ou houve migração de outras secretarias para a SEDEC, ou ambas as situações. Ademais, na pesquisa de Oliveira (2013) foram entrevistadas assistentes sociais que trabalhavam na política educacional pública do município de João Pessoa desde 1987; e mais, há relatos de que havia profissionais atuando antes deste ano.

Quanto ao concurso de 2014, os/as profissionais só foram empossados/as em janeiro de 2015, após meses de mobilização política de várias categorias profissionais, dentre elas, o Serviço Social. Foram empossados/as mais assistentes sociais escolares que o previsto no edital, devido à pressão política, da qual o CRESS-PB foi sujeito importante, pela substituição de contratos de trabalho precários por vínculos estatutários. Apesar desse incremento no quadro de profissionais do Serviço Social Escolar, o ano 2020, conforme dados do Sagres *on-line* do TCE-PB, finalizou com 88 (oitenta e oito) assistentes sociais escolares efetivos/as, mostrando um enorme desfalque ao longo dos anos. Considerando que esse número é inferior à quantidade de escolas, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) encerrou 2020 com 24 (vinte e quatro) assistentes sociais escolares em regime de Contrato por Excepcional Interesse Público (CEIP).

Tabela 02 – Quantitativo de “especialistas em educação”, em 2020.

Vínculos empregatícios	Assistentes sociais escolares	Orientadores/as educacionais	Psicólogos/as escolares	Supervisores/as escolares
Efetivos/as	88	85	103	110
CEIP	24	17	33	82
Total	112	102	136	192

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados do SAGRES *on-line* (ago. 2021).

Para além dos dados expostos na Tabela 02, no que se refere aos déficits mencionados no parágrafo anterior, constatamos 37 profissionais aposentadas, sem contar aqueles/as à disposição de outros órgãos, em comissão e os óbitos, já que o Sagres *on-line* não especifica essas situações. Se compararmos ao quantitativo de psicólogos/as escolares e supervisores/as

física ou jurídica que se beneficia ou utiliza, efetiva ou potencialmente, de serviço público”.

escolares, os/as assistentes sociais escolares aparecem em menor número, situação similar a dos/as orientadores/as educacionais. O exposto evidencia uma desproporcionalidade entre os/as “especialistas em educação”, mormente no que alude aos/às profissionais efetivos/as, bem como ao aumento da quantidade de escolas, de matrículas e de demandas que requerem a atuação de assistentes sociais, cujo objeto de intervenção é a questão social.

Destacamos que, apesar da Lei Municipal nº 11.385/2008, que criou o Serviço Social Escolar no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, dispor de uma coordenação para os/as assistentes sociais escolares, essa determinação legal ainda não havia sido cumprida pela SEDEC até dezembro de 2020, mesmo depois de decorridos quase 13 anos da referida Lei, bem como dos vários pressionamentos políticos da categoria, através da Comissão de Educação do CRESS/PB.

Conforme exibido anteriormente no Quadro 02 – Estrutura organizacional das escolas municipais de João Pessoa/PB – a equipe de trabalho na qual está inserido o Serviço Social Escolar é assim composta: assistentes sociais escolares, pedagogos/as (orientadores/as educacionais e supervisores/as escolares) e psicólogos/as escolares, cujo público-alvo de atuação são crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, adolescentes, jovens, adultos/as, idosos/as, educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como também suas famílias.

4.3.1. O que dizem os documentos do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, alusivos aos/às assistentes sociais escolares?

A partir dos considerandos feitos com base em Cellard (2008), na introdução desse trabalho, procedemos ao levantamento, sistematização e análise de documentos jurídico-normativos e de planejamento, execução e avaliação das equipes multiprofissionais das escolas e do Serviço Social Escolar, sendo dezenas de arquivos acessados com as palavras de busca: assistente social, Serviço Social, especialistas, equipe técnica, educação. Como resultado das buscas realizadas, os documentos foram organizados em 04 blocos, seguindo a verticalização hierárquica: dos atos do prefeito e dos/as vereadores/as ao Serviço Social em cada escola pesquisada. Em cada bloco documental foram pontuadas as intervenções do Serviço Social Escolar, seguidas de observações pertinentes aos textos analisados.

BLOCO 1 – Prefeitura Municipal, Câmara Municipal e Conselho Municipal de

Educação (CME). Agrupamento documental: documentos jurídico-normativos municipais (leis, decretos e resoluções de prefeitos, vereadores/as e do CME).

Intervenções do Serviço Social detectadas:

- pesquisas socioeconômicas;
- orientação sociofamiliar – prevenção à evasão e melhoria no desempenho escolar;
- combate à violência e ao uso de drogas;
- trabalho socioeducativo sobre questões de saúde pública;
- articulação com a rede de serviços e benefícios socioassistenciais para atender às necessidades da comunidade escolar;
- assistência ao público da educação especial;
- teletrabalho (trabalho remoto/*home office*): atendimentos, encaminhamentos e acompanhamentos das demandas da comunidade escolar, via telefone, *WhatsApp* e e-mail: busca ativa, frequência escolar, levantamentos socioeconômicos, sanitários e de condições de estudo etc. Reuniões virtuais com docentes, especialistas, gestores/as escolares, educandos/as e seus familiares – discussões da vida escolar e atividades educativas.

Observações sobre a legislação:

- Lei Municipal nº 2.380/1979 – Estatuto dos Servidores de João Pessoa: sem menção ao Serviço Social;
- Lei Orgânica do Município de João Pessoa (1990): Da Previdência e Assistência Social - Art. 218: única menção ao Serviço Social, no sentido de regulá-lo, bem como favorecer e coordenar iniciativas particulares alusivas a essa especialidade. Art. 184: valorização dos profissionais da educação escolar, com PCCR, ingressos via concurso público de provas e títulos;
- Lei Municipal nº 7.846/1995: trata as equipes de “especialistas em educação” como equipes técnicas, e determina a presença dos “técnicos” em todos os turnos de funcionamento das unidades de ensino;
- Lei Municipal nº 8.996/1999 – Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa: sem menção às palavras de busca, exceto educação;

- Lei Municipal nº 11.385/2008 – Serviço Social Escolar: confunde o Serviço Social com a Psicologia, ao pontuar mediação em problemas de relacionamento interpessoal. Trata o Serviço Social Escolar como “programa”³³. Determina o uso de visitas domiciliares, que não são atribuições exclusivas de assistentes sociais. Visão moralizante quanto às famílias. Imputa ao Serviço Social Escolar a prática de assistencialismo psicossocial, equívoco grave, vez que o aporte teórico-metodológico e jurídico-normativo atual do Serviço Social brasileiro rechaça a prática assistencialista (oposta à assistência social) e proíbe a invasão no campo da Psicologia. Com efeito, o Parecer Jurídico CFESS nº 16/2008 e a Resolução CFESS nº 569/2010 tratam da proibição de práticas terapêuticas por assistentes sociais. Outro equívoco percebido é quando a Lei afirma que o objetivo do Serviço Social Escolar é prestar assistência social a alunos e seus familiares, confundindo as políticas sociais públicas de assistência social e de educação básica entre si. Importa enfatizar que essas incoerências da Lei têm provocado o CRESS/PB, por meio da Comissão de Educação, a buscar alterações no texto do documento, alinhando-o ao PEP do Serviço Social. Com essas críticas não estamos negando a importância da referida Lei, vez que esta reconhece o Serviço Social como parte do conjunto sociotécnico do trabalho na política social pública de educação básica da capital paraibana;
- Lei Municipal nº 11.607/2008 – Programa Escola Nota 10: valorização do desempenho pedagógico e funcional, mediante avaliação anual das Escolas e CREIs e suas equipes multiprofissionais;
- Lei Municipal Complementar nº 60/2010 – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação (PCCR Educação): inclui assistentes sociais dentre os/as detentores/as dos direitos descritos na Lei, mas com um equívoco conceitual: profissionais de “assistência social”;
- Lei Municipal nº 073/2012 – Jornada de trabalho de 30 horas semanais dos/as profissionais da educação: 2/3 (dois terços) em interação com os/as educandos/as e 1/3

³³ Atualmente, o CRESS/PB, por meio da Comissão de Educação, vem discutindo o teor da Lei nº 11.385/2008, sem desconsiderar a conquista que a mesma representa para a categoria, mas problematizando expressões conservadoras, que remetem aos primórdios da profissão, mas, também, as que podem encerrar dúvidas, como quando se refere ao Serviço Social Escolar enquanto “programa”. Um programa, dentro do ordenamento do planejamento público, tanto pode ser uma política de governo, quanto de Estado. Enquanto esta tem caráter mais permanente e sólido, aquela tende a ser provisória e mais fácil de ser desfeita. A política de Estado requer um maior e mais profundo debate, envolvendo não somente o Poder Executivo, mas o Legislativo e o Judiciário, se necessário (ALMEIDA, 2016). Mesmo com a segurança jurídica conferida ao Serviço Social pela referida Lei, o termo “programa” gera controvérsia. Azevedo *et al.* (2018) tece observações relevantes, alusivas à Lei nº 11.385/2008.

(um terço) em atividade extraclasse. Apresenta compatibilidade com a Lei Federal nº Lei nº 12.317/2010 (trabalho do/a assistente social com duração de 30 horas semanais);

- Decreto nº 7.823/2013 – Conselho Deliberativo Escolar: dentre as representações previstas na Lei Municipal nº 8.996/1999 (Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa) e regulamentadas por esse decreto, estão os/as “especialistas em educação”, podendo assistentes sociais escolares participar do colegiado, desde que eleitos/as pela comunidade escolar;
- Lei Municipal nº 13.035/2015 – Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025): a nomenclatura “assistente social” só é mencionada uma vez, quando da composição do quadro de “especialistas em educação” da SEDEC. Ao longo do documento ocorre a mescla dos/as referidos/as especialistas, sem menção às profissões em particular;
- Resolução do CME nº 001/2020 – Trabalho remoto (pandemia da Covid-19): o artigo 3º delegou aos/às “especialistas em educação” as mesmas funções, mas há, na equipe, três profissões: Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, que têm suas particularidades legais, éticas e técnicas. Assim sendo, foram desconsideradas atribuições privativas de cada especialidade.

BLOCO 2 – Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). Agrupamento documental: diretrizes normativas da SEDEC (interdisciplinares – anuais): 2017 a 2020; relatórios de formação continuada.

Intervenções do Serviço Social detectadas: a profissão é mesclada com as profissionais da Pedagogia (orientador/a educacional e supervisor/a escolar), da Psicologia (psicólogo/a escolar) e da Gestão Escolar (administrativa e pedagógica). Ou seja, intervenções interdisciplinares, sem pontuação do trabalho específico do/a assistente social.

Observações sobre a documentação:

- a nomenclatura “Serviço Social” não aparece nos documentos, ao passo que “assistente social” aparece, mas apenas quanto da composição da equipe de “especialistas em educação”;
-

- os documentos, ao se referirem à organização da gestão administrativa e pedagógica, destacam os/as “especialistas em educação” como parte integrante desse processo, sem, contudo, especificar as atribuições de cada especialidade;
- formação continuada: ao longo dos anos, a SEDEC tem estabelecido parcerias com empresas privadas para oferecer cursos aos/às profissionais da educação, tais como a Fundação Telefônica Vivo (*on-line*) e o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa – CINTEP (presencial). Parcerias com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) também foram estabelecidas, mas vêm se tornando cada vez mais escassas e pontuais. Ademais, os cursos oferecidos têm ficado aquém das necessidades dos profissionais de Serviço Social, por sua natureza genérica ou por disponibilizar formação condizente com docentes e gestores/as escolares, não com assistentes sociais escolares. Exceções a essa observações são os cursos de “Gestão Inovadora” (com debates sobre gestão democrática escolar) e “Inclusão de Pessoas com Deficiência”. Há eventos formativos, promovidos pela própria SEDEC e/ou com outras instituições: Secretaria Municipal de Saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público, Governo do Estado etc. Embora não exclusivamente, o/a assistente social participa desses eventos, que têm relevância para a articulação e mobilização do Sistema de Garantia de Direitos, sobretudo da Criança e do Adolescente (SGD), mas também de outros públicos.

