

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**VICTÓRIA SABATINE DE PAIVA NEVES**

**SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES E RELAÇÕES  
DE TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE  
FORA/MG**

**Juiz de Fora  
2016**

VICTÓRIA SABATINE DE PAIVA NEVES

**Serviço Social na área da educação: condições e relações de trabalho dos assistentes sociais no município de Juiz de Fora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Área de Concentração Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa.Dra Ana Lúcia de Souza Coimbra

**Juiz de Fora  
2016**



Aos Assistentes Sociais que lutam  
cotidianamente e incansavelmente  
contra a exploração do capital.

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento tão especial de minha vida acadêmica, profissional e pessoal, agradecer torna-se um ato indispensável, já que nem metade do que consegui realizar até o presente momento seria possível sem a presença de pessoas tão amadas e queridas.

Tornar-me mestre sempre foi um dos meus sonhos e hoje isso é realidade devido ao empenho de várias pessoas, as quais sei que nenhum agradecimento compensará por tudo que fizeram e fazem por mim.

Primeiramente, agradeço a Deus, ser superior que acredito que sempre guiou minha vida, iluminou meus caminhos e meus pensamentos.

Agradeço aos meus pais, Wilson e Vilma, pelo carinho e dedicação que sempre tiveram comigo e por me proporcionarem, sem medir esforços, momentos como este. Afinal, sem o incentivo e empenho deles nada disso seria possível. Por isso, os agradeço infinitamente, pois devo a eles essa e qualquer outra conquista que eu venha a ter em minha vida.

Agradeço a todos os meus familiares que sempre estiveram presentes em minha vida, contribuindo e me apoiando em todos os momentos. Em especial, aos meus avós, Antônio e Alair, por mostrarem que a felicidade se encontra nas coisas mais simples da vida.

Agradeço também a minha orientadora, Profa. Dra. Ana Lívya, que com muita sabedoria soube conduzir o processo de aprendizagem e construção desse trabalho e sem a qual esse estudo não seria possível. Agradeço também por saber lidar com meus momentos de angústia, ansiedade e dificuldade durante todo esse tempo e, principalmente, pela paciência e carinho dispensados a mim.

Agradeço a minha banca de qualificação do mestrado, composta pela Profa. Dra. Leila Baumgratz Delgado e pelo Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, os quais trouxeram contribuições de suma importância para esse trabalho, possibilitando o aprofundamento do estudo e agregando conhecimentos valiosos.

Agradeço a minha banca de defesa do mestrado, constituída novamente pelo Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida e agora pela Profa. Dra. Isaura Gomes de Carvalho Aquino, pela disponibilidade de ambos e também por aceitarem participarem dessa etapa importante do mestrado, agregando seus conhecimentos ao meu trabalho e exercendo sobre ele críticas que somente vêm a somar.

Agradeço aos colegas do mestrado pelas festividades, pelas discussões e críticas que possibilitaram o crescimento pessoal e profissional e por estarem prontamente disponíveis em qualquer dificuldade e requisição feita a eles.

Especialmente, agradeço a Michele, minha amiga e companheira de profissão. Juntas compartilhamos, desde a graduação até o mestrado, todas as nossas dificuldades, medos, conhecimentos e felicidades. Com o apoio e presença dela esse caminho se tornou menos árduo e tortuoso. Agradeço a Deus por sua amizade e carinho, sem os quais tudo se tornaria mais difícil.

Agradeço ainda as Assistentes Sociais que se dispuseram a participar de nossa pesquisa, possibilitando a efetivação do estudo proposto. Dedico à elas e a todos os Assistentes Sociais esse trabalho e espero que de alguma forma ele possa contribuir para o avanço e aprofundamento teórico e prático de nossa profissão.

A todos os meus familiares, amigos e amigas, mestres e mestras, colegas de profissão e demais pessoas que de alguma forma estiveram e estão presentes em minha vida, agradeço imensamente.

A todos que fizeram esse sonho possível, muito obrigada!

Mesmo a vida não sendo sempre flores, que nunca percamos a fé.

Ousar saber para ousar transformar!

*Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.*

***Cora Coralina***

*A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade. O sofrimento é opcional.*

***Carlos Drummond de Andrade***

*Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas eu não teria saído do lugar...*

*As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.*

*[...] se as críticas dirigidas a você são verdadeiras, não reclame; se não são, não ligue para elas.*

***Chico Xavier***

## RESUMO

A presente dissertação possui como objetivo analisar e compreender, possuindo como suporte teórico-metodológico a perspectiva materialista dialética, as condições e relações de trabalho dos assistentes sociais inseridos na educação no município de Juiz de Fora/MG. Para tanto, utilizou-se de pesquisa empírica nas instituições de ensino daquele município, nas quais o assistente social é integrante do quadro de funcionários, buscando delinear as condições e relações de trabalho desses profissionais. É sabido que a educação não constitui espaço ocupacional novo para os assistentes sociais, mas também não representa campo de contratação potencial desses profissionais se comparada a outras áreas nas quais esse também se insere. No entanto, verifica-se na atualidade um aumento do quantitativo de profissionais atuando diretamente no campo educacional, sobretudo, devido a importância que este nicho passa a representar para o capital. Assim, apesar de ser verificada uma expansão de postos de trabalho para esses profissionais, observa-se na mesma medida que esta expansão está diretamente relacionada a precarização de suas condições de trabalho na contemporaneidade.

Palavras-chave: Serviço social; educação; condições de trabalho.



## ABSTRACT

This dissertation has the objective to analyze and understand, having as theoretical and methodological support the materialist dialectical perspective, the working conditions and relations of social workers inserted in education in the city of Juiz de Fora/MG. Therefore, it was used empirical research in educational institutions in this city, in which the social worker is a staff's member, seeking to construct the conditions and labor relations of these professionals. It is known education doesn't consist in new occupational space for the social workers, but also does not represent potential hiring field to these professionals when compared to other areas in which the social worker is inserted too. However, its presented an increase in the quantity of professionals working directly in the educational field, especially because of the importance this niche represents for the capital. So, although it is verified an expansion of jobs for these professionals, it is observed to the same extent that this expansion is directly related to the precariousness of their working conditions nowadays.

Keywords: Social Work; education; work conditions.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Instituições de ensino que possuem Assistente Social no município de Juiz de Fora/MG.....122

**Quadro 2** – Instituições de ensino que possuem Assistente Social no município de Juiz de Fora/MG e que participaram da pesquisa.....133

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. CAPÍTULO I - CONTEXTO: transformações societárias e seus impactos na política educacional brasileira.....</b>	<b>22</b>
1.1 Metamorfoses no mundo do trabalho e nova configuração da classe-que-vive-do-trabalho.....	22
1.2 Transformações no âmbito do Estado capitalista e a contrarreforma do Estado no Brasil.....	40
1.3 Política Educacional brasileira: Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação.....	54
<b>CAPÍTULO II – SUJEITOS: repercussões e impactos na configuração e nas condições e relações de trabalho dos assistentes sociais.....</b>	<b>61</b>
2.1 O Serviço Social e a conformação de seu mercado de trabalho: breve retrospectiva.....	61
2.2 O Assistente Social e a condição de trabalhador assalariado.....	66
2.3 O mercado e as condições de trabalho do Assistente Social na contemporaneidade.....	72
<b>CAPÍTULO III – O Serviço Social na educação e uma aproximação à realidade do município de Juiz de Fora.....</b>	<b>85</b>
3.1 O empresariamento da educação no Brasil e seus reflexos no trabalho dos profissionais dessa área.....	85
3.2 O trabalho do Assistente Social na educação.....	103
3.2.1 Legislações em andamento e aprovadas: busca pela consolidação do espaço do Serviço Social na educação por meio do legislativo.....	116
3.3 A realidade do Assistente Social inserido no campo da educação em Juiz de Fora/MG.....	120
3.3.1 Apresentação da metodologia e do universo das instituições educacionais que possuem em seu quadro de funcionários Assistentes Social.....	130
3.3.2 Análise das condições e relações de trabalho dos Assistentes Sociais	

inseridos na área da educação em Juiz de Fora/MG.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>170</b>
ANEXO I.....	170
ANEXO II.....	173

## INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada refere-se ao cumprimento de uma das etapas acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFJF, Mestrado, vinculado à linha de pesquisa “Serviço Social e Sujeitos Sociais”.

O estudo da temática proposta foi determinado por nossa trajetória acadêmica na graduação em Serviço Social entre os anos de 2009 a 2013. Para obtenção do título de bacharel em Serviço Social elaboramos a monografia intitulada “Mercado e condições de trabalho do assistente social: uma aproximação à realidade dos profissionais inseridos nas organizações assistenciais do terceiro setor em Juiz de Fora”. Naquele estudo, traçamos um panorama do mercado e das condições de trabalho do assistente social inserido no terceiro setor no município de Juiz de Fora/MG e, para tal, realizamos pesquisa de campo para conhecer aquela realidade. Foi a partir desse momento que iniciamos uma aproximação à temática do mercado e das condições de trabalho do assistente social, o que nos instigou a aprofundar tais reflexões em outros espaços onde esse profissional também é requisitado.

Logo após concluir a graduação, minha primeira inserção profissional enquanto assistente social ocorreu em duas Organizações Não Governamentais (ONG's) do município de Juiz de Fora, nas quais enfrentava diariamente os desafios colocados pelo “novo e precário mundo do trabalho” (ALVES, 2005). Aquelas instituições executavam serviços de caráter público em parceria com o município e o estado e, como bem sabemos, esse repasse da responsabilidade de responder às sequelas da questão social para a sociedade civil, consequência da contrarreforma do Estado e das políticas neoliberais, tem impactado de forma negativa nas condições e relações de trabalho dos assistentes sociais. Sendo assim, estava sujeita à flexibilização da carga horária aliada a baixa remuneração e ao duploemprego, vínculos empregatícios instáveis e por projetos, precárias condições éticas e técnicas de trabalho, alta rotatividade dos profissionais, sobrecarga de trabalho, assim como os demais profissionais daquelas instituições.

Posto isto, inicialmente propusemos pesquisar e aprofundar as reflexões acerca do tema do mercado e das condições de trabalho do assistente social na contemporaneidade, sem delimitar um campo de atuação específico. Após muitas leituras, orientações e pesquisas, a área da educação, configurada como espaço sócio-

ocupacional de inserção do assistente social, devido a sua atual configuração, nos chamou atenção.

Sabe-se que presença de assistentes sociais na educação não é recente, no entanto percebe-se que a requisição por parte deste campo por aquele profissional tem se tornado crescente na atualidade. Esse fato nos instigou, direcionando-nos a analisar e compreender o contexto sobre o qual o assistente social tem sido demandado para atuar junto a Política Educacional e em estabelecimentos tradicionais de ensino.

Para ampliarmos nosso conhecimento acerca do campo educacional, iniciamos uma busca por bibliografias que fizessem alusão ao Serviço Social na educação. Pode-se inferir que, apesar da educação não consistir em um campo de trabalho novo para o Serviço Social, conforme destaca o CFESS (2011), esta área de atuação do Estado não tem se traduzido em espaço de trabalho com números expressivos de assistentes sociais inseridos, segundo aponta Almeida (2000a).

No entanto, mesmo que ainda em pequena medida, é possível encontrar diversos assistentes sociais atuando na educação, sobretudo, após as ações e políticas que possibilitam o acesso e permanência do aluno nas instituições de ensino. Fato é que muitos outros assistentes sociais já atuaram ou atuam, mesmo que indiretamente, com a Política Educacional, em virtude da interface entre essa política e a Política de Assistência Social.

Contudo, a presença desses profissionais em estabelecimentos tradicionais de ensino, como as escolas, ou no trato direto com a política, nas Secretarias de Educação, ainda não representa números significativos para esta categoria profissional. Porém, essa realidade vem se modificando após as transformações societárias e a necessidade do capital de ampliação do acesso à educação.

A própria categoria profissional tem apresentado interesse nesta área, seja pela sua posição estratégica na sociedade atual - tanto no que concerne a difusão da ideologia dominante quanto no que se refere a expansão dos lucros - seja por se caracterizar mais um campo de atuação potencial para o profissional de Serviço Social. Almeida (2000a) nos esclarece:

O campo educacional torna-se para o assistente social hoje não apenas um futuro campo de trabalho mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado, visto que encerra a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nessa passagem de milênio (ALMEIDA, 2000a, p.74).

Além do exposto, observa-se que a possibilidade de efetivação da educação como espaço ocupacional do assistente social também vem sendo determinada por meio de legislações que tratam especificamente do assunto. Na esfera federal, tem-se o Projeto de Lei nº 3.688/2000 que se encontra em tramitação e dispõe acerca da prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica. No caso de Minas Gerais, existe uma legislação específica, a Lei nº 16.683/2007, cujo conteúdo aborda a existência de ações de acompanhamento social nas escolas mineiras da rede pública. Além disso, o estado mineiro conta também com seu Plano Decenal de Educação do Estado (PDEMG) referente ao período de 2011 a 2020 que também prevê a implantação de ações de acompanhamento social nas escolas estaduais. Já o município de Juiz de Fora, esse conta com uma legislação referente a implantação do Serviço Social nas escolas desde o ano de 2004, a Lei nº 10.870/2004, e que conforme apresentaremos no decorrer deste estudo nenhuma das legislações supracitadas foram de fato efetivadas.

Deste modo, delimitamos como objeto de estudo para a referida pesquisa as condições e relações de trabalho do assistente social inserido no campo educacional no município de Juiz de Fora/MG. Definimos como pesquisa de campo todas as instituições educacionais do município que mantivessem em seu quadro de funcionários assistentes sociais. Previamente procuramos nos informar de quais seriam tais instituições para posteriormente realizar contato com as mesmas e seus respectivos profissionais, verificando de fato a sua possibilidade de participação em nosso estudos, para após definirmos o universo da pesquisa.

No que tange a educação no município de Juiz de Fora, ao delinear um panorama inicial de sua rede de educação, pode-se aferir a partir dos dados disponibilizados no *site*<sup>1</sup> oficial do estado de Minas Gerais e no *site*<sup>2</sup> do Ministério da Educação (MEC), e ao cruzarmos os dados de todas as instituições de ensino da cidade, sejam elas de natureza pública ou privada, de ensino infantil e/ou básico e superior, à distância, semipresencial ou presencial que esta rede, atualmente, possui maior número de instituições privadas do que públicas. Desse modo, reafirmamos que a educação privada tem se expandido cada vez mais. Constata-se, ainda, que esta tendência tem

---

<sup>1</sup> <[www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas](http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas)> Acesso em 13 de abril de 2015.

<sup>2</sup> <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 13 de abril de 2015.

ocorrido de forma generalizada e não é uma exceção deste município. Assim, nota-se que a burguesia educacional e sua rede de ensino não tem se configurado somente como um apêndice da rede pública, mas em alguns casos tem se tornado a referência e recebido, inclusive, recursos públicos para gerir a educação.

Com base no exposto, para atender aos objetivos desse estudo, foi necessário tomar como pressuposto teórico um conjunto de categorias e, assim, iremos apresentar a partir deste momento sua estrutura.

O primeiro capítulo abordará as transformações societárias e os seus impactos no mundo do trabalho, na conformação da classe trabalhadora e no Estado capitalista, em especial no caso do Estado brasileiro. Este capítulo foi norteado por referências construídas por autores como Alves (2005), Antunes (2002; 1999; 1995), Araújo Filho (2014), Behring (2008), Braverman (1987), Cury (1992), Dourado (2014), Druck (2013; 2011), Harvey (2008; 2012), Iamamoto (2014; 2012), Mattos (2009a; 2009b), Netto (1996), Saviani (2014; 1997), dentre outros.

Tratamos das transformações ocorridas no âmbito da produção que se iniciam na no final da década de 1970, notadamente na Europa, EUA e Japão, a partir da crise do capital. Partimos daqui por compreendermos que este processo de reestruturação do capital, que altera as formas de gestão do trabalho e da produção como tentativa de recuperação de sua crise estrutural, determina metamorfoses também no perfil da classe trabalhadora e no papel do Estado, onde também tratamos da contrarreforma do Estado no Brasil.

Assim, nessa nova ordem imposta pelo capital, diferentemente do período taylorista/fordista e do seu sistema de proteção social oferecido aos trabalhadores dos países centrais, os novos modelos de organização e gestão do processo de trabalho, aqui tratado como acumulação flexível, se pautará no trabalho flexibilizado e desregulamentado, buscando diminuir ou até eliminar direitos e conquistas dos trabalhadores. Ainda, nesse novo contexto as relações de trabalho se tornam ainda mais precárias e fragilizadas.

A classe-que-vive-do-trabalho, nesse contexto, é atingida tanto no que concerne a sua subjetividade e consciência, quanto em suas formas de representação. Desse modo, ela torna-se desarticulada, fragmentada e cada vez menos ofensiva face os avanços do capital sobre os direitos dos trabalhadores. É inconteste que a classe trabalhadora nunca sofreu uma ofensiva generalizada como esta oriunda dos processos de reestruturação produtiva e do Estado. O capital, frente a fragilidade dos movimentos



dos trabalhadores e populares, avança ainda mais e intensifica a exploração daqueles que encontram-se empregados seja através da mais-valia absoluta, estendendo suas jornadas de trabalho, seja através da mais-valia relativa, intensificando a produção por meio da utilização de máquinas e tecnologias no processo produtivo. Em alguns casos, inclusive, é possível verificar uma junção dessas duas formas como meio de aceleração da produção e, conseqüentemente de aumento dos lucros.

Essas alterações no padrão de acumulação, conforme informamos, engendram reconfigurações nos Estados nacionais para que estes se adequem as prerrogativas indicadas pela nova dinâmica do capital. Destarte, a esfera estatal e, especialmente no caso brasileiro a partir dos anos de 1990, passará por diversas transformações na forma como é gerida a administração pública, preconizando os conceitos oriundos do gerencialismo.

Nessa perspectiva, as políticas neoliberais e a contrarreforma do Estado irão também incidir sobre a área da educação que não sairá ilesa desse processo. Desta forma, a educação passa a ser compreendida por aqueles que defendem a doutrina neoliberal como uma área de intervenção que ocasiona ao Estado déficits fiscais assim como as demais políticas públicas, e que quando entregue a iniciativa privada é um campo bastante rentável.

Com isso, teremos um intenso processo de empresariamento do campo educacional ao passo que além de lucrativo, é difusor da ideologia dominante e um grande aliado do capital por proporcionar a formação e qualificação de força de trabalho.

Deste modo, é mister compreender que a reforma ocorrida também no campo da educação no Brasil é expressão da reconfiguração realizada pelo capital em âmbito mundial e, particularmente, no caso brasileiro. Assim, a política educacional do país tomará um novo curso coincidente com os anseios neoliberais e burgueses, o que certamente trará conseqüências negativas para aqueles profissionais que atuam junto a essa política.

Neste capítulo inicial, buscamos delinear o contexto econômico, político e social e seu impacto na área educacional, o qual é o pano de fundo para a análise das condições e relações de trabalho do assistente social na educação.

No segundo capítulo, apresentamos a conformação do mercado de trabalho do assistente social realizando um retrospecto histórico da gênese da questão social, objeto de intervenção deste profissional especializado, sua intrínseca relação com o

capitalismo e com a profissão de Serviço Social. Ainda neste capítulo, demos destaque também as repercussões e os impactos das transformações societárias no mercado, nas condições e relações de trabalho do assistente social na contemporaneidade visto ser este profissional também um trabalhador assalariado e, por isso, pertencente a classe trabalhadora.

Elaboramos, então, a partir das análises, principalmente, de Alencar e Granemann (2009), Boschetti (2011), Cavalcante e Prêdes (2010), Delgado (2013), Iamamoto (2014; 2012; 2011; 2009a; 2009b), Iamamoto e Carvalho (2006), Netto (2001; 2006; 1999), Raichelis (2013; 2011; 2009), Serra (2001), Yacoub (2007), dentre outros, uma breve abordagem histórica acerca da emergência da profissão de Serviço Social, sua relação direta com a sociedade do capital e sua vinculação com a questão social, a qual por sua vez é objeto de trabalho daquele profissional e inerente a esta sociabilidade.

A partir disto, buscamos elucidar que a questão social produzida e reproduzida pela e na sociedade capitalista, quando extrapolada pelo proletariado para o cenário público, torna-se alvo de intervenções contínuas e sistemáticas por parte do Estado. Assim, é neste contexto de trânsito do capitalismo concorrencial para o dos monopólios, que a questão social e suas refrações são alvos de ações do Estado e da burguesia por meio de políticas sociais. Assim, é demandado um profissional que viesse a intervir, através de tais políticas, buscando controlar e enquadrar a classe trabalhadora, mediando as situações de conflitos entre as classes. Portanto, a profissionalização do Serviço Social está diretamente relacionada a expansão capitalista e a (re)produção das sequelas da questão social por essa sociedade, conformando a partir disso um mercado em potencial para contratação desses profissionais.

Posteriormente, após a apresentação desse retrospecto acerca da profissão apontamos a condição de trabalhador assalariado do assistente social ocasionada pelo seu ingresso no mercado de trabalho e a partir da venda de sua força de trabalho especializado em troca de determinada remuneração. Posto isto, buscamos reiterar que nessas circunstâncias os assistentes sociais estão submetidos igualmente às condições e relações de trabalho postas pela acumulação flexível na atualidade para todos os trabalhadores. Indicamos, deste modo, de que forma e em que medida os assistentes sociais e seu mercado, suas condições e relações de trabalho estão sendo impactados pelo binômio reestruturação produtiva e neoliberalismo, traçando as suas principais tendências e constantes na atualidade para essa categoria profissional.

Desta forma, buscamos apresentar qual a realidade vivenciada pelos assistentes sociais brasileiros em seus espaços sócio-ocupacionais, tratando desse sujeito como também um trabalhador assalariado e que sofre na mesma medida que os demais trabalhadores os impactos da reestruturação produtiva e do trabalho que precarizam suas condições éticas e técnicas.

Nosso intuito foi o de caracterizar a profissão e sua relação intrínseca – e contraditória – com o modo de produção capitalista para, no capítulo seguinte, tratarmos de um cenário onde a profissão também se insere: a área da educação.

Assim, no terceiro capítulo, buscamos caracterizar o campo da educação brasileira, as intensas disputas políticas em seu interior e seu crescente empresariamento, o que reflete também diretamente no trabalho daqueles profissionais que atuam neste campo, entre eles o assistente social, categoria profissional que é o foco de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, apontamos neste capítulo que apesar da educação privada não ser algo recente, pois o capitalismo pressupõe um sistema educacional excludente e elitizado, sobretudo, nos países periféricos, é a partir da década de 1990 que, no caso brasileiro, ocorre uma expansão da privatização do ensino. Podemos verificar esse novo contexto não apenas com os números que indicam a abertura de novas instituições privadas, mas também a partir da privatização interna de diversas instituições públicas, principalmente como ocorre no caso daquelas que oferecem o ensino superior.

No que se refere a educação regular, assistimos ao sucateamento das escolas públicas: precária infra-estrutura e baixos salários dos educadores que levam a greves constantes da categoria profissional que atua nestes estabelecimentos; falta de condições materiais e de força de trabalho; violência intra e extra muros das escolas, e diversos outros fatores que podem ser citados para caracterizar a grande maioria das escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, os empresários da educação privada afirmam estar avançando, por proporcionar melhores condições de ensino para aqueles que podem pagar por este serviço.

Assim, encontramos marcados os lugares na educação de cada classe social. Em alguns casos, a burguesia do setor da educação disponibiliza algumas bolsas de estudo para estudantes que não podem pagar, e em contrapartida, essas instituições recebem isenções fiscais e outros subsídios do governo. O que se percebe é o financiamento da educação privada pelo Estado das mais diversas maneiras em detrimento da recuperação e construção de instituições públicas e gratuitas.

De forma geral, podemos afirmar que a expansão da educação na atualidade está diretamente relacionada ao seu empresariamento, segundo destacam Lima (2013) e CFESS (2013).

É neste contexto que procuramos neste estudo analisar como ocorre a inserção dos assistentes sociais em tais instituições; que tipo de estabelecimentos educacionais mais o requisitam (privados ou públicos); em que nível educacional esses profissionais estão majoritariamente presentes; quais as condições e relações de trabalho nesse ambiente; qual o trabalho solicitado a esses profissionais pelos seus empregadores e quais as ações desenvolvidas por estes profissionais nestas instituições.

Para darmos destaque, então, ao trabalho do assistente social na educação e suas condições de trabalho na contemporaneidade, realizamos um resgate histórico do trabalho do assistente social na educação no país até alcançarmos a atualidade e apresentamos as legislações aprovadas e em tramitação que buscam consolidar e efetivar este espaço como de atuação do Serviço Social.

Por fim, apresentamos o percurso metodológico para a realização deste estudo e caracterizamos o universo de estudo que consistiu nas instituições localizadas no município de Juiz de Fora/MG que possuíam em seu quadro de funcionários o profissional de Serviço Social. Ainda neste capítulo, apresentamos ao seu final a análise realizada acerca das condições e relações de trabalho dos Assistentes Sociais inseridos na área da educação no município de Juiz de Fora/MG obtida após a realização da pesquisa. Possuímos como referências principais para a elaboração, autores como Akkari (2001), Almeida (2007; 2005; 2000a; 2000b), CFESS (2013; 2011), Dentz e Silva (2015), Frigotto (2010), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto et al. (2005), Lessa (2013), Leher (2005), Lima (2013), Mészáros (2008), Moreira (2013), Paura (2013), Pino (2002), Pinto (2013), Saviani (1997; 1996) e Witiuk (2004), dentre outros.

