



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MARIANA DE ASSIS MAGALHÃES

A produção do Serviço Social na Educação:

análise dos anais do ENPESS e CBAS

JUIZ DE FORA – MINAS GERAIS

2018

MARIANA DE ASSIS MAGALHÃES

**A produção do Serviço Social na Educação: análise dos anais do ENPESS e
CBAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
faculdade de Serviço Social da UFJF como
requisito para aprovação em Trabalho de
Conclusão de Curso II (TCC II).

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria
Ferreira.

JUIZ DE FORA – MINAS GERAIS

NOVEMBRO DE 2018

AGRADECIMENTOS

Já que este, possivelmente, será meu último registro nesta casa, acho que devo aproveitar para agradecer por tudo que aprendi e desenvolvi nesses nove períodos.

A faculdade não foi apenas um lugar para aprender uma profissão, ela também foi uma casa longe da minha cidade, foi lugar de criar novas amizades, de ter novas oportunidades e principalmente lugar de desenvolver minha consciência. Agradeço aos professores por serem intermediadores nesse processo, aos profissionais da faculdade – principalmente a Marilda do apoio – e aos colegas de curso que sempre tão bem nos receberam.

À minha turma da faculdade, com pessoas únicas, uma turma marcante para todos que a conhecem e que sempre lembrarei.

Agradeço e dedico também à minha “panelinha”: Raony, Monalisa e Juliane. O suporte que estamos dando uns aos outros tem sido crucial para passarmos por todos esses momentos finais, além é claro da amizade que com certeza levaremos pra vida.

Agradeço às Anas da minha vida acadêmica. À Ana Lucia, minha supervisora, que é uma profissional e pessoa inspiradora. À Ana Maria, que além de ter sido excelente supervisora é um amor de pessoa e orientou esse trabalho, sempre me ajudando com um sorriso nos meus ataques de ansiedade, sem a qual não teria nada disso aqui.

À todos meus amigos que sempre me apoiaram, principalmente aqueles que fiz em Juiz de Fora.

Agradeço todo suporte e apoio dos meus familiares. Minha mãe, minha irmã, minha avó, minhas tias/tios, meu pai, à todos que se alegram com esta conquista que é ingressar na universidade pública.

Agradeço e dedico ao meu grande amigo, e também namorado José Olavo; um companheiro que sempre me incentiva a seguir em frente, que nesses oito anos sempre me apoiou e me suportou em todas as minhas escolhas.

Sumário

AGRADECIMENTOS	2
INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O SERVIÇO SOCIAL.....	6
1.1 – Apontamentos sobre a política de educação no Brasil	6
1.2 – O Serviço Social na Educação.....	22
CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
2.1 – Procedimentos metodológicos	33
2.2 – Interpretação e análise dos artigos	36
CONCLUSÃO.....	46
REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXO I.....	51

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral analisar a produção atual do Serviço Social sobre a atuação profissional no campo da educação, sendo seu objeto de pesquisa a produção do Serviço Social no campo da educação.

Para alcançar tal objetivo escolhemos por pesquisar as produções sobre o serviço social na educação básica apresentadas em dois eventos de amplitude nacional dentro do serviço social, o ENPESS (Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social) e o CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), realizando uma análise dos anais de tais eventos. Em nossa delimitação escolhemos pesquisar os XIV e XV ENPESS e coincidentemente também os 14º e 15º CBAS. Esses eventos ocorreram nos anos de 2014, 2016 e 2013, 2016 respectivamente.

A educação é uma área riquíssima para a atuação do serviço social, envolta por diversas expressões da questão social. A escola – considerando como é conformado o sistema educacional – não consegue trabalhar tais expressões sozinha e muito menos o educador em seu curto tempo de aula está preparado para lidar com elas. O assistente social inserido nessa realidade traz incontáveis contribuições para o atendimento aos educandos e até mesmo a permanência estudantil, colaborando com a diminuição dos índices de evasão escolar e a maior democratização do espaço da escola.

Propor realizar o mapeamento das produções sobre o serviço social na educação básica poderá contribuir consideravelmente para sistematizar o que vem sendo debatido nesta área. Algo que nos mostrará o que diversos profissionais, pesquisadores e até mesmo graduandos têm escrito sobre a atuação do serviço social na educação, principalmente na educação básica, por todo país.

Pesquisar a educação como área de atuação profissional do serviço social vem acompanhando minha vida acadêmica desde os períodos iniciais da graduação. Esse interesse teve relevância em dois momentos marcantes da graduação: a pesquisa realizada para as disciplinas de Pesquisa Social I e II; e a escolha do campo de estágio.

A pesquisa para a disciplina tinha como foco os usuários (educandos) e buscou compreender a visão dos estudantes sobre o atendimento psicossocial na escola pública. O projeto de pesquisa pretendeu, em um primeiro momento, analisar brevemente o percurso do projeto de lei (nº 3688/2000) que propõe garantir o atendimento de psicólogos e assistentes sociais nas escolas e no segundo momento apresentar o projeto aos psicólogos e assistentes sociais do Colégio de Aplicação João XXIII para então selecionar a amostragem de educandos (que recebiam um atendimento psicossocial) para realização de entrevistas.

O segundo momento, como já citado, foi a escolha do campo de estágio. Por já demonstrar um interesse pela área da educação e desde cedo querer desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área era de extrema importância para eu ingressar em um campo de estágio que pudesse contribuir com isso. Fiz seleções de estágio para três campos diferentes, mas consegui ser selecionada naquele que era o objetivo principal: o Núcleo de Apoio Escolar do Colégio de Aplicação João XXIII. Uma vez estando inserida no campo tive a oportunidade de me aproximar da atuação profissional e da atuação interdisciplinar entre minha supervisora e uma das psicólogas, além de compreender também a importância de uma equipe multiprofissional em instituições como as escolas.

Todos estes momentos, as experiências vividas no processo de estágio e nas supervisões de estágio e as orientações de TCC foram contribuindo para o momento que estamos agora: a realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

Nas páginas a seguir do presente trabalho será encontrado uma retomada do histórico sobre a Política de Educação no Brasil, mais especificamente a partir da década de 1980. Na sequência uma discussão teórica sobre o serviço social e educação. Para então nos debruçarmos sobre as produções a respeito da atuação profissional do serviço social na educação básica, apresentando a pesquisa desenvolvida sobre as produções através da análise dos anais dos dois últimos ENPESS e dois últimos CBASS.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O SERVIÇO SOCIAL

Para que possamos compreender as particularidades da política de educação no Brasil é extremamente importante fazermos uma breve retomada do seu histórico, abordando também as implicações geradas pelos interesses do capital em seu desenvolvimento.

Propomos aqui realizar a discussão da educação e do desenvolvimento da política educacional no Brasil, mais detalhadamente a partir da década de 1980. Além também, da discussão sobre serviço social na educação. Para que posteriormente possamos então nos dedicar à análise das produções sobre a atuação profissional do Serviço Social na área da educação.

1.1 – Apontamentos sobre a política de educação no Brasil

A discussão sobre a educação está diretamente ligada à discussão sobre o trabalho; seja este debate no viés da perspectiva marxista do trabalho enquanto formação do homem (inter-relação com a natureza e com os demais sujeitos) ou no âmbito da discussão acerca das novas exigências à formação da mão de obra trabalhadora colocadas pelas mudanças no modo de produção capitalista. “[...] A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154), ou seja, a educação faz parte da formação do homem, do processo de trabalho, do processo de sociabilização, etc.

No sistema de produção da sociedade capitalista, a capacidade laborativa é reduzida meramente ao emprego e a quem não possui meios de produção resta vender sua força de trabalho, transformando assim as relações sociais e as produções materiais em mercadoria; “Sendo assim, a categoria do trabalho e da produção perpassa e rebate diretamente em toda a vida social dos indivíduos, que são ensinados e educados de maneira à manter e reproduzir essa ordem” (SILVA, 2017, p. 8).

Diante dessa realidade podemos dizer que está em curso em nosso planeta um processo de desumanização dentro da lógica capitalista e neste processo de desumanização é dado à vida humana um caráter descartável dentro de uma

sociedade que estende a lógica da produção da mercadoria às instâncias da vida social. Ou seja, o processo de desumanização da força de trabalho sustenta a produção da vida material, fazendo com que a capacidade criativa seja distanciada da potência criadora e assim alienando o trabalhador.

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista requer pensar seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

Para que compreendamos melhor como essa perspectiva do capital interfere na educação é importante também conhecermos como a política de educação é formulada e quais as diferentes concepções pedagógicas que podem existir sobre a educação.

Em seu livro ‘Escola e Democracia’, Demerval Saviani (1988) analisa os diferentes modelos pedagógicos que existiram na história (da educação) brasileira, dentre eles o de maior expressividade nas movimentações em prol da educação – que serão trabalhadas mais a frente – ocorridas na década de 1980 é a concepção de escola unitária. Em relação à manutenção dos interesses do capital, ao apresentar um desses modelos, a seguinte frase do autor demonstra como a educação (algumas vezes disfarçadamente) é entendida no capitalismo; “A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.” (SAVIANI, 1988, p. 31).

Diante de todo conteúdo estudado, é possível apontar como as mudanças no modo de produção capitalista orientam a educação, conduzindo-a de acordo com os interesses do capital através da hegemonia burguesa dentro do Estado.

Na esteira das mudanças no modo de produção capitalista a educação também sofre pontuais mudanças como forma de melhor moldar a massa trabalhadora para atender às novas demandas deste modo de produção. Tais “adaptações” da educação não resultam em nenhum grau em uma mudança profunda na forma como a educação é configurada dentro do sistema capitalista, pois “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando

instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

As mudanças no Modo de Produção Capitalista (MPC) a partir da década de 1970, dentro do capitalismo monopolista, são expressas pela transição do modo de produção em série para o modo de produção da acumulação flexível, que traz um novo perfil de trabalhador polivalente e especializado e uma produção por demanda. Ao configurar esse novo perfil de trabalhador o MPC demanda do Estado e da Sociedade Civil uma formação mais generalizada da classe trabalhadora, orientando assim uma reconfiguração da educação e no Brasil esta se dará a partir da influência do capital internacional e da adoção da teoria do capital humano, conforme será apresentado mais a frente.

No conteúdo presente tanto em Mota (2017) quanto em Leher (2016), há um embasamento na concepção gramsciana para discutir sobre hegemonia e Estado, ligando esta à discussão acerca da educação em nossa sociedade. Além disso, ambos trazem em seus textos a chamada “teoria do capital humano”, mostrando como esta influenciou/influencia as políticas públicas de educação brasileiras.

Quando falamos da relação entre Estado e hegemonia na perspectiva gramsciana estamos falando também em hegemonia burguesa. Ao levantarmos a discussão acerca da hegemonia burguesa é importante ressaltar que “retomar a Gramsci, nessa perspectiva, é decisivo para que o debate estratégico possa ser adensado na realidade brasileira, em que os aparelhos privados de hegemonia do capital ganharam complexidade jamais vista no país” (LEHER, 2016, p. 9).

Dentro dessa discussão sobre educação e hegemonia, Leher (2016, p. 10) coloca que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica e se verifica nas forças que compõem a nação (as lutas de classes no âmbito nacional) e as relações de forças em nível internacional”. Ou seja, dentro da sociabilidade capitalista, com a hegemonia burguesa, o projeto de educação normalmente será voltado para os interesses da burguesia e do capital, despreocupando-se com a qualidade e a democracia para com a educação da grande maioria da população.

A teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schultz um economista da Universidade de Chicago que formulou a disciplina de Economia da Educação, buscando “explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção” (MINTO, 2018). Nas palavras do próprio autor:

Simplemente não é possível colher os frutos de uma agricultura moderna e ter a abundância da indústria moderna sem fazer grandes investimentos nas pessoas.