BLOCO 3 – Escolas. Agrupamento documental: planos de trabalho escolar (interdisciplinares – anuais) e seus relatórios; projetos do Prêmio Escola Nota 10 (interdisciplinares – anuais) e seus relatórios; projetos interdisciplinares diversos (contínuos) e seus relatórios; projetos político-pedagógicos (PPPs); regimentos escolares; atas de reuniões; registros fotográficos.

Intervenções do Serviço Social detectadas:

- coprodução dos documentos supracitados, o que implica na realização de pesquisas diversas;
- assessoria e consultoria no tocante aos projetos interdisciplinares da escola, nos aspectos atinentes aos direitos humanos e às políticas sociais que os materializam;
- atendimento e acompanhamento social aos/às educandos/as, às famílias e à comunidade escolar em geral, no que concerne ao rendimento escolar,

comportamento, baixa frequência e infrequência, retenções no ano letivo anterior ou possíveis retenções no ano em curso;

- realização de reuniões com as mães, pais e/ou responsáveis legais (atividades educativas, informativas e de diálogo/fortalecimento do elo escola-família);
- realização de encontros pedagógicos com professores/as, e entre especialistas e a gestão escolar;
- realização de visitas domiciliares às famílias dos/as educandos/as;
- orientação aos/às educandos/as e às famílias quanto ao acesso e usufruto dos programas e projetos Passe Livre, Ação Social pela Música, Bandas Marciais, Bolsa Família (federal), dentre outros;
- encaminhamentos aos órgãos do SGD, de casos de infrequência e evasão escolar, conforme determina o ECA;
- acompanhamento das diretrizes contidas no PPP, elaboração, acompanhamento e execução dos projetos da escola para o ano letivo;
- discussão contínua com os/as professores/as, especialistas e gestão escolar sobre a situação socioeconômica dos/as educandos/as, a qual interfere na frequência, rendimento e comportamento escolares, e que requer novos olhares quanto ao ensino e a avaliação;
- educação especial (educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação): orientação aos/às professores/as para o planejamento de atividades adequadas a esse público; atendimento individualizado aos/às educandos/as; sensibilização da comunidade escolar quanto à inclusão; diálogo com as famílias dos/as educandos/as, objetivando favorecer o bom êxito do processo de ensino-aprendizagem; encaminhamento à rede de serviços e benefícios sociais de demandas atinentes à interferência no processo de ensino-aprendizagem, as quais fujam ao alcance de resolução da escola (saúde, assistência social, previdência social, Conselho Tutelar, dentre outras políticas públicas);
- realização de atividades socioeducativas (palestras, oficinas, rodas de diálogo, cinema etc.) com educandos/as e professores/as, cujos temas sejam pertinentes ao cotidiano das turmas (respeito, violências, preconceito, discriminação, *bullying*, indisciplina, saúde coletiva – educação sexual e reprodutiva, alimentação saudável, dengue, Covid-19 etc.);

- promoção do protagonismo juvenil, através de representação de turmas, nos Conselhos de Classe e Deliberativo Escolar, como também em eventos voltados ao público adolescente/jovem;
- realização de parcerias institucionais, a fim de sensibilizar os/as educandos/as e suas famílias quanto ao uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, bem como seus danos à vida social;
- articulação e mobilização da rede de serviços e benefícios sociais/SGD, através de atividades socioeducativas com o Programa Saúde na Escola (PSE), Conselho Tutelar, ONGs, Polícia Militar, artistas populares, dentre outras instituições e profissionais.

Observações sobre a documentação:

- os documentos, cujos formatos são estabelecidos pela SEDEC, destacam os/as “especialistas em educação” de modo mesclado, ou seja, sem distinção das especificidades das profissões que formam as equipes. A destinação de demandas do/a assistente social escolar é feita internamente, em diálogo com os/as demais profissionais, processo nem sempre tranquilo, devido à confusão de papéis historicamente sustentada pela instituição. O plano de trabalho individual do/a assistente social é fator relevante para essa distinção de competências e atribuições;
- considerando o supraexposto, a multi/interdisciplinaridade é muito presente no cotidiano escolar, exigindo dos/as integrantes das equipes de “especialistas em educação” posicionamento firme quanto aos aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, objetivando não haver a diluição entre as profissões (perda de especificidades). No tocante ao Serviço Social e à Psicologia, profissões liberais com seus respectivos conselhos de classe, as consequências extrapolam o âmbito escolar, gerando, em algumas situações, problemas ético-disciplinares e jurídicos;
- os PPPs e os regimentos escolares analisados corroboram essa lógica institucional de mesclagem dos/as especialistas, com sobreposição de competências/atribuições de pedagogos/as sobre as de assistentes sociais e psicólogos/as;
- sobre as visitas domiciliares e institucionais: importante destacar que esses instrumentais não são atribuição exclusiva do/a assistente social, e dependem das condições de trabalho e de segurança oferecidas pela instituição empregadora. O/A profissional deve ter autonomia para decidir se e quando as visitas são necessárias.

BLOCO 4 – Serviço Social Escolar. Agrupamento documental: planos de trabalho do/a assistente social; instrumentos de registros de intervenções, referência/contrarreferência e acompanhamentos; instrumentos de comunicação com a comunidade escolar; relatórios do Serviço Social (públicos e restritos); atividades socioeducativas; material informativo e formativo; teletrabalho (trabalho remoto/*home office*).

Intervenções do Serviço Social detectadas:

- atendimento, encaminhamento e acompanhamento de demandas diversas, relativas às expressões da questão social, que interferem/danificam o processo de ensino-aprendizagem – baixa frequência e infrequência, indisciplina escolar, violações de direitos (mormente violências) e negligência familiar, pobreza/miséria, violência intrafamiliar e/ou comunitária, problemas de saúde, crianças e adolescentes sob tutela ou guarda, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, dentre outras;
- supervisão direta de estágio em Serviço Social;
- articulação e/ou execução e/ou acompanhamento de atividades educativas – temas transversais (oficinas, gincanas, seminários etc.) sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prevenção e enfrentamento ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; prevenção e enfrentamento ao trabalho infantil; uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas; saúde mental (prevenção ao suicídio, prevenção e combate ao *bullying*, depressão etc.), direitos humanos, machismo, racismo, dentre outras temáticas;
- produção e divulgação de material de comunicação com a comunidade escolar (comunicados, convocações, termos de compromisso, de responsabilidade e de autorização, convites, ofícios, cartilhas, rede de serviços correlatos à educação, controle de atestados e declarações de saúde, campanhas de saúde, vacinação etc.);
- controle de baixa frequência e infrequência escolares, a fim de intervir junto aos/às educandos/as e suas famílias. Além dos instrumentos e instrumentais próprios do Serviço Social Escolar para esse controle, detectamos o uso da Ficha de Comunicação de Aluno/a Infrequente (FICAI), recurso do SGD, adaptado para cada realidade escolar e consolidado em relatórios remetidos às autoridades competentes. Esse trabalho de acompanhamento implica a busca ativa de educandos/as, mediação realizada remotamente (telefonemas, comunicados impressos, internet) ou de forma presencial (atendimentos na escola ou visitas domiciliares e institucionais);

- detecção, atendimento, encaminhamento e acompanhamento de situações de violência contra educandos/as e outras violações de direitos. Além dos instrumentos e instrumentais próprios do Serviço Social Escolar para essa finalidade, detectamos o uso da Ficha de Notificação de Violência Interpessoal-Autoprovocada, do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde;
- realização de pesquisas, entrevistas, relatórios e pareceres sociais para subsidiar o acesso e usufruto de direitos dos/as educandos/as e suas famílias;
- visitas domiciliares e institucionais, quando da hipossuficiência de outros meios para atender, encaminhar e acompanhar demandas da comunidade escolar;
- encaminhamentos (referência e contrarreferência) de demandas – entre os/as profissionais das escolas e o Serviço Social Escolar, e deste com o meio externo (intersetorialidade), por meio de formulários específicos, ofícios e relatórios sociais;
- reuniões com educandos/as, mães, pais e demais responsáveis legais sobre questões atinentes aos direitos sociais e aos deveres legais e morais de ambos os públicos;
- assessoria e consultoria voltadas aos gestores/as, Conselho Deliberativo Escolar, Conselho de Classe, aos/às docentes e demais profissionais, em questões alusivas ao Serviço Social e aos direitos constitucionais dos membros da comunidade escolar. Ademais, o/a assistente social escolar tem contribuído com a formação continuada em serviço, trazendo à equipe multi/interdisciplinar atualizações e debates acerca de temáticas das ciências humanas e sociais, que incidem diretamente na vida da comunidade escolar;
- articulação, execução e acompanhamento de atividades do Programa Saúde na Escola (PSE)³⁴;
- representação em eventos do Sistema Municipal de Ensino ou deste com outras redes educacionais, referentes ao Serviço Social e à política de educação, com seus devidos repasses (relatórios e apresentações) à equipe multiprofissional;
- atendimento, acompanhamento e encaminhamento de demandas dos/as educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: orientação sobre direitos sociais às mães, pais e demais responsáveis

³⁴ Vale ressaltar que, pela natureza generalista de sua formação e sua inserção histórica na saúde, o/a assistente social é reconhecido como profissional desta área, o que atestam a Resolução nº 218 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 6 de março de 1997; a Resolução CFESS nº 383, de 29 de março de 1999; e o Recurso Extraordinário com Agravo nº 859.682/Distrito Federal.

- legais, professores/as de salas de recursos multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cuidadores/as. Trabalho tanto individualizado, quanto coletivo;
- colaboração no processo político-pedagógico das escolas: planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos interdisciplinares, contribuindo em temáticas da diversidade humana, ciências humanas e sociais, manifestações artísticas e culturais;
 - assessoria e consultoria alusivas ao protagonismo juvenil, na organização de agremiações (representantes de turmas), na inserção e participação de educandos/as dos Conselhos Escolar e de Classe, visando ao fortalecimento e ampliação do processo democrático escolar, bem como ao processo socioeducativo acerca dos direitos humanos de crianças e adolescentes;
 - participação dos colegiados do Conselho Deliberativo Escolar, Conselho de Classe e da UEx – elaboração, execução e avaliação do plano de desenvolvimento escolar, exigido pelo PPDE;
 - mediação ou conciliação de conflitos de educandos/as entre si, destes/as com suas famílias, professores/as e outros/as profissionais das escolas. Essa problemática de ordem socioemocional/comportamental, embora direcionada, em grande parte, ao Serviço Social Escolar, requer das escolas um trato interdisciplinar, mormente de assistente social escolar, psicólogo/a escolar e orientador/a educacional.