A inserção do assistente social na área da educação não é algo recente, entretanto, esse espaço de trabalho ainda não é consolidado como um efetivo campo de atuação desse profissional. Encontrar assistentes sociais, na atualidade, que atuam diretamente com a Política Educacional ou que estão nos estabelecimentos de ensino ainda não é corriqueiro. No entanto, a partir das novas demandas da sociedade burguesa e da necessidade de um novo tipo de trabalhador qualificado e capaz de ser tão flexível quanto o próprio mercado, tem se lançado mão de distintas políticas de acesso e permanência na educação.

As consequências desencadeadas a partir da contrarreforma do Estado no Brasil afetaram visceralmente a Política Educacional no país e o trabalho daqueles profissionais que lidam diretamente com essa política. Com isso, a educação é reconfigurada de modo que se torne condizente e satisfaça as novas exigências do mercado de trabalho. É principalmente frente a esse novo contexto que observamos a requisição de profissionais do Serviço Social que venham a atuar na execução de tais políticas.

A própria categoria e seus respectivos Conselhos têm realizado esforços no sentido de efetivar a educação como espaço ocupacional do assistente social. Compreende-se que nos tempos atuais a educação possui papel estratégico para a reprodução do capital, e mesmo que o assistente social venha sendo requisitado para atuar através de políticas e programas institucionalizados, esse profissional pode direcionar sua atuação para outra perspectiva e forjar estratégias, em consonância com seu Código de Ética e Projeto Ético-Político, buscando fortalecer a classe trabalhadora e seus movimentos, efetivar a educação enquanto um direito universal e buscar que ela seja pública, gratuita e de qualidade.

Portanto, com nosso estudo procuramos contribuir para análise crítica das condições e relações de trabalho dos profissionais que se encontram atuando diretamente com a educação, além de buscar consolidar esse espaço, que possui centralidade estratégica na dinâmica capitalista, como também de atuação do assistente social. Objetivamos, então, conhecer que tipo de trabalho, quem são e o que estão realizando os assistentes sociais inseridos no campo educacional, bem como analisar suas condições e relações de trabalho, de que forma vêm sendo inseridos nessa área e para quê. Visamos, com isso, contribuir para as pesquisas relacionadas ao mercado e as condições de trabalho do assistente social na atualidade frente às novas requisições postas para esses profissionais e também para aqueles estudos que fazem alusão ao Serviço Social na educação.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTO: TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS E SEUS IMPACTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

### **1.1 Metamorfoses no mundo do trabalho e nova configuração da classe-que-vive-do-trabalho**

Conforme nos apresenta Antunes (1999), no início dos anos de 1970, o capitalismo tem seu ciclo de expansão encerrado por mais uma de suas crises estruturais. Esse processo implicará na reestruturação das organizações e gestão do processo de trabalho, modificando o perfil da classe trabalhadora e reconfigurando o papel do Estado. As alterações no padrão de acumulação, portanto, mudam substancialmente a vida dos trabalhadores e essas transformações irão afetar não apenas a esfera da produção, mas também a dinâmica da reprodução social. O autor aponta:

O quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal [...] (ANTUNES, 1999, p.47).

Fazendo uma digressão histórica, encontramos que no início do século XX, a forma de organização e gestão da produção compunha-se pelo binômio taylorismo/fordismo que impulsionou a grande indústria capitalista do período. A cronometragem taylorista e a produção em ritmo acelerado fordista imprimiam a característica peculiar desse processo de trabalho. Conforme Harvey (2008), o padrão produtivo fordista foi introduzido por Henry Ford em 1914, instaurando uma nova organização da produção baseada numa produção em massa, o que implicava num processo de intensificação e aumento da produtividade do trabalho por meio do parcelamento das atividades. E é a partir de 1945 que o fordismo obteve sua maturidade, se mantendo durante quase 30 anos em expansão. Ao longo desses anos, os países capitalistas centrais alcançaram taxas fortes e estáveis de crescimento econômico, mantendo os padrões de vida dos trabalhadores de forma geral elevados. Além disso, durante esse período não houve nenhuma crise de expressividade no sistema, sendo possível que a democracia se mantivesse preservada e as possibilidades de guerras tornassem-se quase inexistentes, fatores que também contribuíram para aqueles anos de acumulação.

Antunes (1999) aponta que no fordismo havia a junção de diversos elementos que, em consonância, previam a produção em série através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos. Também previa o trabalho parcelar e a fragmentação das funções; a segregação entre elaboração e a execução no processo de trabalho; e a existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas. O trabalho era extremamente repetitivo, parcelado e monótono, sendo que a velocidade e o ritmo de trabalho eram estabelecidos independentes do trabalhador. Desse modo, predominava o modelo de trabalhador caracterizado como “operário-massa”, o qual era semiqualficado e completamente destituído de qualquer participação na organização do trabalho, sendo sua função realizar atividades repetitivas e mecânicas. Esse processo de trabalho que compreendia o fordismo, juntamente com o taylorismo, predominou na indústria capitalista durante o século XX.

Além do já mencionado, de acordo com o autor, serão agregadas ao binômio taylorismo/fordismo as políticas keynesianas, as quais defendiam a intervenção estatal na regulação das esferas do mercado e da economia e que buscavam assegurar o pleno emprego. Assim, era possível garantir o consumo simultaneamente com a produção, promovendo justamente o que era necessário naquele momento ao capital. Era assegurado ao trabalhador nesse período, como aponta Antunes (1999, p.38):

[...] um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado.

Desse modo, em conformidade com o autor, era possível controlar e delimitar o campo da luta de classes, onde eram obtidas as conquistas que compunham o *Welfare State*, e em troca os trabalhadores tinham que relegar a um futuro bem distante seu projeto histórico-societal. Ou seja, através desse “compromisso” que garantia benefícios de seguridade social, saúde e educação para os trabalhadores dos países centrais, a ideia de transformação social deveria ficar cada vez mais esquecida. Enquanto isso nos países periféricos, em que os trabalhadores não possuíam a efetivação desse “pacto” social-democrata, a exploração do trabalho aumentava radicalmente.

Com isso, como aponta o autor, o “compromisso fordista” conseguiu agregar e subordinar ao Estado e as empresas os organismos de representação dos trabalhadores. Essa cooptação do movimento operário o tornou um braço e engrenagem do poder capitalista. Em contrapartida aos ganhos sociais obtidos pelos trabalhadores no âmbito

estatal, o movimento operário deveria se tornar menos ofensivo, optando sempre pela via pacífica e de acordos. Desse modo, os organismos sindicais e políticos da classe trabalhadora no período fordista se transformaram em mediadores entre capital e trabalhadores, buscando atender as reivindicações dos trabalhadores através de alternativas que fossem compatíveis com o que previa o tal “compromisso”. Além disso, toda e qualquer demanda que fugisse ao que era proposto pelo “pacto” social-democrata era combatida repressiva e coercitivamente.

Assim, a cooptação dos organismos sindicais e políticos possibilitou a instrumentalização dessas organizações tornando-as ferramentas de controle do empresariado sobre os trabalhadores. Além disso, a negociação entre patronato e trabalhadores ocorria exclusivamente por meio desses organismos e seus líderes oficiais. Desse modo, houve uma centralização das atividades sindicais, visto que apenas os responsáveis sindicais poderiam negociar, e conseqüentemente, isso acarretou uma tendência a negociação sistemática, devido a alta capacidade de decisão dada a esses representantes cooptados pelas empresas. Verificou-se nesse período que as iniciativas e participação da base diminuíram, gerando uma segregação entre a base e seus representantes dentro dessas organizações, tornando-as extremamente burocratizadas durante a vigência do fordismo (ANTUNES, 1999).

De forma geral, o processo de trabalho taylorista/fordista e o keynesianismo foram estratégias utilizadas pelo capital para seu processo de expansão mundial no período pós-guerra, portanto, fundamentais para a acumulação capitalista naquele momento. Devido às particularidades daquele contexto e o poder que o Estado e o patronato mantinham sobre o conjunto dos organismos de representação da classe trabalhadora, aquelas estratégias alcançaram longos anos de acumulação nos países centrais. Aquele binômio, taylorismo/fordismo, predominante como organização do trabalho, impulsionou a grande indústria e produziu ganhos reais para o capital pelo estímulo dado a produção.

Entretanto, de acordo com Antunes (1999), após um período favorável de acumulação durante a vigência do taylorismo/fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo começará a demonstrar seus primeiros sinais de esgotamento, sinalizando mais uma crise deste modo de produção. No início da década de 1970, emergem os primeiros indícios de um quadro de crise do sistema, sendo um deles a queda tendencial da taxa de lucro, já mencionada por Marx (1980) n’O Capital. Esses períodos de crise, segundo expressa Mandel (1982), são intrínsecos a ordem capitalista e após um período



de superprodução, em que uma parte da mercadoria não será vendida ou devido a sua grande oferta terá seu preço rebaixado, haverá uma queda na taxa de lucro. Conseqüentemente conduzirá a uma redução da produtividade do capital e, por conseguinte, ao aumento do desemprego. Associado a isso se tem a pressão exercida pelos trabalhadores para o aumento do preço da força de trabalho no período pós-1945 e a emergência de lutas sociais nos anos 1960, pois a cooptação dos sindicatos já não conseguia impedir a reorganização dos trabalhadores.

Deste modo, ocorre o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, incapaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo, como a retração do consumo associada ao desemprego estrutural que já se manifestavam. Da mesma forma, a concentração do capital entre as empresas – que formavam monopólios e oligopólios - e o desfinanciamento do *Welfare State* – perante a necessidade de diminuição dos gastos públicos – direcionando o investimento para o capital privado, compunham esse quadro de crise, segundo afirma Antunes (1999, p.31):

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...]. Era também manifestação [...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital.

Diante desse contexto, um novo modelo de organização e gestão da produção passa a ser necessário na tentativa de superação daquela crise que possuía um significado mais profundo e estrutural, como destacou Antunes (1999). O capitalismo dá início a uma reorganização no seu interior e de seu sistema ideológico e político de dominação. Tem-se, então, no campo ideo-político, o advento do paradigma neoliberal, que conduz políticas de privatização, de desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. Pode-se citar, conforme Antunes (1999), em nível mundial, a era Thatcher-Reagan a expressão mais forte desse paradigma. E no âmbito da produção, insurge também como resposta a crise, a necessidade de reestruturação da produção e do trabalho, que terá como objetivo retomar a expansão capitalista.

Para Harvey (2008), o ciclo capitalista que se iniciava sobre as bases da acumulação flexível, irá trazer diversas formas de organizar a gestão do processo de

trabalho, como as experiências do Toyotismo (no Japão), do Volvismo (na Suécia) e da Terceira Itália.

Esse novo período será marcado por uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora, implicando em transformações nas suas condições de vida e de trabalho, visto que todo o aparato mantido para essa classe durante a vigência do fordismo será desmontado, conforme destaca Antunes (1999). Além disso, serão implementadas a qualquer custo novas formas de intensificação da exploração do trabalho que irão proporcionar a maximização dos lucros.

Como aponta Antunes (1995), para os países centrais a década de 1980 se apresentou como uma era de diversas transformações e inovações tecnológicas, com o avanço e a incorporação da automação, da robótica e da microeletrônica no mundo industrial. Desse modo, o despotismo e a rigidez do fordismo cedem lugar a uma flexibilização do processo produtivo, a qual é considerada mais adequada para atender as requisições da lógica do mercado atual. Esse novo processo de trabalho realiza uma desconcentração das indústrias, busca novos padrões de gestão da força de trabalho, através da instituição dos CCQs (Círculos de Controle de Qualidade)<sup>3</sup>, da participação na gestão e da qualidade total e implementa os sistemas de produção *just-in-time*<sup>4</sup> e *kanban*<sup>5</sup>. Esses processos de trabalho, os quais já eram utilizados no processo produtivo das indústrias japonesas, onde foi idealizado o modelo toyotista, se tornam tendência e vieram substituir ou mesclar-se ao padrão fordista que, até então era dominante nos diversos países centrais. Tal modelo prescinde todas as características da indústria fordista e traz elementos novos e adequados ao período de crise do capital.

Sobre as transformações no padrão de acumulação que estavam em andamento e das novas requisições impostas aos trabalhadores, Antunes citando Watanabe nos aponta:

---

<sup>3</sup> Conforme Antunes (1995), os CCQs são formados por grupos de funcionários, fomentados pela própria empresa e em muitos casos compostos voluntariamente pelos trabalhadores, visando melhorar o desempenho no trabalho, minimizando os custos e maximizando a eficiência, objetivando aperfeiçoar o trabalho e a qualidade dos produtos. Em resumo, estes grupos são constituídos de modo que os próprios trabalhadores apresentem novas ideias à empresa afim de obter melhores resultados na produção. Enquanto no fordismo não havia participação dos trabalhadores, o toyotismo consegue acentuar a alienação e aumentar a produtividade ao incentivar essa “participação” no processo produtivo. Assim, o toyotismo se apropria não somente da força de trabalho, mas também da capacidade intelectual e cognitiva dos trabalhadores.

<sup>4</sup> De acordo com Antunes (1995, p.26) o *just-in-time* busca realizar a produção no melhor tempo possível, propondo uma lógica de potencialização do tempo de produção e operando conforme o sistema *kanban*.

<sup>5</sup> O *kanban*, sistema de gestão dos supermercados norte-americanos, é formado por placas ou senhas que avisam quando o produto deve ser repostado. Pode-se dizer que nesse sistema não há desperdícios nem produção em massa, ocorrendo a produção e a reposição do produto somente após sua venda (ANTUNES, 1995, p.26).

Para atender às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. E a chamada “polivalência” do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar várias máquinas, combinando “várias tarefas simples” (WATANABE, 1993a apud ANTUNES, 1995, p.33).

Essa exigência de um processo produtivo e de trabalho mais flexíveis requisitam do trabalhador novas qualificações e a capacidade de realizar distintas funções simultaneamente. Diante desse quadro surge o chamado trabalhador polivalente, conforme vimos em Antunes (1995), o que não significa uma maior qualificação por parte desse sujeito, e sim uma desqualificação. Agora, o trabalhador passa a ser encarregado de várias tarefas, tornando aqueles que eram qualificados em desespecializados e multifuncionais. Esse período de transição também será marcado por desregulamentações e flexibilizações no que concernem os direitos trabalhistas. A legislação trabalhista efetivada através das lutas históricas dos trabalhadores sofre um desmonte, no qual alguns direitos são substituídos ou até eliminados.

Antunes (1995) aponta que no toyotismo tem-se uma diminuição entre elaboração e execução, entre concepção e produção, diferentemente do fordismo. E isto não deve ser visto como uma qualidade e avanço da era taylorista/fordista para o toyotismo que, resguardando as singularidades de cada um, era visível no primeiro uma lógica mais despótica, enquanto no segundo, vemos um ideário mais manipulatório, envolvente e, em certa medida, participativo. No toyotismo, o estranhamento da mercadoria continua presente e até mais intensificado, já que a cooptação por parte do capital que envolve o trabalhador é mais intensa, e assim o saber e o fazer são usados para a produtividade.

Mesmo em países que possuíram sistema de proteção social, a incorporação desse novo padrão pautado na flexibilização ocasionará efeitos catastróficos ainda desconhecidos por aqueles trabalhadores. De acordo com Antunes (1995), a introdução do modelo toyotista na Europa enfraqueceu o pouco que restava do *Welfare State*, haja vista que o modelo japonês estava mais ajustado com a lógica neoliberal do que com a social-democracia. Esse processo de adesão e “ocidentalização” do toyotismo trouxe consequências negativas para os governos social-democratas, subordinando-os ao receituário neoliberal, implicando numa retração ainda maior dos fundos públicos,

reduzindo dessa forma as conquistas que abrangiam o conjunto da classe trabalhadora. O ganho salarial que era proporcional a produção, como prometido pelo toyotismo aos seus trabalhadores, beneficiava apenas uma pequena parcela daquela força de trabalho. Enquanto isso, os demais trabalhadores que dependiam dos fundos públicos viam suas condições de vida e de trabalho deterioradas. O que se via era “menos do que *social-democratização* do toyotismo, tínhamos uma *toyotização* descaracterizadora e desorganizadora da social-democracia” (ANTUNES, 1995, p.38, grifos do autor).

A reestruturação produtiva afeta e acarreta diversas transformações não apenas no âmbito da produção, mas também no mundo do trabalho, conforme Harvey (2008). Alguns dos elementos que compõem essa nova dinâmica e que afetam mais diretamente as relações de trabalho são: a mundialização e internacionalização do capital; o enxugamento de trabalhadores no setor fabril das economias industrializadas, devido ao crescimento de emprego no chamado setor de serviços; a industrialização acelerada de algumas regiões até então subdesenvolvidas, que se apresentam mais rentáveis, que possuam incentivos fiscais e desregulamentação do trabalho; introdução de trabalho morto em detrimento de trabalho vivo; emergência do trabalhador polivalente e novas formas de colaboração entre capital e trabalho no âmbito das empresas; e mudança na composição da força de trabalho, que irá exigir tanto trabalhadores qualificados, quanto desqualificados, além da exploração da mão-de-obra infantil e análoga a escrava, em diversas regiões do globo. Essas transformações no padrão de acumulação irão deflagrar também níveis de desemprego nunca vistos, sobretudo, nos países centrais, rebaixamento de salários reais e retrocesso do poder dos organismos representativos da classe trabalhadora.

O mercado de trabalho também sofre diversas modificações que o reestruturam e impactam sobre a classe trabalhadora, a qual já se encontrava fragilizada e desorganizada sindicalmente. Harvey (2008) destaca:

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa (HARVEY, 2008, p.143).

A partir disso, de acordo com o autor, passa-se a verificar uma diminuição do número de empregados formais e de tempo integral, que gozam dos benefícios

trabalhistas, de ascensão dentro da empresa e de segurança no emprego; e a notar o aumento do número de pessoal contratado em tempo parcial, de subcontratação e de trabalhadores praticamente sem direito a acesso a nenhum benefício trabalhista. Essa flexibilidade nos empregos e contratações, a princípio, não traz grande insatisfação trabalhista, sendo considerada em alguns casos benéfica para ambas as partes. Contudo, as implicações geradas por todo esse processo, como o não acesso aos seguros e pensões, rebaixamento dos níveis salariais e instabilidade nos empregos, não parecem sob a ótica e para os trabalhadores, aspectos positivos ou favoráveis aos mesmos. Passam a ser constantes do mercado de trabalho no contexto de acumulação flexível a redução do número de trabalhadores contratados formalmente e o aumento do emprego da força de trabalho que é encontrada facilmente e pode ser descartada a qualquer momento, sem que isso acarrete custos aos seus empregadores. Antunes (1995, p.34), ao tratar do toyotismo, corroborando com Harvey:

O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras (ANTUNES, 1995, p.34).

Logo, para Antunes (1995), observa-se que as experiências do toyotismo, com o *kanban*, o *just-in-time*, a flexibilização, a terceirização, a subcontratação, o CCQ, o controle de qualidade, a eliminação do desperdício, a “gerência participativa”, o sindicalismo atrelado a empresa e a intensificação da exploração do trabalho, são tendências que se alastram intensamente para o restante do mundo capitalista.

Conforme Antunes (1995), a necessidade de reorganização do trabalho, de uma nova forma de regulação e de um novo ordenamento social, implementou um novo pacto entre capital, trabalho e Estado. Passa a ser imposta aos trabalhadores uma concepção de necessidade de uma relação de cooperação entre a empresa e eles. Os trabalhadores passam a incorporar a política concorrencial e de competitividade formulada pelo capital, que irá nortear a partir desse momento o ideário dos mesmos. Com isso, o que se percebe é o distanciamento dos trabalhadores do seu ideal revolucionário, uma vez que se adota uma ótica do mercado que passa a permear todas as relações, dentro e fora da empresa, não considerando os efeitos negativos e nefastos dessa nova ordem. Assim, afirma-se que a “ocidentalização” do toyotismo supõe uma verdadeira requisição do capital contra o trabalho.

Neste sentido, o autor observa que a crise e as transformações implicadas pelo capital no âmbito da produção atingiram fortemente o operariado industrial tradicional. O ser do trabalho tem a sua consciência, a sua subjetividade e as suas formas de representação impactadas. Os sindicatos passam a atuar mais na defensiva do que no ataque, distanciando-se da bandeira de luta histórica dos trabalhadores. Esses organismos, grande parte cooptados pelo capital, passam a não representar mais os interesses da coletividade e das massas, tornando a classe-que-vive-do-trabalho ainda mais vulnerável e passiva frente às novas condições de trabalho e de vida impostas na era da acumulação flexível. Deste modo, sem seu antagonista histórico principal, a burguesia consegue implementar de forma mais fácil, no campo ideo-político a agenda neoliberal, no âmbito da produção a reestruturação produtiva e na esfera estatal, os processos de *contrarreforma*. Em consonância, todos esses elementos irão buscar destituir e contra-atacar a classe trabalhadora.

Alves (2005) também ratifica na mesma direção de Antunes (1995) e informa que aquelas transformações têm provocado desdobramentos além da esfera da produção e afetado diretamente a dinâmica da reprodução social, reduzindo e causando modificações na classe operária fabril tradicional. Deste modo, através de alterações de ordem organizacional e tecnológica a reestruturação produtiva traz diversas consequências para o mundo do trabalho, enfraquecendo, desmobilizando e hifenizando a classe-que-vive-do-trabalho, fazendo com que a mesma não se reconheça mais como classe.

Para Antunes (1995), a reestruturação da produção afeta a consciência da classe e seus organismos representativos, além de segmentá-la diante da flexibilidade e diversidade dos contratos trabalhistas. Verifica-se, segundo apresenta Harvey (2008), que no centro do processo produtivo, no qual se localizam aqueles trabalhadores de tempo integral e estáveis, é possível perceber uma retração desse grupo. Na periferia desse processo, encontram-se ainda alguns trabalhadores em tempo integral, mas que não possuem estabilidade, e em maior escala encontram-se aqueles trabalhadores contratados em tempo parcial, subcontratados e com estatuto salarial precário.

Sendo assim, Antunes (1995) salienta que com o processo de acumulação flexível tem ocorrido uma desproletarização do trabalho industrial e fabril, principalmente, nos países centrais. Inversamente a essa diminuição do operariado industrial tradicional, nota-se um significativo aumento do trabalho assalariado demandado pelo setor de serviços, da incorporação do trabalho feminino e uma

subproletarização desses trabalhadores, os quais serão incorporados a empregos subalternos e de baixa remuneração, de modo instável e com alta rotatividade.

Nessa esteira, Alves (2005) evidencia que a subproletarização é um dos maiores problemas que afetam o mundo do trabalho no século XXI, ao passo que a discussão acerca da quantidade de empregos criados sobrepõe-se a questão da qualidade desses novos postos de trabalho. O falso discurso da criação de novas vagas de empregos centra-se no quantitativo, sem elucidar a qualidade destes novos postos. Esse segmento de trabalhadores assalariados que vivenciam a precariedade do e no trabalho convivem também com um novo tipo de exclusão social. Nesta, o processo de expansão e criação de vagas de empregos tende a ocorrer sempre de modo insuficiente e sem assegurar condições mínimas e dignas de trabalho, sendo o desemprego estrutural a sua forma mais grave. Segundo o autor:

Se, sob a mundialização do capital ocorre o crescimento da classe dos trabalhadores assalariados, com a particularidade da redução e metamorfose da classe operária tradicional, do crescimento dos assalariados dos “serviços” e da proliferação do trabalho assalariado “precário”, ou do subproletariado tardio, também instaura-se, como um componente contraditório do desenvolvimento capitalista, o crescimento do desemprego estrutural, com a constituição de um novo patamar de exclusão social nos principais países capitalistas (ALVES, 2005, p.75).

O panorama que se pode delinear acerca dos rebatimentos das transformações societárias na classe trabalhadora não é nada promissor. Como salienta Antunes (1995), essas modificações que assolam o mundo do trabalho são tão intensas que a classe trabalhadora vem sofrendo uma grave crise, que atinge não só sua materialidade, mas também sua forma de ser e sua consciência enquanto classe.

Assim sendo, segundo o autor, a classe trabalhadora heterogêizou-se, fragmentou-se e complexificou-se. Tornou-se qualificada em vários setores, porém se desqualificou e precarizou em outros; o trabalhador perdeu, em parte, sua importância devido a maior investimento em capital constante e trabalho morto, o que compromete a força de trabalho vivo e o desvaloriza. Apresenta, de um lado, o novo trabalhador polivalente e multifuncional, no entanto, gera em larga escala uma massa de trabalhadores precarizados e desqualificados, que vivenciam as diversas formas precárias de emprego ou pior ainda, o desemprego. Essas mudanças geraram uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, na qual encontram-se trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, terceirizados e estáveis, imigrantes e

negros, etc. Diante de tanta fragmentação dentro de si mesma, a classe trabalhadora passa a não se reconhecer e perceber como um todo, perde sua consciência de classe para si, o que vem comprometendo a sua união.