De fato, a característica mais distintiva de nosso sistema econômico é o crescimento do capital humano. (SCHULTZ, 2012, p. 7)

Essa teoria é,

A elaboração mais sofisticada em prol da educação capitalista foi realizada por autores neoclássicos, reunidos, especialmente, na Universidade de Chicago. Legitimada politicamente por sucessivos prêmios Nobel (Schultz, Friedman, Becker), a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimniano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital. (LEHER, 2016, p. 1)

De acordo com Leher (2016) a Teoria do Capital Humano chega ao Brasil através da Aliança para o Progresso¹, como forma de enfrentar o marxismo nas universidades brasileiras; no momento em que, após o golpe empresarial-militar na década de 1960, a educação passa a ser tema dos chamados “*Chicago-boys*”² da Aliança para o Progresso, dos “reformadores” da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (em inglês USAID), e do Conselho Federal de Educação. E o governo militar (1964-1985) traz essa teoria do capital humano para as políticas de educação na perspectiva de modernização para o desenvolvimentismo.

“A educação básica na ditadura foi marcada por um obtuso tecnicismo educacional cujo fundamento pode ser encontrado na dita teoria do capital humano (Lei nº 5692/1971)” (LEHER, 2010, p. 30). Na antiga “LDB” (Lei nº 5692/71)³ a teoria

¹ “Aliança para o Progresso, um programa de ajuda externa voltado para a América Latina, cujo principal objetivo, mesmo parecendo pretexto, foi promover o desenvolvimento econômico por meio da colaboração financeira e técnica aos países latino-americanos.” (BORDIGNON, 2011, p.2)

² ““Chicago Boys” é a expressão usada para designar toda uma geração de economistas liberais americanos formados na Universidade de Chicago entre o fim da década de 1970 e o início dos anos 1980” (<https://oglobo.globo.com/economia/chicago-boys-sinonimo-de-recessao-na-america-latina-15125511> de 22/01/2016. Acesso em: 27 jun. 2018)

³ Esta lei foi completamente revogada pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

do capital humano não está citada literalmente, mas é extremamente perceptível sua influência nas diretivas da legislação, como por exemplo, o artigo 6º demonstra a ideia de habilidades e um caráter bastante profissionalizante do ensino básico:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.(BRASIL, 1971)

Os anos finais da ditadura civil-militar brasileira foram marcados por intensas mobilizações de diversos movimentos sociais e setores da sociedade civil reivindicando a democratização do país e políticas públicas universais, inclusive na área da educação, que culminaram nas eleições de 1986 e na Assembléia Nacional Constituinte de 1988. Dentro das reivindicações pela educação, de acordo com Frigotto (2010, p. 11) Florestan Fernandes era “batalhador das teses dos movimentos sociais e organizações científicas defensoras de um projeto educacional que desse base a mudanças estruturais”.

Em meados dos anos 1980, a crítica educacional apontava para a necessidade de modificar a forma de organização da educação brasileira, fragmentada pela municipalização e pela estadualização, e pela quase nula participação da União na garantia de condições de financiamento da educação básica, tendências que haviam se aprofundado na ditadura. (LEHER, 2010, p. 30).

A respeito das mobilizações pela educação que ocorreram na década de 1980, Senra (2017, p. 15) coloca que

os educadores deste período lutavam pela instauração de uma política educacional, como a defesa por verbas do governo para o ensino público, diretrizes educacionais condizentes com a situação do nosso país, valorização dos professores com salários dignos, formação continuada para garantir a qualidade e por fim, a escola para todos, com qualidade de ensino, materiais de qualidade, bibliotecas, instalações adequadas e demais ações.

Dentro dessas reivindicações um dos sujeitos mais marcantes e principais são os educadores e “muitos educadores que resistiram à ditadura compreendiam que o objetivo de uma escola de caráter unitário era o objetivo geral a alcançar” (LEHER, 2010, p. 30). Ao citar esse caráter unitário é importante lembrar Saviani (1988), pois “no debate sobre a escola unitária, a presença da crítica marxista foi muito marcante, particularmente na obra de Saviani (2003)” (LEHER, 2010, p. 30).

Na discussão levantada por Frigotto (2010), baseada em Florestan Fernandes (1992), sobre a educação no Brasil e uma descontinuidade do debate desenvolvido na área (da educação) na década de 1980, observamos que a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 se configuraram como uma derrota no debate sobre um projeto de educação mais democrático e universal. Podemos perceber uma ligação a esta ideia quando Leher (2016, p. 2) coloca que

Com vitórias relativas na Constituição e derrotas relevantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o FNDEP, agora impulsionado por combativos sindicatos da educação, se tornou o principal articulador das lutas educacionais. Este movimento foi magnificado com os Congressos Nacionais de Educação (CONED), convocados a partir de 1996, com o objetivo de elaborar um novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao citarmos tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996 é importante trazermos o que está posto nelas sobre a educação de uma forma geral:

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. (BRASIL, 1988)

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Voltando à discussão sobre os debates em prol da educação na década de 1980, ao referenciar as lutas em defesa da educação pública latino americana, no final do século XX e início do XXI, e considerando as particularidades do Brasil Leher (2016) destaca como momento de construção de proposições alternativas às políticas educacionais as proposições realizadas no âmbito da Conferência Brasileira de Educação (CBE) de 1986. Onde

Neste espaço, foi constituída uma agenda heterogênea, composta de proposições liberais republicanas e por proposições em que a agenda republicana estava mesclada por teses socialistas, como o debate sobre a escola unitária e o trabalho como princípio pedagógico. (LEHER, 2016, p. 13)

Porém,

o primeiro salto qualitativo somente ocorreu cerca de dez anos depois com o Congresso Nacional de Educação (CONED). Florestan Fernandes, que

infelizmente faleceu antes do I CONED, via nessa construção a possibilidade de um “novo ponto de partida” capaz de agregar os trabalhadores da educação (já assim compreendidos) e as demais frações das classes trabalhadoras. (LEHER, 2016, p 13)

Muita luta na construção da política de educação esteve presente nas décadas de 1980, 1990 e 2000 e infelizmente derrotas também, como já citado mais acima,

As lutas dos educadores e das entidades representativas ocorrem, por conseguinte, em uma permanente correlação de forças negativas. Os avanços, pontuais, evidenciam, entretanto, que a mobilização social é indispensável para a existência do caráter público. (LEHER, 2010, p. 32)

Com base na bibliografia estudada e principalmente nos textos de Roberto Leher (2010; 2016) concordamos com ele na ideia de que por mais que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 tenham trazido avanços estas também trouxeram algumas derrotas. Essa ideia foi muito bem explicada também por Frigotto (2011) que nos mostra que mesmo a LDB e a CF88 apresentando avanços no campo legal e também sejam em parte frutos das lutas e reivindicações sociais, essas não conseguiram romper com a lógica que tem guiado a educação ficando comprometida com os interesses capitalistas.

Quando nos referimos que houve derrotas, de maneira nenhuma estamos dizendo que tais documentos legais não devam ser respeitados e seguidos, estamos colocando que tendo em vista todas as construções coletivas feitas no seio da sociedade civil em meio às lutas democráticas não foram totalmente colocadas nestes documentos. Exemplo disso é o processo de construção e aprovação da LDB de 1996: “Na sequência da constituinte, o FNDEP definiu, em conjunto com setores do parlamento, um esboço de projeto de diretrizes e bases para a educação nacional (Projeto Otávio Elísio, dezembro de 1988)” (LEHER, 2010, p. 48), porém esse “projeto em curso na Câmara era em grande parte incompatível com o rumo desejado” (LEHER, 2010, p. 49) pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a educação, então

Cardoso e o bloco de poder passaram a negociar a incorporação da agenda do MEC ao projeto Darcy Ribeiro, que tramitava no Senado. Darcy Ribeiro (PDT), ciente de que seu projeto de LDB dificilmente seria incorporado pelo Fórum e pela esquerda, negociou a manutenção de alguns pontos de seu projeto original com o governo e colocou sua notoriedade a serviço do projeto educacional do MEC/Banco Mundial. (LEHER, 2010, p. 49)

Em tempos em que as lutas entre diferentes projetos – marcados muitas vezes pelo conflito entre um projeto mais popular e um mais conservador voltado a preservar os interesses e a hegemonia burguesa –, como o cenário dos anos 1980 e 1990 no Brasil, pode ser comum ganhar força projetos de governos de caráter reformista que mediará tais conflitos. Para educação projetos reformistas podem acarretar pontuais melhorias no sistema educacional de um país ao mesmo tempo em que podem intensificar o atendimento aos interesses do capital ofertando a ele uma mão-de-obra moldada a estes interesses.

“Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Nessa frase o autor está fazendo uma referência e uma crítica à “sabedoria reformista” (p. 48) nos mostrando que certas medidas (paliativas) podem trazer melhorias, mas não geram mudanças profundas na educação para que ela solte as amarras dos interesses do capital, assim ela estará sempre à mercê da hegemonia burguesa e dos interesses das elites, podendo estas a qualquer momento retirar até as medidas “positivas” de mudança.

Pois define tanto a educação como atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-49)

Mesmo nos mostrando que o reformismo não fará uma mudança profunda na educação, MéSZáros (2008) destaca que

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59)

No cenário dos anos de 1990 com a expansão na universidade da perspectiva pós-moderna é interessante destacar mais uma derrota na construção de uma educação mais democrática em que

A combinação inusitada, pois não desejada, entre neoliberais e pós-modernos, afasta a teoria da educação das lutas de classes, combinando capital humano, competências, “oportunidades educacionais”, “escolhas racionais” com o culturalismo, a identidade e o relativismo epistemológico. (LEHER, 2016, p. 3).

Os governos neoliberais (a partir de 1990) tratam a educação como mercadoria e a entregam de bandeja para as entidades empresariais. A colocação do Leher (2016, p. 5) de que “esse processo de controle do aparato educativo pelo capital é tão naturalizado que já não causa constrangimento ao governo Federal” pode se mostrar como uma crítica a todos os governos desde a virada dos anos 1980 para 1990.

Ao falarmos do neoliberalismo no Brasil e da década de 1990 não podemos deixar de citar a contrarreforma do Estado gestada principalmente pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). De acordo com Behring e Boschetti (2011, p.147),

Os anos 1990 até os dias de hoje têm sido de contra-reforma do Estado e de obstaculização e/ ou redirecionamento das conquistas de 1988, num contexto em que foram derruídas até mesmo aquelas condições políticas por meio da expansão do desemprego e da violência.

Nesta década, ainda conforme aponta Behring e Boschetti (2011, p. 151), “Houve o desmonte [...] e a destruição [...], numa espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital”.

A acumulação flexível gerou uma transformação estrutural no modo de produção capitalista que, a nível mundial, “teve forte impulso após as vitórias do neoliberalismo, quando um novo receituário, um novo desenho ideopolítico se apresentou como alternativa de dominação em substituição ao *welfare state*” (ANTUNES, 2010, p. 13). O neoliberalismo é o modelo de Estado que veio para atender essas mudanças na sociedade capitalista e no Brasil ele pode ser sintetizado em três ações principais: Privatização; Focalização; e Descentralização. Se nos atentarmos para o trato dado às expressões da questão social e à política social no Brasil, veremos que

a trajetória recente das políticas sociais brasileiras, profundamente conectadas à política econômica monetarista e de duro ajuste fiscal, enveredou pelos caminhos da privatização para os que podem pagar, da focalização / seletividade e políticas pobres para os pobres, e da descentralização, vista como desconcentração e desresponsabilização do Estado, apesar das inovações de 1988. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 184)

A política de educação é uma política pública e social, por assim ser ela também sofreu com estes ataques às políticas sociais pelos governos neoliberais

conforme já citado acima. Mas não só na fase neoliberal do capitalismo no Brasil, como em toda nossa história do país até agora não tivemos governos com um projeto de educação verdadeiramente público, gratuito, laico, de qualidade e universal, mesmo estes preceitos estando presente de alguma forma na carta constitucional vigente.

Dentro da contrarreforma gestada na sociedade brasileira pós 1988, no que diz respeito a um projeto de educação diferente do projeto do capital, para Leher (2016, p.2)

A perspectiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao *ethos* capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário.

As transformações no mundo do trabalho inauguradas pela reestruturação produtiva da acumulação flexível e pelo neoliberalismo incidiram diretamente na educação e na construção da política de educação brasileira a partir da década de 1990. Algo que também se representa nas profundas mudanças geradas nas políticas sociais com a implementação do neoliberalismo.