Embora a mediação ou conciliação de conflitos tenha aparecido em meio às demandas do cotidiano profissional de assistentes sociais escolares de João Pessoa/PB, importa salientar que esse tipo de intervenção não integra o rol de competências profissionais e atribuições privativas fundamentadas na formação em Serviço Social e nos documentos jurídico-normativos da profissão. Ou seja, para ser mediador/a de conflitos é necessário que se tenha formação específica, o que não impede de o/a assistente social adquirir tal formação. Contudo, tal exercício exige do/a mediador/a – que tem lei regulamentadora e código de ética próprios – a desvinculação da sua profissão de origem. Ademais, ao exigir em seu código de ética a “neutralidade” do mediador/a, se estabelece uma relação profissional que fere o Projeto Ético-Político do Serviço Social, que defende o oposto. Esse debate é denso, sendo pauta do Conjunto CFESS-CRESS, resultando no Parecer Jurídico do CFESS nº 24/2016, antecedido pela Nota Técnica “Posição Preliminar sobre Serviço Social e Mediação de Conflitos”, do CRESS da 9ª Região/São Paulo (CRESS-SP, 2016, *on-line*).

Embasados na documentação analisada, sistematizamos e sintetizamos as dimensões de planejamento e instrumentalidade do Serviço Social Escolar nos Quadros 05 e 06, abaixo:

Quadro 05 – Planejamento individual e coletivo

Fundamentação jurídico-normativa	Instrumentos construídos
<ul style="list-style-type: none"> • Constituição Federal de 1988; • Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); • Lei nº 8.662/1993; • Res. CFESS 273/1993 – Código de Ética Profissional; • Lei Municipal nº 11.385/2008 (cria o Serviço Social Escolar); • Subsídios para a atuação do/a Assistente Social na Política de Educação (CFESS, 2012); • Projeto Político-Pedagógico (PPP); • Regimento Escolar; • Instrução normativa anual (diretrizes pedagógicas e curriculares); • Outros documentos institucionais e legislação vigente (correlata à educação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de trabalho individual; • Plano de trabalho escolar (coletivo e anual); • Projetos interdisciplinares; • Projetos individuais diversos.

Fonte: sistematização e síntese feita pelo pesquisador (jul. 2020).

Quadro 06 – Instrumentais de trabalho do/a Assistente Social, mais utilizados com educandos/as, famílias e profissionais

Instrumentais	Documentos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento, atendimento, encaminhamento e acompanhamento sociais (escuta e orientação especializadas/qualificadas); • Assessoria e consultoria; • Pesquisa socioeconômica; • Entrevista social; • Relatório e parecer social; • Relatório multi/interdisciplinar; • Reunião; • Atividade socioeducativa; • Visitas domiciliar e institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação social e normas vigentes; • Projeto Político-Pedagógico (PPP); • Regimento Escolar; • Plano de trabalho individual; • Plano de trabalho escolar (multi/interdisciplinar); • Cadernos de intercorrências escolares; • Formulários diversos (registros diários de intervenções; entrevista; controle de frequência e evasão escolares; visitas domiciliar e institucional etc.).

Fonte: sistematização e síntese feita pelo pesquisador (jul. 2020).

Tendo observado os documentos disponíveis para análise, fazendo o movimento de afunilamento, ou seja, dos atos do prefeito e dos/as vereadores/as às escolas pesquisadas, ao cotidiano do/a assistente social escolar, pudemos constatar que a legislação e, conseqüentemente, os documentos produzidos com base nela, guardam um ranço conservador, que inclusive remonta o Serviço Social ao seu período pré-Movimento de Reconceituação, na década de 1970. É possível perceber que os/as legisladores/as ainda têm um entendimento limitado e moralizante sobre o Serviço Social, não ficando evidente se a categoria é consultada quando da propositura de normas jurídicas que lhe dizem respeito.

Ademais, é imprescindível salientar que, embora o Serviço Social brasileiro tenha seu PEP ancorado numa perspectiva crítica marxista, há resquícios do conservadorismo histórico da profissão, convivendo com o pensamento emancipatório. Em suma, o PEP é hegemônico, mas não é a única concepção profissional existente.

A documentação sinaliza a necessidade urgente de posicionamento dos/as assistentes sociais escolares, no sentido de especificação, nos documentos escolares e da SEDEC, do que compete a cada especialista, evitando colocações genéricas. De fato, em quase sua totalidade, os textos citam os/as profissionais em destaque mesclando Serviço Social, Psicologia e Pedagogia, deixando a entender que ambos realizam as mesmas intervenções, principalmente as que se referem a esta última especialidade. O fato de não haver coordenação do Serviço Social Escolar, como prevê a Lei Municipal nº 11.385/2008, dá margem a equívocos em relação à profissão, visto que tal dispositivo favoreceria a interlocução com a categoria, trabalhando como assessoria e consultoria da SEDEC. Percebemos que a distinção do que concerne a cada especialista em educação só passa a ser patente nos documentos elaborados nas escolas, com a colaboração dos/as assistentes sociais escolares.

A baixa frequência com que o Serviço Social e o/a assistente social aparecem nos textos analisados é intrigante, considerando que, para se referir à profissão e ao/a profissional, as expressões “especialistas em educação” ou equipe técnica são utilizadas. Essa mesclagem evidencia a lógica tecnicista, típica do fordismo, que foi naturalizada entre legisladores/as, gestores/as, docentes e demais membros da comunidade escolar. Concebendo o trabalho no qual “todos/as fazem de tudo”, inclusive ultrapassando limites éticos e legais das profissões, o sistema capitalista promove a desarticulação e a desmobilização da categoria que integra o Serviço Social, bem como das demais profissões que com este dialogam e intervêm. A ausência de coordenação – prevista na Lei Municipal já mencionada, mas não implementada – é indicativo dessa intencionalidade que, ao afetar o Serviço Social, afeta seu público-alvo. Ao proporcionar aos/às assistentes sociais uma formação continuada pontual, frágil, esvaziada de teoria crítica e direcionada ao campo de saber da Pedagogia, das licenciaturas e da gestão escolar, os/as “mandatários/as” da educação corroboram o não reconhecimento e o desrespeito à peculiaridade dos/as profissionais do Serviço Social na escola pública.

Importa destacar a obsessão dos/as gestores públicos pela elevação do IDEB, como também a implementação do Programa (Prêmio) Escola Nota 10 (desde 2008), que deixam nas entrelinhas o controle hierárquico para obtenção de resultados, corroborando a concepção

gerencialista da escola pública. Introjetando nas relações interprofissionais e intrainstitucionais os mecanismos do *accountability* (SILVA, 2016) e da performatividade (BALL, 2010), o sistema capitalista fortalece seu projeto societário deletério, pondo profissionais da educação numa corrida por resultados e premiações. Essa corrida ocupa os/as profissionais de tal forma, que pouco resta de tempo para refletir sobre a alienação que os/as cega, e que os/as põe como adversários, como fiscais uns/umas dos/as outros/as. Esse comportamento alcança a dimensão interinstitucional, ou seja, das unidades educacionais (escolas e CREIs) que, consciente e inconscientemente, concorrem entre si pelos ganhos monetários e pelo suposto prestígio público.

Em síntese, a despeito de o Serviço Social ter aproximadamente 40 anos de atuação na política de educação básica da capital paraibana – baseando-nos na pesquisa de Oliveira (2013) –, a documentação e a bibliografia analisadas transparecem o pouco conhecimento de educadores/as, gestores/as e legisladores/as sobre a profissão de modo mais amplo, bem como das competências profissionais e atribuições privativas do/a assistente social.

4.3.2. O que dizem os sujeitos da pesquisa?

O projeto original desta pesquisa previa o recurso à entrevista semiestruturada, baseada na concepção de Minayo (1996). Contudo, com o surgimento do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que desencadeou a pandemia da Covid-19, precisamos alterar o curso das coisas, considerando as normas sanitárias mundiais, nacionais e locais, como também as dificuldades que os sujeitos da pesquisa e nós apresentamos para concatenar nosso trabalho remoto, os recursos tecnológicos e as exigências éticas das pesquisas com seres humanos. Com a aprovação da pesquisa de campo, por parte do Comitê de Ética da UFCG, somente em 8 de abril de 2021, após quase um ano de submissão e tramitação do projeto na Plataforma Brasil, o curto espaço de tempo que restou para fechamento do cronograma da pesquisa e a disponibilidade dos sujeitos nos levaram a utilizar, alternativamente, o *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Sendo assim, convertemos o roteiro de entrevista em questionário semiestruturado digital que, ao ser respondido pelos sujeitos, tivemos acesso em tempo real para nossa apreciação.

Obtivemos adesão da totalidade dos sujeitos da pesquisa, representando as quatro EMEFs selecionadas na delimitação espacial do projeto. Os sujeitos são do sexo feminino, com inserção sócio-ocupacional em diferentes décadas (1990, 2000 e 2010). Além da

participação na resposta ao questionário, as profissionais disponibilizaram documentos escolares que nos ajudaram a enriquecer a temática em desenvolvimento. Doravante, para minimizar os possíveis riscos da pesquisa, faremos referência aos seus sujeitos com os seguintes códigos: ACESSO, PERMANÊNCIA, QUALIDADE e DEMOCRACIA.

Ao serem indagadas sobre a contribuição da política educacional implementada pelo município de João Pessoa/PB para a materialização do direito à educação, como também os entraves, fragilidades e retrocessos da referida política, destacamos as respostas seguintes:

Percebo a garantia ao acesso inicia o processo da materialização do direito à educação. Contudo, se faz necessário pensar uma política para a permanência que, a meu ver, só terá eficácia correlacionada com outras políticas intersetoriais e compensatórias. Além do acesso e da permanência é necessário que se pense na qualidade da aprendizagem, a qual depende de muitas outras ações, tais como: infraestrutura adequada, atividades complementares ao currículo oficial e acompanhamento e monitoramento da criança e adolescente através do Sistema de Garantia de Direitos (ACESSO).

A declaração de ACESSO endossa nosso ponto de partida, pois não questionamos se a PMJP materializava ou não o direito em discussão, mas o “como” isso se dá no cotidiano do Sistema Municipal de Ensino. A preocupação com a intersetorialidade, que requer investimento maciço nas diversas políticas sociais, com destaque à própria política educacional e à consequente qualidade do ensino-aprendizagem, estão presentes na fala acima e corroboram o entendimento de que a educação básica carece de interação com a rede de proteção social. E é justamente nesta rede que o/a assistente social atua como agente público³⁵ para a garantia de direitos dos/as educandos/as e suas famílias.

Outras declarações enfocam a existência de equipes multiprofissionais, que contam com assistentes sociais e psicólogos/as, a democratização, gratuidade e garantia do acesso ao ensino fundamental, dentre outras, como indispensáveis à materialidade do direito no cotidiano escolar. A preocupação com o entendimento crítico acerca da educação também pode ser notada, mormente no momento histórico atual, de projetos ultraconservadores que visam amordaçar os sujeitos da escola pública.

³⁵ Segundo a Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, art. 2º, “Reputa-se agente público, para os efeitos desta lei, todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função nas entidades mencionadas no artigo anterior”. O art. 1º refere-se aos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), e aos três níveis de Governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

A política educacional em João Pessoa, durante as últimas gestões, não foi tratada com a devida prioridade, os recursos públicos poderiam ter sido aplicadas de forma a garantir aos discentes uma maior capacidade no processo ensino aprendizagem, além da garantia de acesso a outras políticas públicas. Os entraves é a perspectiva política do entendimento do que é a educação, baseada em índices, que em sua maioria não representam a realidade dos discentes. Entraves e fragilidades: a dinâmica burocrática das instituições educacionais, a fragilidade dos espaços democráticos, a forma como o conhecimento é repassado aos alunos, sem novas metodologias, ausência de tecnologia e ferramentas adequadas para o ensino e a aprendizagem. Retrocessos que advém principalmente na restrição dos espaços democráticos e a vigilância de setores ideológicos da extrema direita, que criminaliza o conhecimento, além disso, a inserção de segmentos religiosos na disputa dos espaços próprios da ciência e nas referências ao comportamento moral, a partir de princípios de antinatural, pela vida, ideologia de gênero e outros absurdos (QUALIDADE).