Faz parte desse novo contexto, como aponta Antunes (1999), a crescente expansão do setor de serviços, no qual os trabalhadores são incorporados a empregos temporários e extremamente precários, são os chamados “terceirizados”, os subcontratados, os *part-time*. Este setor, responsável pelo oferecimento de “produtos” intangíveis e não concretos, como os ramos alimentícios, educacionais, de transportes, telecomunicações, dentre outros, para Braverman (1987) tem a capacidade de se expandir e se manter estável, oferecendo ocupações, enquanto nas indústrias, por exemplo, a demanda por trabalho possui a tendência de diminuir e estagnar. Acerca dos trabalhadores deste setor Braverman (1987) elucida:

...recorrendo a força de trabalho amplamente não sindicalizada e retirada da reserva de pauperizados de parte inferior da sociedade, criam novos setores de baixa remuneração, e essas pessoas são mais intensamente exploradas e oprimidas do que as empregadas nos setores mecanizados da produção (BRAVERMAN, 1987, p.240).

A expansão do setor de prestação de serviços está também associada ao processo de urbanização, ao assalariamento da classe trabalhadora, ao progresso da ciência e da tecnologia. Se antes, as próprias famílias produziam em casa sua alimentação, hoje, com a inserção no mercado de trabalho, a demanda por alimentos congelados, por exemplo, é bem maior. O assalariamento das mulheres, outro exemplo, que antes eram designadas aos afazeres domésticos de seus lares, hoje muitas continuam nessa função, porém, vendendo sua força de trabalho para empresas especializadas no ramo, como as conservadoras e zeladoras, que prestam serviços para outras empresas e até instituições públicas. A própria dilatação das funções do Estado, na era monopolista do capital, fomenta esses serviços. Os serviços sociais prestados pela esfera estatal, compreendidos na construção e manutenção de escolas, prisões, hospitais, dentre outros serviços de caráter público, entram também na esfera da mercantilização, podendo ser executados em parceria entre o Estado e o setor privado ou até ser exclusivamente prestados por aqueles últimos (BRAVERMAN, 1987).

Assim, credita-se ao desenvolvimento do setor terciário a expansão dos empregos na atualidade sem, no entanto, atentar-se para a degradação do trabalho que este setor traz consigo. De modo catastrófico, este é um dos setores que mais vem



empregando na atualidade, ocultando uma parte do desemprego estrutural que está acometendo o mundo capitalista contemporâneo:

Quando se exigem números para dar concreção à ideia, invocam-se as categorias profissionais em escritório, vendas e em serviços. Mas não se pede para que esses trabalhadores exibam seus diplomas, seus contracheques ou seus processos de trabalho (BRAVERMAN, 1987, p.315).

Para se ter uma noção do cenário dramático do trabalho no Brasil, em estudo acerca do desenvolvimento do setor de serviços no país, Melo *et al.* (1998) destaca que pertence a este setor parcela considerável no que diz respeito a geração de postos de trabalho, considerado um dos principais na abertura de novas ocupações, além de se destacar com sua expressiva participação no PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro. O desempenho deste setor tem sido superior, inclusive, ao das indústrias. O crescimento da indústria de serviços, conforme nos esclarece o autor, ocorreu de forma exponencial nas últimas 4 décadas em todos os países capitalistas, sendo caracterizada uma das principais mudanças suscitadas nas economias capitalistas.

Antunes (1999), afirma que soma-se a isso a desregulamentação dos direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho promovidos pela ascensão das políticas neoliberais, em que os trabalhadores são desprovidos de direitos mínimos e historicamente conquistados. Além disso, na divisão sexual do trabalho, imposta pelo capital, tem-se observado uma expansão do trabalho feminino, principalmente no que concerne ao setor de serviços e naquelas funções dotadas de menor qualificação. Como se percebe, tal expansão vem aliada a uma intensa precarização, já que as mulheres, assim como frequentemente os negros e os imigrantes, são absorvidas para funções consideradas desqualificadas e subalternas. Também é constatado nesses casos menores salários quando se trata desses grupos. Sobre essa incorporação tanto do trabalho feminino quanto de outros grupos marginalizados, Harvey (2008) em consonância com o afirmado por Antunes (1999) elucida:

Embora seja verdade que a queda da importância do poder sindical reduziu o singular poder dos trabalhadores brancos do sexo masculino no mercado do setor monopolista, não é verdade que os excluídos desses mercados de trabalho – negros, mulheres, minorias étnicas de todo o tipo – tenham adquirido uma súbita paridade (exceto no sentido de que muitos operários homens e brancos tradicionalmente privilegiados foram marginalizados, unindo-se aos excluídos). Mesmo que algumas mulheres e algumas minorias tenham tido acesso a posições mais privilegiadas, as novas condições do mercado de trabalho de maneira geral reacentuaram a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados [...] (HARVEY, 2008, p.144-145).

Essa nova dinâmica imposta pelo capital também inclui em seu quadro uma moderna modalidade de trabalho escrava e clandestina, utilizando-se do trabalho infantil e de imigrantes em diversos setores da produção de forma degradante, reatualizando de certo modo a escravatura. Esse mercado de trabalho, conforme Antunes (2002), que explora crianças e imigrantes, é facilmente encontrado nos países de capitalismo subalterno e de industrialização intermediária, como nos continentes asiático e no latino-americano.

Conforme nos informa Druck (2011), a atuação do Ministério Público do Trabalho juntamente ao Ministério do Trabalho e Emprego e a Polícia Federal tem sido relevante na luta contra o trabalho análogo ao escravo que ainda persiste no Brasil.

A autora salienta que modernas empresas nacionais e multinacionais instaladas em território brasileiro ainda insistem em obter seus extraordinários lucros em cima da exploração subumana de trabalhadores brasileiros, negligenciando direitos trabalhistas e condições decentes de trabalho. A partir dessas operações foi possível elaborar uma “Lista Suja”, a qual conforme Druck (2011) encontra-se disponível no *site* do Ministério do Trabalho intitulada “Cadastro de empregadores flagrados explorando mão de obra escrava”. A autora aponta números alarmantes de trabalhadores que foram resgatados dessa situação de moderno trabalho escravo:

No período de 2000 a 2010, foram realizadas 959 operações nas diversas regiões do país, onde foram resgatados 37.092 trabalhadores e um total de 35.790 trabalhadores tiveram seus contratos formalizados a partir da ação dos fiscais. O valor do pagamento de indenizações relativas a dívidas salariais (saldo de salários, férias, décimo terceiro, gratificação natalina etc) atingiu a cifra de R\$ 61,2 milhões nesses dez anos, sem incluir multas e indenizações por danos morais (DRUCK, 2011, p.53).

Destacamos, ainda, para a autora citada, que a precarização do trabalho não se constitui em um fenômeno recente para os brasileiros, estando em evidência desde a passagem do trabalhador escravo para o trabalhador assalariado. No caso de regiões como a Norte e a Nordeste, onde há uma baixa atividade industrial, é expressiva a informalidade que atinge os trabalhadores, sendo esta uma das ramificações da precarização do trabalho. Há que se considerar também que na atualidade estão visíveis novas expressões da precarização que atinge o trabalho e todos aqueles que dele vivem, bem como todas as regiões, sejam as periféricas ou as centrais. Segundo a autora, centros desenvolvidos como São Paulo já apresentam níveis de informalidade do trabalho assim como as regiões periféricas e economicamente mais pobres do país. Se

comparada a Salvador, as regiões metropolitanas paulistas se igualam a capital baiana em nível de informalidade, tendo respectivamente 41,8% e 41,5% de taxas de trabalhadores neste tipo de ocupação. As indústrias mais competitivas em termos de tecnologia e modernas bem como as formas mais tradicionais de trabalho (de modo informal, autônomo, etc.) também foram impactadas por essa “nova” precariedade. Ademais, sejam trabalhadores qualificados ou não, salienta-se aqui, que todos que vivem da venda de sua força de trabalho são alcançados pela precarização das condições e relações de trabalho.

Outra expressão da precarização no trabalho que atinge os trabalhadores brasileiros mais intensamente após a década de 1990 é a terceirização que, em conformidade com Druck (2013), passa a ser propalada em todos os setores e atividades do país. No âmbito público, para a autora, ela se dá através da contratação de estagiários em detrimento da abertura de concursos públicos e contratação de pessoal, estímulo à cooperativas, Organizações Não Governamentais e transferência de serviços públicos para a iniciativa privada, dentre outras modalidades que podem ser encontradas. No âmbito privado, observa-se o crescimento exponencial de terceirizados, principalmente nos bancos e nos *call centers*, os quais agregam um contingente enorme de trabalhadores. No setor industrial, apesar das formulações no âmbito do legislativo que buscam minimizar o número de terceirizados nesta área, pode ser verificado na atualidade que a terceirização tornou-se tendência predominante nas indústrias. Nas petrolíferas, empresas que ainda são de domínio do Estado, tem se observado uma grave situação que tangencia o trabalho terceirizado: os acidentes de trabalho atingem majoritariamente os trabalhadores terceirizados, assim como aqueles acidentes fatais. Druck (2013) *apud* Dieese nos apresenta os números dramáticos dessa situação em que trabalhadores brasileiros estão submetidos: em 1998, enquanto 4 trabalhadores contratados se acidentaram fatalmente, 22 trabalhadores terceirizados vieram a óbito enquanto trabalhavam. Em 2005, 0 (zero) trabalhadores contratados se acidentaram fatalmente, enquanto 13 terceirizados se acidentaram daquela forma. Para Druck (2013):

Em muitos casos, ela [a terceirização] incentiva a discriminação, porque aqueles que fazem parte do quadro principal da empresa sentem-se superiores àqueles que devem se submeter a tudo ou a quaisquer condições de trabalho, “os outros”, as “empreiteiras”, os “subcontratados” (DRUCK, 2013, p.68).

Druck (2013) também informa com base em relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) acerca da situação do trabalho no Brasil, que entre os

anos de 1992 a 2007, pode-se inferir que ocorreram importantes conquistas no país. Entre elas podemos destacar a diminuição do trabalho infantil, o aumento do trabalho formal, o aumento da concessão de aposentadoria ou pensão a idosos, minimização do número de trabalhadores que trabalham para além da jornada diária normal, aumento do número de trabalhadores que permanecem mais tempo no mesmo emprego, notável crescimento de filiação aos sindicatos e de acordos que viabilizaram aumento de salários. Entretanto, neste mesmo relatório foi apresentado, segundo a autora, que houve aumento das taxas de desemprego e uma disparidade no mercado de trabalho naquele mesmo período mencionado. Se o desemprego entre os homens subiu de 5,4% para 6,1%, entre as mulheres subiu de 8% para 11,1%. Quando se compara entre etnias, observa-se que o desemprego entre os trabalhadores brancos saiu de 5,8% para 7,3%, enquanto que entre os negros subiu de 7,2% para 9,3%. Após 2008, a situação do desemprego ficou ainda mais agravada em decorrência de uma nova crise mundial, aumentando drasticamente as taxas de desocupação no país.

Além do exposto, tem ocorrido, sobretudo nos países centrais e aqueles chamados de economias emergentes, um grande processo de exclusão dos jovens e dos trabalhadores considerados “velhos” pelo capital, como afirma Antunes (1999). Os jovens tem vivenciado uma escala globalizada de desemprego, em que recém graduados, pós-graduados e qualificados, não tem a oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho, engrossando as filas de desemprego. Conforme aponta Druck (2013), baseada em dados divulgados pela OIT (2007), na América Latina o número de jovens desempregados alcança 46% dessa população. Além do desemprego, esses jovens têm de lidar com a informalidade em que muitos se encontram inseridos e também com a desocupação total, considerando que uma grande parte deles não estuda e não trabalha<sup>6</sup>.

Especificamente no Brasil, Druck (2013) aponta que os jovens de 15 a 24 anos representam quase metade (49%) do número total de desempregados no país no ano de 2006, seguindo a tendência do continente latino americano. Além de quê, 18,8% deles não estavam trabalhando e nem estudando, o que nos indica a ausência de perspectiva de estudo e de trabalho digno para os jovens brasileiros e ainda os impactos da

---

<sup>6</sup> Conforme Druck (2013, p.64) apud OIT (2007), até o ano de 2007 na América Latina e no Caribe havia cerca de 106 milhões de jovens entre idade de 15 a 24 anos. Deste total, estimou-se que 10 milhões estavam desempregados, mais de 30 milhões trabalhavam de modo informal e em condições de penúria e 22 milhões não possuíam nenhum tipo de ocupação, isto é, não estudavam e não trabalhavam. Ou seja, para mais da metade dos jovens latino americanos não existe e não haverá emprego.

reestruturação produtiva no país e nos níveis de empregos decentes. Ademais, de acordo com Antunes (1999), aqueles trabalhadores acima dos 40 anos também passam a ser considerados “velhos” para entrarem no mercado de trabalho, e se não possuem estabilidade no emprego, uma vez excluídos, dificilmente conseguem retornar ao mercado. Com isso, o exército industrial de reserva tem sido cada vez mais incrementado de trabalhadores sobrantes e supérfluos para o capital.

A situação do desemprego no Brasil encontra-se em estado de calamidade e sem indícios de reversão dessa situação. Fato é que o número de trabalhadores desempregados, resultante mais ultrajante desse processo, e de trabalhadores que se localizam incluídos em atividades informais, visto que o trabalho precário e que não proporciona nenhum tipo de estabilidade para o trabalhador deve também se situar na esfera da falta de emprego, supera o montante de trabalhadores formais no país, em consonância com o exposto por Druck (2013).

Nesse sentido, Iamamoto (2014) indica que a máxima da oferta e da procura também passará a valer para os trabalhadores, pois o desemprego estrutural acirra a concorrência entre eles, além de influenciar na regulação e rebaixamento dos salários. Entre este exército industrial de reserva também é possível encontrar a população advinda dos campos, fruto de seu processo de industrialização que não absorveu todos os trabalhadores rurais e os expulsou para os grandes centros urbanos, que também não foram capazes de dar ocupação à todos eles. Além disso, entre aqueles que conseguem alguma ocupação, são encontrados inseridos no mercado de trabalho de forma irregular e eventual, com estatutos salariais flexíveis e instáveis, percebendo baixos salários e desprovidos de direitos trabalhistas.

Entretanto, o mercado de trabalho informal também não é capaz de aglutinar todos os desempregados, estando saturado em algumas regiões do país, de acordo com o apresentado por Druck (2013). Para essa autora, a informalidade não pode ser caracterizada como outra via ou refúgio para aqueles que não encontram oportunidades no mercado formal, pois submete os trabalhadores a condições humilhantes e degradantes de trabalho, em que a saúde do trabalhador é comprometida e até sua própria vida. Aliás, conforme se afirmou anteriormente, até este tipo de ocupação já vem apresentando incapacidade de absorção de todos aqueles que não possuem emprego, afinal, mesmo para a informalidade haverá um limite na sociabilidade capitalista.

Conforme Iamamoto (2014), a necessidade de redução dos custos para o capital e enxugamento dos postos de trabalho com a terceirização e adição de avanços técnicos e científicos no processo de produção, os quais fazem a produção aumentar mais em menos tempo, reduzem cada vez mais o emprego de trabalho vivo. Passa a ser possível e extremamente rentável ao capital a partir do advento da reestruturação produtiva, extrair maior quantidade de trabalho de uma parcela menor de trabalhadores já empregados, seja por meio da ampliação da jornada de trabalho, seja pela intensificação do trabalho a partir da adoção de meios de produção mais eficazes, fazendo com que o excedente produzido por esse mínimo de trabalhadores condene forçosamente diversos outros a ficarem ociosos. Mesmo aptos a trabalhar, amplos contingentes de trabalhadores são impedidos, pois possuem apenas sua força de trabalho para vender, o que os torna dispensáveis ao capital devido a incorporação de conquistas da ciência e da tecnologia no processo de produção.

Desse modo, a autora observa, assim como já mencionado por Antunes (1999; 1995), Harvey (2008) e Alves (2005), que a tendência é o aumento do desemprego estrutural em escala exorbitante e dos trabalhadores considerados supérfluos para o capital, sendo sua grande maioria totalmente inútil para ele. O que se percebe e constata é que o progresso do modo de produção capitalista e de sua força expansiva é também o mesmo impulsionador do desemprego, da ociosidade da força de trabalho, da pauperização massiva da classe trabalhadora. Iamamoto (2014) indica que com o aperfeiçoamento dos meios de produção e o desenvolvimento do trabalho social ocorre uma expansão da população apta ao trabalho que não possui ocupação e que, provavelmente, não conseguirá. É visível que a população trabalhadora aumenta mais rapidamente do que a criação e necessidade de seu emprego, o que gera um aumento da pauperização na mesma medida em que ocorre uma maior acumulação pelo capital.

Todas as mudanças ocorridas no âmbito da produção, conforme verificado, rebateram diretamente sobre o mundo do trabalho, impactando sobre todas as categorias profissionais da atualidade. Conforme afirmou Antunes (1995), tais mudanças geraram uma classe trabalhadora mais complexa e diversificada, composta por trabalhadores inseridos das mais diversas formas nesse novo mercado de trabalho, sem falar da legião de desempregados, como já mencionamos. Devido a isso, essa nova configuração da classe-que-vive-do-trabalho passa a trazer também novos desafios que serão decisivos para a prática sindical e organização dos trabalhadores em escala global, pois a nova dinâmica imposta pelo capitalismo fragiliza o poder sindical e de organização desta

classe, impondo novas tendências voltadas para o individualismo e corporativismo, concepções reinantes na sociabilidade burguesa.

Nesse ponto, damos destaque aos impactos para a organização coletiva dos trabalhadores, mencionada anteriormente de forma breve. Conforme expressa Mattos (2009b), são visíveis as consequências trazidas pela reestruturação produtiva aos sindicatos e organismos de representação dos trabalhadores.

Para o autor, na nova ordem imposta pelo capital é possível elencar diversos fatores que dificultam a associação entre os trabalhadores nesse contexto, como a descentralização e parcelamento da produção de um mesmo produto para diversas áreas do globo; a transferência de empresas para áreas com menor atividade sindical; a implementação de novas propostas de acordo entre empresa e trabalhador e o trabalho participativo e envolvente; o desmonte e desregulamentação da legislação trabalhista; o enxugamento de postos de trabalho tradicionais a partir da introdução de maquinários e da robótica e da terceirização da mão-de-obra, cuja consequência é a diminuição do operariado tradicional. Todo esse processo incide sobre o sindicalismo tradicional, diminuindo o número de filiados e causando uma fragmentação e desarticulação dessas organizações. Além disso, a ameaça do desemprego gera medo e uma acirrada concorrência entre os trabalhadores, o que se torna uma grande dificuldade para essas organizações, já que as mobilizações passam a ser veementemente combatidas, dentro e fora dos espaços de trabalho.

Nessa mesma direção, Druck (2013) aponta os dois lados de uma mesma moeda no que concernem os impactos da reestruturação produtiva do capital nas tradicionais organizações dos trabalhadores:

De um lado, a ofensiva do capital cria um novo “regime de acumulação” por meio da precarização, seja reprimindo e ameaçando os trabalhadores e suas lideranças, seja cooptando as direções sindicais para participar da implementação de políticas de flexibilização/precarização como “única via”. De outro, as direções sindicais, convencidas da inexorabilidade da precarização, adaptam-se a ela e deixam de liderar e mobilizar os trabalhadores contra o capital e suas estratégias de dominação em tempos neoliberais (DRUCK, 2013, p.71-72).

Para Mattos (2009a; 2009b), em face da fragmentação e heterogeneidade apresentada pela classe trabalhadora na atualidade devido às novas formas de gestão da produção e do trabalho implementadas, torna-se imprescindível uma renovação dos sindicatos bem como dos organismos representativos dessa classe. Estes devem buscar inserir em seus espaços todos os trabalhadores, sejam desempregados, informais,

terceirizados, subcontratados, estáveis, instáveis, precários, homens, mulheres, negros, imigrantes, etc. Apenas reconhecendo e dando voz a essa nova configuração da classe trabalhadora na atualidade será possível vislumbrar um contra-ataque a ordem imposta.

Assim exposto, iniciaremos a partir de agora a discussão a respeito das transformações desencadeadas na esfera estatal. Considerando que além de necessárias para a adequação das nações à agenda da reestruturação produtiva, estas visaram uma reorganização do Estado, pautando-se em conceitos advindos do gerencialismo. Nessa perspectiva, abordaremos particularmente os impactos do novo ordenamento social no Brasil, cuja condição de economia periférica o coloca subordinado às exigências do grande capital internacional.

## **1.2 Transformações no âmbito do Estado capitalista e a contrarreforma do Estado no Brasil**

As transformações operadas no âmbito da produção, no chamado mundo do trabalho, determinaram também mudanças no âmbito do Estado, sendo que essas últimas irão ocasionar modificações de diversas maneiras no modo como é materializada a administração pública, preconizando uma administração gerencial. No caso brasileiro, segundo Behring (2008), a partir da adoção do paradigma neoliberal e dos ajustes recomendados pelo Consenso de Washington, será iniciada uma *contrarreforma* do Estado que impactará de forma negativa e trará diversas consequências para a classe trabalhadora em geral. Conforme veremos, essa tendência ocorrerá em todo o mundo devido a mundialização do grande capital financeiro.

Conforme assinalamos e indicam Behring (2008), Antunes (1995; 1999), Harvey (2008), Braverman (1987), Druck (2011; 2013) e Alves (2005), sabe-se que na busca por sua perpetuação o sistema capitalista se redefiniu e incorporou novas formas de produção e de gestão que pudessem assegurar sua acumulação. Para isso, além das mudanças operadas no processo produtivo foi necessária uma modificação no papel do Estado, a partir de uma reconfiguração de suas funções, seja no âmbito social ou da intervenção na esfera do mercado. Isto é, o Estado passa a ser mínimo para o social e máximo para o mercado, atingindo, sobremaneira e diretamente a classe trabalhadora a partir da adoção do ideário neoliberal e da incorporação de formas da administração gerencial.



Como aponta Harvey (2012), o Estado é crucial para legitimar e assegurar o processo de acumulação capitalista. O desenvolvimento do capitalismo não só dependeu - mas depende até a atualidade - da esfera estatal que apoia, promove e escora todos esses processos, até aqueles executados de forma mais violenta. Não existe propriedade privada sem o Estado e, desse modo, na sociedade burguesa a esfera estatal sempre que necessária será reconfigurada de forma que atenda aos interesses do capital. Netto (1993) nos oferece argumento para a assertiva e destaca que a desqualificação da esfera estatal que propõe o capital em tempos neoliberais – de um “Estado mínimo” para o social - ocorre na mesma medida em que se propõe “o Estado máximo” para o capital.

Diante da crise que assolava o mundo na década de 1970, a saída para o capital retornar a sua acumulação e taxas de superlucros, como vimos, era uma reestruturação da produção aliada a uma reconfiguração do papel do Estado. Sendo assim, nos anos de 1970, o *Welfare State* que no período taylorista/fordista assegurava diversos benefícios de seguridade social para os trabalhadores, começa a sofrer um desmonte, sendo retirada àquela proteção social que beneficiava os milhares de trabalhadores dos países centrais. Behring (2008) destaca que houve um redirecionamento do fundo público para o empresariado que enfrentava o ciclo depressivo capitalista naquele momento, descobrindo o *Welfare State* dos recursos necessários para sua manutenção. Assim, o ideário neoliberal apontava que a redução dos investimentos pelo Estado em políticas de proteção social seria necessário para reverter o quadro de crise. E, desse modo, a implementação desse paradigma ocorre como estratégia e alternativa necessária e única para combater a crise e justificar a adoção de tais ajustes de cunho neoliberal.

Ainda, segundo a autora, para os defensores desse paradigma, o *Welfare State* caracterizava-se como uma política que causava efeitos negativos para a economia por desmotivar o trabalhador e diminuir a produtividade, pois o protegia; por permitir uma concorrência desleal, porque protegida; por causar excesso de expectativa, fomentando movimentos sociais a lutarem por demandas mais expressivas, o que era caracterizado como perigoso pela burguesia. Ademais, os recursos destinados às políticas sociais foram caracterizados como gastos supérfluos e acusados de gerarem custos excessivos para a máquina estatal.

No Brasil, apesar da inexistência de uma proteção social semelhante ao *Welfare State* ao longo de sua história, é a partir da década de 1990 com as conquistas expressas na Constituição Federal de 1988, que se tem a possibilidade de construção de um sistema de proteção social no país. Contudo, naquela mesma década o país passa a

seguir as indicações da agenda neoliberal, que orientam no sentido de desfinanciamento das políticas sociais, desconsiderando as conquistas e demandas expressas na recente Carta de 1988. Ironicamente, num país onde nunca políticas sociais foram universalizadas, portanto, nunca houve gastos “excessivos” com elas, mesmo assim a justificativa para retração do Estado na área social foi pautada no discurso da sobrecarga que essas políticas causavam no aparelho estatal.

Sendo assim, a sociedade brasileira não ficou à margem da reestruturação do capitalismo e das transformações trazidas pela nova era flexibilizada, como nos afirma Netto (1996). E se nos países centrais e que possuíram a experiência de um sistema de proteção social aquelas alterações imputaram na regressão de direitos e aviltamento das condições de vida e de trabalho, pode-se imaginar os efeitos e consequências catastróficos que serão provocados e radicalizados numa sociedade de economia periférica como a do Brasil.