Ressaltamos ainda que as transformações no mundo do trabalho aumentaram “ainda mais as condições de precarização da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2010, p. 15), tendo como destaque o

empreendedorismo, que cada vez mais se configura como assemelhado a uma forma oculta de trabalho assalariado e que permite a proliferação, neste cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das mais distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa. (ANTUNES, 2010, p. 15)

O projeto educacional do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) “foi conduzido por uma burocracia afinada com a agenda neoliberal” (LEHER, 2010, p. 41) e “a política de reconfiguração sistêmica da educação brasileira se deu no sentido de adequá-la à nova estrutura produtiva do país, que, conforme visto pelos indicadores do trabalho no país, não requeria a elevação da formação cultural e científica dos trabalhadores.” (LEHER, 2010, p. 41-42).

Nesse cenário da década de 1990 o não alargamento do fundo público “na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal” e da fragmentação das ações do Estado em políticas focais “que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2010, p.13) de acordo com Frigotto (2010, p. 13) dá “ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências”.

A ideia das competências também é usada para justificar o drástico cenário de desemprego instalado na sociedade brasileira nesta época, conforme apresentam Mattos, et al (1997, p. 10)

[...] enquanto toda uma população é massacrada economicamente, veicula-se o pensamento de uma vertente de empresários de que não há desemprego, o emprego sim, acabou: “*Há trabalho para todos*”. Para todos aqueles que *desejarem se qualificar*, para todos aqueles que desejarem investir na sua *competência* essencial. (grifos das autoras)

A pedagogia das competências de acordo com Leher (2016, p.3) é o próprio conhecimento sendo relexicalizado pela noção das competências, “uma expressão importada da administração que nada tem de científica” e que

Na educação básica, este processo vem ocorrendo por meio de uma miríade de iniciativas articuladas que pretende erodir os últimos fundamentos públicos da educação em prol de uma escola em que o que é dado a ensinar está limitado a livros didáticos e, cada vez mais, a apostilas elaboradas por corporações que, no lugar de conhecimentos científicos, veicula os referidos descritores de competências a serem aferidos pelos sistemas centralizados de avaliação que dão suporte ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (LEHER, 2016, p.3)

Diante da ênfase (aos processos de avaliação) citada mais acima, vemos, já na primeira década do século XXI, que por mais que tenha havido alguns pontuais avanços no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a educação se desenvolve mediante a pedagogia das competências, subvertendo dominantemente o Plano Nacional de Educação e as Conferências Nacionais de Educação à concepção mercantil.

Sobre tal concepção (mercantil) Frigotto (2010, p. 14) destaca três aspectos que a reforçam: “a dispersão e fragmentação do campo de esquerda”; “o fato de o governo não ter assumido o acúmulo teórico crítico como opção”; e ocorrido da

imprensa simplesmente ignorar os importantes temas e discussões debatidos durante a Conferência Nacional de Educação de 2010.

Esses apontamentos nos mostram, também, o quanto a educação é tratada como mercadoria dentro de um Estado neoliberal, principalmente

No âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no Plano Nacional de Educação em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, esta foi-se constituindo na grande prioridade da década, sem alterar, todavia seu caráter predominantemente privado. (FRIGOTTO, 2010, p. 15)

O ex-presidente Lula ao chegar ao poder executivo a partir das eleições de 2002 torna pública sua Carta aos Brasileiros que expressa a continuidade da implementação do neoliberalismo no Brasil, pois “na Carta, Lula da Silva assumia o compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro” (LEHER, 2010, p. 53).

Consequentemente esta continuidade se expressou na educação através da criação de programas que favorecem o lucro de instituições privadas (a exemplo das bolsas do PROUNI) e de programas que alimentam o abismo da formação voltada para a classe trabalhadora como, por exemplo:

Os programas vinculados ao Ministério do Trabalho e Emprego, a exemplo do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), conforme o consistente estudo de Cêa (2007), não configuram uma ruptura com o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) de Cardoso, seguindo em desarticulação com a educação básica, referenciado na lógica das competências, difundido pelas parcerias público-privadas e, na prática, beneficiando antes o capital do que o trabalho. (LEHER, 2010, p. 55-56).

Outro fator que perpassam ambos os governos apresentados é a presença empresarial:

A influência empresarial é sem paralelo na história da educação brasileira e isso significa, concretamente, que as agências do capital estão incidindo sobre a educação popular de maneira inédita, corroborando a proposição aqui defendida de que a educação está inserida nas estratégias de governabilidade e de formação de um ethos coerente com o novo espírito do capitalismo (LEHER, 2010, p. 56).

Esse “novo espírito do capitalismo” que tem gerado profundas mudanças no mundo do trabalho e na formação da classe trabalhadora pode ser expressivamente identificado na nova modalidade de ensino: a EAD (Educação a Distância). Esta foi

definida como modalidade de ensino na LDB (Lei nº 9394/1996) e aperfeiçoada pelo Decreto nº 6.303/2007. O ensino a distancia como estratégia de formação gera relevantes implicações educacionais, no sentido que

A formação a distância ou em cursos presenciais de curta duração nos termos do fast delivery diploma (LEHER, 2007) esvazia o território concreto da formação universitária – as faculdades de educação e os institutos de ciências básicas – e está referenciada em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos. Certifica, mas não assegura, a formação. (LEHER, 2010, p. 60)

Hoje (2018), mais de 20 anos depois da LDB e mais de 10 anos depois do decreto citado acima, já vemos claramente os resultados do processo de expansão da educação superior à distância, com formações extremamente precárias resultando em profissionais desqualificados e esvaziados de pensamento crítico sobre a realidade social, exatamente como o capital central deseja.

Os governos de Dilma Rousseff (2011-2015) seguiram na mesma linha de desenvolvimento dos governos de Lula (2003-2010) sem grandes mudanças no que diz respeito às políticas públicas. No final do ano de 2015 o então presidente da câmara dos deputados, Eduardo Cunha, iniciou o processo de impeachment de Dilma – acusando esta de cometer “pedaladas fiscais”⁴, algo que diversos outros presidentes já fizeram e nunca foram destituídos de seus cargos –, tal processo resultou no golpe civil-midiático-parlamentar em 2016 levando ao poder o vice-presidente Michel Temer.

Dessa maneira, no primeiro ano do governo interino de Temer foram levadas a voto propostas que aprofundaram ainda mais a falta de investimento na educação pública – como a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) do teto de gastos promulgada como Emenda Constitucional nº 95 de 2016 – e geraram significativas (mais negativas do que positivas) mudanças na educação pública – como a reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória (MP) 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415/2017.

A reforma do ensino médio que citamos acima foi promulgada em 2017, mas já em 2013 a Confederação Nacional da Indústria (CNI) tornou público um

⁴ De acordo com a página na web do Senado Federal, Pedaladas Fiscais é o “apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas.” (<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>. Acesso em: 03 Nov. 2018).

documento sobre “Educação para o mundo do trabalho” que muito se assemelha a esta reforma. Aqui citamos apenas a cartilha denominada de “Sumário Executivo” desse documento publicado pela CNI que se apresenta como um “resumão” de um documento maior. Nele vemos claramente a nova face da “Teoria do Capital Humano” de se trabalhar com a ideia de competências na educação, como já vimos mais acima, e a educação ser voltada para o adestramento da classe trabalhadora a conhecimentos técnicos.

“A qualidade da educação básica, portanto, é tema do mais alto interesse para a indústria brasileira” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p. 15). Nessa frase vemos o vívido interesse do empresariado na educação, mas nossa crítica a essa ideia de “educação para o mundo do trabalho” é que ela esvazia toda concepção de uma educação que deve impulsionar o indivíduo a desenvolver um pensamento crítico sobre sua realidade social, o básico aprender a pensar “com sua própria cabeça” e não simplesmente reproduzir conteúdos e técnicas. Nesse mesmo documento citado muito se fala, com números, sobre a baixa capacidade dos brasileiros em português e matemática, mas e as outras áreas de conhecimento? Não são importantes também? Para o mundo do trabalho, não.

O governo Temer tem se mostrado como um governo de neoliberalismo tão duro quanto o segundo governo de FHC. Claramente inspirado nos princípios de privatização, descentralização e focalização das políticas sociais, Estado mínimo e individualismo do neoliberalismo, gerando um grande sucateamento do Estado democrático e das políticas públicas. Estes princípios fortalecem a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, crescimento do setor privado na oferta de serviços que deveriam ser atendidos pelas políticas públicas, favorece a competitividade desleal, dentre diversos outros impactos.

É “possível constatar que a expansão da oferta da escola pública nos países capitalistas dependentes [...] está sendo acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico” (LEHER 2016, p. 3). Essa constatação nos remete diretamente às reformas educacionais impostas pelo atual governo interino do Brasil (2016-2018).

A realidade provocada pela forma específica do capitalismo dependente no Brasil é incompatível com a educação integral ou politécnica e com uma

universidade pública, gratuita, autônoma, comprometida com os problemas sociais, ambientais, energéticos e de saúde dos povos. (LEHER, 2010, p. 31-32).⁵

Em uma citação de Mészáros (2008, p. 49) que apresentamos mais acima, ele usa o termo “padrões civilizados”, este termo nos remete a como nosso sistema educacional brasileiro é conformado para civilidade, o saber obedecer e seguir regras, e não para a cidadania e o pensar (crítico). Principalmente na educação voltada para a classe trabalhadora espera-se que o filho de trabalhador, o pobre, saiba seguir regras, ser “bom empregado” e desempenhar diversas funções dentro do modo de produção capitalista, enquanto que os filhos da alta elite (do Brasil e do mundo) devem saber liderar. Isto se mostra claramente quando observamos que as consideradas melhores instituições de ensino básico público-gratuitas são as instituições que ofertam também o ensino técnico, enquanto que as mais caras escolas para os filhos das altas elites têm como objetivo formar pessoas para liderar, serem empresários, falarem várias línguas, governarem, etc.

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 73)

Estando ciente desta ordem social em que vivemos, de acordo com Mészáros (2008), devemos nos atentar para o lugar da educação na sociedade capitalista e este autor enfatiza

a urgência de se instituir – tornando-a ao mesmo tempo irreversível – uma radical mudança estrutural. Uma mudança que nos leve *para além do capital*, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

Demonstramos aqui no decorrer do presente trabalho elementos que perpassaram e conduziram as políticas de educação brasileiras, pelo menos nos últimos 38 anos. A partir disso e da bibliografia de referencia, concordo com Leher (2016) quando ele sintetiza que

os setores dominantes possuem vivo interesse na educação da massa dos trabalhadores. Mas por serem dependentes e associadas ao núcleo

⁵ Na época da ditadura civil-militar e da redemocratização do país na década de 1980 a escola politécnica era enfatizada pela esquerda marxista como necessária, essa escola é “compreendida como aquela capaz de assegurar o domínio dos fundamentos das diferentes tecnologias elaboradas e aperfeiçoadas no processo de reprodução do capital” (LEHER, 2010, p. 30).

imperialista as frações no bloco de poder não podem levar adiante um projeto para a nação e, mais especificamente, um projeto para a educação pública brasileira. (LEHER, 2016, p. 20)

“Hoje, mais do que em qualquer outro período, não é possível reverter esse quadro apenas com as lutas estritamente educacionais, levadas a cabo por trabalhadores da educação e estudantes” (LEHER, 2016, p. 20), o desenvolvimento da educação democrática não é só responsabilidade de toda a população como também e principalmente do Estado, mas para isso é necessário um Estado com um projeto de nação democrático e comprometido com o povo brasileiro, além de um projeto de educação construído coletivamente; pois

Sem uma crítica radical ao eurocentrismo e à sua forma atual – o pensamento único – a educação serve de arma a favor dos setores dominantes. A crítica ao capitalismo dependente somente será possível fora das teias das ideologias dominantes atuais. Esse é um desafio teórico que não será resolvido nos espaços intramuros da universidade requerendo, obrigatoriamente, novos diálogos da universidade com os protagonistas das lutas, diálogos que servem de base para novas práxis emancipatórias. (LEHER, 2016, p. 20).