Na esteira dos entraves, fragilidades e retrocessos, destacados por QUALIDADE, as participantes pontuaram várias questões: gestão antidemocrática, com eliminação da eleição direta para gestores/as escolares, como também redução destes/as, enfraquecimento de vínculos trabalhistas – com aumento no número de prestadores/as de serviço – e das relações de trabalho, o que tem favorecido práticas de assédio moral, divisão e fragilização dos/as profissionais; cortes de verbas no apoio ao estudante; inércia perante a crise sanitária e econômica atual; aumento do desemprego, que influi na pauperização, na fome e na saúde dos/as cidadãos/ãs; elevação da orfandade em decorrência da pandemia, decerto, elementos significativos que impactam a escola pública e o trabalho dos/as assistentes sociais.

Sobre a problemática da gestão democrática escolar, de acordo com o site MaisPB, em 05 nov. 2016, o Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) decidiu que a Lei Estadual nº 7.983/2006 (Paraíba) e a Lei Municipal nº 11.091/2007 (João Pessoa), acerca das eleições de diretores/as e vice-diretores/as, são inconstitucionais. Os Governos dos referidos entes federativos, à época – Ricardo Coutinho (governador pelo PSB) e Luciano Cartaxo (prefeito pelo PSD) –, provocaram ações do Ministério Público da Paraíba (MPPB), sustentando que a escolha desses/as diretores/as é prerrogativa exclusiva dos chefes do Poder Executivo, considerando que são cargos de confiança. Essa deliberação judicial serviu para fortalecer o personalismo, o nepotismo e o clientelismo na política educacional pública paraibana, sendo, portanto, um grande retrocesso. Até dezembro de 2018, as escolas municipais de João Pessoa contavam com um/a diretor/a ou gestor/a geral, mais um/a adjunto/a por turno de funcionamento de cada unidade de ensino. No início do ano letivo 2019, o formato da gestão

escolar foi modificado e, conseqüentemente, o quantitativo: um/a gestor/a administrativo/a e um/a pedagógico/a, com base na Medida Provisória nº 70, de 21 de março de 2019.

Por integrarem equipes multi/interdisciplinares, as participantes foram convidadas a avaliar as relações profissionais desenvolvidas com “especialistas em educação”, gestão escolar, docentes e demais profissionais da escola. As declarações a esse respeito dão conta de que as relações são satisfatórias, até amistosas, mas não sem tensões, como é próprio de uma instituição tão diversa – pessoal e profissionalmente – como a escola. As falas sinalizam uma melhor empatia e articulação entre “especialistas em educação”, ao passo que certo distanciamento e formalidade são mantidos quanto aos/às gestores/as escolares. É relevante o fato apontado, de estes/as se encontrarem em cargos de confiança, engessando seu possível posicionamento crítico em algumas decisões da SEDEC, que enfraqueçam a garantia de direitos. A conjuntura da pandemia da Covid-19 também foi citada, colocando perante os/as assistentes sociais e demais profissionais o desafio de se relacionar via internet e telefone.

As relações são processos construídos e reconstruídos no cotidiano escolar, às vezes, temos a impressão que as informações se repetem todos os dias, meses e anos, há uma necessidade de reafirmar nosso compromisso ético político no interior da instituição, em muitos momentos as relações são próximas, no sentido de resolução de situações postas na dinâmica da escola, e essas mesmas questões nos distanciam. Há uma tensão permanente na disputa de projetos de vida, profissionais e políticos (QUALIDADE).

As participantes também foram convidadas a falar sobre sua relação profissional com a comunidade escolar, mais especificamente com o público-alvo do Serviço Social – educandos/as e suas famílias. Nesse sentido, há uma unanimidade em afirmar que a relação com a comunidade escolar é próxima, amistosa, dialogal. Sobre essa interação Serviço Social-comunidade escolar, PERMANÊNCIA a caracteriza como sendo “[...] de respeito e em construção, [...] eles nos têm como o profissional das situações de litígio, que tem um papel nas situações de violações de direitos e nas demandas de Assistência social”.

Essa colocação nos remete a outra questão: o entendimento que a comunidade escolar tem acerca da inserção e do trabalho do/a assistente social na escola. O nível de compreensão sobre a profissão e o/a profissional resulta na transição da legalidade para a legitimidade. Embora as declarações das participantes sinalizem o reconhecimento e valorização da comunidade escolar quanto ao trabalho profissional desenvolvido – por trazer algumas respostas às demandas socioeconômicas das pessoas, via políticas sociais públicas –

ainda permeia uma compreensão equivocada quanto ao/à assistente social: assistencialista, policiaesca e profissional restrito/a à assistência social. No que tange a este último ponto, a documentação analisada remete a essa política social que, embora seja desempenhada pelos/as assistentes sociais, onde quer que trabalhem, não é o resumo das competências e atribuições, que transcendem o campo pedagógico e se conectam com outras dimensões teórico-práticas. Visando à superação de equívocos e inconsistências, via trabalho educativo, temos a seguinte fala:

Algumas famílias ainda têm a visão de nós, assistentes sociais, como assistencialistas, mas os profissionais da escola, em sua maioria, conseguem perceber o foco de nossa atuação. Compreendo que visão dos/as profissionais veio a partir de alguns trabalhos realizados durante os planejamentos pedagógicos (ACESSO).

Ainda sobre a questão relacional, questionamos como é a relação profissional das participantes com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). Em sua quase totalidade, as falas expressam que há um distanciamento burocrático entre as partes, obstaculizando o diálogo ao longo dos anos. A declaração que segue resume bem esse problema.

A gestão que finalizou em dezembro de 2020 pouco interagiu conosco como profissionais. As reuniões que ocorriam eram sempre pontuais e, na maioria das vezes, fomentada por outras secretarias ou programas, como é o caso do Programa Saúde na Escola. A formação continuada nos últimos anos, não considerava as especificidades do Serviço Social na Educação (ACESSO).

Dentre as participantes, na gestão municipal atual (governo 2021-2024), há profissionais que passaram a integrar as equipes técnicas da SEDEC, prestando assessoria em programas especiais e em gestão democrática e participativa (divisão de apoio a conselhos escolares). Essa inserção de assistentes sociais provenientes do chão da escola é vista positivamente, como um reconhecimento e valorização do contributo dessas profissionais para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da política educacional do município. Também sinaliza uma mudança de cenário, de possível abertura ao diálogo e à crítica qualificada.

Entendemos que, em toda equipe de trabalho, na qual há profissionais de áreas distintas, há atribuições comuns a todos os membros e específicas de cada profissão. Nesse raciocínio, indagamos às participantes quanto ao trabalho em equipe, quais atividades elas realizam cotidianamente. O processo de trabalho mais evidenciado diz respeito ao acolhimento, atendimento, referenciamento e acompanhamento sociais das demandas alusivas

à frequência escolar e às condições socioeconômicas das famílias. A troca de informações e tomada de decisões entre “especialistas em educação”, docentes e gestores/as escolares fortalece o processo anteriormente mencionado, embora não atingindo o ideal, devido a fatores estruturais, conjunturais, institucionais e interpessoais. Merece destaque a colaboração em planejamentos pedagógicos, Conselho Escolar, UEx, reuniões com mães, pais e demais responsáveis legais, dentre outros. O trabalho remoto, imposto pela pandemia, dificultou, mas não inviabilizou esses processos, que exigiram adaptação e redefinição de estratégias.

É indispensável destacar a importância da Resolução CFESS nº 557/2009, a qual “dispõe sobre a emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntas entre o assistente social e outros profissionais”. Em um contexto no qual os/as assistentes sociais se veem diluídos/as pela força do discurso institucional fordista/toyotista e pela dimensão pedagógica da escola, que demasiadas vezes ignora as particularidades do Serviço Social e da Psicologia, urge reafirmar a identidade profissional, sobretudo nos documentos escolares.

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

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

Parágrafo segundo - O assistente social deverá emitir sua opinião técnica somente sobre o que é de sua área de atuação e de sua atribuição legal, para qual está habilitado e autorizado a exercer, assinando e identificando seu número de inscrição no Conselho Regional de Serviço Social.

Parágrafo terceiro - No atendimento multiprofissional a avaliação e discussão da situação poderá ser multiprofissional, respeitando a conclusão manifestada por escrito pelo assistente social, que tem seu âmbito de intervenção nas suas atribuições privativas (CFESS, 2009).

Por seu turno, no que concerne às competências e atribuições do/a assistente social na escola, solicitamos às participantes que descrevessem, em linhas gerais, suas atividades profissionais. Transcrevemos, na íntegra, as declarações feitas. Apenas uma participante não respondeu à questão.

Garantir o acesso de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos que procuram à escola. Acompanhar a infrequência dos/as estudantes. Realizar atividades de dimensão pedagógica como o trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente com recorte para a temática do Trabalho Infantil, violência doméstica, bullying, questões étnico-raciais, entre outros. Atendimento individual e coletivo de estudantes e famílias. Articulação e

encaminhamentos para a rede de serviço. Articulação e parcerias com outras instituições (ONGs, Universidades, instituições privadas) (ACESSO).

[...] Viabilizar, através do fazer profissionais os direitos constituídos na educação, acesso e permanência, aplicação das leis e normas que visam direcionar novos conceitos e direitos, que estão previstas no currículo escolar, vigilância das questões referentes à violação de direitos, articulação com as redes de atendimento e a rede de proteção. Realizar projetos junto aos educandos, familiares e docentes. assessorar a gestão e o conselho escolar, além de refletir e fazer pensar o coro escolar através da capacidade técnica e intelectual do serviço social (QUALIDADE).

Somos um especialista em diversas áreas da instituição, por vezes estamos na área até o direito civil e constitucional, assessoria aos gestores e outros profissionais na Escola (DEMOCRACIA).

As declarações destacadas se coadunam a elementos encontrados na análise documental, que expressou as várias possibilidades de intervenção do/a assistente social na escola pública, em estreita relação com o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) ou rede de proteção social, como se queira chamar. Percebemos que as ações/atividades elencadas perfazem o caminho do acesso, da permanência, da qualidade da educação escolarizada e da gestão democrática.

Com efeito, ao prestar assessoria e consultoria aos profissionais e colegiados da escola; ao participar do planejamento cotidiano que torna o PPP vivo e atual; ao acolher as demandas da comunidade escolar e ao viabilizar direitos através do SGD, dentre outras, o/a profissional de Serviço Social traz ao espaço predominante e historicamente da Pedagogia, um contributo peculiar que esta e outras profissões não dão conta isoladamente. A dinâmica da escola pública, com seus tensionamentos e expressões da questão social em plena ebulição, clamam pelo Serviço Social, como clamam pela Psicologia, cujo trabalho multi/interprofissional tende a ser profícuo e qualitativo, com a Pedagogia, a Psicopedagogia, as licenciaturas diversas, a gestão escolar e as demais especialidades presentes na escola pública. Isso atesta, por um lado, como a educação escolar é multidimensional e interdisciplinar, não sendo possível compreendê-la senão sob uma perspectiva de totalidade, e por outro, como é imprescindível o trabalho pedagógico integrado, realizado de forma ao mesmo tempo distinta e complementar pelos diferentes profissionais que integram a escola. Além disso, no que diz respeito ao trabalho do/a assistente social, importa salientar que, seja individualmente ou em equipe, o/a assistente social não é garantidor/a de direitos, mas agente público que medeia necessidades humanas básicas, dentro de um grande sistema público de

serviços e benefícios sociais, e pressiona pela satisfação de tais necessidades. Nessa perspectiva, ele/ela atua na perspectiva de realização dos direitos humanos.