A reestruturação do capitalismo tardio, com o trânsito à “flexibilização” e a plethora de transformações que lhe são conexas, não escapa à sociedade brasileira. É evidente, porém, que a nossa sociedade participa da inflexão atual do capitalismo com as refrações derivadas, em primeiro lugar, da sua condição periférica e, em segundo, do próprio nível de desenvolvimento e articulação das suas relações capitalistas. Numa palavra, as transformações societárias que acabamos de mencionar processam-se no Brasil mediadas [...] pelas particularidades da sua formação econômico-social (NETTO, 1996, p.103).

A partir de 1990, o processo de adoção do receituário neoliberal e, dentro dele, os ajustes necessários para realizar uma contrarreforma do Estado, entra em curso no Brasil. Considerando as características peculiares de cada país e sua formação social e histórica, o Estado brasileiro na década de 1990 irá passar por modificações impostas pelo capital internacional para se adequar a globalização financeira. O que identificamos aqui como contrarreforma do Estado, assim como indicou Behring (2008: 128), se refere ao conjunto de medidas e “*reformas*”<sup>7</sup> de caráter regressista adotadas pelo Brasil para sua adaptação a lógica do capitalismo mundial.

O neoliberalismo, que certamente pode ser caracterizado como uma reação burguesa global que buscou implementar medidas conservadoras, das quais faz parte a reorganização do Estado, segundo Behring (2008), ia de encontro à perspectiva presente na Constituição Federal brasileira recém promulgada em 1988. O documento, também

---

<sup>7</sup> Conforme Behring (2008, p.128), apesar dos defensores desse projeto o nomear como *reforma*, a trataremos aqui como *contrarreforma*, pois irá impactar de forma negativa e causando retrocessos políticos, econômicos e sociais para o país.

cunhado como “Constituição Cidadã”, trazia aspectos da social-democracia e do *Welfare State*. Esta Carta pode ser considerada um avanço no aparato legal brasileiro, tendo em vista a cultura antidemocrática e de decisões tomadas pelo alto pela burguesia ao longo da história do país. Portanto, caracterizou-se por ser um marco e avanço naquela conjuntura da sociedade brasileira.

Duriguetto (2007) também acena no sentido de que a Constituição expressava a vitória dos movimentos sociais e das organizações que representavam os interesses das massas a partir da incorporação de suas demandas no documento. Entretanto, com a adoção daquele ideário e sua proposta de contrarreforma serão desconstruídas inúmeras conquistas expressas naquela Carta.

Assim, como exposto, o cenário brasileiro da década de 1980 ficou marcado por dois processos distintos e praticamente simultâneos, segundo Duriguetto (2007). Para a autora, de um lado ocorreu um intenso período de instalação da redemocratização política e expansão das lutas e dos direitos sociais no país expressos na nova Constituição, e de outro o desenvolvimento de uma crise, consequência da recessão econômica, o aumento dos índices de desemprego e o aviltamento das condições de vida e de trabalho da maioria da população.

Para Behring (2008), a adoção aos ajustes neoliberais iniciou no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que buscando reverter o quadro inflacionário que assolava o país desde o “milagre econômico” e que não fora resolvido pelo Governo de José Sarney, optou pela implementação de uma série de medidas de cariz claramente neoliberais, propondo uma “reforma” econômica. A agenda pública brasileira já apresentava uma radical mudança em correspondência às orientações neoliberais e a política econômica monetarista que ganhava visibilidade desde o final do Governo de Sarney. O conjunto de medidas tomadas pelo Governo de Collor eram sintetizadas no Plano Collor (ou Plano Brasil Novo), caracterizado por uma heterodoxia e implementação de políticas econômicas e fiscais para aumentar a receita pública. Seria possível a partir deste Plano que o Estado obtivesse um montante razoável de ativos disponíveis para ter um papel reestruturante e redistributivo.

Entretanto, de acordo com a autora, apesar do Plano possibilitar um balanceamento das finanças públicas e aumentar as reservas nacionais, a abertura comercial ao mercado externo e a “reforma” na administração trouxeram grandes impactos nos índices de desemprego e perdas patrimoniais para as classes altas, que não aceitavam algumas das medidas impostas. Assim, logo após, o país entrava em grave

recessão que atingirá a política econômica, com contenção do crédito e dos níveis salariais. É lançado então o Plano Collor II, dotado de uma ortodoxia liberal, voltado para uma drástica diminuição dos gastos públicos e com proposta de “reformas” estruturais, entre elas a financeira. Tais “reformas” que se deram início possuíam uma programática de privatizações e abertura comercial para os importados.

Mais uma vez, segundo Behring (2008), as medidas adotadas pelo governo não obtiveram legitimidade necessária e adesão para prosseguirem, fazendo com que o novo Plano também fracassasse, apesar do êxito obtido no controle da inflação. A política industrial, voltada para a abertura comercial, como vimos, estava repleta de equívocos. Ao fomentar uma concorrência desleal, pois as indústrias brasileiras tinham clara desvantagem com as internacionais em termos de tecnologia e mão-de-obra qualificada e especializada, já que não havia investimentos reais nestas políticas - sobretudo nas educacionais -, o que levou tal segmento ao fracasso. E com isso houve um aumento substancial do desemprego, o que indicava a falta de preocupação do governo com a geração de emprego.

Como se viu, a orientação das políticas e “reformas” econômicas do Governo Collor estava voltada para uma primazia do mercado e abertura comercial, desconsiderando os impactos internos que isso causaria; privatização da coisa pública; controle da inflação por tempo determinado, porque incapaz de mantê-la em níveis normais (DURIGUETTO, 2007).

Conforme Behring (2008), no tocante às “reformas” administrativas do aparelho estatal, são tomadas algumas medidas coincidentes com aquelas que estarão presentes no Plano Diretor elaborado em 1995, como o enxugamento das funções do Estado. Collor busca se promover e cortar gastos públicos através de um discurso de “caça aos marajás”, denunciando privilégios que seriam o cerne da problemática e ineficiência da máquina estatal. O que é extremamente irônico, como salienta a autora, é o tom de denúncia de tais regalias dentro de um governo marcado pelo clientelismo e patrimonialismo, que iriam posteriormente ser o estopim para seu fracasso.

No que concerne à política de assistência social, aquele governo, como colocamos, pautou-se pelas respostas as refrações da questão social através do clientelismo. Behring (2008) aponta que devido a vários escândalos que vieram a público envolvendo a então primeira dama, a qual estava a frente da Legião Brasileira de Assistência (extinta LBA), foram publicizados os fartos recursos repassados à ela. Collor também não sancionou a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei nº

8742/1993) e expressava-se indiferente e indisposto a implementar o conceito de seguridade social expresso pela Constituição Federal.

De acordo com a autora, esse contexto político repercutiu negativamente sobre os movimentos sociais dos anos 1980. A abertura comercial e a reestruturação produtiva combinadas com o neoliberalismo foram fatores causadores de índices alarmantes de desemprego, suscitando a desmobilização e enfraquecimento daqueles movimentos. Tal fragmentação da classe trabalhadora foi tão forte que o grupo que iniciou o processo de pedido de *impeachment* do presidente Collor foi composto majoritariamente por estudantes. Os “caras pintadas”, termo que se refere aos jovens manifestantes daquele período, tiveram uma importância singular, porém com uma abordagem distinta das lutas operárias e populares, como foi o das “Diretas Já” em 1984 promovido pelos movimentos de base.

Como se sabe, aquele governo chegou ao fim após dois anos de mandato, devido a um *impeachment* político, fato histórico no país. Collor representou um governo marcado por escândalos, corrupções e uma crise inflacionária que se aprofundava cada vez mais. Deste modo, segundo Behring (2008), o governo e o presidente não obtiveram legitimidade nem credibilidade política interna e externa para administrar e conduzir as reformas indicadas. E apesar do fracasso e fim do seu governo, a utilização de propostas do projeto neoliberal não se findou. Mesmo que de modo limitado, o Governo Collor iniciou a implementação de uma agenda regressiva reprimindo as expectativas com relação a democratização e as políticas redistributivas da década de 1980.

Após a saída do presidente, quem assumiu o país foi Itamar Franco, vice de Collor, durante os últimos anos daquele mandato. O cenário era bastante complexo e de insatisfação da sociedade para com as respostas dadas pelo Estado. Behring (2008) afirma que com o objetivo de conquistar legitimidade política e condições de governabilidade, o novo presidente busca realizar articulações políticas amplas. Esse governo foi marcado pela recomposição dos conservadores e burgueses, que ainda temiam uma guinada da esquerda devido a recente eleição de 1989, a qual teve números bastante acirrados e a emergência de partidos e movimentos de esquerda no país. Fernando Henrique Cardoso (FHC), que nesse período encontrava-se no posto de ministro da fazenda, lança um plano de estabilização econômica a partir da adesão a nova moeda, que seria “o real”.

O Plano Real liderado por FHC e lançado em 1994, em conformidade com Behring (2008), buscava a estabilização da economia e seria o divisor de águas das

próximas eleições. Foi através da implementação desse Plano que FHC, um dos candidatos à presidência, conseguiu promover sua candidatura com o que foi chamado pela autora de uma verdadeira chantagem. Recordemos que os brasileiros viviam momentos de tensão e insatisfação com a inflação instável e que mal podiam fazer planejamentos econômicos em longo prazo, opta-se então, por eleger o candidato que iria dar continuidade aquele Plano. Desse modo, FHC - e sua aliança de centro-direita - é eleito por dois mandatos consecutivos no país nas próximas eleições (1995-1998 e 1998-2002) e dá continuidade, de forma mais intensa, as indicações feitas pelas instituições financeiras internacionais na reunião em Washington. Ao se dispor e de fato realizar tais ajustes, tornou-se possível a renegociação das dívidas para a aquisição de novos empréstimos, e em compensação, a abertura e desregulamentação do mercado nacional. Com a estabilidade que esse Plano oferecia ele alcançou consenso e popularidade necessários para a sua efetivação e das medidas ali indicadas, assim como para os gestores dessa nova política. Todavia, vários outros condicionantes e fatores não foram estabilizados com esse Plano. Registrou-se no período alto número de desemprego, privataria<sup>8</sup> intensa de empresas nacionais e forte endividamento do Estado. Como salienta Behring (2008, p.160):

O Plano Real, como se viu, colocou a inflação sob controle, diferenciando-se dos choques e planos anteriores. No entanto, a ênfase exclusiva na moeda sobrevalorizada e a política de juros altos para assegurar a presença do capital estrangeiro volátil e em busca dos ativos baratos – o que nos tornou reféns daquele, como ficou claro pela incapacidade das medidas de ajuste fiscal mais recentes e a reorientação do Plano Real de 1994 de romperem com o círculo vicioso – vêm gerando uma queda permanente de investimento. Tal fato se combina à reestruturação produtiva, resultando num aumento assustador do desemprego, hoje em torno de 20% (Dieese) nas grandes metrópoles, e da violência endêmica.

Após as eleições de FHC em 1994, com as propostas e políticas econômicas de estabilização a todo custo, Behring (2008) aponta que os números de desemprego aumentaram drasticamente, principalmente no ano de 1996. Portanto, verificou-se também a diminuição da popularidade do presidente, logo que a questão da falta de emprego tornou-se mais importante que a inflação, assim como outras questões trazidas pelo Plano. Um deles, o “apagão” do ano de 2001, caracterizou a crise energética que

---

<sup>8</sup> O termo *privataria* consiste num neologismo e foi amplamente utilizado pela mídia brasileira nos últimos anos para se referir as palavras *privatização* e *pirataria*. O termo foi utilizado para descrever a intensa onda de privatizações do patrimônio público entregue praticamente de modo gratuito a iniciativa privada durante os Governos FHC (1995-1998 e 1998-2002) e que veio a público na atualidade.

ocorria no país provocada pela falta de investimentos neste setor antes e depois de sua privatização.

Voltando a problemática do desemprego, Behring (2008) evidencia diversos fatores impulsionadores desse índice e que estavam em execução na política de FHC. Podemos destacar que a alta taxa de juros, diminuía o investimento produtivo e proporcionava o desvio de capitais para a especulação financeira, que se apresentava mais segura e rentável. Ela também gerava o endividamento das empresas, as quais não conseguiam quitar seus empréstimos e assim, tinham que decretar falência. Deste modo, o desemprego se acentuava ainda mais no país. A abertura comercial do país também gerou efeitos negativos ao influenciar as indústrias a se modernizarem, incorporando avanços tecnológicos em detrimento da força de trabalho vivo. A “reforma” do Estado, também fortemente propagada no período, contribuiu substancialmente para engrossar as fileiras do desemprego. Objetivando enxugar a administração pública, foram propostos programas de demissão voluntária, o que agravava mais ainda a situação.

Para Yamamoto (2012), outra constante intrínseca a esse processo e que ocultava grande parte do desemprego era a intensa precarização do trabalho, expressa na forma em que uma substancial parcela dos trabalhadores era inserida no mercado de trabalho. A autora aponta que entre os anos de 1986 a 1996, enquanto o setor industrial encolhia, o que se observava era a ampliação do setor de serviços no país. Consta-se, assim, que o número de trabalhadores que possuíam carteira assinada e direitos trabalhistas era muito inferior ao número de trabalhadores sem carteira assinada, inseridos de modo informal, autônomo e terceirizado.

Com relação à política social, Behring (2008) salienta que a agenda neoliberal em curso traria consequências devastadoras. O investimento nesta área não era o suficiente para a demanda de grande parte da população brasileira que se encontrava em pobreza generalizada no período. A política social passa a ser condicionada à econômica e, a partir disso, o mercado torna-se o complemento para aquelas áreas em que a atuação e investimento estatal são considerados pífios. Lembrando que, como também explicita a autora, a política social como preconizada na Constituição era caracterizada pelo Governo FHC como retrógrada, paternalista e uma das causadoras do déficit público. O que se percebe é que os recursos que fossem destinados para a área social seriam mínimos ou, praticamente, nulos, naquele contexto de crise fiscal e de disputa pelo fundo público. Esse foi um dos aspectos mais perversos da contrarreforma

do Estado, que buscou realizar um desmonte da seguridade social brasileira efetivada a duras lutas e expressa na Constituição do país, como veremos a seguir.

Em conformidade com o que expressa Nogueira (1998), o que se via no Governo FHC era a implementação das orientações mais gerais da agenda neoliberal. Trabalhou-se no sentido de “descentralizar a gestão, transferir atribuições para a sociedade civil e para o terceiro setor” (idem, p.174). Assim, o ajuste da economia brasileira a qualquer custo a nova ordem do capital repercutiu, sobremaneira, na vida e no trabalho dos trabalhadores brasileiros. Souza Filho (2013, p.169), acerca do Governo FHC, enfatiza que:

Nesse sentido, delineava-se no país a vitória hegemônica do projeto de sociedade “liberal-corporativista”, com forte presença do componente patrimonialista como prática de fazer política e governar, aliado ao fortalecimento do perfil “delegativo” de nossa democracia. Do ponto de vista econômico, efetivou-se a implementação de um modelo de desenvolvimento que buscava desmontar a intervenção estatal para reforçar a estrutura privada, nacional e internacional, colocando o mercado no centro das estratégias econômicas e alijando a incorporação da classe trabalhadora do processo de decisão e da participação dos frutos do desenvolvimento.

Marco para a implementação gerencial no Brasil é o ano de 1995. O Plano Diretor da Reforma do Estado, liderado e formulado sob a gestão do ministro Bresser Pereira do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), se tratou de uma contrarreforma de caráter conservador e regressista forjada na necessidade de dotar o Estado de eficiência administrativa.

Souza Filho (2013) afirma que era inegável uma vinculação do Plano Diretor com a perspectiva neoliberal. Para o autor:

[...] o projeto implementado pelo governo FHC é um projeto orientado para a transnacionalização radical da economia brasileira, numa perspectiva liberal conservadora. Dessa forma, a finalidade que orienta a reforma do Estado e, no seu interior, a reforma administrativa brasileira é uma orientação claramente neoliberal, portanto, uma orientação política que determina uma verdadeira “contra-reforma” na administração pública (SOUZA FILHO, 2013, p.196-197).

O Plano Diretor, segundo Behring (2008), pretendia a racionalização da administração pública, através de uma administração pública moderna, ágil e eficiente. Ademais, o documento apontava que os dois primeiros governos democráticos no país contribuíram para a acentuação da crise fiscal que juntamente com a crise da dívida externa acirravam a crise brasileira. Também apontava que o Estado havia perdido o



foco das suas reais funções, causando o sucateamento dos serviços públicos e agravando ainda mais essa crise. Para o documento proposto, o Estado deveria dar primazia para o mercado e tais serviços públicos deveriam ser repassados para a iniciativa privada. Essa valorização do mercado explícita no documento, para Souza Filho (2013), é um dos aspectos que indicam, sem deixar dúvidas, a sua fundamentação na concepção neoliberal. Para Duriguetto (2007), inicialmente, a proposta buscava defender um modelo gerencial, que modificaria o aparelho estatal tornando-o mais enxuto e moderno, com prioridade na eficiência, eficácia e efetividade.

De acordo com o texto do próprio Plano Diretor, a Constituição Federal de 1988 era vista por Bresser Pereira como um verdadeiro retrocesso burocrático sem precedentes na história do país e os preceitos ali instituídos sobrecarregavam o aparelho estatal (BRASIL, 1995, p.21). O então ministro também afirmava que dotar o Estado de responsabilidades sociais auxiliava no agravamento da crise fiscal, além de reafirmar características que ainda sobreviviam na administração pública brasileira, como o patrimonialismo e o clientelismo. Entretanto, como se sabe, a crise fiscal do Estado anunciada por Bresser, era na verdade uma expressão da crise estrutural do capital que se manifestava desde os anos de 1970 (SOUZA FILHO, 2013).

Iamamoto (2012), nessa direção, também afirmou:

[...] o governo considera ser esta uma “crise do Estado” – e não do mercado, tal como ocorrera nos anos 1920/30 -, o que exige uma reformulação do Estado. A referida “crise do Estado”, segundo a interpretação governamental, expressa-se na deterioração dos serviços públicos, aumento do desemprego, no agravamento da crise fiscal e alta inflação. Demonstra na óptica governamental, o esgotamento da “estratégia estatizante” e a necessidade de superação de um estilo de administração pública burocrática a favor do “modelo gerencial”: descentralizado, voltado para a eficiência, o controle de resultados, com ênfase na redução dos custos, na qualidade e na produtividade. Apoia-se nos princípios da confiança, descentralização de decisões e funções, formas flexíveis de gestão, horizontalização das estruturas, incentivos à criatividade, orientação para o controle de resultados e voltada ao “cidadão cliente” (IAMAMOTO, 2012, p.119-120).

Deste modo, a contrarreforma do Estado reconfigura às relações entre a esfera estatal e a sociedade civil, desonerando aquele primeiro do desenvolvimento de diversas atividades e serviços, repassando essas tarefas para a esfera privada. Segundo Iamamoto (2012), o que ocorre, efetivamente, é a privatização de empresas estatais e de diversos serviços, como a saúde, a educação e a cultura, já que o Estado passa a se isentar da

reponsabilidade de executar diretamente tais serviços e abre uma brecha legal para que isso ocorra.

Assim, buscando destituir o Estado das funções que o “sobrecarregavam” e com o falso discurso de que a transferência de determinados serviços para outras esferas, as quais poderiam prestar essas tarefas de modo mais ágil e com qualidade para os cidadãos, como aponta Medeiros (2012), os defensores daquele projeto reconfiguram o aparelho do Estado, da seguinte forma: 1) núcleo estratégico, no qual se encontram o Ministério Público, os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; 2) atividades exclusivas de Estado, na qual estão aqueles serviços que somente o Estado tem a permissão de executar, como trânsito, polícia, previdência social básica, controle do meio ambiente, compra de serviços de saúde pelo Estado, subsídio à educação básica, etc; 3) serviços não exclusivos, no qual encontram-se aqueles em que o Estado atua concomitantemente com outras organizações públicas não-estatais e privadas, como na área da educação, saúde, pesquisa e cultura; 4) produção de bens e serviços para o mercado, que diz respeito as empresas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho estatal, como as do setor de infra-estrutura (BRASIL, 1995, p.41-42).

O que se constata, observando o indicado no Plano, é a abertura para a privatização de serviços e direitos sociais, como no caso da saúde, da previdência - já que reduzida à previdência social básica - e da educação – restringida à educação básica. Com isso:

O campo da seguridade social sofre uma clara cisão, uma vez que apenas a Previdência Social Básica permanece como atividade exclusiva do Estado, enquanto o horizonte da educação e saúde é o da privatização, ou melhor, da “publicização”, sujeitas à regulação do mercado, ainda que subsidiadas pelo fundo público (IAMAMOTO, 2012, p.122-123).

Assim, a presença das organizações não governamentais e do setor privado, os quais poderão, legalmente, a partir daquele momento, atuar na prestação dos serviços sociais e de outras atividades no âmbito do próprio Estado, se tornará contundente no país. A atuação dos chamados “prestadores de serviços” viria substituir em larga escala espaços que deveriam ser designados somente a esfera estatal, proporcionando aqueles primeiros lucros exorbitantes. Destaca-se aqui o campo da educação, que capturado pela lógica mercantil vem atuar com distintas funcionalidades para a burguesia. Chesnais (1996), nessa perspectiva, afirma:

Visto sob o ângulo das necessidades do capital concentrado, o duplo movimento de desregulamentação e de privatização dos serviços

públicos constitui uma exigência que as novas tecnologias (a teleinformática, as “infovias”) vieram atender sob medida. Atualmente, é no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir (CHESNAIS, 1996, p.186).

Como sustenta Silva (2012), a contrarreforma do Estado não foi um “privilégio” brasileiro, pelo contrário. Vários outros países, seguindo as recomendações formuladas em Washington, a colocaram em curso com o discurso de modernização da administração pública, cortando gastos em diversos setores considerados supérfluos e acusados de sobrecarregarem o aparelho estatal. Além disso, o Plano capitaneado por Bresser Pereira no Brasil equivalia o administrador público ao administrador de empresas.

Para o ministro, de acordo com Silva (2012), os princípios do mercado deveriam permear a administração pública e regerem a prática administrativa. O administrador público deveria ter um objetivo a ser atingido, autonomia para gerir recursos humanos, materiais ou financeiros e ter o controle e exigir resultados. A forma gerencial de administração pressupõe que formas capitalistas de competição devam ocorrer também no interior do Estado, como a concorrência entre as unidades internas na disputa por recursos.

A grande mídia nacional, a serviço do capital, também foi uma das colaboradoras naquele período por disseminar a ideia de que uma crise assolava o país. Impregnando a crise de sensacionalismo e praticamente criando um “culto” em torno dela, os meios de comunicação corroboraram para consolidar a contrarreforma do Estado brasileiro nos anos 1990, distorcendo e sustentando o ideário neoliberal como a única saída para aquela crise que se agravava (BEHRING, 2008).

A partir disso, inicia-se no Brasil o processo de descentralização, uma das premissas apontadas pela ofensiva neoliberal. Sabe-se que na descentralização ocorre a transferência de responsabilidade da esfera federal para as municipais, sendo considerada como uma proposta eficiente e de redução de custos. Entretanto, para Duriguetto (2007), com relação aos recursos, os mesmos não são descentralizados na mesma medida em que as tarefas, gerando, desse modo, uma precarização nos serviços oferecidos a população. Destaca-se, então, a presença das organizações públicas não estatais e as organizações privadas. Podemos indicar, como exposto no próprio Plano:

No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais. Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (BRASIL, 1995, p.16).

Nessa perspectiva, da década de 1990 em diante é expressiva a redução do papel estatal brasileiro em políticas sociais, sendo notável o aparecimento do setor privado e da sociedade civil nessa esfera para preencher a lacuna deixada pelo Estado. Percebe-se assim, principalmente, a emergência de inúmeras Organizações Não Governamentais sem fins lucrativos e instituições filantrópicas. É nesse processo que surge fortemente o “Terceiro Setor” – caracterizado como aquele que é distinto do primeiro, que seria o Estado e do segundo, que seria o mercado – representado pela sociedade civil, cuja função é executar serviços sociais que, em sua maioria, são em parceria com o próprio Estado, por meio de convênios que repassam recursos. Duriguetto (2007, p.179-180) aponta que:

A privatização dos serviços públicos e políticas sociais constitui uma estratégia que, de modo geral, acompanha esses processos de descentralização administrativa e financeira. A privatização vem sendo realizada tanto em relação à transferência da oferta desses serviços para a sociedade civil quanto pelo mercado. O primeiro vetor privatizante é a transferência da produção e/ou distribuição dos serviços sociais para [...] o chamado campo do terceiro setor. [...] O segundo vetor de privatização é a mercantilização total ou parcial dos serviços sociais. Estes, enquanto lucrativos, passam a ser mercantilizados [...]: serviços melhores para quem pode pagar e de pior qualidade para quem demanda o acesso gratuito.