Praticamente todas as escolas públicas estão à mercê das jogadas políticas governamentais e dos interesses hegemônicos, não sendo interessante para o Estado comitê da burguesia o incentivo a uma escola atrativa, acolhedora, que desenvolva diversas potencialidades dos sujeitos e que consiga atender e entender as especificidades destes sujeitos que a compõe. Um espaço escolar assim, não é composto somente por professor, aluno, direção e sala de aula, ele envolve outras estruturas e outras categorias profissionais em sua organização.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Estes “meios ainda a ser inventados” colocado por Mészáros (2008) nos faz lembrar da atuação do serviço social na escola, pois por não ser ainda um espaço de atuação profissional bastante consolidado o assistente social precisa criar diversos meios e estratégias para lidar com as expressões da questão social que circundam a vida dos educandos, além de afirmar a sua presença enquanto profissional componente das escolas.

Diante disso destacamos os profissionais do Serviço Social como uma das outras categorias profissionais que somam à escola. Dentro da formação comprometida do Serviço Social possuímos uma visão de mundo e um modo de compreensão do indivíduo como um todo que nos dá possibilidade de compreender o sujeito para além de uma demanda aparente. Por isso se mostra como extremamente importante compreender e conhecer como se dá a inserção e atuação do Serviço Social na política de educação dentro do espaço escolar.

1.2 – O Serviço Social na Educação

Todo cidadão deve poder gozar de pleno acesso e uso de seus direitos fundamentais: Direitos Políticos, Direitos Cíveis e Direitos Sociais. Algo que em nossa formação sócio histórica do Brasil dificilmente foi possível, com tantos períodos em que um dos três direitos foi inviabilizado para a maioria da população. Dentro dos direitos sociais temos uma série de outros direitos que devem ser garantidos aos cidadãos e com base nesses direitos é que as políticas sociais são criadas. Compreendemos a educação como um direito social de fundamental importância à toda população.

O assistente social é o profissional que em seu fazer profissional tem como ação fundamental a viabilização de direitos. Por entender isso é que afirmamos que a atuação do serviço social nas escolas poderá contribuir para garantir o direito à educação a muitas crianças e adolescentes do nosso país. Sendo assim é extremamente importante conhecermos esse espaço de atuação profissional e discutir sobre o serviço social na educação. Discussão esta que apresentaremos nas páginas a seguir.

O presente trabalho, como já exposto em outros momentos, busca debater a política de educação brasileira e a atuação do serviço social junto a esta política, principalmente no trabalho nas escolas da educação básica⁶. Buscando através da pesquisa proposta identificar os relatos/produções sobre a atuação de assistentes

⁶ É compreendido como educação básica, a partir da LDB (Lei nº 9394), a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os Institutos Federais de ensino médio/técnico também são considerados como educação básica por possuírem integrado à formação técnica profissionalizante o ensino médio, porém dentro do foco escolhido para o presente trabalho, decidimos por não considerar os IF's por terem uma estrutura de trabalho do assistente social similar à educação superior.

sociais na política de educação, priorizando os que dizerem respeito à atuação junto da educação básica.

A profissão de serviço social é inerente ao desenvolvimento industrial da sociedade capitalista, principalmente a partir da fase monopolista do capitalismo, e esta profissão surge no Brasil a partir da década de 1930. Já em sua origem o serviço social brasileiro tinha uma aproximação com o campo educacional no que dizia respeito à educação popular, porém temos que nos atentar que

No caso da educação popular, ressaltamos que a mesma estava voltada para a formação moral e doméstica das famílias operárias, em especial, as mulheres e as crianças, através de cursos e atividades desenvolvidos pelos assistentes sociais. (NEVES, 2016, p. 103-104)

O serviço social, na sociedade capitalista, possui um significado social da profissão muito bem situado por Iamamoto e Carvalho (2014, p. 77) “como um dos elementos que participa da reprodução das relações de classes e do relacionamento contraditório entre elas”, sendo assim necessário efetuar “um esforço de *compreender a profissão* historicamente situada, configurada como um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho peculiar à sociedade industrial.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 77, *Grifos dos autores*).

Entendendo este significado, é importante perceber que a atuação profissional de um assistente social é possível em diversos campos diferentes. Para além do significado social da profissão e sua intrínseca relação com a sociedade capitalista, essa categoria profissional, no decorrer de sua história, construiu um projeto de profissão com um comprometimento ético-político⁷ e um conjunto de competências e atribuições legitimadas por lei, tais elementos norteiam a atuação em qualquer espaço de trabalho, seja na saúde, seja na assistência, etc. E a política de educação também é um espaço de atuação dos assistentes sociais.

Segundo Iamamoto (2002 apud CFESS, 2012, p. 25), essas competências profissionais “expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” e as

⁷ Um comprometimento principalmente para com seus usuários, respeitando sempre a diversidade e especificidades desses usuários e seus direitos tanto civis, como políticos e sociais.

atribuições são referentes “às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas”.

Falar em ação profissional do Serviço Social em muitos casos é também falar em direitos. Independente do espaço sócio-ocupacional em que se encontra, a atuação profissional, norteada pelas competências e as atribuições, deve buscar “concretizar direitos previstos nas políticas sociais, bem como lutar pela consolidação e ampliação destes direitos” (CFESS, 2012, p. 27) e assim poderá deixar de ser apenas identificada como executora terminal de políticas públicas ou solucionadora das expressões da questão social.

O assistente social lida diretamente com as expressões da questão social, diante disso se mostra importante contextualizar a realidade brasileira em tempos de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista. Essa reestruturação gera diversas mudanças no mundo do trabalho e na organização do Estado, principalmente a partir da contrarreforma do Estado brasileiro iniciada na década de 1990. Todas essas mudanças incidem também na atuação do assistente social, seja por este lidar diretamente com as políticas sociais que foram reconfiguradas, ou por este profissional também ser um trabalhador assalariado.

A “individualização dos problemas sociais” que marca “o enfrentamento das expressões da questão social pelo viés neoliberal” (MOREIRA, 2013, p. 153) dos Estados em tempos de neoliberalismo causa uma série de implicações no campo dos direitos sociais e a política de educação não fica de fora dessas implicações.

É a partir do exposto anteriormente que retomo o significado social da profissão definido por Iamamoto e Carvalho (2014, p. 77) “como um dos elementos que participa da reprodução das relações de classes e do relacionamento contraditório entre elas”, pois “as relações sociais que sustentam o trabalho alienado com seus antagonismos e o mascaramento ideológico que encobre e revela sua verdadeira natureza” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 81) podem ser observadas claramente na construção da política de educação com perspectivas neoliberais. Assim,

As condições que peculiarizam o exercício profissional são uma concretização da dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade, em determinadas conjunturas históricas. Como as classes sociais fundamentais

e suas personagens só existem em relação, pela mútua mediação entre elas, a atuação do Assistente Social é necessariamente cooptada por aqueles que têm uma posição dominante. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 81)

Para Almeida e Rodrigues (2013, p. 94) é “princípio muito caro aos assistentes sociais [...] o da luta em defesa e da ampliação dos direitos sociais e humanos”. Este princípio norteia a mobilização e organização profissional, pois se materializa no projeto profissional que foi construído coletivamente nas últimas décadas.

Essa luta se dá, principalmente, dentro das políticas sociais. Quando falamos da política de educação no Brasil, é interessante nos atentarmos que

A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade, de democracia e emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e tudo aquilo que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país e que, por esta razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

Para discutir sobre a educação Almeida e Rodrigues (2013) nos propõem pensarmos a educação em seu sentido mais amplo:

Pensamos, assim, a educação em seu significado mais amplo, envolvendo os processos socioinstitucionais, as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social e constitutiva de novas formas de sociabilidade, nas quais o acesso aos direitos sociais e o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos são cruciais. Nesta perspectiva, a educação não pode ser tomada apenas em seu sentido estrito, apenas como política pública, muito embora ela cumpra um papel de suma importância na trajetória das conquistas e mudanças sociais. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 96)

Entender a educação em seu sentido mais amplo também é entender que ela possui um caráter emancipatório e que ela deve ser compreendida como um direito e não como uma mercadoria. Neste momento o assistente social é um agente crucial.

Diante disso a “realidade difícil e não ocasional experimentada [...] nas escolas de nosso país” se “impõe tanto aos trabalhadores da política de educação (professores, diretores, serventes, assistentes sociais, psicólogos, inspetores etc.) quanto aos usuários dessa mesma política (alunos, familiares e moradores do entorno das escolas)” através de “condições adversas e não raramente desumanas de ensino e aprendizado” (MOREIRA, 2013, p. 150).

Nas políticas sociais também se vivencia uma realidade que pode estar diretamente ligada à realidade do trabalho profissional, pois o assistente social muitas vezes é o profissional requisitado para atuar nessas políticas (precarizadas) e “as políticas sociais que compõem a proteção social tem se constituído em respostas, muitas vezes fragmentadas, para as complexas expressões da questão social produzidas neste sistema de exploração e dominação” (CFESS, 2012, p. 27).

Nortear-se pelas competências profissionais é importante na atuação profissional, pois elas

permitem ao/a profissional realizar a análise crítica da realidade e construir as estratégias necessárias para responder às demandas sociais que estão normatizadas na Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/1993) no artigo:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social (CFESS, 2012, p. 28).

Para, além disso, é importante destacar também que,

tanto a Lei de Regulamentação da Profissão como o Código de Ética são instrumentos legais que assumem, para além do papel jurídico, uma dimensão política que orienta a defesa da profissão, a qualidade dos serviços prestados à população usuária e a aliança com a classe trabalhadora na construção de uma outra sociedade. (CFESS, 2012, p. 29).

O profissional que busca manter esta qualidade no atendimento à população usuária e cumpre com responsabilidade e compromisso as atribuições e competências profissionais, precisa ter garantido condições técnicas e éticas de trabalho, além da autonomia técnica e garantia de sigilo profissional (CFESS, 2012, p. 29).

Sobre as “Dimensões que particularizam a inserção dos/as assistentes sociais na Política de Educação” (CFESS, 2012), destaco que

A inserção de assistentes sociais na Política de Educação, ao longo das últimas duas décadas, responde sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. (CFESS, 2012, p. 37).

Essas ‘duas últimas décadas’ são referentes aos anos de 1990 e 2000. Relacionando ao conteúdo já apresentado no tópico anterior, essas décadas foram

marcadas pela contrariedade entre as lutas da educação ⁸ e as legislações implementadas e pela demanda de assistentes sociais para atuarem como executores de políticas sociais fragmentadas tanto na esfera pública quanto privada.

O conjunto de diversificadas ações desenvolvidas por assistentes sociais nos espaços ocupacionais da política de educação pode ser relacionado também ao exposto na legislação pertinente à área, pois

em relação aos “princípios e fins da educação nacional”, constantes do artigo 3º do título II da LDB, que, em última instância, justificam social e institucionalmente suas possibilidades de inserção e atuação profissional na Política de Educação. (CFESS, 2012, p. 38).

Quando falamos da atuação nesse espaço é importante nos atentarmos que os diferentes fenômenos⁹ sociais que chegam até a escola precisam ser analisados sob a garantia da articulação destes com o contexto em que se insere a educação, interpretados nas relações que se estabelecem como condicionantes “e não como algo externo e estranho ao campo da educação nos dias de hoje, além de comumente ausentes das discussões e reflexões travadas dentro e fora das salas de aula.” (MOREIRA, 2013, p. 150).

Diante disto, se mostra importante pensar a educação para além do capital, pois

Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. (CFESS, 2012, p. 19)

Sintonizado aos princípios ético-políticos que norteiam nossa atuação profissional, o trabalho do assistente social “também se inscrevem no conjunto das lutas sociais pelo reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social” (CFESS, 2012, p. 38).

⁸ Pela educação pública, gratuita e igualitária, expressa tanto na efervescência política social dos anos 1980 quanto nos Congressos Nacionais de Educação (CONED), convocados a partir de 1996.

⁹ Estes fenômenos sociais são exemplificados como: “Alunos e alunos envolvidos com a comercialização local de drogas ilícitas a varejo, assim como seu consumo; famílias pobres que utilizam a escola como o principal meio de garantir algumas refeições diárias aos seus filhos e/ou o repasse de benefícios financeiros de programas de transferência de renda condicionados à frequência escolar; a violência e suas variadas expressões que ocorrem intramuros escolares [...] e a violência extramuros que invade e limita o trabalho na escola” (MOREIRA, 2013, p. 150).