4.4.1. Condições objetivas de trabalho: desafios, potencialidades e possibilidades na atuação dos/as assistentes sociais

No que concerne aos meios para a realização de seu trabalho, seja em qual for a política social (pública ou privada) e espaço sócio-ocupacional, o/a profissional de Serviço Social tem como norma a Resolução CFESS nº 493/2006, que “dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social”. Essa norma dialoga não somente com os/as profissionais, mas também com seus/suas empregadores/as, visto que tem estreita ligação com o CEP. Segundo CFESS (2006),

Art. 1º - É condição essencial, portanto obrigatória, para a realização e execução de qualquer atendimento ao usuário do Serviço Social a existência de espaço físico, nas condições que esta Resolução estabelecer. **Art. 2º** - O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas: a- iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional; b- recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional; c- ventilação adequada a atendimentos breves ou demorados e com portas fechadas d- espaço adequado para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado. **Art. 3º** - O atendimento efetuado pelo assistente social deve ser feito com portas fechadas, de forma a garantir o sigilo. **Art. 4º** - O material técnico utilizado e produzido no atendimento é de caráter reservado, sendo seu uso e acesso restrito aos assistentes sociais. **Art. 5º** - O arquivo do material técnico, utilizado pelo assistente social, poderá estar em outro espaço físico, desde que respeitadas as condições estabelecidas pelo artigo 4º da presente Resolução.

Parece-nos óbvio e elementar o que a Resolução acima orienta. No entanto, estudos sobre o fazer profissional do/a assistente social nas escolas públicas municipais de João Pessoa apresentam a problemática do embate com a instituição empregadora pelo mínimo necessário à execução de um trabalho de qualidade para a comunidade escolar. De acordo com Azevedo *et al.* (2018), ao destacarem em seu estudo o minicurso “Sistematização da Experiência Profissional dos/as Assistentes Sociais inseridos/as na Educação Básica” (João Pessoa, 10 e 11 de abril de 2018), profissionais e estudantes de Serviço Social debateram a questão, que também diz respeito a pedagogos/as e psicólogos/as.

Sobre a formação continuada oferecida pelo município, relataram algumas

fragilidades, como a realização de formações à distância, inviabilizando as discussões e problematizações de forma coletiva. Ademais, o não entendimento por parte das gestões das escolas e da própria Secretaria Municipal de Educação de que o estudo e a sistematização fazem parte do trabalho do assistente social, visto que o profissional só pode construir instrumentos verdadeiramente qualificados, a partir do estudo aprofundado da dinâmica da realidade na qual está inserido. Foram discutidas questões relacionadas às condições de trabalho, como falta de aparelho telefônico para comunicação com instituições e usuários; falta de sala própria para atendimento do assistente social e armários para o armazenamento adequado do material de trabalho. Dentre tantas discussões, a questão central foi a descaracterização das especificidades profissionais, ao entenderem todos como “especialistas”, o que é uma porta para a execução de desvios de função (AZEVEDO *et al.*, 2018, p. 10-11).

Mesmo as equipes de “especialistas em educação” possuindo suas salas para o trabalho com a comunidade escolar, entendemos que essa infraestrutura não dá conta das necessidades da comunidade escolar, que tem direito a atendimentos de qualidade, mormente quando se refere ao acolhimento e escuta qualificada do/a assistente social, como também do/a psicólogo/a, submetidos/as aos seus respectivos códigos de ética, com expressa determinação do sigilo profissional. Nesse sentido, nem todas as informações que esses/as profissionais obtêm das pessoas atendidas e acompanhadas devem ser abertas à equipe escolar. Eis um dos aspectos críticos desse trabalho coletivo – por vezes não compreendido por outros profissionais da escola – cujas condições mínimas devem ser asseguradas pela instituição empregadora.

Lacerda *et al.* (2020) acrescenta outro elemento importante a essa discussão: a ausência de transporte oficial para que assistentes sociais e outros/as profissionais das escolas possam realizar visitas domiciliares e institucionais, considerando que esse instrumental não é privativo do Serviço Social. Aliás, esse é um entendimento equivocado que se enraizou no meio escolar. O problema do transporte oficial é algo sério, ainda mais porque a Lei Municipal nº 11.385/2008, no art. 5º afirma que o Serviço Social Escolar utilizará a visita domiciliar como uma de suas “ferramentas”, porém, a mesma Lei não trata da garantia para que isso ocorra.

Ainda sobre as falas das participantes da pesquisa

Nesse percurso do fazer profissional, fatores como financiamento da política, formação continuada e condições objetivas de trabalho, dentre outros, são imprescindíveis para as resoluções e respostas às demandas que o público da escola pública traz

cotidianamente. Sendo assim, julgamos pertinente indagar se as condições objetivas de trabalho são satisfatórias para o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar. Mais uma vez, as declarações convergiram no sentido da não oferta, por parte da SEDEC, de estrutura e instrumentos de trabalho essenciais a um serviço público de qualidade, direito da comunidade escolar e dos/as profissionais que administram problemáticas, as mais variadas. Vejamos o que dizem as participantes:

Infelizmente não. Há uma precariedade quanto ao espaço físico para nossos atendimentos, mobiliário adequado para guardar os materiais de trabalho, ausência de equipamentos como telefone e computador, falta transporte para a realização das visitas domiciliares (ACESSO).

Não, muita sobrecarga de trabalho, principalmente, no molde presencial. Constantes requerimentos para atuações em atividades que não são nossas atribuições, provocando desgastes relacionais e emocionais na defesa intransigente do nosso direito de atuar no específico que nos diz respeito nas diretrizes de nossas atribuições e competências. No virtual, a rede pública está totalmente desestruturada, gerando exclusão social a educação de qualidade, no tocante aos alunos sem acesso aos meios tecnológicos e com a escola sem recursos materiais para impressões das atividades (nosso caso) (PERMANÊNCIA).

Não, o espaço físico é inapropriado, há muita divergência quanto ao atendimento, individual ou com a participação das colegas, além da relação do serviço social com a pedagogia, que por não ter conselho, entende a atuação profissional de forma muito improvisada e não compreende quando nos referimos ao sigilo profissional (QUALIDADE).

Não! Porque não existe nem um espaço para atender nosso aluno e sua família, e agora com essa pandemia, ficou muito mais difícil, não temos transporte para visita e apoio logístico para resolução do problema (DEMOCRACIA).

Essa falta ou insuficiência de condições materiais leva as profissionais ao imprevisto, à focalização e pulverização do trabalho, além de afetar as relações no interior das equipes de “especialistas em educação”, considerando que assistentes sociais e psicólogos/as têm que prezar pelo sigilo profissional, respaldados/as em seus arcabouços jurídico-normativos, com destaque aos códigos de ética. Embora os membros das equipes multi/interdisciplinares compartilhem praticamente tudo o que diz respeito ao dia a dia da escola, há assuntos muito específicos que devem permanecer na esfera do Serviço Social e da Psicologia, sob pena de penalidades éticas e/ou judiciais. Esse não reconhecimento de especificidades abre brechas para desvios de funções, vez que a dimensão pedagógica e os posicionamentos equivocados de gestores/as escolares e da SEDEC tendem a impor uma

dinâmica de afazeres que viola o espaço que é próprio de assistentes sociais e psicólogos/as.

Observando as considerações anteriores, sobre condições éticas e técnicas de atuação profissional, podemos inseri-las no conjunto de fragilidades e desafios identificados no processo de trabalho. A esse respeito, as participantes ponderaram que é necessário um trabalho mais intenso com as famílias, visando o fortalecimento, ampliação e aprofundamento do controle social; melhoramento da articulação e mobilização da rede de proteção; intermediação, encaminhamento e acompanhamento das problemáticas relacionadas às expressões da questão social, administrando impotência, sobrecarga e frustrações.

Dentre as fragilidades que afetam sobremaneira as profissionais estão a falta ou insuficiência de suporte institucional, quando do desrespeito de direitos dos/as educandos/as; o frágil controle social; a desarticulação política dos/as trabalhadores/as, o que ocasiona reivindicações trabalhistas solitárias e, portanto, tênues; fragilidade e distanciamento das instituições que formam a rede de proteção social; “[outro desafio] é a instituição assumir o serviço social no espaço educacional, sentido de pertencimento e não um profissional intruso em uma instituição que não nos pertence” (QUALIDADE).

Reiteradas vezes, o/a profissional precisa se impor, colocando-se até contrário/a à própria gestão escolar e/ou da SEDEC, objetivando a garantia de direitos. Não raramente, o/a assistente social é tido como *persona non grata* ou como aquele/a que “passa a mão na cabeça” dos/as educandos/as. Lamentavelmente, há um ranço conservador nas escolas, o qual persiste em revestir o que é direito com o manto do favor, da benesse.

Como possível forma de resposta às fragilidades e desafios do espaço escolar, as participantes destacaram potencialidades e possibilidades no seu processo de trabalho: protagonismo juvenil, uma estratégia na qual o Serviço Social muito tem contribuído, podendo ir além. De fato, os/as educandos/as só precisam de motivação, orientação e oportunidades. Pela dimensão pedagógica e dialógica do Serviço Social, colaborando na informação e formação de sujeitos emancipados, que respeitam a diversidade humana e o pluralismo de ideais, e que superam paradigmas, objetivando mudança de realidade: igualdade e justiça sociais. Vínculo com a comunidade escolar e suas famílias, bem como parcerias institucionais para otimização do processo de trabalho.

As participantes da pesquisa evidenciaram que esse leque de potencialidades e possibilidades de alteração da realidade, em prol da defesa e promoção de direitos humanos, passa, necessariamente, pela dimensão ético-política da profissão. A participante PERMANÊNCIA, sentindo a necessidade de ressaltar a importância do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino, destacou textualmente: “decerto já demos significativa contribuição nos nossos microespaços com uma práxis mais dialética e coletiva através da comissão da educação, da provocação do CRESS e na militância política nas ruas”. Por seu turno, a participante DEMOCRACIA destaca “[...] a luta incansável de cada profissional dentro de sua Escola, que transcende os muros e vai até a formação integral de cada aluno (a), fazendo dele um cidadão com direitos e deveres segundo a Constituição Brasileira”.

4.4.2. A pandemia da Covid-19 e seus impactos no trabalho dos/as assistentes sociais

No que tange especificamente ao ano letivo de 2020 – que inaugurou um contexto social totalmente atípico –, o trabalho escolar sofreu uma verdadeira guinada, devido à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19. Como as unidades escolares foram fechadas em março do ano em destaque, considerando o enorme contágio e adoecimento de pessoas, os/as assistentes sociais escolares e demais profissionais tiveram que aprender a realizar seu trabalho de forma remota, guiando-se pelas normas sanitárias mundiais, nacionais e locais. O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa passou a ser regido por duas Resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME), publicadas em 27 de abril e 1º de dezembro, respectivamente. A Resolução CME nº 001/2020 trata do regime especial de atividades escolares não presenciais, enquanto a Resolução CME nº 002/2020 orienta a organização pedagógica do ano letivo em curso e do ano subsequente (2021), frente à retomada das atividades presenciais e continuidade das atividades não presenciais necessárias ao regime especial de ensino.