Inicia-se então, segundo Behring (2008), um novo tipo de clientelismo, no qual a sociedade civil se confronta na disputa pelos recursos públicos fornecidos para as ações implementadas através das ONGs. As políticas sociais passam a ter em seu entorno um discurso ideológico paternalista, sendo em sua maioria de transferência de renda, de combate a fome e a pobreza, focalizadas e seletivas. E em alguns casos o acesso à elas passa a ser através do mercado. A partir deste momento, passa a ocorrer em maior medida uma interrelação e interdependência entre Estado e “Terceiro Setor”, uma relação mútua de sobrevivência entre essas esferas. Esse “novo” Estado que prima o mercado, tende a um desfinanciamento da proteção social – aos poucos devido a correlação de forças e pressão – transferindo em larga escala a tarefa de responder as sequelas da questão social para a esfera da sociedade civil, evocando o passado quando a questão social era alvo de ações filantrópicas, caritativas e benemerentes.

Conforme Netto (1996), a derrota eleitoral dos segmentos democráticos em 1989 e a perda de fôlego dos movimentos sociais, a desesperança com os acontecidos de 1992 e o fato da redemocratização do país não ter trazido ganhos materiais para a massa da população, possibilitou o avanço do projeto hegemônico burguês. A vitória de FHC e de seu projeto, nas palavras do autor foi “um sinal inequívoco do seu êxito ídeo-político” (idem: 104), ou seja, representou a derrota dos trabalhadores e triunfo da burguesia brasileira.

Assim, pode-se compreender que a contrarreforma do Estado e hegemonia do projeto neoliberal no Brasil, necessários para situar o país no processo de mundialização da economia, apontavam para uma intensa privatização do patrimônio público, de novas direções do fundo público, redução das políticas sociais, abertura comercial e financeira ao capital internacional, desproteção ao trabalhador e mercantilização de direitos sociais. Esse processo teve início no Governo Collor, consolidando e aprofundando-se no Governo FHC, alterando e fazendo regredir os direitos conquistados historicamente pela luta dos trabalhadores e expressos na recente Constituição Federal de 1988. Tais características, mesmo que em proporções distintas, permaneceram nos Governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e atualmente continuam presentes no Governo de Dilma Rousseff (2011-2014).

A partir deste panorama acerca do mundo do trabalho e do Estado capitalista que buscamos compreender como se configura a Política Educacional brasileira. Tal política não escapou ileso dos processos de reorganização do capital e da contrarreforma do Estado, sendo inclusive, parte integrante do plano capitalista de manutenção de sua hegemonia e recuperação das taxas de lucro.

De fato, a falácia do discurso proferido pelos defensores da contrarreforma do Estado atingiu visceralmente os serviços sociais, como aqueles que se referem a educação, a medida que passam a ser acusados de ocasionarem déficits no orçamento público quando sob a responsabilidade estatal. A educação passa então recorrentemente a ser relegada pelo poder público, que na busca pelo falso equilíbrio das finanças públicas, faz fortemente sua delegação para outras esferas, como a de serviços prestados por setor privado.

Portanto, em nosso estudo, faz-se necessário compreender que a reforma educacional é uma das expressões dos ajustes estruturais realizados pelo capital. Afirmamos a reconfiguração da Política Educacional brasileira, o que caracterizamos com uma verdadeira contrarreforma, como parte do conjunto de “reformas” impostas

pela nova ordem, as quais interferem não somente no curso da política, mas também de modo drástico no trabalho daqueles profissionais que executam a mesma.

### **1.3 Política Educacional brasileira: Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação**

A Política Educacional se refere ao conjunto de medidas tomadas para que o Estado venha a interferir e regular o campo da educação. Abordaremos aqui duas legislações de âmbito nacional que vigoram na atualidade e que são parâmetros para o poder público executar tal política, sendo elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Indicamos também que tais políticas significam tanto interesses dos trabalhadores quanto da classe dominante e estão em permanente discussão, sendo alvo de desconstruções quando ferem os interesses dominantes e campo de luta, onde os trabalhadores buscam efetivar seus direitos. Sendo assim, em contexto de ajustes neoliberais, a Política Educacional não foge a regra ao passar também por inúmeras “reformas” e readaptações, cujos objetivos são a minimização da atuação estatal em políticas sociais, dentre elas a Política Educacional, disputa pelo fundo público revertendo-o para financiamento do setor privado, publicização (privatização) daquilo que é público e mercantilização de direitos sociais e serviços, como a educação.

Nessa esteira, partindo do pensamento de Saviani (1997), afirmamos que a apesar das inúmeras tentativas dos movimentos sociais e de trabalhadores, não foi possível assegurar que o referencial neoliberal e a onda de “reformas” se mantivessem distantes da educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor no Brasil data do ano 1996. Sua aprovação não representou os interesses almejados pela sociedade civil e os movimentos sociais na época. Em consonância com Saviani (1997), logo após a redemocratização do país, foi aprovada uma nova LDB da educação nacional no ano de 1996, contudo, esta traz em seu texto a obrigatoriedade de ensino até o quinto ano somente. É primordial ressaltarmos que esta não foi a LDB<sup>9</sup> construída em conjunto

---

<sup>9</sup> Havia dois projetos de LDB em disputa, um que foi construído pelos profissionais da educação em conjunto com toda sociedade civil e outro que corria por fora, uma proposta do Senador Darcy Ribeiro, que não contemplava as proposições feitas pelos educadores e pela população. O primeiro projeto acabou sendo engavetado e substituído pelo segundo, o qual foi aprovado (Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996). Esse é mais um episódio na história brasileira que indica os

com a sociedade e pelo Fórum Nacional de Educação. Esta foi uma deturpação do outro projeto em disputa feito pelo Senador Darcy Ribeiro, o qual providenciou ao governo exatamente o que ele desejava naquele momento: uma LDB minimalista e em consonância com as propostas de desregulamentação, descentralização e privatização, pautada num Estado mínimo, ou seja, uma LDB em coerência e norteada pelos preceitos neoliberais e de contrarreforma do Estado.

Saviani (1997), ao analisar o texto da referida lei, afirma que somente uma mudança concreta pôde ser observada após a sua aprovação, que seria relativa ao calendário anual acadêmico que passa a ter 200 dias letivos e 800 horas efetivas de trabalho pedagógico. Devemos destacar também que outra conquista assegurada pela lei foi o reconhecimento da educação especial e da educação infantil como áreas da Política de Educação. Isto ocorre, pois como o autor nos indica, essa lei é mais indicativa do que efetivamente prescritiva. Nesse sentido, apesar da LDB dar uma nova orientação para a educação, muitas mudanças não dependem da lei para ocorrerem, visto que ela não tem a capacidade de impedir ou obrigar quaisquer medidas. Por isso, ela depende inclusive de vontade política, pois caso se modifique o governo ou assuma um novo ministro na pasta da Educação, esse tem a autoridade de determinar a suspensão das medidas em vigor e encaminhar a Política Educacional do país para outra direção.

Deste modo, o que reafirmamos, assim como indicado por Saviani (1997), é que as políticas direcionadas para o campo educacional são formuladas de acordo com a sociedade e as relações sociais vigentes. Dependendo da correlação de forças elas podem ser coincidentes às aspirações da população ou o contrário, ir de confronto à elas. Nesse sentido, a conjuntura brasileira no contexto de aprovação da respectiva lei refletiu sobre a mesma. A LDB e a educação não escaparam do processo de contrarreforma, conforme anunciamos antecipadamente. Sobre a LDB, afirma-se:

Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classes [...] essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação (SAVIANI, 1997, p.227).

Como orientador das políticas referentes à educação brasileira são lançados os Planos Nacionais de Educação (PNE), cujos objetivos são a execução e o aperfeiçoamento das políticas de educação. Este instrumento possui uma programação a

---

traços autoritários, excludentes e elitizados que acompanham a política do país. Ver mais em Saviani (1997).

ser realizada num prazo de dez anos e estabelecem metas e objetivos a serem cumpridos, em todos os níveis da educação: infantil, básico e superior.

Os Planos Nacionais de Educação estão previstos em Constituições brasileiras desde a década de 1930 como forma de orientar esta política, contudo, segundo Saviani (2014):

Embora o conceito de PNE tenha sido introduzido no campo educacional desde a Constituição de 1934 com a sucessiva elaboração e aprovação de planos desde essa data até hoje, a maioria dos planos permaneceu letra morta, meras cartas de intenção solenemente ignoradas pelos dirigentes políticos, que vêm tomando iniciativas de política educacional inteiramente à margem dos planos aprovados (SAVIANI, 2014, p.231).

Cabe adicionar aqui que o PNE está previsto na Constituição Federal de 1988 no Art. 214 sendo que em seu início a Carta previa que o PNE fosse plurianual, mas após Emenda Constitucional que altera aquele artigo, este plano passa a ser decenal, como apontamos.

Desde os anos 2000, os Planos passaram a ser aprovados por lei, conferindo à eles responsabilidade jurídica e assim, eles podem deixar de ser meramente uma “carta de intenções”, como destacou Saviani (2014).

O PNE em vigor no país, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, tem sua previsão e seu desenvolvimento entre os anos de 2014 a 2024 e suas principais diretrizes, conforme descrito no próprio Plano, são a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a necessidade de valorização dos educadores. É importante considerar que constituem o PNE objetivos também já previstos naquele Art. 214 da Constituição Federal, e que esses três mencionados anteriormente constavam nessa Carta. E portanto, a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada como o primeiro instrumento legal a dar um espaço relativamente mais extenso a pauta da educação. Segundo Cury (1992):

Ela enfatiza a relação dever do Estado/direito do cidadão, estabelece a gestão democrática como princípio de administração das escolas públicas e impõe alguns critérios para a carreira docente em todo o país. E sobretudo, a gratuidade plena em todo o ensino público e em todos os níveis, que deixa de ser um elemento residual (CURY, 1992, p.34).

Além disso, ao observarmos que objetivos e metas propostas na Carta Constitucional continuam previstos no atual PNE podemos também indicar que tais



questões não foram resolvidas há quase três décadas desde a promulgação daquela primeira.

O PNE é constituído por 20 metas e 256 estratégias e, para Saviani (2014), apresenta inúmeras limitações e intenções nada favoráveis à educação pública. O autor infere que além do PNE conter traços que indicam uma relação íntima e contínua com o setor privado educacional, pauta-se num conceito de qualidade aferido através de provas padronizadas, aplicadas em todo o país, sem no entanto, atentar-se para a necessidade de conhecimento das regiões e suas particularidades.

O autor também enfatiza dois outros pontos contidos no PNE, como o não esclarecimento com relação aos mecanismos de financiamento para organizar o Sistema Nacional de Educação que garanta o acesso a todas as crianças e jovens. O outro ponto por ele indicado, é o fato da maioria dos profissionais da educação pública serem formados por faculdades privadas, as quais muitas vezes apresentam uma formação deficitária se comparadas as universidades públicas. Portanto, para o autor, faz-se necessário garantir que esses profissionais tenham uma formação digna e com qualidade para que isso também reflita em seu trabalho.

Outra questão que merece devida atenção foi o fato do PNE não destinar recursos exclusivamente para a educação pública, o que foi ponto de muita discussão para aqueles que defendem a escola pública, gratuita e universal. Dourado (2014), acerca dessa contradição e também tendência de tempos neoliberais proclama:

Não por acaso, ao longo da trajetória da educação nacional, o embate educação pública X educação privada sempre se fez presente. No PNE não foi diferente e a exclusividade de verbas públicas para a educação pública não logrou êxito. O texto aprovado vai chamar a atenção junto com a meta progressiva de investimento na educação (ampliação dos percentuais do PIB) trazendo o conceito do público; também os recursos aos programas de expansão profissional e superior, inclusive na forma de incentivo: isenção fiscal, bolsas de estudos concedidos no Brasil e no exterior, além de subsídios a programas de financiamento estudantil, financiamento de creche, pré-escolas e educação especial [...]. Temos de fato, a naturalização de um movimento que já está em curso no Brasil e sem as manifestações poderíamos ter tido um recuo muito maior no financiamento, pois há metas muito ambiciosas (DOURADO, 2014, p.233-234).

O PNE também apresentou a valorização salarial dos profissionais da educação, mais centrada no professor, atrelada ao conceito de meritocracia, o que sugere um verdadeiro retrocesso no que diz respeito a formação de pessoas com capacidade de pensar criticamente, além de responsabilizar o professor pelo sucesso ou insucesso de

seus alunos em exames de caráter nacional para que as metas nacionais sejam alcançadas, a qualquer custo. Essa valorização salarial pode vir a comprometer a remuneração do professor, principalmente, associando-a ao desempenho do aluno, ponto este de bastante preocupação dos movimentos sociais e dos educadores. Saviani (2014), ao tratar dessa questão contida no PNE, afirma:

No Brasil esse modelo – orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “Enem”, “Enade” – está, na prática, convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades estão se organizando em função da busca de êxito nas provas (SAVIANI, 2014, p.236).

Dourado (2014) sintetiza também que as indicações trazidas no texto do PNE acerca desse modelo de avaliação da educação no país por meio de “provões” já é matéria de crítica internacionalmente por distintos outros países, como os Estados Unidos. Este último chegou a adotar esse sistema de aferição da qualidade do ensino, porém, está revisando-o, visto que a partir dessas provas tem-se uma avaliação meramente quantitativa e que não considera indicadores importantes como condição de trabalho, formação, capacitação, além de questões intra e extramuros da escola, as quais tem impacto direto no aprendizado dos alunos.

Ademais, deve ser apontado que cada ente federativo, Distrito Federal, estados e municípios devem elaborar seus Planos, com base naquele primeiro, de modo a contemplar também suas necessidades específicas. Algumas das metas previstas no PNE envolvem também a necessidade de legislação complementar, o que supõe um esforço na elaboração de tais legislações para que o PNE realmente se efetive, cumpra suas metas e objetivos, saindo da condição de “letra morta” ou “carta de intenções” como alguns estudiosos o qualificaram. De acordo com Araújo Filho (2014) os motivos que ocasionaram o não cumprimento das metas e objetivos do último PNE, com vigência entre 2001 e 2011, foi justamente a falta dos planos distrital, municipal e estadual e também a falta de recursos, pois era considerado que deveria ser aprovado 7% do PIB para a educação dentro daquele decênio, o que não ocorreu. Para o PNE atual, o autor indica que essa questão do financiamento foi retificada pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009, a qual estabeleceu que uma parte do PIB seja conferido para investimento na educação. Assim, neste PNE ficou estabelecido o total de 10% do PIB, o que pode ser considerada uma grande vitória, apesar desse recurso não ser ainda exclusivo para o setor público. Apesar do texto inicial prevê a destinação do recurso

somente para a educação pública, o Senado modificou a redação dessa meta no PNE e retirou a expressão “pública”. Portanto, a política educacional brasileira continua sendo alvo daqueles que a orientam em favor do empresariado e da burguesia educacional, promovendo a educação privada com dinheiro público.

Segundo Saviani (2014), o ponto crucial na vigência do PNE é, sem dúvidas, a instauração e efetivação do Sistema Nacional de Educação. O sistema nacional de educação é a forma mais eficiente para alcançar a universalização do ensino no Brasil, e foi a estratégia utilizada por diversas outras nações que, ao implementá-lo, obtiveram êxito na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino primário. Através desse sistema é que o país poderia solucionar problemas históricos e que ainda estão presentes como suas metas em pleno século XXI e que outros países equacionaram no século XIX e XX. Dourado (2014) elucida que o Sistema Nacional de Educação existe desde 2009, pela Emenda Constitucional n. 59, o qual já era indicado como base para a formulação do PNE. Porém, tal sistema necessita ainda ser institucionalizado.

Com esse sistema unificado seria possível garantir a toda população a mesma qualidade no ensino, porém ele ainda é alvo de muitos questionamentos o que acaba por impedir sua consolidação, de acordo com Saviani (2014). O PNE em vigor traz a tona essa discussão e determina que em um pouco mais de um ano o poder público institua o Sistema Nacional de Educação. Com isso, o autor aventa duas hipóteses possíveis decorrentes dessa determinação:

- a) as discussões vão se arrastando, o prazo se esgota e esse dispositivo não será cumprido;
- b) aprova-se uma fórmula geral instituindo formalmente um Sistema Nacional de Educação com a simples finalidade de articular os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e próprio sistema federal, mantendo a situação atual com todas as contradições e improvisações que marcam a educação brasileira, de fato avessa à organização da educação na forma de um sistema educacional (SAVIANI, 2014, p.240).

Com a instituição do Sistema Nacional de Educação como definido no PNE, Araújo Filho (2014) também analisa muito positivamente essa articulação entre os entes federados, cujos benefícios que podem ser elencados inicialmente seriam o atendimento integrado da educação básica, profissional e superior e o emprego e a destinação de recursos de forma coordenada.

Em resumo, o atual PNE traz novas conquistas e representa algumas das demandas históricas dos movimentos sociais, dos educadores e trabalhadores, como a

vinculação de 10% do PIB para a educação que deve ser alcançada até o final desse Plano, impõe a necessidade de criação de uma política de valorização dos profissionais da educação, objetiva a universalização da educação básica, a determinação para instituir o SNE, dentre outras metas importantes para a ampliação da educação. Entretanto, há ainda a vinculação de recursos para a educação privada, o que pode vir a ser um grande retrocesso. Saviani (2014) registra que a descontinuidade da Política Educacional é um dos maiores problemas no país e deve ser enfrentada, ao passo que tem ocorrido que as metas propostas nunca são cumpridas em sua totalidade e, assim, entra plano e sai plano, as metas são quase sempre as mesmas ou as que não foram cumpridas são esquecidas. Dessa forma, o Brasil não consegue eliminar problemas na educação presentes desde os séculos passados, adiando-os sempre que possível.

Cabe agora, segundo Dourado (2014) a pressão por parte dos movimentos, dos trabalhadores, dos educadores e demais atores sociais envolvidos para que este PNE seja realmente efetivado, cumprindo com as metas propostas. Luta esta que tem sido mais árdua diante dos contemporâneos retrocessos sofridos desde a adoção da agenda neoliberal pelo Brasil na década de 1990 e que vem implementando um verdadeiro empresariamento da educação no país.

No campo educacional, diferentes trabalhadores exercem suas atividades. Para tratarmos das condições e relações de trabalho do Assistente Social naquele espaço sócio-ocupacional, trataremos, na sequência, da relação da profissão com a questão social, sua constituição como trabalhador assalariado e o mercado de trabalho em que ele se insere.

## **CAPÍTULO II – SUJEITOS: REPERCUSSÕES E IMPACTOS NA CONFIGURAÇÃO E NAS CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS**

### **2.1 O Serviço Social e a conformação de seu mercado de trabalho: breve retrospectiva**

Para tratarmos do assistente social como trabalhador assalariado nos marcos do capitalismo, primeiramente, iremos realizar uma breve abordagem histórica que elucida o surgimento da profissão e sua justificação nessa sociabilidade, além da inerente associação com a questão social: seu objeto de trabalho.

Netto (2001) aponta que a expressão “questão social” data do século XIX e está ligada ao pauperismo da Europa Ocidental. Este fenômeno de pauperização em massa era completamente novo e consequência direta do processo de industrialização que vinha sendo iniciado na Inglaterra no final do século XVIII. O pauperismo da massa de trabalhadores naquele período era a consequência mais imediata do capitalismo industrial-concorrencial que vinha tentando se estabelecer. A questão da desigualdade entre as camadas sociais e polarização entre ricos e pobres não era inédita, entretanto, era nova a forma que se generalizava a pobreza.

Desta forma, segundo destaca Netto (2001), era inédito como a pobreza aumentava diretamente proporcional a capacidade de produzir riquezas. Quanto mais a sociedade era capaz de produzir riquezas, mais aumentava o contingente de indivíduos que se viam privados dessa riqueza. O que era novo era o fato de se ter a possibilidade, devido ao desenvolvimento das forças produtivas, de reduzir e suprimir a pobreza acentuada, enquanto na realidade se via o contrário, se via sua multiplicação. O pauperismo passa a ser reconhecido enquanto questão social devido aos seus desdobramentos sócio-políticos, que vêm a ameaçar a constituição da sociedade burguesa e que, como veremos, passará a ser alvo de intervenção.

Conforme Netto (2006), na última metade do século XIX o capitalismo irá passar por uma transição que irá alterar também o modo como era respondida a questão social. O capitalismo concorrencial dará lugar ao capitalismo monopolista. Tal transição altera significativamente a dinâmica da ordem e da sociedade burguesa e fez-se imprescindível naquele momento devido a necessidade de aumentar cada vez mais os lucros. Através do controle dos mercados, seu objetivo primário naquele momento para maximização das taxas de lucros, essa nova ordem causa implicações variadas, também,

para a classe trabalhadora. O capitalismo dos monopólios previa o aumento do investimento em trabalho morto em detrimento do trabalho vivo, estimulando a inovação tecnológica, científica; e de outro lado, contribui substantivamente para o aumento do exército industrial de reserva e de trabalhadores considerados supérfluos para o capital.

Contudo, Netto (2006) aponta que apesar de inúmeras outras consequências geradas pelo capitalismo dos monopólios, a mais significativa é que para garantir o objetivo primário dessa nova ordem será primordial uma refuncionalização e redimensionamento do Estado. A esfera estatal, capturada pelo capital e a serviço dele, passará a disponibilizar mecanismos de intervenção extra-econômicos que possibilitarão avanços aos monopólios. O Estado passa a assumir as mais diversas funções, desde a garantia dos superlucros e auxílio as empresas com dificuldades, até investimento em infra-estrutura, investigação e pesquisa científica e força de trabalho necessária aos monopolistas. O Estado se transforma em um administrador da economia e salvador nos períodos de crises, ou seja, atua como garantidor das condições necessárias à acumulação e à valorização do capital, tornando-se o “comitê executivo” da burguesia.

Entre tais funções, como salienta Netto (2006), a que vale destacar devido a seu caráter de novidade neste contexto, é que no capitalismo dos monopólios a esfera estatal passa também a assegurar a conservação física da força de trabalho ameaçada pela superexploração, o que anteriormente não ocorria. No capitalismo concorrencial, o Estado respondia as seqüelas da exploração da força de trabalho básica e coercitivamente, tratando as lutas das massas subalternas apenas como caso de polícia, para assim preservar o conjunto das relações pertinentes à propriedade privada burguesa. Na ordem dos monopólios, essa será uma função essencial do Estado, que irá tratar não apenas da preservação, mas também do controle contínuo da força de trabalho, seja ocupada ou excedente.

Além disso, segundo o autor, passa a ser obrigação estatal garantir nível de consumo mínimo e a disponibilidade para ocupação sazonal daquela parcela da população considerada supérflua para o capital, sendo isso feito principalmente através da instituição dos sistemas de previdência e segurança social. É possível perceber agora a junção das funções econômicas e políticas do Estado burguês, que para exercê-las e garantir a ordem burguesa, legítima e justifica-se politicamente incorporando outros protagonistas sócio-políticos bem como suas demandas. Também, via a generalização e

a institucionalização de direitos sociais e civis, alcança um consenso capaz de assegurar à ordem.

Ainda de acordo com o autor, o aparente paradoxo contido na constituição dos monopólios e suas implicações na esfera estatal e o modo como vem encarar a questão social, torna-se claro e coeso a partir de uma análise histórica que indica a simultaneidade entre a transição ao capitalismo monopolista e a efervescência das lutas e movimento operário e emergência dos partidos operários de massas.

O autor apresenta que o contexto indicava a necessidade de absorção das demandas imediatas postas por esse processo reivindicativo e organizativo, que de certa forma não vulnerabilizou a ordem que iria se instituir, mas a modificou, em alguns aspectos, consideravelmente.

Por isso, o autor afirma que aquela função de assegurar consenso e certa ampliação de direitos e garantias de participação política não fora casual ou coincidente, sendo inclusive suportável pelo Estado burguês no capitalismo monopolista. Além de ser uma necessidade para continuar desempenhando sua funcionalidade econômica devido às circunstâncias históricas.

Contudo, vale indicar, com base no autor citado, que contemplar demandas e reivindicações da classe trabalhadora pelo Estado burguês não corresponde a sua aptidão natural e normal. Todavia, considerar e aderir as demandas das classes subalternas e deixá-las permear o âmbito estatal era preciso, justamente porque também era possível que as mesmas fossem reconfiguradas para o interesse da ordem monopólica: a maximização dos lucros.

Como salienta Netto (2006), é neste contexto e nestas condições que as refrações da questão social podem passar a ter intervenção contínua e sistemática por parte do Estado via políticas sociais. Iamamoto (2014) também reforça que, historicamente, a questão social era tida como ameaça que a classe operária e sua presença no cenário político representavam a ordem vigente.

Desse modo, era inevitável que o Estado e o grande capital realizassem intervenções e, de um modo ou de outro, teriam que dar respostas as demandas e necessidades reivindicadas pela classe trabalhadora. Como aponta Iamamoto (2014):

É importante lembrar que foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública. Os conflitos sociais passam a exigir a interferência do Estado no reconhecimento e na legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos, consubstanciados nas políticas e serviços sociais (IAMAMOTO, 2014, p.160).