A ampliação do campo dos direitos sociais, como forma de compreender a cidadania em seu sentido mais classista e menos abstrato, tem no reconhecimento da Política de Educação como um direito social a ser universalizado um dos momentos deste processo de mobilização e luta social, mas como meio e não como finalidade de realização de uma nova ordem social. (CFESS, 2012, p. 22)

Para que essa ampliação e este reconhecimento ocorram é necessário força na unidade das lutas coletivas, sendo que

Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora, posto que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. (CFESS, 2012, p. 22)

O serviço social na educação não se expressa somente na soma às lutas pela democratização e ampliação da educação pública, ele também acontece no contato direto aos usuários e a discussão da educação como um direito social

Reafirma, portanto, a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2012, p. 38)

A partir da conjuntura em que se insere a política de educação nas últimas décadas, podemos sintetizar que

É neste contexto que ganha visibilidade a ampliação da requisição pela inserção de assistentes sociais nos estabelecimentos que implementam a Política de Educação, para operarem diretamente com as “políticas”, programas e projetos no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, na esfera pública, e de organização e execução das “políticas”, programas e projetos de concessão de bolsas, na esfera privada empresarial e filantrópica. (CFESS, 2012, p. 40)

Na esfera pública a assistência estudantil deve ser compreendida e trabalhada para além da mera concessão de bolsas de auxílio estudantil, ela envolve uma compreensão mais complexa e completa do atendimento ao usuário (estudante). Esse debate tem caminhado, ainda devagar, por todo o Brasil e pontuais mudanças começam a surgir, a exemplo a UFJF que nos últimos anos ampliou seu quadro de profissionais de serviço social e psicologia e a assistência estudantil tem desenvolvido não só projetos de permanência na universidade como também de cuidados com a saúde mental como, por exemplo, os grupos para

trabalhar ansiedade. Dentro dessa mesma instituição (UFJF) temos a o Colégio de Aplicação que, através do serviço social, no ano de 2017 implementou uma resolução sobre a assistência estudantil dentro do colégio.

Sabemos que na esfera privada é ainda mais difícil tentar desenvolver uma compreensão de assistência estudantil para além de bolsas para desconto nas mensalidades e o reconhecimento da atuação do serviço social para além dos estudos socioeconômicos, pois como sabemos

os recursos direcionados a rede privada confessional, filantrópica e comunitária podem ser utilizados para a concessão de bolsas de estudo aos alunos comprovadamente vulneráveis. Desta maneira, seria justamente para atuar junto às esses alunos e na concessão de bolsas estudantis que o Serviço Social viria a ser implantado nessas escolas que oferecem a educação básica. (NEVES, 2016, p. 127)

Os estudos socioeconômicos fazem parte das atribuições privativas do assistente social, de acordo com a lei nº 8662/1993, e têm sua importância. A crítica é as diversas instituições educacionais entenderem como sendo a única ação profissional dentro delas, além das condições de trabalho que muitas vezes não permitem o resguardo do sigilo ao atender um aluno ou trabalhar com as documentações para a análise (falta de salas privativas) e a sobrecarga de análises socioeconômicas que chegam todo semestre consumindo quase todo o tempo do assistente social, que muitas vezes é apenas um em cada instituição.

A demanda por assistentes sociais em diversos espaços ocupacionais cresceu nos últimos 30 anos, inclusive na política de educação. Mas ainda é preciso conquistar espaços na educação, até mesmo dentro de instituições que já possuam o assistente para demonstrar que

o papel do assistente social na educação, para além da concessão de bolsas, está em desmistificar fenômenos que em sua aparência poderiam vir a ter uma intervenção repressiva ou seriam caracterizados como questões morais, de caráter. As competências e qualificações profissionais dos assistentes sociais lhe conferem a capacidade de analisar aquilo que lhe é apresentado, buscando conhecer suas particularidades e singularidades, por meio de uma perspectiva crítica, sem julgamentos moralistas. (NEVES, 2016, p.144)

Demonstrar a forma como o assistente social tem sido demandado nas últimas décadas também serve para mostrar que “os estabelecimentos educacionais precisam de outros trabalhadores e trabalhadoras para cumprir sua função social”

(CFESS, 2012, p. 45). Muitas vezes em diversos espaços ocupacionais (principalmente em escolas privadas/ filantrópicas) da educação o assistente social é contratado para fazer valer a função social das instituições, expressa nas políticas neoliberais, com um trabalho burocrático e de mero executor de políticas. Porém, se respeitada sua autonomia profissional e suas competências e atribuições o assistente social pode ir para além do trabalho burocrático realizando um atendimento de qualidade aos usuários e desenvolvendo projetos que democratizem o espaço escolar. Vale ressaltar que compreendemos ser essa uma possibilidade menos complicada em espaços de atuação em que os profissionais sejam concursados/estatutários, normalmente espaços aonde o assistente social tem mais “liberdade” para exercer sua autonomia relativa.

Diante disso é

fundamental que o assistente social assuma conscientemente o compromisso com a transformação do quadro educacional atual e enxerte em cada um desses objetivos sentido ético-político (tão bem materializado no projeto atual da nossa profissão), articulando suas ações com os movimentos de resistência e de construção de outras propostas de educação que estão em andamento dentro e fora das escolas. (MOREIRA, 2013, p. 163)

Para que atuação do assistente social na educação se dê de forma otimizada, há “a necessidade de compreensão da educação em suas interfaces com outras dimensões da vida social e das políticas sociais como uma exigência do processo de formação profissional dos assistentes sociais.” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 100-101).

Existe uma “histórica demanda da categoria acerca de orientações para o exercício profissional no âmbito da referida política” (CFESS, 2012, p. 8), a política de educação. O pouco acúmulo de discussões coletivas sobre a área e a falta “de produção de conhecimento, sobre as experiências profissionais realizadas nas diferentes instituições de educação nas quais se insere o/a assistente social” (CFESS, 2012, p.8) gera uma grande dificuldade em estabelecer/construir parâmetros de atuação, como foi feito na área da saúde¹⁰ por exemplo.

¹⁰ http://www.cfess.org.br/arquivos/Parametros_para_a_Atualizacao_de_Assistentes_Sociais_na_Saude.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018

A partir do conteúdo aqui discutido, já é consenso que a educação é uma área de atuação profissional, agora o que fica de questionamento para ser trabalhado é o porquê de não conhecermos tanto sobre ela nas graduações de Serviço Social e onde/como está a produção na área. Diante destes questionamentos, realizar uma pesquisa que busque mapear a produção existente sobre o serviço social na educação se mostra como importante para mostrar dentro da formação profissional que a discussão nessa área existe e que é um espaço de atuação profissional tão importante quanto os demais.

Se possível será interessante identificar também quais tipos de instituições mais se encontra e por quanto tempo a presença de assistentes sociais. Este se mostraria como dado interessante, tendo em vista um exemplo observado nos estudos¹¹ a respeito da inserção do assistente social na educação no município de Juiz de Fora: em 1996 possuía certa quantidade de assistentes sociais e projetos com assistentes sociais compondo a secretaria municipal de educação e em 2016 esta mesma secretaria não possuía nenhum assistente social.

Na pesquisa realizada para o presente trabalho identificamos produções sobre o serviço social na educação em diversos lugares do país, justamente por ser de amplitude nacional os eventos pesquisados. Porém nesse momento apresenta-se interessante, já que citamos acima o exemplo de Juiz de Fora, analisar o rumo dado ao projeto de lei 1297/2003 no estado de Minas Gerais.

Ressaltamos Minas Gerais na presente discussão sobre o serviço social na educação, pois temos no estado a lei 16683, de 10 de janeiro 2007 que “autoriza o Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado.” (BELO HORIZONTE, 2007). Essa lei, em seu artigo 2º traz quais são essas ações de acompanhamento social; claramente muitas delas coincidem com as atribuições e competências do assistente social, mas no texto da legislação não é colocado que o profissional que realizará essas ações seja o assistente social. O projeto de lei 1297/2003 que deu origem a esta legislação dizia tratar claramente da implantação do serviço social nas escolas da rede pública de ensino do estado. Mas por que mudar assim o projeto na hora de transformá-lo em lei? Muitos devem ser os interesses por trás dessas mudanças, o que fica para

¹¹ Ver Mattos et al (1997) e Neves (2016).

nós é que por mais que tenhamos essa legislação não temos garantia de que o serviço social vá conseguir ganhar novos espaços na política estadual de educação.

Toda esta realidade tem profunda relação com as transformações do mundo do trabalho, incidindo diretamente no fazer profissional do assistente social que muitas vezes também sofre com o desemprego estrutural e a falta de ampliação e criação de novos espaços de trabalho.

Muito falamos aqui sobre o serviço social e a educação, mas a nível nacional os outros pesquisadores e profissionais têm as mesmas percepções e compreensões que tivemos? A resposta a essa pergunta poderemos identificar no capítulo a seguir em que apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa proposta e pontuações a acerca dos artigos/produções analisados.

CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente capítulo consiste no coração do trabalho, pois é o momento em que apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa. Uma pesquisa baseada em uma revisão/pesquisa bibliográfica a respeito das discussões sobre ‘a política de educação brasileira’ e sobre o ‘serviço social na educação’, além do levantamento das produções apresentadas nos eventos escolhidos para a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p. 69).

De acordo com Gil (2008), tomando como base Bardin (1977), a “análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (GIL, 2008, p.171).

Nossa pesquisa usou como base tais procedimentos citados acima. Podemos identificar as três fases da análise de conteúdo da seguinte maneira: a) pré-análise, o momento de busca dos artigos e organização em tabelas; b) exploração do material, a seleção mais delimitada dos artigos descartando uns e mantendo outros e a leitura destes; c) o tratamento dos dados foi o momento em que organizamos os conteúdos destacados das leituras, já a inferência e interpretação encontra-se na elaboração do texto apresentado no tópico 2.2 do presente capítulo. Todas essas etapas encontram-se melhor apresentadas nos tópicos a seguir.

2.1 – Procedimentos metodológicos

Conforme proposto na metodologia deste trabalho de conclusão de curso foram feitas buscas de artigos nos anais do XIV (2014) e XV (2016) Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), com o intuito de identificar produções que abordassem sobre a atuação do serviço social na educação básica.

No primeiro evento (XIV ENPESS) fizemos a busca pelas palavras chaves “Educação; Serviço Social”, nesta encontramos 4 artigos, dentre estes 2 artigos se encaixam no recorte que propomos, os outros 2 foram descartados por tratarem da

educação técnica e profissionalizante. Também realizamos a busca por títulos que possuísem “Educação Básica” ou “Educação”. Para o primeiro termo encontramos 3 artigos, dos quais foram analisados 2 artigos, neste título 1 artigo foi excluído diante do direcionamento à discussão sobre os direitos humanos. Para o segundo termo, encontramos um total de 70 títulos, destes, ao lermos seus resumos, descartamos aqueles artigos que tratam da educação superior e outros temas que não se relacionam com o trabalho do assistente social na educação básica, resultando na seleção de 11 artigos, dentre estes apenas 1 foi analisado dentro do recorte proposto, nesse título a maioria dos artigos pré selecionados foram descartados por tratarem da educação técnica ou outras instituições que não as escolas (como por exemplo o CAPS I¹²).

No segundo evento (XV ENPESS), as opções de busca eram por palavras chaves, apresentações orais e apresentações em pôster, esta última foi excluída por entendermos que as apresentações orais proporcionam um artigo mais completo que as em pôster. Nas duas primeiras tentativas usamos as palavras chaves “Educação; Serviço Social” e “Educação básica; Serviço Social”, mas não foi encontrado nenhum trabalho. Em seguida foram pesquisados apenas os termos “Educação básica” e “Educação”. Com o primeiro termo encontramos apenas 1 artigo. Com o segundo termo (Educação) encontramos um total de 61 títulos; dos quais foram descartados aqueles que não se referiam à educação básica ou ao trabalho do assistente social na educação básica, como por exemplo, trabalhos que tratassem da educação no campo ou da educação especial. Ao todo foram selecionados 10 artigos, dentre os quais 8 foram descartados por em sua maioria tratarem das instituições de ensino técnico ou outras discussões que não o serviço social e a educação básica propriamente.