Além das Resoluções supracitadas, a rotina escolar também sofreu a influência de decretos municipais e estaduais, os quais mantiveram o trabalho remoto dos/as profissionais da educação. É imprescindível destacar que os Conselhos Federal (CFESS) e Regional de Serviço Social (CRESS/PB) também se posicionaram a respeito, emitindo notas técnicas para orientar o trabalho de assistentes sociais nas mais variadas políticas sociais. O CFESS trouxe, em um de seus documentos, reflexões importantes acerca do teletrabalho (trabalho remoto) e a teleperícia.

Com o avanço tecnológico, o teletrabalho já vinha sendo utilizado por diferentes profissões e não necessariamente era realizado dentro de casa (home office⁴). A defesa do seu uso no serviço público é apresentada como elemento para modernização, aumento de produtividade e, inclusive, como algo benéfico aos/às trabalhadores/as. Contudo, para nós, é diametralmente o oposto. Parece-nos algo que se soma à defesa da privatização dos serviços públicos, apreendido como algo eficaz a ser copiado das empresas privadas, em uma lógica gerencialista, sem se preocupar com os impactos sobre a qualidade do serviço prestado (CFESS, 2020, p. 4).

Alinhado à crítica trazida pelo CFESS, o CRESS/PB, por meio da Comissão de Educação, lançou a Nota Técnica Serviço Social e Educação: considerações sobre o trabalho profissional no contexto da Covid-19.

Nesse contexto, além dos desafios já existentes, como os cortes orçamentários nas políticas sociais, retirada de direitos, precarização das condições de trabalho etc., o conjunto dos/as trabalhadores/as, dentre os/as quais os/as assistentes sociais, são desafiados/as ante as mudanças impostas pela pandemia, a exemplo do distanciamento social, o trabalho remoto e a reconfiguração das demandas e das respostas profissionais. [...] No âmbito específico da educação, as problemáticas decorrentes do contexto de pandemia, ou por ele agravadas, envolvem diferentes aspectos do trabalho profissional: a singularidade do trabalho remoto; questões de caráter ético, de segurança sanitária; incompreensões quanto às atribuições e competências profissionais; dificuldades operacionais na viabilização de direitos, dentre outros (CRESS-PB, 2020, p. 4).

Considerando essas condições impostas, o Serviço Social Escolar passou por grande privação de seu poder de alcance e resolução de demandas da comunidade escolar, limitando suas intervenções a instrumentos utilizados anteriormente, mas com menos intensidade, como telefone e internet. A ação mais urgente, requerida pelas escolas, foi a execução de levantamentos contínuos sobre as condições ambientais para o estudo exclusivamente doméstico, por parte dos/as educandos/as, como também, dados socioeconômicos e de saúde de suas famílias, em razão da pandemia da Covid-19.

Esses levantamentos trouxeram à tona os problemas da segurança alimentar e nutricional, considerando que muitos/as educandos/as têm na escola um grande aporte de alimentação; do acesso à internet e aos equipamentos digitais ou materiais impressos para estudo, adoecimento mental de educandos/as e suas famílias, principalmente devido aos contágios e óbitos causados pelo novo coronavírus; exposição maior de crianças, adolescentes e mulheres à violência doméstica, convivendo mais tempo seus/suas com agressores/as; aumento do desemprego e conseqüentemente de demandas para a política de assistência social – Programa Bolsa Família, Auxílio Emergencial do Governo Federal, benefícios eventuais,

dentre outros. Estas questões, dentre outras, tornaram-se motivo de grande preocupação e investida profissional.

A respeito da segurança alimentar e nutricional dos/as educandos/as e suas famílias, uma nota pública foi elaborada, por assistentes sociais escolares e outros/as “especialistas em educação”, recomendando ao prefeito, à época (março de 2020), a distribuição de cestas básicas e *kits* de limpeza e de higiene pessoal, em substituição à entrega de marmitas (almoço) nas Escolas e CREIs, visando minimizar o contágio pelo novo coronavírus. Essa recomendação, embora bem fundamentada pelos/as especialistas e veiculada pelo CRESS/PB, não foi acatada.

Resta evidente que, com o recrudescimento da pandemia, verificado principalmente na zona sul de João Pessoa, onde estão localizadas as escolas que integram essa pesquisa, o trabalho de assistentes sociais escolares e demais profissionais ficou restrito à dimensão remota, dependente dos meios de comunicação disponíveis, que se mostraram insuficientes para atender às necessidades impostas pelo momento atípico e cruel, para a realização das ações que visam ao acesso, à permanência, à qualidade da educação escolarizada e a gestão democrática, altamente comprometidas pela pandemia.

É imprescindível salientar que, no contexto da pandemia da Covid-19, instrumentos elementares de trabalho, como telefone, computador, provedor de internet e transporte, foram responsabilidade exclusiva dos/as profissionais. O Poder Público Municipal, além de estar despreparado para o trabalho remoto, não demonstrou interesse em financiar essas condições materiais de trabalho das equipes escolares. Assim sendo, as esferas pública e privada passaram a coabitar nas residências dos/as profissionais, sendo o teletrabalho mantido com os recursos pessoais dos/as servidores/as públicos/as. Essa nova configuração laboral nos leva às reflexões desenvolvidas por Antunes (2020, *on-line*) sobre a escravidão digital:

O trabalho uberizado – e isso em si já é trágico – não se restringe aos trabalhadores que trabalham em plataformas como Uber ou iFood. Há hoje plataformas de diversas modalidades de trabalho: médicos, engenheiros, empregadas domésticas, jornalistas, professores. Todos os trabalhadores desse amplo campo dos serviços tendem a se converter em trabalhadores uberizados. A aprovação da reforma trabalhista pela figura tenebrosa de [Michel] Temer, ao defender e aprovar o trabalho intermitente, foi a porta de entrada que os capitais precisavam para criar essa modalidade nova que denomino de escravidão digital.

Podemos dizer que a situação exposta se configura como um dos grandes desafios à atuação dos/as assistentes sociais na perspectiva da materialização do direito à educação escolar no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB. Mas não somente ela. O metabolismo do capital, nutrido pelo neoliberalismo, pela reestruturação produtiva permanente e pela hegemonia do capital financeiro, como nos elucida Antunes (2020, *on-line*), tem desmantelado o mundo do trabalho e intensificado as formas de exploração sobre os/as trabalhadores/as, bem como contribuído para o recrudescimento da questão social, a qual resvala sobre o trabalho profissional dos/as assistentes sociais. Essa lógica do distanciamento físico é uma grande investida do capital, potencializada pela pandemia da Covid-19, pois mina a organização social para a resistência e o enfrentamento às violações/negações de direitos.

O coronavírus é, de certo modo, a expressão de um sistema social que chamo de sistema de metabolismo antissocial do capital, recuperando uma formulação de István Mészáros e fazendo essa adição do sistema de metabolismo antissocial, na medida em que o vírus não é algo que ocorre ao acaso, um vírus que se esparrama pelo mundo, dada a globalização, a possibilidade de grande circulação de pessoas e mercadorias. Trata-se de um sistema que só pode se expandir destruindo, ou seja, acumula mais capital à medida que destrói a natureza de um modo irreversível ao mesmo tempo que expulsa do mundo do trabalho uma massa imensa de trabalhadores e trabalhadoras em escala global (estamos vendo que no Brasil hoje nós temos 14 milhões de desempregados e mais seis milhões de desalentados, ou seja, já podemos contabilizar 20 milhões de homens e mulheres sem trabalho, desempregados). Esse sistema de metabolismo social que destrói a natureza, o trabalho e a humanidade é resultante de um movimento que não visa a equação das necessidades humanas ou sociais, mas a sua autovalorização (ANTUNES, 2020, *on-line*).

Esse debate alusivo ao mundo do trabalho em sua totalidade, nos leva a pensar o trabalho do/a assistente social de modo articulado à classe trabalhadora a qual pertence, sofrendo igualmente os danos da lógica perversa de reificação das pessoas e de suas relações sociais. Os malefícios advindos do metabolismo do capital, ao qual se refere Antunes (2020, *on-line*), agravam as demandas locais apresentadas aos/às assistentes sociais escolares. Nessa direção, Lacerda *et al.* (2020, p. 163) destacam alguns desafios no cotidiano escolar pesquisado:

[...] o trabalho em equipe no que tange ao respeito às especificidades do Serviço Social; a negligência de pais e responsáveis legais pelos/as educandos/as, que corroboram para a infrequência, por não darem a devida importância ao processo educativo; a matrícula de educandos/as que moram em outros bairros devido às dificuldades de oferta de vagas; as turmas numerosas; a sensibilização dos/as educandos/as da EJA para compreensão

do significado da educação para suas vidas; grande quantidade de crianças com necessidades educacionais especiais e/ou com sérias limitações cognitivas e emocionais, que encontram dificuldades na rede pública de saúde para obtenção de diagnóstico e tratamento, e a falta de um trabalho em rede para garantia da proteção integral dos/as educandos/as. Como, atualmente, o foco central tem sido o letramento, o Serviço Social foi excluído ao nível municipal das formações continuadas presenciais, das discussões para implementação de ações que beneficiam a educação. A formação ofertada é à distância, generalista e superficial, não atendendo, assim, às especificidades da profissão.

Por seu turno, Oliveira (2013) pondera que um dos principais desafios profissionais é a compreensão crítica acerca da educação, posto que alguns/mas assistentes sociais entrevistados/as afirmaram ter sido superada a alienação que impõe princípios e valores da classe dominante, com vistas à manutenção do *status quo*. Essa percepção aponta para a preocupação com o ranço conservador da profissão, que não deve ser desconsiderado, nem subestimado. Esse aspecto patente na formação e atuação profissionais afronta o PEP, cuja essência objetiva nutrir potencialidades e possibilidades, na perspectiva da implementação dos direitos humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que desenvolvemos, cujo objeto foi “o trabalho dos/as assistentes sociais em escolas públicas municipais de João Pessoa/PB”, analisamos os processos de trabalho dos/as referidos/as profissionais em seus espaços sócio-ocupacionais, tendo como perspectiva a materialização do direito humano à educação.

Como referencial teórico-metodológico, apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, sinalizando a perspectiva ideopolítica do trabalho científico, que não se pretende neutro, nem tampouco mero espectador da realidade posta pela sociedade de classes, desigual e injusta. Por esta razão, o direito humano à educação, a política social pública de educação e o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social – que é materializado no trabalho dos/as assistentes sociais – foram estudados na perspectiva da totalidade, da mediação, da contradição e da historicidade.

Com a coleta, sistematização e análise bibliográfico-documental de caráter jurídico-normativo e das respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário semiestruturado digital, pudemos perfazer um caminho (método) que nos possibilitou estudar os direitos humanos no Brasil, embasados na Constituição Federal de 1988. Nesse caminho, adentramos em conceitos, conquistas e retrocessos constitucionais, contextualizando as lutas pela cidadania e democracia, o direito social à educação, o direito social ao trabalho, o papel do Estado como garantidor de direitos sociais e a política social de educação no contexto neoliberal.