No capitalismo concorrencial, como exposto anteriormente, havia intervenção estatal na questão social apenas quando a mesma evocava mobilização da classe trabalhadora, ameaçando a ordem vigente ou o fornecimento de força de trabalho. No capitalismo monopolista, devido as características desse novo sistema e a consolidação do movimento operário, para alcançar certo nível de legitimação do Estado burguês, era primordial que a questão social permeasse o âmbito econômico-político. A partir da instituição de políticas sociais, como aponta Netto (2006), o Estado burguês passa a responder as seqüelas da “questão social” no capitalismo monopolista, incorporando as mais diversas demandas de distintas categorias, alcançando grande consenso junto à elas.

De acordo com o autor, é visível o papel fundamental dessas políticas e sua funcionalidade que atendiam diretamente as requisições do capitalismo monopolista, que necessitava de preservação e controle da força de trabalho. Ou seja, era atingido tanto o trabalhador ativo quanto o inativo através de salários indiretos, proporcionando assim um subconsumo. Também se enquadram aqui as políticas educacionais voltadas para servir ao capitalismo monopolista de recursos humanos suficientes e capacitados e as políticas setoriais que visavam investimento em infra-estrutura. Sabe-se também, que em alguns casos o Estado se antecipava nas respostas a algumas demandas para evitar futuras reivindicações, o que gerava certo reconhecimento de representação perante as classes subalternas. Desse modo, fica ainda mais evidente o peso de tais políticas para o desenvolvimento e consolidação do capital monopolista. Além de gerarem uma ilusória imagem paternalista e benfeitora do Estado, o apontam como ponto neutro e mediador de conflitos entre a classe trabalhadora e o capital.

O Estado burguês, ao iniciar uma intervenção sistemática, que não fosse apenas coercitiva e de repressão na questão social, reconheceu que a mesma estava liminarmente ligada à relação capital X trabalho, o que colocaria em xeque a ordem burguesa. Para não evidenciar o exposto anteriormente, Netto (2006) aponta que é notado que a intervenção na questão social via políticas sociais era feita de forma fragmentada, parcializando e recortando a mesma, atingindo apenas suas refrações e seqüelas. Assim as questões sociais, as problemáticas individuais, eram enfrentadas buscando promover a redução de disfuncionalidades, já que eram consideradas como desvios sociais. Com isso, o Estado assume o caráter público da questão social, mas reforça nela a aparência da natureza privada e da individualização.



Segundo expressa o autor, a implementação de políticas sociais é realizada num campo complexo e tensionado pelas lutas de classes haja vista ao mesmo tempo em que a mesma é funcional ao capitalismo dos monopólios, tem sua concretização estabelecida pela pressão exercida pelas classes subalternas. A capacidade de mobilização e organização da classe operária e dos trabalhadores é um dos vetores que possibilita a implementação de tais políticas nesta arena de conflitos e contradições. Isto é, as políticas sociais são também parte de conquistas parciais e fundamentais para a classe operária e o conjunto dos trabalhadores. É claro que isso não representa ainda uma emancipação completa, mas o alargamento dessas bases podem levar a uma possível ruptura com a sociedade burguesa futuramente.

Iamamoto (2014) aponta que é nesse contexto que o Serviço Social se consolida e afirma enquanto profissão socialmente necessária e especialização do trabalho coletivo no quadro de desenvolvimento capitalista industrial e da expansão urbana. Devido as novas feições assumidas pela questão social, esta passa a requerer um trato mais especializado, propulsionando a qualificação desse profissional. Assim, o Serviço Social passa a ser socialmente necessário, tendo a questão social como base de justificação dessa especialização do trabalho. Sua profissionalização pressupõe a expansão da produção e das relações sociais capitalistas, impulsionadas pela industrialização, que geram e aprofundam a questão social.

Inicialmente, conforme Netto (2006), os assistentes sociais irão atuar predominantemente na implementação das políticas públicas, todavia esse perfil irá mudar, pois serão abertas novas e inúmeras possibilidades a esses profissionais. Segundo o autor, no que tange a profissionalização do Serviço Social:

[...] o agente passa a inscrever-se numa relação de assalariamento e o significado social do seu fazer passa a ter um sentido novo na malha da reprodução social das relações sociais. Em síntese: é com este giro que o Serviço Social se constitui como profissão, inserindo-se no mercado de trabalho, com todas as consequências daí decorrentes (principalmente com o seu agente tornando-se vendedor da sua força de trabalho) (NETTO, 2006, p.72).

Nesse sentido, é no seio da sociedade capitalista e de suas transformações que surge o espaço ocupacional para o Serviço Social. Na atualidade, observando o contexto de acentuação das expressões da questão social, verifica-se uma expansão do mercado para esse profissional. Segundo Iamamoto (2009b):

A ampliação exponencial das desigualdades de classe, densas de disparidade de gênero, etnia, geração e desigual distribuição territorial radicaliza as expressões da *questão social em suas múltiplas*

*expressões coletivas inscritas nas vidas dos sujeitos, densas de tensões entre consentimento e rebeldia*, o que certamente encontra-se na base da tendência de ampliação do mercado de trabalho para a profissão de Serviço Social na última década (IAMAMOTO, 2009b, p.2, grifos da autora).

A história do Serviço Social brasileiro é marcada por diferentes formas de tratamento da questão social. Nela, destacamos a década de 1980, quando o Serviço Social adquire maturidade, rompendo com o conservadorismo que permeava a profissão desde seus primórdios no país, recorrendo a tradição marxista para dar suporte a construção de seu Projeto ético-político<sup>10</sup>, o qual subsidia a criação de um novo Código de Ética, a promulgação da Lei de Regulamentação da Profissão – Lei nº 8.662/1993 e as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social. Naquele contexto das décadas de 1980 e 1990, o Serviço Social também passará por novas transformações e terá redimensionado seu mercado de trabalho, conforme veremos adiante.

Em suma, evidenciamos que a consolidação do mercado de trabalho para os assistentes sociais ocorre na sociedade capitalista e que são abertos inúmeros espaços de trabalho para esse profissional que lida diretamente com as refrações da questão social. Além disso, as transformações desencadeadas no mundo do trabalho e no âmbito do Estado, já indicadas, irão incidir sobre esse profissão e seu trabalho, visto sua condição de assalariamento, assim como os demais trabalhadores. Logo, a profissionalização do assistente social, o que supõe o seu ingresso no mundo mercantil, tornando-o um profissional que necessita vender sua força de trabalho, trará diversas consequências para a profissão, seu mercado, relações e condições de trabalho, interferindo também em sua autonomia profissional, o que veremos no próximo item.

## **2.2 O Assistente Social e a condição de trabalhador assalariado**

O Serviço Social é uma profissão constituinte da divisão social e técnica do trabalho como um tipo de especialização do trabalho coletivo, como foi analisado por

---

<sup>10</sup> Segundo Netto (1999), o Projeto ético-político do Serviço Social possui como norte um projeto societário comprometido com a transformação social, isto é, a superação dessa sociedade capitalista. Possui a liberdade como valor central, propondo que todos os indivíduos são livres para que possam escolher entre alternativas concretas, estando comprometido com a autonomia e a emancipação desses indivíduos. Netto (1999) salienta: “A partir dessas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade quanto no exercício profissional” (NETTO, 1999, p.15-16). Esse projeto possui uma clara dimensão política voltada para o compromisso com a classe trabalhadora, suas lutas e seus direitos.

Iamamoto e Carvalho (2006). Esses autores propõem uma análise em que o exercício profissional deva ser apreendido considerando as relações entre Estado e sociedade civil no contexto do modo de produção capitalista, o qual pressupõe a divisão da sociedade em classes, em que de um lado têm-se os detentores dos meios de produção e de outro aqueles que possuem somente sua força de trabalho para vender. Nessa perspectiva, por ser o profissional de Serviço Social um trabalhador que dispõe e necessita vender sua de força de trabalho, as metamorfoses que refratam nas relações do Estado e da sociedade afetam também essa especialização do trabalho, assim como todas as outras profissões.

Iamamoto (2014) indica que o trabalho do assistente social deve também ser compreendido como trabalho útil e concreto, que atende determinadas necessidades sociais, possui prerrogativas exclusivas e produz valor de uso e, assim, justifica-se na sociedade. Ao mesmo tempo, é detentor de trabalho abstrato e produz valor de troca, atuando no processo de produção e reprodução social e na repartição da riqueza socialmente produzida.

Assim, de acordo com Iamamoto (2009b), o assistente social é:

[...] proprietário de sua força de trabalho especializada. Ela é produto da formação universitária que o capacita a realizar um “trabalho complexo”, nos termos de Marx (1985). Essa mercadoria força de trabalho é uma potência, que só se transforma em atividade – em trabalho – quando aliada aos meios necessários à sua realização, grande parte dos quais se encontra monopolizado pelos empregadores [...] (IAMAMOTO, 2009b, p.13).

Essa profissão foi regulamentada como liberal, no entanto, este profissional não dispõe dos meios materiais e objetivos para realizar seu trabalho, conforme afirma-se acima. Assim, é necessária a sua contratação por um empregador, sendo que este último é quem irá ofertar ao profissional os meios para realizar o seu trabalho, delimitando sua atuação, em quais refrações da questão social ele irá intervir, qual a infra-estrutura disponibilizada à ele, qual a sua carga horária, qual a sua remuneração, se há metas e tarefas a cumprir, dentre outras. Então, o assistente social é subordinado ao seu empregador, no sentido de que este último interfere e determina sua atividade laborativa, dando-lhe as condições para exercê-la, o que, de fato, impactará em suas relações e condições de trabalho bem como em sua autonomia profissional.

Portanto, o assistente social enquanto trabalhador assalariado possui uma relativa autonomia no desenvolvimento de seu trabalho apesar dos aparatos legais que balizam a sua intervenção e que asseguram o livre exercício profissional. A Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e o Código de Ética do Assistente

Social de 1993 expressam em seus conteúdos o posicionamento a favor do respeito a autonomia do profissional no que se refere ao exercício de suas competências e atribuições, as quais encontram-se definidas naquela Lei. O Código de Ética do Assistente Social indica, inclusive, como direito do profissional em seu Título II, Art. 2º, alínea h: “ampla autonomia no exercício da Profissão, não sendo obrigado a prestar serviços incompatíveis com as suas atribuições, cargo ou funções”. Apesar desse aparato jurídico que resguarda sua autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, iremos ver que muitas vezes esse profissional tem sua autonomia restringida e controlada, devido ao estatuto de trabalhador assalariado.

O seu ingresso no mundo da mercantilização, em que o profissional vende sua força de trabalho para um empregador em troca de determinada remuneração, fere a sua autonomia profissional e por isso a torna relativa. Segundo Iamamoto (2014):

[...] essa autonomia é tensionada pela compra e venda dessa força de trabalho especializada a diferentes empregadores: o Estado (e suas distintas esferas de poder), o empresariado, as organizações de trabalhadores e de outros segmentos organizados da sociedade civil. [...] Eles impõem, ainda, exigências trabalhistas e ocupacionais aos seus empregados especializados e mediam as relações com o trabalho coletivo por eles articulado. É nesta condição de trabalhador assalariado que o assistente social se integra na organização do conjunto de trabalhadores afins, por meio de suas entidades representativas, e com a coletividade da classe trabalhadora (IAMAMOTO, 2014, p.215).

Por ser, então, um profissional assalariado o assistente social está sujeito, assim como os demais trabalhadores, a regulação de seu trabalho mediada por um contrato e às determinações sociais que impactam sobre a vida e o trabalho daqueles que necessitam vender sua força de trabalho para assegurar, minimamente, sua sobrevivência (IAMAMOTO, 2014, p.215).

Nessa esteira, seguimos com Iamamoto (2009a) que expressa acerca da tensão entre o estatuto assalariado do profissional de Serviço Social e seu projeto ético-político:

Transitar da análise acerca da instituição Serviço Social para o seu exercício agrega, portanto, um complexo de novas determinações e mediações essenciais para elucidar o significado social do trabalho do assistente social. Sintetiza tensões entre o direcionamento socialmente condicionado que o assistente social pretende imprimir ao seu trabalho concreto, condizente com um projeto profissional coletivo, e as exigências que os empregadores impõem aos seus trabalhadores assalariados especializados (IAMAMOTO, 2009a, p.32).

Para a autora, esse conflito entre o direcionamento do trabalho do assistente social, seu projeto ético-político e a alienação no trabalho são inerentes a sua condição de assalariado. É imprescindível ao profissional o reconhecimento dessa condição, os seus limites e também suas possibilidades, de modo que não recaia no fatalismo diante das circunstâncias apresentadas. Ou até se recorra ao messianismo, sendo que enquanto aquele primeiro superdimensiona o poder do capital, crendo que não é possível articular forças para inverter a situação apresentada e superar as adversidades do cotidiano profissional, o segundo evoca uma dimensão militante e voluntarista, não reconhecendo os impactos das relações capitalistas na profissão e subordinando tudo a vontade política dessa categoria, numa forte ênfase a militância profissional.

Esse tipo de visão parcial do exercício profissional, que não considera o contexto social, político e econômico bem como as relações de força e poder que ora expandem para o lado dos capitalistas e ora para os trabalhadores e varia de acordo com cada espaço ocupacional, pode limitar o trabalho do assistente social. Assim, é possível esse profissional direcionar seu exercício profissional conforme seu Projeto ético-político, mas para isso ele deverá estar ciente das relações contraditórias que perpassam seu cotidiano, buscando capacitação permanente, o que, aliás, é dever dele segundo informa o Código de Ética desta categoria.

Raichelis (2011), também nessa direção, apresenta em sua análise acerca do assalariamento e da relativa autonomia de que dispõe o assistente social que, considerando o direcionamento do projeto ético-político, este pressupõe que o profissional esteja devidamente qualificado e competente para exercer seu trabalho, necessitando que seja também capaz de encarar as adversidades presentes no cotidiano, propondo e negociando com os empregadores, garantindo e expandindo direitos à classe trabalhadora e reforçando suas lutas. Além disso, reconhecendo-se como um trabalhador, o assistente social deve também buscar assegurar sua autonomia profissional e o exercício de suas competências e atribuições de forma livre.

Para tanto, esta autora ainda afirma que além de realizar tarefas e funções pragmáticas, pontuais e emergenciais, executando aquilo que já está instituído, o assistente social deve enquanto um profissional dotado de competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas ser capaz de exercer seu trabalho de modo crítico, evitando análises acríticas e superficiais da realidade bem como a prática irrefletida ao exercer, meramente, tarefas burocráticas e rotineiras.

Destarte, nota-se que é de extrema relevância na atualidade, dar destaque para os estudos e pesquisas que jogam luz ao trabalho do assistente social e consideram sua dimensão de assalariado e parte constituinte da classe trabalhadora. A mercantilização da força de trabalho desse profissional ocasiona diversas consequências no interior da profissão e inclusive nas suas condições e relações de trabalho, na sua autonomia profissional, e também em seu mercado e em seus espaços ocupacionais. Sendo assim, consideramos ser relevante abordar e tornar público de que forma o Serviço Social tem sido impactado pelas novas tendências colocadas a todos os trabalhadores pelo novo e precário mundo do trabalho.

Em concordância com Raichelis (2011), analisa-se o seguinte:

O que se observa com maior frequência – certamente em função da centralidade da classe operária na produção capitalista e dos inúmeros estudos sobre os impactos da reestruturação produtiva nas relações e condições de trabalho desta classe – é o assistente social analisar (e indignar-se) frente a exploração e ao desgaste a que são submetidos os trabalhadores assalariados, mas estabelecendo com estes uma relação de exterioridade e de não pertencimento enquanto um segmento desta mesma classe (RAICHELIS, 2011, p.426).

Revela-se, com isso, que a partir das produções teóricas e estudos presentes e realizados no interior da profissão que muitas vezes o assistente social se preocupa em elaborar pesquisas e analisar o trabalho de outras profissões e trabalhadores sem, no entanto, ter essa mesma preocupação ou dar essa mesma relevância a estudos que contemplem a sua própria categoria profissional. Não se afirma aqui que aqueles outros estudos não tenham importância igual ou não são também necessários, mas sim que é imperativo diante da ofensiva do capital verificar os impactos também no Serviço Social. Propomos, em concordância com o afirmado por Raichelis (2011), que o primeiro passo é reconhecer-se enquanto também da classe trabalhadora e que por isso sofremos na mesma medida com a lógica destrutiva e exploradora do capital.

Portanto, problematizar a violação dos próprios direitos dos assistentes sociais, na relação com a violação dos direitos dos trabalhadores, requer a definição de uma agenda de questões específicas conectadas às lutas gerais da classe trabalhadora no tempo presente. Exige uma pauta mais ampliada, que inclui a organização e as lutas sindicais e trabalhistas, mas também o enfrentamento das dimensões complexas envolvidas nos processos e relações de trabalho nos quais os assistentes sociais estão inseridos (RAICHELIS, 2011, p.427).

Desse modo, o assistente social, por se configurar um trabalhador assalariado como exposto anteriormente, fica a mercê de seu empregador, não possuindo

estabilidade em seu emprego e, algumas vezes, não conseguindo assegurar uma maior autonomia na realização de seu trabalho. Em diversos casos, o profissional é dependente das vontades do empregador, que interfere no seu cotidiano de trabalho de acordo com as necessidades que considera convenientes. O profissional passa a se encontrar num jogo de tensão, entre aceitar as condições impostas pelo espaço que ocupa e entre manter seu emprego, mesmo que as vezes tais condições vão ao embate do previsto no Código de Ética profissional da categoria e do Projeto ético-político. Conforme aponta Iamamoto (2009b), o assistente social é profissional possuidor de liberdade e autonomia para exercer sua profissão, como estabelecido no projeto que orienta a categoria, entretanto, o estatuto assalariado ao qual está submetido acaba por relativizar ou eliminar essa prerrogativa. Nesse sentido, torna-se necessário a este profissional compreender quais são seus limites dentro do espaço sócio-ocupacional em que está inserido e, assim, buscar superá-los através de estratégias.

Somado ao que já foi dito, a redução dos gastos em políticas sociais e a retração do Estado em suas responsabilidades, como vimos, além de acentuar a questão social e suas refrações, também irão trazer diversos desafios ao profissional de Serviço Social, que terá de buscar estratégias e alternativas para enfrentá-las nesse novo cenário.

Tendo em vista o atual contexto político, econômico e social, Iamamoto (2001) aponta que as estratégias para enfrentamento da questão social são tensionadas por projetos sociais distintos e opostos. Estes orientam a estruturação e a implementação das políticas sociais públicas e convivem em intensa luta no seu interior. Observa-se que entre tais projetos antagônicos entre si, temos de um lado, um que se orienta para a defesa intransigente dos direitos sociais e da cidadania, com caráter universalista e democrático. Pautado nos preceitos informados na Constituição Federal de 1988, aponta para a expansão da democracia e para a ocupação dos espaços democráticos pelo povo, para a universalização dos direitos e gratuidade dos serviços. Este projeto também prima maior participação do Estado no que concerne as políticas públicas.

Todavia, de acordo com a autora, de outro lado, temos um projeto de inspiração neoliberal, em que se objetiva a mercantilização do atendimento as necessidades sociais. Nesse, os direitos sociais são subordinados à lógica orçamentária, a política social à política econômica. E, a esfera estatal privilegia o mercado em detrimento do social, além de deslocar para a sociedade civil a responsabilidade de responder as sequelas da questão social. Além disso, é visível o esforço que faz para desmontar todo o aparato legal conquistado e expresso na Constituição Federal de 1988, implicando numa visível

regressão da cidadania. Tal projeto traz consequências imediatas nas condições e relações de trabalho, afetando os espaços ocupacionais de várias categorias, entre elas a do profissional de Serviço Social.

Este segundo projeto mencionado é o mais difundido e tendência no contexto em que vivemos de mundialização do capital. Os ajustes preconizados por ele estão em consolidação em diversos países, inclusive no Brasil, como apontado no decorrer deste trabalho.

Assim, segundo Santos (2010), como sustenta o Projeto ético-político do Serviço Social brasileiro, diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do forte processo de retrocessos no que tange os direitos dos trabalhadores, lidar com a questão social passa a demandar mais que competência técnica. É imprescindível, agora mais do que em outros tempos, buscar amparo numa teoria social-crítica, que sustente o arcabouço teórico-metodológico da profissão e numa opção ético-política capaz de enfrentar os novos desafios impostos a profissão na contemporaneidade e no futuro.

Deste modo, destacaremos a partir de agora, quais os desafios e constantes referentes ao mercado e condições de trabalho do assistente social na contemporaneidade, que sofrem um redimensionamento diante das atuais circunstâncias políticas, econômicas e sociais.

### **2.3 O mercado e as condições de trabalho do Assistente Social na contemporaneidade**

Os estudos acerca do processamento do trabalho do assistente social nem sempre tiveram centralidade no debate profissional, segundo expõe Iamamoto (2014). No entanto, faz-se necessário realizar também uma abordagem acerca do assistente social enquanto sujeito e trabalhador, considerando que este não é exterior a classe trabalhadora e aos constrangimentos e violações sofridos por esta. Pelo contrário, o profissional de Serviço Social vive e convive em seu exercício profissional com todos os desafios postos aos demais trabalhadores. Portanto, apontamos ser fundamental conhecer e analisar quais os impactos das transformações societárias no mercado, nas condições e nas relações de trabalho dos assistentes sociais na atualidade, verificando quais as tendências gerais desse novo contexto e as particularidades que atingem essa categoria profissional.



As consequências do binômio reestruturação produtiva e contrarreforma do Estado atingiram a classe trabalhadora de forma geral e, em particular, a categoria dos assistentes sociais. Considerando que esses últimos também são trabalhadores assalariados, esses profissionais necessitam vender sua força de trabalho especializada em troca de uma determinada remuneração e, deste modo, também enfrentarão os desafios trazidos pelas transformações societárias. O pressuposto apontado por Yamamoto e Carvalho (2006, p.85) nos é caro,

O trabalho do Assistente Social se insere numa relação de compra e venda de mercadorias em que sua força de trabalho é mercantilizada [...]. Passa esse agente a perceber um salário, preço de sua mercadoria força de trabalho em troca de serviços prestados, determinado como o preço de qualquer outra mercadoria, ingressando sua atividade no reino do valor. Uma das pré-condições para tal ingresso é a transformação de sua força de trabalho em mercadoria e de seu trabalho em atividade subordinada à classe capitalista [...].

Destarte, vimos anteriormente que o processo de mundialização do capital e sua reestruturação produtiva impactaram fortemente nos países periféricos ensejando ajustes, seja no campo propriamente estrito da produção, quanto também no Estado. No caso brasileiro, observamos da década de 1990 em diante um crescente aumento do desemprego, uma intensa precarização das relações de trabalho, fruto da flexibilização nos vínculos empregatícios, que geram insegurança no emprego e na renda, desorganização sindical, alienação de direitos trabalhistas e crescimento da informalidade.

Yamamoto (2012), Harvey (2008), Antunes (1999), Alves (2000), Druck (2013; 2011) e Braverman (1987) informam que também se constatou uma forte expansão do setor de serviços e ampla oferta de postos de trabalho precarizados oferecidos por esse setor. Concomitante a isso, vimos que o processo de contrarreforma do Estado passa a isentá-lo de responder às sequelas da questão social, repassando essa tarefa para a sociedade civil e iniciativa privada; fomento da privatização de diversos direitos sociais, como a saúde e a educação e o sucateamento dos serviços públicos; oferecimento de recursos irrisórios para a política de assistência social e dismantelamento da seguridade social. Constatamos, com isso, que o foco dos governos brasileiros que se seguiram dos anos 1990 em diante foi na privatização, na descentralização e na focalização, transformando direitos em mercadorias, quando não em assistencialismo e filantropia, suscitando um processo de exclusão e inviabilizando o acesso universal a serviços e políticas essenciais que deveriam ser unicamente de caráter público e estatal.

Esse processo, como mencionamos, contribuiu para a ampliação da atuação de ONGs e do empresariado na coordenação, gestão e execução de políticas sociais. E tendo o assistente social como *locus* privilegiado de atuação as políticas sociais, esse processo repercutirá diretamente sobre as condições e relações de trabalho e no mercado de trabalho especializado desses profissionais.

Ademais, a expansão do setor de serviços na atualidade e a interferência do capital em todos os âmbitos da vida, como destacou Braverman (1987), também vai redimensionar o trabalho do assistente social que se encontra atuando nesse setor. Iremos ver que a expansão do mercado de trabalho do assistente social que ocorre, sobretudo, a partir da década de 1990 está vinculada a uma intensa precarização do e no trabalho deste profissional. Aliás, a superexploração do trabalho colocada em curso pelo capitalismo de forma ainda mais intensa após sua crise estrutural vai estar presente em todos os campos de trabalho, não sendo exterior e nem “privilégio” de nenhuma categoria profissional na atualidade.

Apesar de ser verificada uma ampliação dos espaços sócio-ocupacionais em que esse profissional pode se inserir, verifica-se na mesma proporção uma precariedade no tocante as suas relações de trabalho, no seu espaço de atuação, na sua remuneração, nas condições objetivas para realização de seu trabalho. Consideramos importante ressaltar aqui, em concordância com Cavalcante e Prêdes (2010), que formas precárias de trabalho estão presentes no modo capitalista de produção desde seus primórdios, porém elas têm sido acentuadas nas formas de produção contemporâneas. Aliás, num país de economia periférica como o Brasil, essa situação será ainda mais agravada. Sabe-se que desde a transição do trabalho escravo para o trabalho livre nesse país, seus trabalhadores convivem com formas nada dignas de trabalho e com inúmeras violações de direitos.