Após essa pesquisa inicial, todos os artigos que foram selecionados foram tabelados por termo pesquisado e por evento. Nestas tabelas organizamos o conteúdo em quatro colunas indicando: título; autor; resumo; e se será descartado ou não. Para decidir se os artigos seriam ou não descartados, fizemos a leitura dos resumos e introduções dos artigos; descartando então aqueles que não se encaixavam no recorte sobre o serviço social na educação básica.

¹² Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil.

A respeito do segundo evento escolhido, foram pesquisados artigos apresentados ao 14º (2013) e ao 15º (2016) Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS).

A pesquisa foi realizada nos anais de ambos os congressos. Em cada um as buscas foram feitas através de títulos que contivessem “Educação Básica” ou “Educação”.

Com o primeiro termo (Educação Básica) no 14º CBAS foram encontrados seis artigos e no 15º apenas um artigo. Para o segundo termo (Educação) no primeiro evento tivemos um resultado de 85 artigos dos quais selecionamos 29; já no segundo evento o total foi de 106 artigos e selecionamos 37.

O termo Educação em todas as pesquisas trazia uma grande quantidade de artigos tendo em vista sua amplitude. Para chegarmos aos números selecionados citados acima foi feita uma triagem dos títulos que apareceram na pesquisa pelo termo educação; nessa triagem pelo título – e em caso de dúvida pelo resumo também – desconsideramos aqueles que não tratavam da atuação do serviço social na educação básica, como por exemplo, os que diziam respeito à educação superior, inclusão, educação no campo, entre outros.

Tendo sido feita a triagem acima e selecionado os artigos que poderiam se encaixar em nosso recorte de pesquisa, estes foram organizados em tabelas como os demais artigos do ENPESS. Para decidir se os artigos seriam descartados ou mantidos foi feita a leitura do resumo, da introdução e, quando necessário, das considerações finais na busca de identificar se o artigo abordará sobre o serviço social na educação básica.

Depois de feita as seleções, para o primeiro termo (educação básica) no 14º CBAS descartamos 2 dos 6 artigos e no 15º CBAS não descartamos. Para o segundo termo (educação) do 14º CBAS descartamos 24 dos 29 artigos inicialmente selecionados e do 15º descartamos 25 dos 37 artigos.

Para delimitarmos ainda mais nosso estudo, qualificando-o, no segundo momento decidimos por fazer mais uma seleção nos artigos: analisar somente aqueles artigos que tratassem estritamente do serviço social e educação básica formal, descartando principalmente os que tratassem da educação profissional e

tecnológica. Foi diante dessa delimitação que chegamos aos quantitativos finais de artigos, em ambos os eventos, expressos mais acima.

De acordo com a Lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008, no artigo 2º “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi”. Em nossa pesquisa, principalmente nos CBAS (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), encontramos uma grande quantidade de artigos que tratavam da atuação de assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF’s); tais instituições, como expresso na lei, também são consideradas instituições de educação básica, mas é uma educação básica diferenciada onde o ensino médio é acompanhado do ensino técnico profissionalizante com uma estrutura semelhante às instituições de ensino superior em que os assistentes sociais que estão inseridos em tais em sua maioria encontram-se ligados à assistência estudantil.

Sendo assim decidimos por descartar também os artigos que tratassem do serviço social nos IF’s ou em outras instituições que não estivessem ligadas à educação básica. Para esses novos recortes, descartamos através da leitura dos títulos e resumos, ou seja, nos retivemos nas informações presentes nas tabelas.

Depois de feito esses recortes aqui descritos e descartados os artigos, ao todo foram lidos para serem analisados 30 artigos. Para que as leituras se dessem de forma a otimizar as análises de tais artigos organizamos novas tabelas no moldes das anteriores, trocando a coluna “descartar” para a coluna “comentários”, na qual foi sendo colocado pontos importantes sobre cada artigo. Estes comentários consistiam em destacar discussões relevantes sobre o serviço social na educação presentes nos artigos, como também os assuntos em comum com os outros artigos, dando base assim para os pontos ressaltados no próximo tópico.

2.2 – Interpretação e análise dos artigos

Após a leitura dos artigos selecionados, uma coisa afirmamos: Em sua maioria todos os artigos são pesquisas. Artigos advindos de experiências profissionais, outros de pesquisas bibliográficas sobre o tema, outros de entrevistas e observações por terceiros (estudantes de serviço social ou não), etc. Tendo todos

em comum a dimensão da pesquisa, do conhecer, referenciando toda a discussão abordada correlacionando-a à pesquisa desenvolvida.

Ao analisarmos os conteúdos dos 30 artigos lidos, escolhemos identificar alguns pontos recorrentes e apresentar um quantitativo aproximado de quantos artigos se encaixam ou apresentam esses pontos; são eles:

Tabela 1- Produções analisadas

Artigos oriundos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	4
Artigos oriundos de dissertações de mestrado	2
Artigos oriundos de projetos de extensão	2
Artigos oriundos de experiência de estágio	1
Experiências profissionais em instituições ligadas ao terceiro setor ¹³	2
Artigos que são relatos de experiências específicas nas instituições	5
Artigos que abordem o Projeto de Lei nº 3688/200	7
Artigos que tratem também da LDB e da CF88	8
Artigos que tratem da LDB, da CF88 e do ECA	3

Fonte: Elaboração própria.

Estes quantitativos são valores aproximados feitos a partir dos resumos das leituras. O que significa que alguns outros artigos poderiam também entrar em tais quantitativos, mas não foram pontos que se destacaram tão diretamente nesses demais. Esse conteúdo da tabela acima também nos serviu para percebermos os diferentes pontos de partida dos autores dos artigos, o que inevitavelmente influencia a forma de compreender a discussão desenvolvida acerca da educação.

Foi pensado também em fazermos um quantitativo sobre quais artigos são apenas uma revisão bibliográfica sobre o tema educação e serviço social, porém fazer esse quantitativo se mostrou um pouco difícil. Tendo em vista que muitos artigos tratam da atuação do serviço social na educação, seja em escolas ou secretarias de educação, não fica claro se o conteúdo apresentado também advém da vivência profissional ou observação/pesquisa dessa vivência ou se é apenas uma

¹³ Instituições do terceiro setor são aquelas que não são ligadas nem à esfera do Estado (1º setor) ou à esfera do empresariado/privado (2º setor), e sim à sociedade civil, como ONG's (Organizações Não Governamentais), OSCIP's (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), Instituições Filantrópicas, etc.

revisão bibliográfica do tema. Além disso, não identificamos se todos os autores também são assistentes sociais. Já aqueles artigos que relatam experiências com casos ou projetos específicos foram mais facilmente identificáveis.

Dentre os artigos lidos, um deles relatava ser uma pesquisa desenvolvida para a disciplina de Pesquisa dentro do curso de serviço social. O que nos demonstra que em diferentes regiões do país existe um alinhamento dos conteúdos curriculares, ou seja, um respeito às Diretrizes Curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) para os cursos de serviço social. Essa disciplina é tão importante em nossa formação como as demais, porém esta em especial desenvolve a aproximação com a pesquisa. Algo extremamente importante para o nosso fazer profissional, pois em qualquer espaço institucional saber desenvolver pesquisas e propor projetos potencializa e qualifica a atuação do assistente social. A disciplina de pesquisa social também possui um destaque mais especial, pois foi a disciplina com a qual mais me identifiquei com seu desenvolvimento e pude ser monitora.

A leitura dos artigos buscou se orientar por perguntas que identificariam pontos comuns. Perguntas como: É identificado que os assistentes sociais lidam com as expressões da questão social na escola?; O artigo aborda a compreensão da educação como direito social?; Assistentes sociais trabalham com os alunos, famílias e demais profissionais?; O artigo se baseia nas legislações pertinentes à área (LDB, CF88, ECA)?; Aborda o Projeto de Lei nº 3688/2000?; É fruto de um TCC ou Dissertação de mestrado?; É experiência a partir do estágio ou projeto de extensão?. A busca por tentar responder tais perguntas durante as leituras resultou no quantitativo apresentado mais acima de pontos recorrentes nos diferentes artigos e nos conteúdos discutido nos parágrafos a seguir.

Essas perguntas foram se formulando à medida que as leituras começaram a serem feitas, quando começamos, por exemplo, a perceber que os artigos estavam trazendo que o serviço social é necessário no espaço escolar para lidar com as diferentes expressões da questão social que impactam o cotidiano escolar. Uma compreensão de extrema importância ser destacada, pois é o surgimento e o desenvolvimento da Questão Social na sociedade capitalista que torna necessária a existência de uma profissão como o serviço social. A escola é um espaço recheado

das manifestações dessas expressões, tendo em vista que os sujeitos dentro dela em suas relações sociais na sociedade (capitalista) podem lidar com diferentes expressões da questão social em seu cotidiano. Toda essa relação podemos observar expressas também em alguns trechos a seguir:

O foco da pesquisa é o questionamento sobre o papel do profissional de Serviço Social na escola, em meio ao cotidiano e dinâmica escolar a partir das expressões da questão social (CARVALHO; DIAS, 2016, p.2).¹⁴

A busca incessante da garantia do acesso do usuário as políticas sociais públicas contribui diretamente para reduzir as expressões da questão social que afetam a aprendizagem e a relação do aluno com os demais sujeitos envolvidos no processo educacional. (GARBELINE, 2013, p. 5)

No que diz respeito aos espaços institucionais em que o assistente social se encontra inserido, algo interessante identificado é que mesmo o Ensino Médio também sendo educação básica muitos artigos destacavam a inserção do assistente social na educação infantil e ensino fundamental e pelo menos dois artigos trouxeram leis municipais¹⁵ de inserção dos assistentes sociais nas escolas. Um artigo apresentado no 15º CBAS abordou que de acordo com um levantamento feito pelo Grupo de Trabalho de Educação do Conselho Federal de Serviço Social em 2010/2011 está vinculada à modalidade do ensino fundamental a maioria dos profissionais que atuam na educação no Brasil. Também nesse mesmo evento outro artigo traz que “sem embargo, a nível nacional temos ainda um Serviço Social maiormente restrito à educação infantil em creches e no ensino fundamental” (VALDES, 2016, p.7). Esses dados nos mostram como há municípios que buscam cumprir a LDB e ofertar uma educação básica que atenda melhor seus educandos, tendo em vista que a educação infantil e o ensino fundamental são prioritariamente de responsabilidade dos municípios, enquanto que o ensino médio é de responsabilidade dos estados. E quando tratamos da educação estadual identificamos diversos problemas, por exemplo, em Minas Gerais os professores da rede estadual ficaram sem receber seus salários durante alguns meses de 2017 e 2018.

¹⁴ Todos os artigos lidos encontram-se em anexo, divididos por eventos, inclusive estes que foram citados diretamente no corpo do texto. O ano das citações diretas se refere ao ano dos eventos.

¹⁵ Destacamos que de acordo com a LDB (lei nº 9394/96) os municípios são incumbidos a ofertar a educação infantil e fundamental prioritariamente.

Diante do conteúdo do último parágrafo percebemos uma maior inserção do assistente social na educação infantil e no ensino fundamental. Isto nos remete a um questionamento que havíamos levantado no capítulo anterior: se possível seria interessante identificar nos artigos quais os tipos de instituições mais se encontra e por quanto tempo a presença de assistentes sociais. No parágrafo acima identificamos os tipos como sendo as escolas de ensino infantil e fundamental (em sua maioria públicas), porém o quantitativo de tempo em que os assistentes sociais se encontram nas instituições apresentadas não foi algo identificável nos artigos. Com isso podemos inferir que há um maior reconhecimento dentro da educação básica, em diferentes lugares do país, da atuação dos assistentes sociais por parte dos municípios do que pelos estados.