Visando apreender o Serviço Social no contexto da redemocratização e da efetivação dos direitos sociais – da década de 1980 ao ano 2020 –, contextualizamos a profissão no Brasil, discorremos acerca da inserção da mesma na política social e na educação brasileira, e refletimos sobre a relevância do/a assistente social na efetivação dos direitos sociais.

A análise do trabalho dos/as assistentes sociais das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB levou-nos a um panorama do Serviço Social na educação escolar no estado da Paraíba, da política social de educação básica, da inserção e atuação de assistentes sociais nas escolas públicas do referido município, entre a década de 1990 e o ano 2020. Nesse rumo, foi imprescindível a leitura crítica dos documentos do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e de bibliografia, alusivos aos/às assistentes sociais escolares, bem como as declarações das participantes da pesquisa, de modo digital. Tal análise contribuiu para nossa

compreensão no que tange ao Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEP) e às condições objetivas de trabalho: desafios, potencialidades e possibilidades na atuação dos/as assistentes sociais.

Após termos analisado a política educacional planejada e implementada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB (PMJP), por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC), na qual estão inseridos/as os/as assistentes sociais, em equipes multiprofissionais, pudemos destacar avanços, entraves, fragilidades e retrocessos na efetivação do direito à educação básica na capital paraibana. Esses fatores impactam nas resoluções e respostas profissionais à população-usuária da educação escolar pública, tendo em vista que o PEP do Serviço Social se materializa nas políticas sociais (públicas e privadas), nas quais financiamento, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), formação continuada, condições éticas e técnicas de trabalho, dentre outros fatores, condicionam e determinam os resultados dessa especialidade do mundo do trabalho. Nesse caso, como o resultado almejado pelo PEP do Serviço Social é o direito humano/social efetivado, a configuração da política de Estado e/ou de Governo pode garantir, mas, também, negar, violar e retirar direitos historicamente conquistados.

Os elementos acerca da política educacional do município de João Pessoa, trazidos à tona pelas fontes pesquisadas, são reflexos do contexto nacional e internacional, de intensificação dos ditames ultraliberais e ultraconservadores, que mercantilizam e rechaçam os direitos humanos, sem hesitar. Segundo Souza (2017), que desenvolveu uma detalhada análise de conjuntura político-econômica no contexto do Golpe de 2016, os desafios da educação brasileira apresentam-se em três dimensões: política, pedagógica e de gestão administrativa. Na dimensão política, os desafios são pontuados em:

a) a (re)organização da luta em defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada, acessível a todos e em todos os níveis, como um direito público subjetivo, inalienável, dever do estado, contra toda e qualquer forma de mercantilização desse direito. [...] b) de conscientização popular acerca da importância de termos no PNE a principal referência da política de Estado para a educação brasileira, principalmente no que diz respeito à sua respectiva 'Meta 20', cuja aplicação é condição *sine qua non* para a garantia mínima dos direitos educacionais no país. [...] c) de enfrentamento da onda conservadora, reacionária e privatista expressa, dentre outros, no Projeto Escola Sem Partido; nos Projetos de lei que apontam o fim da gratuidade das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão nas instituições públicas; nos cortes e/ou contingenciamentos orçamentários para as estas instituições [...]. Todavia, é importante estar atentos para não se desviar o foco da luta. Projetos como o

‘Escola Sem Partido’ podem ser cortinas de fumaça para que medidas mais substantivas e mais profundas sejam aprovadas, assegurando-se o controle privativo do fundo público (SOUZA, 2017, p. 40-43).

No que alude às dimensões pedagógica e de gestão administrativa, que formam uma totalidade com a dimensão política, o autor supra (2017) pondera que os defensores e promotores (nacionais e locais) da educação pública não conseguiram fazer frente ao desmonte da educação, materializada na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo propósito é aprofundar a subalternidade dos sujeitos e, conseqüentemente, do Brasil, pelo esvaziamento dos conteúdos elementares à formação cidadã crítica e de qualidade. Um segundo ponto das dimensões pedagógica e de gestão administrativa diz respeito ao combate à lógica privatizante, empresarial e concorrencial no interior das escolas, redes e sistemas públicos de ensino. Essa concepção de educação e conseqüente comportamento gerado tende a lançar educandos/as, profissionais e gestores/as uns/umas contra os/as outros/as, focados/as na quantificação, alheios/as à democratização e à decomposição da escola pública. O terceiro ponto diz respeito à reforma do ensino médio, cujo alinhamento às necessidades imediatas do mercado de trabalho é nítido, posto que sua centralidade está na formação técnica e profissional. Trata-se de um movimento de atualização e fortalecimento do tecnicismo, um dos instrumentos do capital para empobrecimento do processo de ensino-aprendizagem, voltado ao saber-fazer e à subalternidade da classe que vive do/para o trabalho.

Ora, perceber a intersecção dessas medidas e discuti-las em seu conjunto é um desafio que, sendo enfrentado, permitirá aos profissionais da educação, às suas entidades representativas de classe e à sociedade em geral identificar os impactos trazidos pela política educacional sobre a qualidade da educação escolar, sobre as relações interpessoais no cotidiano institucional, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as condições de trabalho docente, as condições objetivas da gestão administrativa e da coordenação dos processos pedagógicos, assim como sobre o lento e precário processo de democratização da educação escolar pública em nosso país, iniciado desde a constituição de 1988. Isto pressupõe, portanto, um olhar pedagógico – logo, político – sobre a realidade educacional escolar atual e seus determinantes. Esse é um conteúdo educativo e curricular sobre o qual devemos ter o domínio necessário para sua devida socialização, no sentido de provocar a conscientização social em vista da resistência e da superação. Considero este como sendo um dos principais desafios pedagógicos a ser enfrentado na atual conjuntura, não individual ou isoladamente, mas numa perspectiva de coletividade e de classe, por parte dos que lutam na defesa dos direitos sociais (SOUZA, 2017, p. 45).

A pesquisa corroborou as hipóteses iniciais, ao explicitar que o direito humano à educação, tanto no contexto macro, quanto micro encontra-se cada vez mais ameaçado pelo

receituário neoliberal e neoconservador. Tal lógica, ao minimizar o Estado para as políticas sociais, tem fragmentado e fragilizado os dispositivos jurídico-normativos dos direitos humanos – dentre os quais a educação –, restringindo, violando e negando a materialização dos mesmos.

Ao identificarmos, sistematizarmos e analisarmos as condições objetivas e as peculiaridades do trabalho do/a assistente social para a materialização do direito à educação em escolas públicas municipais da capital paraibana, pudemos obter conclusões relevantes. No que tange ao Serviço Social na política educacional pública, a pesquisa indica que os/as assistentes sociais, ao tratarem das manifestações da questão social nas comunidades escolares, de maneira multi/interdisciplinar, têm sentido uma acelerada relativização e precarização de suas condições éticas e técnicas de trabalho, impostas pela política social educacional de caráter neoliberal e neoconservador.

Apesar dessas constatações, identificamos o campo da política social pública de educação como um espaço de resistência e enfrentamento, que conta com profissionais competentes nos aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, dentre os quais estão os/as assistentes sociais, cujo trabalho coletivo traz consigo diversas potencialidades e possibilidades de transformação da realidade imposta pelo capital. Exemplo disso são os elementos trazidos pelos sujeitos da pesquisa, a partir de seus respectivos ambientes de trabalho: o protagonismo juvenil; a gestão escolar democrática e participativa; os vínculos com a comunidade escolar; a articulação e mobilização do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) – intersetorialidade; a integração junto às equipes multi/interdisciplinares; o compromisso ético-político com a categoria profissional e, e conseqüentemente, com a classe trabalhadora, através da Comissão de Educação do CRESS/PB, do Conjunto CFESS-CRESS como um todo e da militância política nas ruas.

Importa destacar o movimento pela aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe de profissionais de Psicologia e Serviço Social em todas as redes públicas de educação básica do País. O Conjunto CFESS-CRESS e o Sistema dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia (CFP-CRP), ao longo de quase 20 anos, encamparam essa batalha no Congresso Nacional, cuja Lei, mesmo não tendo o texto defendido pelas categorias, representa uma vitória histórica, ao reconhecer a importância de assistentes sociais e psicólogos/as nas escolas públicas. Mesmo com a tentativa do presidente Bolsonaro, de anular a aludida Lei, ao vetá-la, a incidência política do Serviço Social e da Psicologia, somada ao apoio da sociedade

civil organizada, contribuíram para que o Congresso Nacional derrubasse o veto e, no ano seguinte (2020), aprovasse os recursos financeiros para implementação da Lei em tela. De fato, a conquista da transformação do caráter temporário e da expansão do FUNDEB, tornando-o permanente e inserido na Constituição Federal por meio da EC 108/2020, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, tem muita colaboração das profissões-alvo da Lei nº 13.935/2019.

Destarte, essa pesquisa contribui para a justificativa e fundamentação do processo de implementação do Serviço Social nas redes públicas de educação básica, que ainda não contam com assistentes sociais em seus quadros de servidores/as. Contribui, ainda, com o fortalecimento e ampliação do trabalho de assistentes sociais, nas redes onde já atuam. Publiciza o trabalho dos/as profissionais de Serviço Social na política social de educação básica, visando seu reconhecimento, valorização, credibilidade e legitimação. Ademais, configura-se como uma contribuição ao conhecimento científico produzido na área – cujo *locus* por e de excelência é a Universidade Pública – e à sociedade ampla, prenhe do esperar freiriano, que não comunga com passividade, mas com uma postura de práxis transformadora.

Nosso estudo é um ponto de chegada e de partida, uma fresta aberta no vasto universo da política educacional, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, sempre em movimento, nunca concluída. Com esta dissertação, e sintonizados com Paulo Freire, buscamos esperar, ansiosos por uma nova ordem societária, na qual os direitos humanos – dentre os quais, a educação – resultem na emancipação coletiva, em justiça e paz.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ALMANAQUE ABRIL. **História. Brasil. 1983 e 1984**. Ano 36. São Paulo: Editora Abril, 2010.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. *In: Caderno Especial*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-56, 2005.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias**. Instituto Millenium: 2016. Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **A expansão do trabalho uberizado nos levará à escravidão digital**. Disponível em: <<http://abet-trabalho.org.br/ricardo-antunes-a-expansao-do-trabalho-uberizado-nos-levara-a-escravidao-digital/>>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996)**. Brasília/DF, 1996.
- AZEVEDO, Thélia Priscilla Paiva de; SOUZA, Ranyellen Félix de; MACHADO, Aline Maria Batista; FERREIRA, Valdineri Nunes. O Serviço Social na Educação Básica Pública do Município de João Pessoa/PB: aspectos históricos e legais que orientam o fazer profissional. *In: Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social (ENPESS)*, 2018, Vitória/ES. Anais do XVI ENPESS, 2018.
- BALL, Stephen J. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. *In: Rev. Educação e Sociedade*, v. 35, n. 2, mai./ago. 2010.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **As políticas neoliberais e a crise na América do Sul**. *In: Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 45, n. 2, p. 135-146, dez. 2002.
- BARACHO, Hertha Urquiza. **Notas sobre Direito**. Disciplina: Direito e Legislação Social – Bacharelado em Serviço Social (UFPB), 1º semestre de 2008.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 4).
- _____. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *In: Rev. de Economia Contemporânea*, número especial, 2017: *elocation* - e172129, p. 1-63.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 2).

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no Capitalismo Tardio.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-189.