Raichelis (2013) corrobora com o afirmado acima ao apresentar em sua análise que em tempos anteriores a ofensiva neoliberal e a adoção de sua agenda regressiva, o Brasil já convivia com a precariedade laboral, registrando índices alarmantes de empregos informais que afetavam a população urbana e rural, além de apresentar uma proteção social frágil, inócua e quase inexistente, traços esses determinados pela sua condição de dependência e subordinação. A autora acrescenta que diferentemente dos países centrais, o Brasil não proporcionou aos seus trabalhadores uma proteção social efetiva e nem ampliou direitos de modo a resguardar condições de trabalho favoráveis. Com isso, o que se tem é a acentuação da precarização do trabalho já existente no país, surgindo novas formas e expressões nesse contexto desfavorável aos trabalhadores que

encaram em proporções ainda maiores e, agora permanentes, tendências como o desemprego, subemprego, trabalho desprotegido e flexibilizado, e intensificação da exploração.

Para Alencar e Granemann (2009), vivemos em pleno século XXI com a restauração de condições e relações de trabalho existentes no século XIX. Esse período de desregulamentação sob a lógica do capital confere as empresas autonomia e liberdade na contratação e escolha das regras do uso do trabalho alheio. Deste modo, os trabalhadores encontram-se a mercê do capital, que é óbvio, utilizará de todas as formas possíveis para extrair cada vez mais mais-valia relativa e até absoluta.

No que se relaciona ao Serviço Social, nas duas últimas décadas, segundo Yacoub (2007), a profissão vivencia um período favorável ao seu desenvolvimento, porém isso ocorre de modo contraditório e ambivalente. A autora analisa que “a profissão passou por um processo de redimensionamento e renovação no âmbito de sua interpretação teórico-metodológica e ético-política” (YACOUB, 2007, p.143). Deste modo, para a autora, a profissão qualificou-se principalmente por meio da consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e da produção científica acumulada a partir dos anos 1980. Fato é que ocorreu uma significativa ampliação do mercado de trabalho para o assistente social, principalmente após as regulamentações das legislações referentes à assistência social, que passa a requisitar uma gama de profissionais para atuarem nessa área. Entretanto, o aumento de contratações não elimina as condições degradantes de trabalho e os baixos salários sob os quais esses profissionais estão submetidos, assim como o restante dos trabalhadores brasileiros.

Seguindo com Delgado (2013), a autora avalia que a Constituição Federal de 1988 contribuiu de modo significativo para a expansão do mercado de trabalho dos assistentes sociais por consequência do incremento a rede sócioassistencial. Nesse sentido, possibilitou-se para a categoria uma diversidade de espaços de atuação em virtude da criação de importantes programas de atendimento a saúde, a assistência social, a infância e juventude, a mulheres, a idosos, a área sócio-jurídica, dentro outros. O reconhecimento da assistência social como política pública e parte do tripé que compõe a seguridade social brasileira – saúde, previdência social e assistência social -, proporcionou, certamente, uma expansão dos postos de trabalho desse profissional.

Iamamoto (2012) apresenta o mesmo ponto de vista e salienta que o processo de municipalização das políticas públicas e descentralização administrativa que ocorrem da década de 1990 em diante são fatores que contribuíram para a ampliação do mercado de

trabalho, possibilitando a abertura de novos espaços de trabalho para o assistente social junto aos Conselhos de Direitos, assessoria e consultoria a movimentos de base, formulação de planos de assistência social, dentre outros.

No entanto, esse processo de municipalização de diversos serviços públicos, que diminui postos de trabalho que antes se encontravam na esfera estadual e federal, possibilita intensificar a precariedade no trabalho dos assistentes sociais e dos demais profissionais que atuam com esses serviços e políticas. Verifica-se que a descentralização para os municípios de atribuições e incumbências não ocorre na mesma medida dos recursos, o que incide negativamente sobre os trabalhadores dessa esfera. Raichelis (2009, p.8) observa que:

Intensificam-se os processos de subcontratação de serviços individuais dos assistentes sociais por parte de empresas de serviços ou de assessoria na prestação de serviços aos governos, acenando para o exercício profissional privado (autônomo), temporário, por projeto, por tarefa, em função das novas formas de gestão das políticas sociais.

Como salientamos, apesar dos ganhos obtidos com a Carta de 1988, verifica-se que houve um intenso processo de “onguinização” que afeta sobremaneira o trabalho dos assistentes sociais. Deste modo, o Estado passou a legitimar, inclusive por meio de aparatos jurídicos, sua parceria com tais organizações, as quais passam a atuar com as mais diversificadas políticas e demandas, executando e coordenando programas e projetos sociais, como habitação, violência, família, educação, direitos humanos, infância e juventude, etc. Esse processo, nas palavras de Yamamoto (2012, p.126):

Trata-se de uma *das formas de terceirização da prestação de serviços sociais*, evitando-se a ampliação do quadro de funcionários públicos. Como a contratação das ONGs tende a se efetivar segundo projetos temporários ou tarefas preestabelecidas, esse caráter eventual também imprime os contratos de trabalho do corpo técnico recrutado pelas ONGs. Este passa a ser submetido à precarização das relações de trabalho e à restrição de direitos sociais e trabalhistas; muitas vezes, exercem tarefas semelhantes ou idênticas à de outros funcionários concursados e usufruem de garantias legais, sociais e trabalhistas. Em outros termos, a *diferenciação interna das categorias de trabalhadores*, que vem tendo sérias consequências na fragilização do movimento sindical, *atinge também os profissionais universitários, entre os quais os assistentes sociais* (grifos da autora).

A retração do Estado e a modificação da sua relação com a sociedade, associada à redução dos gastos sociais, contribuem significativamente para a precarização das políticas sociais. Por conseguinte, conforme relatam Cavalcante e Prêdes (2010), podemos notar que essas políticas encontram-se debilitadas desde a sua gênese e,

portanto, isso incide sobre o trabalho do assistente social. Desta forma, segundo relata Montaña (1997) apud Montaña (2002):

[...] as políticas sociais constituem a base de sustentação funcional-ocupacional do Serviço Social, caracterizando sua funcionalidade, sua legitimidade, criando o espaço de inserção ocupacional, e se elas foram e estão sendo significativamente alteradas no atual contexto socioeconômico e político, podemos então afirmar que a profissão de Serviço Social tende a sofrer transformações relevantes na sua demanda e no seu campo de atuação, na sua modalidade de intervenção e no seu vínculo empregatício (MONTAÑO, 1997 apud MONTAÑO, 2002, p.244).

Outro marco importante e que deve ser considerado ao tratar da expansão do Serviço Social no Brasil foi a introdução no texto constitucional da seguridade social enquanto um sistema de proteção social. O reconhecimento da assistência social como política pública, conforme já informamos, também impactou fortemente no mercado de trabalho dos assistentes sociais, principalmente, com a implantação do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) em 2005, que consolida a PNAS (Política Nacional de Assistência Social) de 2004. A partir de então, podemos afirmar que a assistência social passa a requisitar em grande escala os assistentes sociais, tornando esse campo um dos espaços ocupacionais de maior concentração e atuação destes profissionais. Além do mencionado, vale enfatizar que a implantação do SUS (Sistema Único de Saúde) também contribuiu positivamente no aumento de postos de trabalho para esses profissionais, que possuem também na saúde um espaço privilegiado.

Boschetti (2011) ao se referir a dilatação do mercado de trabalho dos assistentes sociais infere que atualmente são essas as políticas sociais, juntamente com a Previdência Social, que mais empregam e demandam esses profissionais tanto no âmbito municipal, quanto no estadual e federal. Entretanto, tais sistemas apesar de contribuírem positivamente para o alargamento do mercado de trabalho para o Serviço Social não garantem, igualmente, condições éticas e técnicas e relações de trabalho dignas, as quais vêm sendo defendidas pela profissão nas últimas três décadas.

Em vista disso, o Serviço Social ainda possui como maior empregador o Estado. Seja na saúde ou na assistência, espaços por excelência do assistente social, esse profissional está inserido ainda na atualidade de forma majoritária nas instituições públicas estatais. O CFESS (2005), em sua pesquisa de âmbito nacional acerca do perfil profissional do assistente social, aponta que essa tendência histórica da profissão ser demandada pela esfera pública estatal é ainda predominante no mercado de trabalho do Serviço Social. Contudo, nessa mesma pesquisa foi observado que apesar desses

profissionais estarem inseridos nas instituições públicas e, principalmente nas municipais, isso não significa que a maioria possui vínculos efetivos/estatutários, isto é, aquele decorrente de concurso público. Verificou-se que tem aumentado o número de profissionais que atuam nessa esfera contratados ou via CLT ou contratos temporários. Esse último tipo de vínculo, o temporário, tem sido destaque nas contratações dos municípios, o que afeta sobremaneira o trabalho do assistente social. Serra (2001), no que se refere a minimização do emprego público estável, nos informa:

O setor público, caracterizou-se historicamente, pela condição de empregos estáveis. Mas com a ocorrência de relações contratuais instáveis imprime-se maior fluidez no emprego da força de trabalho, o que está ocasionando alterações de perfil no mercado de trabalho dos assistentes sociais nesse setor (SERRA, 2001, p.169).

Conforme Serra (2001), a multiplicidade de vínculos e a flexibilização das relações de trabalho suscitam maior rotatividade nos postos de trabalho. Além disso, a possibilidade de contratação por tempo parcial e, por consequência, com baixas remunerações, o que também é predominante nas organizações não governamentais e nas privadas, por sua vez, implicam no duplo ou pluriemprego. Diante de jornadas de trabalho flexíveis que impactam também nas remunerações, o profissional acaba tendo que buscar mais de um emprego para que possa complementar a sua renda e possibilitar sua sobrevivência.

Na atualidade, tem-se constatado um crescimento substancial do número de profissionais de Serviço Social, como afirmam Delgado (2013), Pereira (2013) e Iamamoto (2014). As autoras relacionam essa ampliação do número de assistentes sociais à tendência de privatização e mercantilização do ensino superior sob a tutela do Estado e, principalmente, da regulação dos cursos na modalidade de ensino a distância que passam a realizar uma certificação em larga escala e a lançar no mercado um enorme contingente profissional.

A partir da possibilidade da desintegração do tripé ensino, pesquisa e extensão, a formação desses novos profissionais fica comprometida, já que seus cursos estão voltados para uma formação flexível e rápida, que atenda as requisições do mercado e sem preocupação com a qualidade do ensino. Deste modo, segundo Iamamoto (2014), esse crescimento desenfreado do número de profissionais nessa área traz diversas consequências tanto para o exercício profissional quanto para as relações de trabalho e condições salariais. Ela aponta que é possível afirmar que haverá concomitante a isso o aumento do desemprego na área uma vez que, como se sabe, essa ampliação do número

de profissionais formados não será acompanhada na mesma medida da criação de novos postos de trabalho. E conseqüentemente, com essa grande oferta de assistentes sociais disponíveis no mercado, o que convém falarmos em um *exército assistencial de reserva* como a própria autora descreve, haverá achatamento dos salários, precarização das condições de trabalho e grande instabilidade no trabalho. Para Iamamoto (2014, p.440):

A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que eleva a lucratividade nos negócios educacionais – um curso barato voltado, predominantemente ao público feminino -, poderá desdobrar-se na criação de um *exército assistencial de reserva* (grifos da autora).

Também é preocupante como se dará essa massificação da formação universitária sem qualidade, já que essas empresas educacionais visam a lucratividade e não uma formação pautada nos princípios ético-políticos e teórico-metodológicos que norteiam a profissão. Acreditamos, assim como Iamamoto (2014), que a consequência desse processo perverso será uma despolitização da categoria, pois esse tipo de ensino não possibilita uma vivência universitária e de experiências estudantis coletivas dos seus alunos. Nesse contexto, serão lados de uma mesma moeda a precarização do ensino e do trabalho profissional.

Diante desse quadro expansivo dos cursos de graduação em Serviço Social, Boschetti (2011) observa que houve um considerável aumento do número de profissionais registrados nos CRESS (Conselhos Regionais de Serviço Social). Esta autora informa que segundo os dados disponibilizados pelo CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) no ano de 2006 havia cerca de 65 mil assistentes sociais inscritos nos CRESS, e cinco anos depois, em 2011, já era possível contabilizar um total de 102 mil profissionais registrados. O que se percebe é que em 5 anos o número de assistentes sociais expandiu 56%. Atualmente, o CFESS informa em seu *site*<sup>11</sup> que o país possui 135 mil assistentes sociais, conforme os registros contidos nos Conselhos. Podemos afirmar que em uma década o número de profissionais de Serviço Social quase dobrou no país. Além disso, devemos nos atentar que estes números se referem somente aos profissionais que se encontram registrados nos Conselhos e que, provavelmente, estão empregados. Pode ser que este quantitativo seja maior, observando que o profissional que está desempregado ou não exerce atividade laborativa enquanto assistente social não necessariamente realizará sua inscrição no Cress. Ademais, ainda podem ocorrer

---

<sup>11</sup> [www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br)

casos de profissionais trabalhando irregularmente e que também não cumpriram com a obrigação de se inscrever no Cress.

Boschetti (2011) também acrescenta que esse *boom* de faculdades e cursos particulares na atualidade está diretamente relacionado a busca do capital por novos campos de investimento. A educação, diante da necessidade do capital de encontrar uma saída para a crise, tornou-se uma das principais áreas a ser cooptada. Acerca do crescimento do número de profissionais de Serviço Social, a autora pondera:

A contrarreforma do ensino superior brasileiro, portanto, nos ajuda a compreender esse fenômeno, que impacta diretamente nas condições contemporâneas da formação de um modo geral e no Serviço Social em particular e, evidentemente, traz consequências para as condições de trabalho (BOSCHETTI, 2011, p.558).

Delgado (2013) afirma que apesar da real expansão do mercado de trabalho para os assistentes sociais nos últimos 20 anos, as pesquisas recentes que abordam este assunto têm indicado diversos efeitos negativos e catastróficos no interior da profissão advindos da reorganização do capital. Portanto, o Serviço Social tem vivenciado um aumento substancial de profissionais e de demandas, devido ao acirramento da questão social no contexto atual, e concomitante a isso tem ocorrido a extinção e/ou precarização de seus postos de trabalho.

Sendo assim, conforme salienta Iamamoto (2012), é necessário compreender que as transformações ocorridas no mundo do trabalho não são externas ao Serviço Social e que a partir delas também se tornou necessário um novo perfil profissional para os assistentes sociais. Exige-se agora um profissional inteirado com as transformações societárias, qualificado, não apenas executor, mas com capacidade de planejar, coordenar e realizar uma leitura crítica da realidade.

A autora esclarece que os assistentes sociais têm sido demandados na atualidade para atuarem nas mais distintas áreas, como de recursos humanos, assessoria gerencial e na criação de estímulos a comportamentos que favoreçam a força de trabalho e a produção, organizações privadas e públicas. Essas novas requisições feitas para esse profissional são em grande parte decorrentes das alterações presentes na gestão da força de trabalho e por isso, são colocadas novas propostas e possibilidades de trabalho a este profissional que necessitam ser incorporadas, pois se eles não as compreenderem e decifrá-las, outros profissionais farão. E assim iremos perder espaços de trabalho para outras profissões.



É importante ressaltar que a implementação de legislações referentes ao Serviço Social também contribuíram para fomentar seu mercado de trabalho e, em certa medida, buscaram protegê-lo da precariedade em seus espaços sócio-ocupacionais. Para Delgado (2013), as duas legislações que dizem respeito a regulamentação da profissão de Assistente Social no Brasil, a Lei nº 8.662/1993 e o Código de Ética Profissional de 1993, dão ao assistente social o caráter de profissional, único e exclusivamente, ao possuidor de diploma de graduação em Serviço Social. Essas leis discorrem também acerca das atribuições privativas desse profissional, o que não abre espaço para que outros profissionais possam realizar as atividades lá descritas. Além disso, encontram-se no Código de Ética os direitos, deveres e responsabilidades do assistente social, uma regulação sobre a relação com as instituições empregadoras, bem como dispõe acerca das condições éticas e técnicas do exercício profissional. Com isso, esta categoria profissional possui resguardadas legalmente algumas prerrogativas que lhe asseguram certas condições objetivas de trabalho e espaço no mercado.

A mais recente conquista desses profissionais foi a Lei das 30 horas, conforme nos informa Delgado (2013). A Lei nº 12.317/2010 aprovada após longo tempo de espera e luta da categoria profissional representa uma grande vitória para os assistentes sociais. Ela estabelece uma jornada de no máximo 30 horas semanais para esses profissionais sem que ocorra uma diminuição da remuneração.

Com essa Lei buscou-se reduzir o tempo de trabalho do profissional, o qual é submetido a grande desgaste físico e psicológico ao trabalhar diretamente com as refrações da questão social. Para Raichelis (2013), esta lei representa um avanço significativo para a profissão, tendo em vista, principalmente, o contexto capitalista atual de ampliação das jornadas de trabalho, desrespeitando legislações trabalhistas, limites morais, físicos e psicológicos, ocasionando o adoecimento em todos os sentidos do ser que vive do trabalho.

Todavia, Delgado (2013) salienta que apesar da importância dessa Lei, é necessário apontar duas consequências possíveis que poderão ocorrer a partir de sua promulgação e que necessitarão de vigilância constante por parte dos profissionais e de suas entidades representativas. De certa forma, ocorre a possibilidade de aumento de postos de trabalho para os assistentes sociais, visto que não poderão trabalhar mais em tempo integral, sendo necessários novos profissionais para ocuparem o espaço. Contudo, poderá ocorrer também com a redução da jornada de trabalho, diante das condições colocadas pelo mercado de vínculos flexíveis e rebaixamento dos salários, o

avanço do duplo ou pluriemprego. Esse fator associado com outros, característicos do “precário mundo do trabalho”, pode coadjuvar para intensificar a exploração desses trabalhadores. É sabido que diversas instituições aderiram e se adequaram a Lei, entretanto, ainda é possível encontrar profissionais que não gozam de tal direito e empregadores que a aplicam de modo equivocado. Raichelis (2013), no mesmo sentido, enfatiza em sua análise acerca dessa legislação:

É certamente o movimento coletivo mais importante desses últimos anos em defesa de direitos do assistente social como trabalhador assalariado, mas que, como era de se esperar, está sendo objeto de desconstrução por parte dos empregadores, exigindo da categoria profissional e de suas entidades políticas a adoção de diferentes estratégias coletivas para fazer valer esse direito para todos(as) os(as) profissionais do país e lutando pela sua extensão a todos os trabalhadores brasileiros (RAICHELIS, 2013, p.629).

Existem também outras legislações aprovadas e em tramitação que abrangem determinados segmentos e parcelas de assistentes sociais atuantes em espaços específicos e que possuem importância significativa para a expansão da profissão, como informa Delgado (2013)<sup>12</sup>. Não as destacaremos aqui, mas salientamos em consonância com a autora que todo esse aparato jurídico possui grande relevância para ampliar e assegurar o espaço sócio-ocupacional do assistente social e garantir e preservar a qualidade do atendimento, condições éticas e técnicas e os direitos dos seus usuários.

Portanto, é notório o crescimento do mercado de trabalho do assistente social concomitante a uma precarização do e no exercício profissional, visto que esse crescimento não foi capaz de assegurar melhores condições de trabalho para esses profissionais.

Verifica-se, assim, que a reestruturação produtiva em curso atinge o mercado de trabalho do assistente social, incidindo contraditoriamente tanto na mudança e/ou redefinição de postos de trabalho em algumas áreas (por exemplo, nas empresas), como também na ampliação e diversificação, como é o caso das políticas de seguridade social, especialmente a política de assistência social. Esta dinâmica é ainda mais intensa em âmbito municipal, considerando as novas requisições que chegam aos municípios em virtude da descentralização e municipalização dos serviços sociais públicos, e diante das inúmeras pressões que sofrem diretamente das populações atingidas pelo desemprego, pobreza, violência, insegurança do trabalho e da moradia (RAICHELIS, 2010, p.757).

Podemos destacar, dessa forma, o binômio expansão/precarização, o qual vem acompanhando o mercado de trabalho dos assistentes sociais nos últimos anos, haja

---

<sup>12</sup>Ver mais em Delgado (2013).

vista que se observou um aumento no número de vagas para esse profissional simultaneamente a formas precárias de inserção nesses espaços, com forte tendência ao duplo ou pluriemprego, de sobrecarga de trabalho, à falta de condições de trabalho mínimas, de reconhecimento, de autonomia profissional, de incentivo a capacitação, de progressão na carreira, de achatamento dos salários e de estatutos salariais flexíveis e instáveis. Essa tendência das atuais condições laborais tem atingido também a subjetividade do trabalhador e ocasionado seu adoecimento físico e mental.

Assim como os demais trabalhadores e profissionais, os assistentes sociais têm vivenciado no contexto de acumulação flexível e de contrarreforma do Estado precárias condições e relações de trabalho apesar da expansão, das conquistas e do amadurecimento da profissão nas últimas décadas. Boschetti (2011) ratifica que a elevação do número de assistentes sociais ocorre sob o pano de fundo da crise do capital e num período marcado pela maximização do setor de serviços e de necessidade de um profissional que atue juntamente a programas sociais. Isso pode ser explicado devido a necessidade de minimizar as consequências catastróficas da crise do capital que acirra a questão social e suas sequelas. Esta autora, com base no estudo do Escritório de Estatísticas do Trabalho do Governo Americano, nos traz importantes informações:

Não por acaso, esse relatório indica que as profissões com maior potencial de expansão no mundo são: profissionais de comunicação, profissionais *dedicados a atendimento domiciliar a crianças, idosos e pessoas com deficiência*, engenheiros ligados à informática, veterinários, *assistentes sociais*, fisioterapeutas, entre outros da área do meio ambiente (BOSCHETTI, 2011, p.559, grifos da autora).

Nessa perspectiva, orientamos nosso estudo a partir da pertinente associação entre o reconhecimento da expansão do mercado de trabalho para os profissionais de Serviço Social nas últimas décadas conjugada a deficiência e violação de seus direitos enquanto trabalhadores assalariados.

Ademais, salientamos que os desafios sinalizados não são enfrentados exclusivamente pelos assistentes sociais, mas estão postos a todos os trabalhadores. Então, a luta por trabalho com direitos, consoante com o afirmado por Boschetti (2011), não consiste unicamente na defesa dos direitos de uma categoria profissional e, por isso, ela deve ser considerada num contexto mais amplo e totalizante, que busque assegurar atividades laborativas dignas para toda a classe trabalhadora. Assim sendo, estudos e pesquisas que enfoquem os processos de trabalho, situando o assistente social como trabalhador assalariado, verificando suas condições e relações de trabalho e, desta

forma, os impactos da mercantilização de sua força de trabalho, são de extrema importância para “um conhecimento mais profundo sobre o sujeito vivo responsável por esse trabalho, que é o próprio assistente social” (RAICHELIS, 2013, p.631).

Alencar e Granemann (2009) corroboram ao apontarem que:

[...] investigações amiúde são mais do que necessárias para capturar e problematizar as tendências centrais nestes quase 20 anos de contrarreformas do Estado e das políticas sociais. O aprofundamento da pesquisa neste campo certamente contribuirá para o desvanecimento de perspectivas ilusórias sobre os potenciais das políticas sociais, bem como para compreender a condição histórica do trabalho dos profissionais nelas envolvidos (ALENCAR; GRANEMANN, 2009, p.168).

As condições e relações de trabalho aqui indicadas, presentes para a classe trabalhadora em geral e também para os assistentes sociais, necessitam de um desvendamento nos distintos espaços ocupacionais que essa categoria encontra-se atualmente e também a nível nacional. Reiteramos, em conformidade com Alencar e Granemann (2009), que traçar o panorama acerca das condições de trabalho do assistente social na contemporaneidade, qualificando e quantificando seus indicadores e expressões, constitui importante ferramenta para a própria categoria tecer críticas e buscar a “superação dos fetiches que também nos alcançam em tempos tão bárbaros” (ALENCAR; GRANEMANN, 2009, p.168). Nosso intuito aqui é justamente contribuir para isso, apresentando a pesquisa na sequência.

### **CAPÍTULO III – O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E UMA APROXIMAÇÃO À REALIDADE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA**

#### **3.1 O empresariamento da educação no Brasil e seus reflexos no trabalho dos profissionais dessa área**

Inicialmente, antes de adentrarmos no debate acerca do empresariamento da educação no Brasil considera-se importante elucidar que a educação enquanto política social constitui-se espaço de tensão aglutinando lutas políticas de grupos antagônicos, cujos interesses são tornar hegemônica a sua ideologia e se apoderar dessa área que cumpre diferentes funções na sociedade classista.

Nessa perspectiva, enquanto política pública, a educação será centro de embates entre grupos que possuem projetos antagônicos, especialmente na atualidade, ao passo que a educação é descoberta como área estratégica tanto em sentido econômico quanto político.