Ao retomarem um histórico do serviço social, cerca de 12 artigos apresentam sua relação com a educação desde os primórdios da profissão. Quando abordaram essa ideia, muitos relacionaram a inserção profissional na educação popular com uma atuação que interpretamos como ajustamento das famílias/crianças às exigências da sociedade capitalista; estes também apresentaram um conteúdo bastante semelhante ao expresso no trecho a seguir:

A aproximação do Serviço Social com a área da Educação acontece desde a origem da profissão na década de 1930. No entanto, a partir dos anos 1990 é que a atuação entra em debate oficialmente nas agendas dos conselhos e em 2000 o conjunto CFESS/CRESS atribui em sua agenda de ações a discussão deste campo de atuação. (CHABAN; ARRUDA; SILVA, 2016, p.2).

Algo que demonstra um alinhamento entre as revisões bibliográficas feitas para as fundamentações teóricas dos artigos e um comprometimento com a relação à história da profissão.

Dentre estes 12 artigos, dois ao trazerem a relação do serviço social com a educação desde seu início, destacaram essa inserção dentro da expansão da educação tecnicista na década de 1940 com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946.

Ao falarmos da década de 1940, um dado também interessante é que 4 artigos destacaram a implantação no Estado do Rio Grande do Sul do chamado 'Serviço de Assistência Escolar'.

Existem relatos onde afirmam que no Brasil os Estados Pioneiros foram Pernambuco e Rio Grande do Sul no ano de 1946, no debate ao trabalho do serviço social escolar, seu trabalho era voltado à identificação de problemas sociais emergentes, que dificultavam o desempenho escolar dos alunos. (SANTOS et al., 2016, p. 5)

A compreensão da inserção do serviço social na escola contribuir para o reconhecimento da educação enquanto um direito social foi uma ideia expressa explicitamente em pelo menos 11 artigos. Compreensão esta que concordamos e inclusive abordamos no capítulo anterior. Essa compreensão dentro dos artigos pode ser exemplificada pelo trecho a seguir:

A participação do Serviço Social nesse espaço contribui para a elaboração teórica de reflexões crítico-dialéticas com reconhecimento da educação enquanto direito social. (RAIMUNDO et al., 2014, p.1)

O assistente social frequentemente é demandado na educação para atuar com a infrequência e evasão escolar dos alunos, em um caso ou outro até por uma exigência dos programas de transferência de renda do governo federal (como o Bolsa Família) aos profissionais de serviço social localizados na assistência (em prefeituras, CRAS, etc). Pelo menos 7 dos artigos lidos apresenta esta demanda (evasão escolar) direcionada aos assistentes sociais e também reconhecem a evasão escolar como sendo uma das expressões da questão social presentes nas escolas.

O Serviço Social entende a evasão escolar como um reflexo da expressão da questão social, onde a desigualdade social, econômica e cultural, resulta em um sistema excludente, reproduzindo fenômenos como a violência, o uso e abuso de drogas, negligência familiar e vulnerabilidades, que afetam diretamente a criança, prejudicando seu desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar e enquanto indivíduo. (BARBOSA et al., 2016, p.5)

Em diversas áreas de atuação profissional do serviço social o trabalho em equipe multi e/ou interdisciplinar é extremamente importante para oferecer aos usuários um atendimento mais completo e qualitativo. Na educação isso não é diferente, tendo sido algo abordado por aproximadamente 20 artigos. E em pelo menos dois deles foi relatada experiências a partir de projetos desenvolvidos com os estudantes da educação básica que apresentavam um caráter interdisciplinar nas propostas e nas ações entre diferentes áreas de conhecimento. Curiosamente um dos artigos ao relatar sua pesquisa sobre a atuação profissional em um determinado município apresentou falas de uma entrevista em que um outro profissional (psicologia) inserido na educação demonstrava resistência à ampliação do campo de

atuação do serviço social e um profundo desconhecimento das atribuições do assistente social ao colocar que o trabalho dessas profissões se igualam dentro da escola podendo causar atrito entre eles.

A partir da minha experiência de estágio no Núcleo de Apoio Escolar (NAE) do Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF pude observar como é o funcionamento de uma equipe multidisciplinar de referência na escola. No NAE dentro da equipe há a formação de duplas entre o serviço social e a psicologia para o atendimento a cada um dos quatro segmentos do colégio. Através do acompanhamento do atendimento a um dos segmentos foi possível vislumbrar como a atuação interdisciplinar entre o serviço social e a psicologia potencializa o atendimento aos educandos e até a resolutividade de demandas levadas pela coordenação de ensino. Também através do estágio pude perceber os ganhos que os trabalhos com grupos para demandas comuns e o trabalho com as famílias pode trazer aos usuários e à escola.

A inserção do assistente social na escola evidencia o entendimento da gestão escolar na formação da equipe multiprofissional para o enfrentamento das manifestações da questão social que interferem na qualidade do ensino/aprendizado e demandas que a educação na contemporaneidade perpassa as atribuições dos professores (DÓREA; SILVA, 2013, p.2).

Uma vez inserido na educação, o assistente social também é requisitado para desempenhar o trabalho com as famílias, fazendo a mediação entre as famílias e a educação/escola. Mesmo quando não se dá como uma demanda direta da instituição, o trabalho com as famílias ou o contato mais frequente com estas acaba surgindo no desenvolver da atuação do serviço social dentro da escola. Este tipo de trabalho do serviço social é uma forma de realizar também uma maior democratização do espaço escolar.

O Serviço Social na escola, ou seja, no contexto escolar faz – se importante para viabilizar a mediação entre as famílias e a educação. O assistente social nutrido da visão da micro/macro realidade social analisará os contextos onde as expressões da questão social decorrem, e segundo o projeto ético político profissional norteará os atendimentos as famílias dos redutos educacionais. (FOGARI; COSTA; MARTINS, 2013, p.7)

A não contratação de mais assistentes sociais para atuarem na educação é uma realidade recorrente, por isso achamos importante destacar dentre os artigos aqueles que abordassem o projeto de lei (PL) nº 3688/2000, tendo em vista que essa não contratação pode ser exemplificada pela dificuldade de aprovação dessa

legislação federal que garanta a inserção e permanência dos assistentes sociais na educação.

De acordo com as informações contidas nos sites da Câmara dos Deputados¹⁶ e do Senado Federal¹⁷, tal proposta de legislação tramitou de 2000 a 2007 em comissões da Câmara dos deputados como PL nº3688/2000 do deputado José Carlos Elias (PTB/ES) e após aprovação em tais se transformou em PLC 060/2007 no Senado. Diante das informações atualizadas no site do Senado esta legislação encontra-se na situação atual de 'tramitação encerrada' e em 26 de outubro de 2018 seguiu para Coordenação de Arquivo. Informações como essa gera em nós um profundo sentimento de derrota.

A educação é uma área de atuação do serviço social importantíssima que esteve ligada à profissão à época de seu surgimento e na década de 1990 voltou a ser discutida a inserção profissional em tal área, como o apresentado em diversos artigos. Esta discussão foi abraçada pelos órgãos de representação da categoria profissional. Um dado interessante apresentado em um artigo do 14º CBAS é a educação ter se configurado como área temática para o Serviço Social no CBAS de 2004, através da discussão sobre criança e adolescente, algo que mostra que a discussão sobre essa temática aos poucos foi ganhando espaços de amplitude nacional.

Mesmo a discussão do serviço social na educação sendo pautada nos CBAS, CRESS (Conselhos Regionais de Serviço Social), no CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e até mesmo pela ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), ainda é pouco conhecida em diversas graduações. Inclusive em um dos artigos também apresentado ao 14º CBAS, ao descreverem a pesquisa realizada as autoras trazem que das profissionais que participaram,

mesmo a graduação tendo sido completada após 1990 (período no qual o debate sobre o Serviço Social na Educação vem à tona novamente) apenas 3 Assistentes Sociais afirmaram ter acesso à esta discussão na faculdade. (CARDOSO; PANZA, 2013, p.4)

¹⁶ <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050> Acesso em: 13 Nov. 2018.

¹⁷ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82215> Acesso em: 13 Nov. 2018.

Isto nos mostra a importância de ampliar o debate sobre o serviço social na educação e desenvolver cada vez mais produções que contribuam para ampliar o conhecimento da atuação profissional na política de educação. Todos os níveis de inserção do serviço social na política de educação carecem de mais produções a respeito das experiências profissionais existentes em tais níveis como forma também de contribuir para o desenvolvimento das propostas de atuação daqueles profissionais que estão começando a atuação em tais níveis.

Essas produções precisam de uma visibilidade nacional e de um intenso incentivo, principalmente por parte das instituições contratantes, para que os assistentes sociais tenham seu trabalho na educação valorizado e compartilhado com os demais profissionais também contribuindo positivamente para afirmar que a atuação do assistente social na educação (principalmente privada) pode ser possível para além da mera concessão de bolsas.

Quando buscamos estudar educação e principalmente a política de educação brasileira, vemos o quanto os organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) ditam as medidas dessa política e como os governos brasileiros seguem piamente as cartilhas de tais organizações. Além disso, quando vemos documentos como o da CNI¹⁸ citado no capítulo anterior e percebemos como é forte a concepção da educação para o mundo do trabalho, pensar a educação em um sentido mais amplo torna-se quase que um ato de resistência. Nos artigos analisados, por serem a partir do olhar do serviço social, vemos que a atuação profissional em sua maioria não se dá na fortificação da perspectiva de educação para o mundo do trabalho; algo que podemos, por exemplo, ver expresso nos trechos a seguir:

na construção de uma educação emancipadora apresentaram uma compreensão mais ampla sobre o papel do Assistente Social, vinculado a uma perspectiva de emancipação, que frisa o respeito às diferenças, a reflexão, e proporciona discussões críticas no espaço escolar com os diversos sujeitos inseridos no mesmo. (CARDOSO; PANZA, 2013, p.5)

A dimensão técnico-operativa envolve os atendimentos que devem focar no fortalecimento da relação escola-aluno-família, visando que as partes envolvidas se adequem aos objetivos de uma educação emancipadora. (VALDES, 2016, p.9)

¹⁸ CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho**: sumário executivo.

A proposta de trabalho aqui desenvolvida buscou demonstrar um estudo exploratório de como estão as produções a respeito do serviço social na educação básica, apresentando as concepções comuns mais recorrentes nos artigos e oferecer um mapeamento das produções sobre a educação básica apresentadas nos eventos pesquisados que são de grande importância ao serviço social e de amplitude nacional. Tal mapeado também pode ser encontrado no anexo deste trabalho, onde organizamos por eventos as referências de todos artigos analisados.

Dado o conteúdo analisado e aqui exposto percebemos que, em nível nacional, um considerável número de outros pesquisadores e profissionais têm as mesmas percepções e compreensões que tivemos sobre o serviço social e a educação, desenvolvido no segundo tópico do capítulo anterior. Fazendo com que percebamos certo alinhamento na compreensão do serviço social na educação, algo que facilitaria a construção de parâmetros para a atuação na área.

Precisa-se ainda ter mais pesquisas como essas, principalmente sobre a atuação do assistente social em instituições educacionais que não as públicas, pois diversas reflexões aqui desenvolvidas podem ainda não serem uma realidade para aqueles profissionais que atuam em instituições privadas ou do terceiro setor, tendo em vista que a maioria dos artigos diziam respeito à instituições públicas, à educação pública.

CONCLUSÃO

Difícilmente uma pesquisa se finda nela mesma, principalmente a pesquisa social dentro das ciências humanas. O mais interessante em uma pesquisa, além do conteúdo analisado, são os outros questionamentos, ideias e possibilidades suscitados.

Através da pesquisa e do estudo desenvolvidos para esse trabalho de conclusão de curso foi percebido a importância de se dar passos pequenos para alcançar coisas maiores. Inicialmente todo formando espera que vai fazer algo inovador em um TCC, mas isso dificilmente acontece, às vezes não há tempo hábil, outras vezes outros já fizeram algo semelhante ao que se havia pensado. Isso não significa que não se possa fazer algo interessante. O resultado final do presente trabalho expressa uma proveitosa pesquisa que poderá ser uma ótima ferramenta para outras pesquisas que virão.