BELIK, Walter; GROSSI, Mauro Del. **O Programa Fome Zero no contexto das Políticas Sociais no Brasil.** Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=14122>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BERTRAMELLO, Rafael. **Os direitos sociais: conceito, finalidade e teorias.** Disponível em: <<https://rafaelbertramello.jusbrasil.com.br/artigos/121943093/os-direitos-sociais-conceito-finalidade-e-teorias>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Portal da Transparência.** Controladoria-Geral da União. Instituto Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal da Paraíba. Assistentes Sociais. Dezembro/2020. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

_____. **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: 10 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017.** Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113460.htm>. Acesso em: 08 jul. 2021.

_____. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

_____. **Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm>. Acesso em: 17 jun. 2009.

_____. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992.** Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18429.htm>. Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1987, p. 49-59.

BRITO, J.; OLIVEIRA, O. Divisão sexual do trabalho e desigualdade nos espaços de trabalho. In: SILVA FILHO, F.; JARDIM, S. (Orgs.). **A Danação do Trabalho.** Rio de Janeiro: Te Corá Editora, 1997.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. *In*: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, neodesenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo. *In*: MACÁRIO, Epitácio; VALE, Erlenias Sobral do; RODRIGUES JÚNIOR, Natan (Orgs.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016, p. 43-74.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL (CONDSEF). **Nos últimos 30 anos, Brasil já teve seis reformas da Previdência**. Disponível em: <<https://www.condsef.org.br/noticias/nos-ultimos-30-anos-brasil-ja-teve-seis-reformas-previdencia?fbclid=IwAR3A4lk4DkeCi2dt3kQKi9T8lMwd9pwkbIepr0wXXfxPfXxyZTJKjU9kG0Y>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Teletrabalho e Teleperícia: orientações para assistentes sociais (nota técnica)**. Brasília/DF: CFESS, 2020.

_____. **Bandeiras de Luta do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília/DF: CFESS, 2018.

_____. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília/DF: CFESS, 2012.

_____. **Resolução CFESS nº 557/2009, de 15 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntos entre o assistente social e outros profissionais. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_557-2009.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

_____. **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO DA 13ª REGIÃO/PARAÍBA. Comissão de Educação. **Serviço Social e Educação: considerações sobre o trabalho profissional no contexto da Covid-19 (nota técnica)**. João Pessoa/PB: CRESS/PB, 2020.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO DA 9ª REGIÃO/SÃO PAULO. **CFESS se posiciona contrário ao exercício da atividade de mediação e conciliação de conflitos por assistentes sociais**. Disponível em: <<http://cress-sp.org.br/cfess-se-posiciona-contrario-ao-exercicio-da-atividade-de-mediacao-e-conciliacao-de-conflitos-por-assistentes-sociais/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

CUNHA, Kivania Karla Silva Albuquerque; RAMALHO, Maria Noalda; NÓBREGA, Mônica Barros da. O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire; BARBOSA, Mayra de Queiroz (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019, 306 p.

DECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. 10ª. Edição. Tatuapé/SP: Brasiliense, 1998.

EDUCACIONAL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <

http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. *In: CFESS; ABEPSS-CEAD/NED-UNB. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Política Social*. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância. [2000], p. 41-56, Módulo 3.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERREIRA, Valdineri Nunes. **O trabalho do/a assistente social na escola pública** (cartilha). João Pessoa/PB, 2020.

FONTES, V. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. *In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 201-239. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-09.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *In Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 1, Universidade de Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2027>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. *In: Revista Katalysis*, v. 10, n. 1, p. 65-74, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GOMES, Fábio Guedes. **Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRANEMMANN, Sara. PEC 287/16: falácias e desconstrução dos direitos do trabalho. *In: Revista SER Social*, v. 18, n. 39, p. 672-688, dez. 2016.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. *In: Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 128, p. 13-38, jan./abr. 2017.

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

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. *In: Revista Temporalis*,

Brasília, n. 3, jan.-jun. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

_____. **João Pessoa/PB**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joaopessoa/panorama>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB: resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Consulta Matrícula – Informações a partir de 2015**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

INTERSINDICAL – Central da Classe Trabalhadora. **75 anos da CLT: Trajetória e desafios**. Disponível em: <<https://www.intersindicalcentral.com.br/75-anos-da-clt-trajetoria-e-desafios/#.XouT7UBKjIU>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

IVO, Andressa Aito; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, out. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5475-int.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

JOÃO PESSOA/PB. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 002, de 1º de dezembro de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas para a organização do Sistema Municipal de Educação de João Pessoa frente ao Regime Especial de Ensino em atendimento a Lei nº 14.040/2020, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19. Disponível em: <<http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/semanariooficial/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

_____. **Resolução nº 001, de 27 de abril de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Disponível em: <<http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/semanariooficial/>>. Acesso em: 22 maio 2020.

_____. **Resolução nº 16, de 4 de dezembro de 2018**. Institui na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, o Ciclo de Alfabetização, constituída pelos dois anos iniciais do Ensino Fundamental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2019/01/2019_1667.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

JOÃO PESSOA/PB. **Portal da Transparência**. Despesas – quadro geral. Disponível em: <<https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/#/despesas/despesas-quadro-geral>> Acesso em: 24 mar. 2021.

_____. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC)**. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Medida Provisória nº 70, de 21 de março de 2019**. Cria as funções de diretor administrativo e diretor pedagógico das unidades municipais de ensino da rede municipal de João Pessoa, dispõe sobre os critérios de nomeação e dá outras providências. Disponível em: <http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2019/03/2019_1677.pdf>.

Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. **Lei nº 13.035/2015.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.joaopessoa.pb.leg.br/processo-legislativo/normas-juridicas>> Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Lei Municipal nº 11.385, de 16 de janeiro de 2008.** Cria o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências. Disponível em: <<https://www.joaopessoa.pb.leg.br/processo-legislativo/normas-juridicas>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____. **Lei Municipal nº 8.996, de 17 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e determina providências. Disponível em: <<https://www.joaopessoa.pb.leg.br/processo-legislativo/normas-juridicas>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Irisneide Antonino de; BARRETO, Kádia Maria Soares Pontes; AZEVEDO, Thélia Priscilla Paiva de; FERREIRA, Valdineri Nunes; LIMA, Vera Lúcia Ribeiro de. Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (PB): o lugar do Serviço Social na Educação Básica. *In:* FÉRRIZ, Adriana Freire; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica.** Salvador: EDUFBA, 2020, 389 p.

LIMA, Adriana Rosado Maia de; ANDRADE, Alcilene da Costa; OLIVEIRA, Cristina Chaves; RIBEIRO, Geniely Assunção. A inserção do Serviço Social na educação básica do município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção. *In:* FÉRRIZ, Adriana Freire; BARBOSA, Mayra de Queiroz (Orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019, 306 p.

MaisPB. **TJPB julga inconstitucional eleição de diretor de escola.** Disponível em: <<https://www.maispb.com.br/201888/tjpb-julga-inconstitucional-eleicao-de-diretor-de-escola.html>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MARTINS, Carlos Eduardo. Fim da Nova República? Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/03/16/fim-da-nova-republica/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas.** Introdução de Eric J. Hobsbawn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MEDEIROS FILHO, Barnabé. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. *In:* KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Produção Destrutiva e Estado Capitalista.** São Paulo: Cadernos Ensaio, v. 5, 1989.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de Pedagogia: a divisão do trabalho na escola. *In:* **Encontro Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2015, Curitiba/PR.

Anais do XII EDUCERE, 2015. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUSITEC-ABRASCO, 1996.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Jullymara Lais Rolim. **Explorando outros cenários: o Serviço Social no espaço escolar**. 2013, 196f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança (1959)**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. *In*: **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

REZENDE, Elcio Nacur; REIS, Émilien Vilas Boas. A “**juridicalização**” da questão ambiental: uma forma de contribuição para uma vida digna? Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=ffdc7fa7222f38ca#:~:text=O%20homem%20em%20o%20direito,as%20gera%C3%A7%C3%B5es%20presentes%20e%20futuras.>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito humano à educação**. Coleção Cartilhas de Direitos Humanos – volume 4. 1ª ed. Curitiba: 2009.

SANTOS, Nadja Maria Codá dos. **Interdisciplinaridade: entre o desejo e a prática dos profissionais do transplante cardíaco no Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17649/1/Nadja%20Maria%20Coda%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 17/09/2021.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campina, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção Memória da Educação).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: 1993.

SENADO FEDERAL. **Fator 85/95**. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/fator-85-95>>. Acesso em: 07 abr.

2020.

_____. **Fator previdenciário.** Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/fator-previdenciario>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. In: **RBP**, v. 32, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2016.

SILVA, Leandro Madureira. **Reforma da Previdência do Presidente Jair Bolsonaro – EC 103/2019 - Análise Jurídica Inicial.** Disponível em:

<<https://www.andes.org.br/sites/circulares/circular-no-060-2020-nota-tecnica-da-assessoria-juridica-nacional-aJN-do-aNDES-sN-sobre-a-reforma-da>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2014 (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 3).

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, Magna; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. **Políticas e práticas educativas.** Natal: Editora Caule de Papiro, 2017.

SOUZA, Íris de Lima. **Serviço Social na Educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional.** Tese de doutorado. Natal: UFRN/CCSA, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DA PARAÍBA. **Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (SAGRES on-line).** Governo Estadual e Governos Municipais. Folha de Pessoal. Dezembro/2020. Assistentes Sociais. Educação. Disponível em: <<https://tce.pb.gov.br/sagres-online>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Transparência Pública.** Assistentes Sociais. Dezembro/2020. Disponível em: <<http://transparencia.uepb.edu.br/consulta/>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VELOSO, Isaac Varela. Políticas públicas da educação no Brasil: desarticulação e estagnação (ou retrocesso). In: **Anais da VI Semana de Integração.** Inhumas: UEG, 2017, p. 448-459. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/8815>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

VIEIRA, Ana Cristina de Souza. Serviço Social e Positivismo. In: **Serviço Social e Sociedade,** São Paulo, v. 24, p. 70-82, 1987.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION (WIPO). **O direito consuetudinário e os conhecimentos tradicionais.** Disponível em <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/pt/wipo_pub_tk_7.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ZIMMERMANN, Clóvis. A previdência rural brasileira no contexto das políticas públicas. In: **Revista Espaço Econômico,** n. 48, maio 2005.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



O TRABALHO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB, NA PERSPECTIVA DA MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

1. Em que a política educacional implementada pelo município de João Pessoa/PB tem contribuído para a materialização do direito à educação? Quais os entraves, fragilidades e retrocessos da referida política educacional?
2. Como você avalia as relações profissionais desenvolvidas com especialistas em educação, gestão escolar, docentes e demais profissionais da escola?
3. Como é sua relação profissional com a comunidade escolar, mais especificamente com o público-alvo do Serviço Social – educandos/as e suas famílias?
4. Qual o entendimento que a comunidade escolar tem acerca da inserção e do trabalho do/a assistente social na escola?
5. Como é sua relação profissional com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC)?
6. No que se refere ao trabalho em equipe, quais atividades você realiza cotidianamente?
7. Você poderia descrever, em linhas gerais, quais são as competências e atribuições do/a assistente social na escola?
8. As condições objetivas de trabalho são satisfatórias para desenvolvimento de suas atividades no cotidiano escolar? Por quê?
9. Quais fragilidades e desafios você identifica no seu processo de trabalho?
10. Quais potencialidades e possibilidades você identifica no seu processo de trabalho?
11. Você gostaria de tecer alguma consideração que não que não tenha sido contemplada nesse questionário?

Agradecemos imensamente por sua participação.

Antônio Lisboa Leitão de Souza
(Orientador)

Valdineri Nunes Ferreira
(Orientando)