Duas contribuições principais de todo o processo podem ser destacadas. A primeira foi pensar a educação a partir da ótica do serviço social, entendendo sua importância em nossa sociedade e o papel que ela é conduzida a desempenhar na reprodução das relações sociais capitalistas. Já a segunda, é a aproximação com o fazer profissional através dos artigos e a análise destes nos mostrar que em diversos lugares do país a compreensão e a atuação do serviço social na educação compartilham de pontos e pressupostos comuns; algo que gera um saldo positivo, pois nesse momento final da graduação a maioria de nós encontra-se preocupados sobre como vai ser o amanhã em algum espaço de atuação e desenvolver nossas pesquisas em cima da atuação profissional de experiências reais em diferentes lugares acende uma vela de coragem dentro de nós.

A temática da educação é extremamente importante de ser estudada e principalmente ser compreendida dentro de uma sociedade de capitalismo dependente como a sociedade brasileira, para que então se possa construir coletivamente propostas contra hegemônicas de uma educação emancipatória. Um ambiente escolar mais democratizado contribui para uma educação que incentive os educandos a pensarem e reflitam sobre sua realidade e história, uma educação

que forme para a cidadania e não somente para o civismo ou o saber obedecer a regras e reproduzir técnicas.

O assistente social não é nenhum agente revolucionário que irá mudar a sociedade capitalista muito menos reformular toda a política de educação. Mas este profissional no dia-a-dia do seu trabalho dentro do ambiente escolar, através de uma atuação coletiva e em consonância com o projeto ético político da profissão poderá colaborar na construção de uma educação democrática. Uma atuação que contribuirá na compreensão do educando como um indivíduo permeado por diferentes expressões da questão social, onde o ambiente escolar deve ser um espaço que acolhe esse indivíduo percebendo e trabalhando suas dificuldades e potencialidades. Todos esses educandos merecem um espaço escolar que fortifique suas relações sociais e pessoais e lhes proporcione uma maior visão de mundo, para além de uma educação voltada para o mundo do trabalho e para um mero investimento em capital humano.

O presente momento é de conclusão de um trabalho, porém uma conclusão que representa o início de novos estudos. O final desse processo, além da entrega do Trabalho de Conclusão de Curso, também representa o surgimento de novos interesses e ideias de estudo. A partir daqui começo a compreender nosso papel profissional dentro da escola, mas também desenvolvo a compreensão e questionamentos sobre a conformação da política de educação voltada para o mundo do trabalho fortalecer ainda mais o status de capitalismo dependente do Brasil.

REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 93-109.

ANTUNES, Ricardo. A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 29-72. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_25_anos.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BELO HORIZONTE, **Lei nº 16683, de 10 de janeiro 2007**. . Belo Horizonte, 10 jan. 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=16683&ano=2007&aba=js_textoAtualizado> Acesso em: 03 nov. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 1297, de 5 de novembro de 2003**. . Belo Horizonte, 11 dez. 2003. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2003&n=1297&t=PL&aba=js_tabVisao> Acesso em: 03 nov. 2018

BORDIGNON, Talita Francieli. A Aliança para o Progresso e a educação como pretexto para a consolidação do capitalismo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** . São Paulo, 2011. p. 1 - 9. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300881299_ARQUIVO_AAlian caparaoProgressoeaeducacaocomopretextoparaaconsolidacaodocapitalismo.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300881299_ARQUIVO_AAlian%20caparaoProgressoeaeducacaocomopretextoparaaconsolidacaodocapitalismo.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1988, Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. . Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008.** . Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** . Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017.** . Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Lei nº 8662, de 7 de junho de 1993.** Brasília, 8 Jun. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm> Acesso em: 03 nov. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho:** sumário executivo. Brasília: CNI, 2013. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canaais/educacao-para-o-mundo-do-trabalho/documentos-e-publicacoes/>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/BROCHURA_CFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em: 30 jun. 2018

FRIGOTTO. Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, jan./abr. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LEHER. Roberto. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação.** O texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Versão revista e ampliada em: out. 2014. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde:** 25 anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 29-72. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_25_anos.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MATTOS, Alda Elisa Simas de; BRUM, Joelma Aparecida; BERNARDO, Márcia Aparecida; ZULATO, Maria José Alves. **Serviço social na educação: desafios e possibilidades de intervenção**. 1997. 98 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1997.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **TEORIA DO CAPITAL HUMANO**. Verbete. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%A9tica_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Serviço Social na educação básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 149-165.

MOTA, Vânia C. da. Concepção de educação como motor de desenvolvimento econômico e social: ideologias do capital humano e do capital social. In: MOTTA, Vânia C. da; PEREIRA, Larissa D. (org.) **Educação e Serviço Social Subsídios para uma análise crítica** – 1.ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

NEVES, Victória Sabatine de Paiva. **Serviço Social na área da educação: condições e relações de trabalho dos assistentes sociais no município de Juiz de Fora/MG**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação/ Curvatura da Vara/ Onze teses sobre educação e política**. 20. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-180, Jan./Abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

SENRA, Sara dos Santos. **DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação João XXIII**. 2017. 69 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SILVA, Nicole de Lima e. **A EDUCAÇÃO NA LUTA DE CLASSES: reflexões acerca da realidade brasileira**. 2017. 63 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SCHULTZ, Theodore. Investimento em capital humano. In: BROOK, Nagel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ANEXO I

(Artigos analisados, divididos por evento)

XIV Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social 2014

BARROS, Thaíris Silva Laranjeira. **Uma reflexão da política de educação e o serviço social na rede municipal de ensino de Maceió**. Natal: 2014.

FERNANDES, Lígia da Nóbrega; GIRÃO, Claudiane Costa. **Serviço social na educação**: reflexões sobre essa necessidade na escola estadual Buriti em Boa Vista-RR. Natal: 2014.

RAIMUNDO, Valdenice José; CABRAL, Elizabeth; GALVÃO, Ana Cláudia; ALVES, Jacirelle. **Inserção do assistente social na política de educação**: Reflexões críticas da educação enquanto direito social. Natal: 2014.

SILVA, Andreia Pereira da; BRESSAN, Carla Rosane. **Serviço social no campo da educação básica**: incidência e conceitos norteadores da ação profissional. Natal: 2014.

VILLA, Isis Pontes. **Educação básica**: a tensão entre a imagem do assistente social e o projeto ético-político profissional. Natal: 2014.

XV ENPESS 2016

OLIVEIRA, Ingredi Palmieri. **O exercício profissional do assistente social na política de educação**: uma análise das demandas e respostas profissionais. Ribeirão Preto: 2016.

SILVA, Elizabeth Cabral Gomes da; MATOS, Ana Cláudia Galvão. **Serviço social e educação**: Desafios e possibilidades de intervenção profissional. Ribeirão Preto: 2016.

STREY, Scharleni; BRESSAN, Carla Rosane. **O direito a educação na sociedade capitalista**: a necessária inserção do assistente social na política de educação básica pública estadual e nos municípios da Grande Florianópolis. Ribeirão Preto: 2016.

14º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2013

CARDOSO, Priscila; PANZA, Juliana Christofoli. **Possibilidades do trabalho do assistente social no enfrentamento ao preconceito e fortalecimento ético na**

educação: reflexões a partir do estudo do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental do município de Limeira/SP. Águas de Lindóia: 2013.

DÓREA, Claudete Alves; SILVA, Marcela Mary José da. **Experiência exitosa do serviço social na educação.** Águas de Lindóia: 2013.

FOGARI, Maria Luisa da Costa; COSTA, Márcia Maria da; MARTINS, Fábio do Espírito Santo. **Educação neoliberal e o contexto familiar, sob os paradigmas da “libertação” e a inserção do assistente social nas escolas brasileiras.** Águas de Lindóia: 2013.

GARBELINE, Ana Cláudia de Souza. **Contribuições do Serviço Social na área da educação:** análise de uma experiência profissional. Águas de Lindóia: 2013.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Reflexões sobre o trabalho do assistente social na educação básica (educação infantil e ensino fundamental).** Águas de Lindóia: 2013.

SILVA, Renata Nascimento da; PIRES, Elane Machado Alves. **A tendência da ampliação do acesso à educação básica e os impactos para os assistentes sociais na atualidade.** Águas de Lindóia: 2013.

SILVEIRA, Silvia Regina. **O trabalho do assistente social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre.** Águas de Lindóia: 2013.

SOUZA, Marcela Braga de. **A terceirização da política de educação através da chamada filantropia e a atuação do assistente social na reprodução desse movimento.** Águas de Lindóia: 2013.

WESTPHAL, Rafaela; SILVA, Maria Salete da. **A violência psicológica entre adolescentes:** relato de experiência com estudantes da escola de educação básica Jonas Rosário Coelho Neves em Blumenau/SC. Águas de Lindóia: 2013.

15º CBAS 2016

BARBOSA, Carolina; MARTINS, Maria Helvira Arantes Andrade Hansen; TOMÉ, Rafaela Cassimiro Prates; COELHO, Tatiana Cristina Bernardo; BORGES, Valdirene. **A atuação do serviço social na Secretaria Municipal da educação de Limeira/SP na perspectiva do acesso, permanência e desenvolvimento pleno dos alunos.** Olinda: 2016.

CARVALHO, Jonathan Carneiro; DIAS, Wesleya Silva. **Políticas públicas educacionais, questão social e a inserção do assistente social nas escolas de ensino fundamental de Miranorte – TO:** os saberes dos profissionais de educação. Olinda: 2016.

CHABAN, Leila; ARRUDA, Terezinha Fátima Paes de; SILVA, Géssica Cristina de Deus. **Notas sobre o serviço social na política de educação e os desafios da atuação profissional.** Olinda: 2016.

FERRIZ, Adriana Freire Pereira; SANTOS, Andressa Passos Souza; SILVA, Ingrid Barbosa; SANTOS, Juanildes Cruz; NASICMENTO, Pâmela Rocha; SANTO, Tamires Santos do Espírito; FARIAS, Mariana da Silva. **O trabalho do assistente social na política de educação em Salvador**: análise das condições objetivas de trabalho. Olinda: 2016.

FRANÇA, Sandra Carla Pereira de Lima; RAIMUNDO, Valdenice José; PEREIRA, Julyanna Maria Gomes; PENALVA, Thyago Lopes. **Serviço social e educação**: uma experiência extensionista. Olinda: 2016.

GOMES, Bruna de Oliveira da Silva Antunes; MORAES, Luana Atanazio de. **A função pedagógica do profissional de serviço social junto aos demais profissionais da política de educação**. Olinda: 2016.

MORAES, Rochele Pedroso de. **Práticas de comunicações de não violências na educação básica**. Olinda: 2016.

PORTES, Lorena Ferreira; SILVA, Claudia Neves da; VICENTE, Relly Amaral R.; VIOTTO, Heloizy Da Silva. **Contribuição para o debate sobre a inserção do serviço social na área da educação**: relato de uma experiência com estudantes do ensino fundamental. Olinda: 2016.

RIBEIRO, Sarai Basílio; PALMA Luciana Braga. **Experiência de sistematização da ação dos assistentes sociais na educação**: relato de parceria entre profissionais da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e a faculdade de serviço social da universidade do estado do Rio de Janeiro. Olinda: 2016.

SANTOS, Telma Suanne Rocha dos; BORGES, Rosimar Souza dos Santos; Silva, Ivone Domingos e; LAUXEN, Iarani Augusta Galucio; PAIXÃO, Regina Teodosio dossantos Rodrigues; SOUSA, Alcivane Caldeira de; HONORATO, Lorena Guimarães Ferreira; ESTEVES, Vilma Guimarães; SILVA Marcio Borges da; LIMA, Juliana Fialho Castro de. **Serviço social na educação pública**. Olinda: 2016.

SILVA, Marenilse Saturnino da; DISTLER, Silvia Dabdab Calache. **Refletindo a política de educação no Brasil e a inserção de assistentes sociais**. Olinda: 2016.

SILVA, Kelly Cristine Marques da; MARTINS, Daniel Soares; LUZ, Leonardo Fragoso da. **A educação como elemento transformador a experiência do serviço social em práticas educativas com adolescentes no complexo de favelas da Maré**. Olinda: 2016.

VALDES, Alejandro Vaillant. **Serviço Social na educação**: compromisso com a emancipação humana e a transformação social. Olinda: 2016.