No sentido econômico, podemos ressaltar o nicho extremamente lucrativo que ela se tornou, seja para investimento direto na área, para as parcerias público/privadas ou para utilização dos conhecimentos produzidos no processo produtivo. Com relação ao âmbito político, além de ser utilizada em discursos políticos com o objetivo de angariar votos, a ideologia disseminada em seu interior é capaz de promover consensos e justificar a ordem vigente. Segundo Mézáros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Porém, se tomada por grupos progressistas e movimentos dos trabalhadores, a educação pode vir a ter outro papel, sendo capaz de fomentar projetos contra-hegemônicos e subsidiar a emancipação dos trabalhadores. No entanto, também não se deve designar o papel revolucionário exclusivamente a educação buscando compreender que o complexo educacional tem sido definido justamente pelas relações sociais,

políticas e econômicas que compõem o sistema metabólico do capitalismo. Para Mészáros (2008):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Logo, compreende-se que a educação adquiriu na sociedade do capital, principalmente frente às ligeiras transformações tecnológicas e científicas, *status* de campo estratégico tanto pelo fato de impulsionar as forças produtivas quanto pelo papel importante nas disputas ideológicas e políticas. A educação se configura, então, como relevante instância da vida social em meio às lutas de classes (ALMEIDA, 2007).

Assim, a educação possui um caráter ontológico, sendo indispensável a própria existência humana e, por ser uma dimensão da vida social é capaz de interferir na produção e reprodução social. Para Almeida (2007) a educação enquanto dimensão da vida social é “constitutivo dos modos de existência humana, do ser social, da organização da vida em sociedade” (ALMEIDA, 2007, p.2).

O complexo que envolve a educação, portanto, na sociedade classista, é configurado para fins de reprodução dessa sociedade, de sua forma de análise da vida social, política e econômica para que as desigualdades entre as classes e as estruturas que as sustentam continuem se reproduzindo. Somada a outras dimensões da vida social, a educação é partícipe do arsenal de práticas sociais imprescindíveis a manutenção do modo de produção capitalista. Nessa acepção, a educação encontra-se ligada intimamente também ao trabalho, sendo este último fundamento ontológico do ser social, conforme a tradição marxista (CFESS, 2013).

É essencial na apreensão da educação “tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações” (CFESS, 2013, p.17).

A educação conduzida pelo capital e por meio das instituições de ensino, segundo o CFESS (2013), é responsável, em parte, pela internalização dos sujeitos de processos alienantes. Essa função não é exclusiva dessa área, mas ela tem sido relevante na manutenção e disseminação da ideologia dominante.

Isto posto, Mészáros (2008), ratificando o exposto, acrescenta que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Assim sendo, a educação e as Políticas Educacionais, considerando que essas últimas são instrumentos normativos estatais e fruto de tensões e embates entre grupos que representam os trabalhadores e o capital, como apontamos, irão ora estar fundamentadas em concepções progressistas e emancipadoras e ora direcionadas para sanar as necessidades do capital e ter função alienante. Visto que no decorrer dessas disputas, há conquistas de ambos os grupos, sendo que um deles, o do capital, acaba por se sobrepor ao outro.

A análise de Almeida (2005) encontra-se nesse campo. Par o autor, é importante compreender que o campo educacional se constitui como espaço contraditório, em que ao tempo em que é funcional ao capital e condição para o desenvolvimento das forças produtivas, também se apresenta como espaço de luta e conquistas, como uma ameaça das classes subalternas à hegemonia política das elites. Assim compreendida, a Política Educacional não se traduz apenas como uma ação institucional, é também expressão das lutas sociais ocorridas pela disputa da hegemonia no campo da cultura e, por isso, deve ser compreendida tendo como pano de fundo as transformações do mundo da produção.

É inegável que a expansão da educação na atualidade está diretamente relacionada também às necessidades colocadas pelo mundo do trabalho, sendo este um dos determinantes da ampliação do acesso à educação escolarizada. Neste sentido, as tensões presentes no campo educacional, devido aos interesses antagônicos das principais classes sociais em relação à dimensão estratégica da educação no campo cultural e produtivo, ocasionaram diversos processos de intensa discussão, negociação e embates na sociedade brasileira (ALMEIDA, 2005). Assim, o autor aponta que:

Considerando, portanto, a educação como uma dimensão complexa e histórica da vida social, compreende-se a política educacional como uma dada expressão das lutas sociais, em particular, aquelas travadas em torno da disputa pela hegemonia no campo da cultura que não pode ser pensada de forma desconexa da sua dinâmica particular com o mundo da produção (ALMEIDA, 2005, p.8).

A partir dessa análise, abordaremos aqui os impactos das transformações sociais e no âmbito da produção neste campo e em suas políticas, as quais surtirão

consequências que encaminharão, principalmente, a educação para um intenso processo de privatização.

A contrarreforma do Estado no Brasil determinou expressões diversas nas políticas públicas, dentre elas a educação. Enquanto parte do arsenal de mudanças, a educação passará por uma inflexão, condicionando a mesma às novas necessidades do capital para sua expansão. A relação entre o desenvolvimento capitalista e a educação é clara. Bravermann (1987) nos esclarece sobre isso. Ao apreender o valor do conhecimento quando agregado ao processo produtivo, dado que a evolução da ciência e da tecnologia contribui substantivamente para aumentar a produção, diminuindo os custos para os produtores e o uso de força de trabalho vivo, o capitalismo se apropria também do processo educativo. O autor nos oferece argumentos que ratificam o exposto:

A ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. [...]. A princípio a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão-somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios etc.[...]. Um esforço social antigamente relativamente livre é integrado na produção e no mercado (BRAVERMAN, 1987, p.138).

Como aponta Mészáros (2005), não é surpreendente que, analisando do ponto de vista do capital, a educação cumpra este papel de engrenagem auxiliar desse sistema. O contrário, sim, seria uma grande surpresa, caso a educação dentro desta ordem não tivesse seus objetivos condizentes com o da acumulação capitalista, sobretudo, em tempos de crise do capital.

Elencamos, dessa maneira, que para a sociedade capitalista contemporânea a educação é funcional em três perspectivas distintas, porém indissociáveis. A primeira delas refere-se à função de disseminadora da ideologia dominante, contribuindo para a legitimação da sociabilidade burguesa; a segunda, relaciona-se à necessidade de formação de força de trabalho qualificada, visando atender às demandas postas pelo mercado de trabalho flexibilizado; e a terceira, corresponde ao fato de ser um campo de investimento extremamente lucrativo, inclusive pela parceria público-privado, em que parte do fundo público passa a ser destinada a expansão do setor privado de ensino.

Iniciando esse debate, a assertiva de Pinto (2013, p.37) é oportuna:

Diante da etapa de crise do sistema capitalista, com o aprofundamento de queda da taxa de lucro, são produzidas inovações tecnológicas e organizacionais, e, na disputa pela maior taxa de acumulação do



capital, a educação passa a ser a “verdadeira riqueza das nações”. Diante da ideologia de que esse quadro é inevitável, que não há alternativa para a humanidade fora das reformas propostas pelo modelo capitalista em vigência, a consequência para a educação é se adequar ao “novo capitalismo”. O capitalismo intelectualizado e moderno. O ensino a serviço do mercado, ainda que na retórica se formule a serviço da sociedade, mas o desvendamento se sucede a uma pergunta básica: de que sociedade? A do mercado, a dos capitalistas.

Nesse sentido, o que quer se indicar aqui é que todas as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, no âmbito do Estado e em suas políticas tiveram materialidade também no campo da Política Educacional, principalmente, dos países periféricos.

Para Silva Jr. (2002), na América Latina e no caso brasileiro, a partir da adoção da agenda neoliberal, a Política Educacional passa a atuar conforme as prerrogativas apontadas pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Estes passam a definir os parâmetros para o desenvolvimento e execução da educação nos países de economia periférica que, evidentemente, são distintos daqueles estabelecidos para os países desenvolvidos.

É importante salientar que em toda a história do Brasil, desde sua colonização até a formação da República, o campo educacional sempre foi marcado pela exclusão das massas, segregação social, mínimo de escolaridade possível, formação ligeira, técnica e alfabetização básica (ensinar a ler e a escrever somente), segundo nos aponta Saviani (1997).

Nesse debate, além de Saviani (1997), cabe para nós considerar como determinantes na análise as formulações de Frigotto (2010). Para o primeiro autor, a educação está presente na sociedade humana desde a origem do próprio homem. Para o homem se desenvolver e viver em sociedade é necessária a educação. Foi imprescindível para a sobrevivência dos homens e constituição da humanidade que um determinado ser vivo modificasse a natureza para que ele pudesse viver, em vez de adaptar-se a ela. Assim, nessa relação homem/natureza, o primeiro passa a se apropriar-se da segunda para transformá-la e extrair dela o necessário para a sua sobrevivência. Isto é, para poder existir o homem terá de produzir aquilo que lhe permite existir. Desse modo, na busca de produzir elementos necessários a sua sobrevivência o homem inicia um processo de aprendizagem, já que alguns elementos ele irá perceber que são desnecessários e descartá-los, enquanto outros serão vitais para si e a sociedade. Esse conhecimento adquirido e acumulado será repassado de geração em geração para que as mesmas possam sobreviver e dar continuidade a espécie. Esse processo foi necessário

para que as comunidades primitivas (modo de produção comunal) pudessem sobreviver. E a partir do processo educacional, no qual os conhecimentos eram repassados entre as gerações, foi possível o desenvolvimento do conhecimento humano.

Conforme Frigotto (2010) a educação e a formação humana são práticas sociais, atividades humanas e históricas produzidas e definidas de acordo com cada sociedade específica. A educação concretizada nas escolas participa da reprodução social, ideológica e política, podendo legitimar a ordem vigente ou não, o que é definido de acordo com as relações sociais estabelecidas em determinada sociedade e a correlação de forças existentes e em disputa em seu interior. É com o processo de aprendizagem e qualificação que o homem pode se desenvolver em todos os sentidos, física, afetiva e mentalmente, possibilitando o avanço da capacidade de trabalho na produção de valores-de-uso. A qualificação humana, dessa forma, por possibilitar a própria condição humana, compreende o plano dos direitos que não poderiam entrar no mundo da mercantilização. Afinal, é o desenvolvimento e a geração de conhecimento que possibilita a existência dos homens.

Em conformidade com o autor, em cada etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista o processo educativo se reconfigura para atender as requisições específicas das situações dadas. Para ele:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.28).

No capitalismo nascente, no monopolista e no mundializado, as práticas educativas subordinadas à lógica perversa do capital sempre explicitaram uma diferenciação na educação e formação humana destinadas as classes dominantes e aquelas reservadas a classe trabalhadora. Essa subordinação da educação aos ditames do capital, como o autor mesmo nos coloca, é por um lado necessária e, por outro, problemática. Se para atender as requisições da burguesia era necessária uma classe trabalhadora disciplinada e controlada, e em certa medida, qualificada, também era indispensável mostrar-lhes o quão livres eram, buscando evitar confronto entre as classes (SAVIANI, 1997).

De fato, a função social dos processos educativos e das instituições que irão lidar diretamente com a alfabetização da população ultrapassa a necessidade de somente ensinar a “cultura letrada”. Para a burguesia, a captura do campo educacional será de

grande valia para sua perpetuação e dominação, não só porque necessita de força de trabalho minimamente qualificada para trabalhar nas indústrias, mas também para controle da legião de trabalhadores (SAVIANI, 1997).

Tomando essa necessidade da sociedade moderna, conforme aponta Saviani (1997), a educação se torna elemento de intervenção do Estado. A essa afirmativa, Frigotto (2010) acrescenta que com o desenvolvimento do sistema capitalista e a implementação de Políticas Educacionais, vai se tornando mais visível a implantação fragmentada e a dualidade das escolas. Para a classe trabalhadora tem-se uma escola voltada para uma formação domesticada, de curta duração e técnica, ao passo que, para a burguesia é destinada uma escola formativa, ampla, diversificada e com qualidade. O autor informa que esse modelo de educação segmentada e diferenciada para cada classe social persiste ainda que, de forma dissimulada, até a atualidade, de modo mais acentuado em alguns países do que em outros, considerando as especificidades das formações sociais capitalistas.

O trato da Política Educacional no Brasil, em consonância com o expresso por Frigotto (2010), é fruto da formação social e histórica do país que alia o arcaico e o moderno, é totalmente dependente do capital externo e necessita se subordinar à ele e às suas regras para fazer parte (periféricamente) da mundialização da economia.

Analisando alguns fatos históricos do país, como a própria independência, já se encontra presente a exclusão das massas das instâncias da vida social e política, sendo tal decisão tomada pela elite, pelo alto. Se antes éramos submissos aos conquistadores, como expressa Frigotto (2010), continuamos com essa submissão, porém, ao grande capital internacional. A “Revolução de 1930”, apesar de ter conferido modificações no âmbito do Estado, da economia e da política, não foi capaz de romper com as velhas oligarquias agrárias, as quais combinavam inovações com modelos obsoletos até de força de trabalho e mantinham exclusão social e democracia dentro de um mesmo quadro. Embora nos anos de 1920 tenha-se a emergência de uma elite industrial no país, esta última ainda era extremamente dependente das oligarquias e, por isso, não podiam romper definitivamente com elas. Ou seja, nossa elite era incapaz de instaurar uma revolução no país sem manter formas e classes retrógradas. Na própria aprovação da LDB, em 1996, momento de esperança para aqueles que vislumbravam uma educação distinta da que era mantida, a sociedade brasileira provou mais uma vez da desconsideração com as demandas populares e da anulação de seus esforços para a construção de um sistema educacional público, democrático e universal.

No tocante à educação pública brasileira, Akkari (2001) aponta que sua constituição no país passou por quatro períodos históricos importantes. O primeiro (1930-1962) destaca que nos anos de 1930 o debate era entre católicos e leigos com relação às diretrizes gerais da educação brasileira. Nos anos de 1950 e 1960 essa discussão passa a ter como foco a estratificação da educação em escolas públicas e particulares. Assim, grupos progressistas e laicos defendiam a necessidade de investimento no setor público educacional como forma de universalizar o acesso. Por outro lado, grupos ligados a Igreja Católica principalmente, defendiam uma educação de caráter religioso e humanista, requisitando inclusive, o financiamento público daquelas instituições particulares com o discurso de que os pais deveriam ter liberdade de escolha. Esse período cessa com a promulgação em 1962 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pelo Congresso Brasileiro. Apesar da legislação que versa nacionalmente sobre a educação trazer em seu texto a necessidade de reforço da escola pública, não haverá muitos esforços para a construção da educação pública, gratuita, laica e universal. Os filhos dos trabalhadores urbanos e, de modo mais intenso, a população rural, continuarão ainda sem muitas perspectivas de inserção nas poucas escolas públicas.

O segundo período (1962-1964), de forma muito breve, pode ter destacado a emergência do movimento de educação popular vinculado ao movimento de educação básica e ao trabalho precursor de Paulo Freire. O contexto político e social era de ampla mobilização popular pelas reformas de base, dentre as quais a da educação. Assim, o debate era em torno da alfabetização de adultos e da educação popular como forma de transformação social (AKKARI, 2001).

De forma geral, pode-se afirmar que entre a instauração da República Velha em 1930 até os anos de 1960, antes do Golpe civil-militar, o protagonista no desenvolvimento da educação era o Estado. Principalmente, nos anos de 1940, 1950 e 1960, o Poder Público passa a se preocupar com a escolarização em massa em virtude da industrialização do país e da necessidade de força-de-trabalho minimamente qualificada para se inserir no modelo industrial de substituição de importação e pessoal para o preenchimento de cargos administrativos no interior do Estado (AKKARI, 2001).

O terceiro período compreende o contexto em que a autocracia burguesa dirigiu o país (1964-1984). Marcado por forte repressão civil-militar, aqueles movimentos pela alfabetização popular iniciados na década de 1960 foram duramente reprimidos. A política educacional nesse contexto é enquadrada pela ditadura, buscando torná-la

funcional a ideologia dominante e introduzindo a “lógica empresarial” no seu interior. A refuncionalização do ensino propunha uma educação tecnicista, pautada em conceitos do mercado, como eficiência e produtividade. Além disso, esse período histórico ficou reconhecido pelo crescimento exorbitante das instituições privadas e no que se refere a educação, o regime civil-militar financiava vagas no ensino particular para certos segmentos populacionais (AKKARI, 2001).

Por fim, o quarto período compreende os anos de 1980/1990, com o fim do regime autocrático burguês e o retorno da democracia até os tempos atuais. Esse período, por considerarmos que compreende as transformações mais atuais e importantes, será analisado de forma minuciosa, como veremos agora. Antes de iniciarmos essa apreciação, ainda consideramos relevante acrescentar o apontamento de Akkari (2001) acerca da história da educação no Brasil:

Quase monopólio das ordens eclesiásticas nos seus primórdios, a educação formal foi progressivamente organizada pelo Estado imperial e, em seguida, pela república, para acompanhar o desenvolvimento econômico e a modernização. Entretanto, o Estado brasileiro nunca quis ou pôde controlar o conjunto do processo de escolarização de massa ao longo do século XX. O ensino particular constitui-se progressivamente como a única opção para os filhos da elite social. Apesar de uma legislação e de um discurso político onipresentes, a rede pública padece de numerosas fraquezas qualitativas e quantitativas. O resultado atual é um sistema educativo fragmentado, organizado em redes disparates, dificilmente comparáveis entre si (AKKARI, 2001, p.165-166).

Nesse sentido, considerando o exposto anteriormente, iremos nesse momento abordar a educação brasileira a partir da década de 1980/1990. Esse resgate histórico se faz necessário e teve como recorte temporal os anos 1980/1990 pelo fato do país simultaneamente estar se redemocratizando, ampliando direitos sociais, políticos e civis e reconhecendo no escopo constitucional políticas sociais. Concomitante a isso, o país adere ao paradigma neoliberal, de políticas regressistas, direcionando a atuação estatal para o mercado, descobrindo de recursos a área social. Dessa forma, apesar de alguns avanços na área educacional serão também apresentados retrocessos, principalmente, devido a influência neoliberal nas políticas sociais. A mercantilização e o empresariamento da educação e a degradação das instituições públicas serão processos, sob a dominação neoliberal, contínuos e aprofundados dessas décadas em diante.

É importante assinalarmos que a partir da década de 1990, quando o Brasil inicia a incorporação do ideário neoliberal, que a educação no país passa a ser alvo de diversas reformas com vistas a atender as novas requisições do novo padrão de acumulação

concebido pelo capital após sua crise estrutural. Esse período que se inicia, de transnacionalização do capital, passa a requerer trabalhadores polivalentes, especializados, flexíveis e concomitante a isso, fomentará reformas na esfera educacional. Por certo, a reforma na educação brasileira que emerge nessa década e segue até os tempos atuais subordinou a educação ao mercado, cuja exigência é de um novo tipo de trabalhador e, conseqüentemente, de uma nova formação profissional.

O Governo Collor, que consistiu na primeira eleição direta após o término da ditadura civil-militar, foi marcado por escândalos políticos, casos de corrupções e por um *impeachment* do então presidente, ficando no cargo seu vice, Itamar Franco. Esse governo de clara orientação neoliberal, apesar de não conseguir aprofundá-la, já se mostrava indiferente com relação as políticas sociais, dentre elas a da educação.

Saviani (1996) analisa que nesse governo havia um descompasso entre o discurso oficial, que pregava a importância da educação e ao mesmo tempo o abandono por parte do Estado das escolas públicas. Já nesse período, o autor menciona que ocorria um crescimento exponencial da iniciativa privada na área educacional assim como das organizações não governamentais. No próximo governo que se sucede o que teremos é o aprofundamento e continuidade desse processo.

Logo após a regulamentação da LDB em 1996 no Brasil, Pino (2002) informa que o Governo FHC buscando orientar a educação nacional de acordo com as imposições feitas pelos organismos internacionais, suprime todas as expectativas depositadas na respectiva lei e da pressão exercida pelos movimentos sociais, sindicais, estudantis, dos educadores, que defendiam uma educação pública, gratuita, unitária e de qualidade.

Com base em Frigotto e Ciavatta (2003), os autores nos indicam que a educação infantil e fundamental, designada despoticamente aos entes municipais, sem, no entanto, destinar recursos suficientes para que estes possam executá-la, foi uma das novidades advindas do Governo dirigido por FHC. O que ocorre, inevitavelmente, é a responsabilização da própria família pela educação de seus filhos, além do descaso com os profissionais desse nível educacional, que se encontrava desamparado pelos governantes públicos.

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam ainda acerca da educação básica que a inexistência de uma política pública e de investimentos na educação como consequência impulsionou outras modalidades de ensino. O conhecido Telecurso 2000, da Rede Globo de Televisão, é uma das alternativas precárias encontradas pelos estados

brasileiros para driblar a falta de recursos financeiros no nível básico, provocando ainda mais a minimização dos investimentos na área, quando se percebe que o tele-ensino é uma opção bem menos onerosa do que a educação presencial.

De acordo com Pino (2002), sob a justificativa de que estavam regulamentando a LDB, o Governo Federal inicia também uma reforma no ensino técnico nacional. Tal reforma foi implementada seguindo as orientações neoliberais que estavam em curso e mantiveram o sistema segregador e dual na educação brasileira. Além de que, voltava a separar o ensino regular médio da formação técnica<sup>13</sup>, diferenciando novamente aquelas escolas que proporcionavam uma formação para o trabalho daquelas que formavam os alunos para entrarem no ensino superior. Deste modo, o que ocorre é uma acentuação do caráter capitalista da escola que implica na divisão social do trabalho. Também fica explícito qual o lugar dos trabalhadores na esfera educacional provida pelo Estado capitalista.

Conforme Pino (2002), o próprio Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), um instrumento importante criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Trabalho (MTb) no Governo FHC para realizar as reformas, traz em seu texto que tal adequação das escolas visa contemplar o novo mundo do trabalho e atender suas necessidades. Este Programa também define a forma de financiamento do sistema de ensino técnico e tecnológico, sendo que uma parte seria subsidiada pelo MEC, com 25%, outra pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), também com 25% e o restante, a maior parte, 50%, viria de empréstimo solicitado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Esse modelo de financiamento da Política Educacional nos países subdesenvolvidos era fruto da agenda neoliberal. A partir da obtenção de crédito junto a esses organismos, os mesmos passam a controlar as políticas dos países dependentes, considerando que a área educacional tem sido caracterizada como a mais importante para eles na atualidade.

O autor salienta que esse tipo de formação pautada no ensino técnico-profissional é veiculada com a noção de empregabilidade. Como se essa modalidade de ensino fosse capaz de tornar todos empregáveis. Desta maneira, a responsabilidade de se inserir no mercado passa para a esfera individual dado que o trabalhador é quem deve buscar se qualificar para tornar-se empregável e competitivo. É como se a requalificação profissional fosse propiciar as condições de se alcançar um emprego,

---

<sup>13</sup> Brasil. Decreto n. 2.208, 17/04/1997, art. 5º.

todavia, sabe-se que não será possível inserir todos os trabalhadores, sejam qualificados ou não, no mercado de trabalho.

Nessa esteira, a educação na sociedade de mercado, como também ratifica Silva (2013), é vista como essencial ao indivíduo para sua inserção no trabalho, como se a mesma fosse a solução para sua ascensão social e a obtenção de emprego. E, devido às mudanças na dinâmica da produção com vista a superação da crise e aumento das taxas de lucro, tem sido demandado esse novo modelo de educação, pautada numa perspectiva flexível e ligeira, sem preocupação com uma formação de qualidade e aprofundada, mas sim afirmando uma educação superficial e capaz de formar trabalhadores adequados a flexibilidade do processo produtivo. Desse modo, o que se percebe é uma educação cerceada e voltada para a reprodução da ordem do capital. A autora salienta que:

Nesse contexto, a formação dos trabalhadores é orientada sob a égide das competências, da polivalência e da flexibilidade. Um novo trabalhador para as novas demandas da reestruturação produtiva, em uma clara reatualização da concepção salvacionista da educação direcionada para a melhoria das condições de empregabilidade (SILVA, 2013, p.145).

Como vimos em Antunes (1995), a reestruturação da produção demanda ao mesmo tempo trabalhadores qualificados e especializados por um lado, e desqualificados por outro. O que essa qualificação/requalificação pode gerar – e não é emprego – como afirma Pino (2002), é exatamente a empregabilidade. Isso quer dizer que se necessita nesse novo período é de trabalhadores flexíveis, capazes de se adaptarem as mudanças do mercado, à sazonalidade dos empregos e consoantes com a nova ordem.

A qualificação passa a ser a responsável pela inserção do trabalhador num mercado tão competitivo, não sendo o acesso ao trabalho um direito social, mas sim um mérito próprio e individual. E como o próprio significado da palavra competitividade expressa, consoante com o enfatizado pelo autor: “nem todos serão vencedores” (PINO, 2002, p.80). É evidente que nem todos os trabalhadores, sejam qualificados ou não, terão chances de se inserir no mercado, visto que o desemprego e a exclusão são intrínsecos a sociedade do capital. Essas são constantes que já atingem grande contingente de jovens, recém-formados, pós-graduados, inclusive, nos países centrais na atualidade, sem indícios de reversão desse processo de exclusão.



Fato é que a educação passa a sofrer um intenso processo de privatização, o que atinge também o trabalhador que atua com essa política, a partir da adoção dos preceitos neoliberais e do processo de contrarreforma do Estado no Governo FHC.

Com baixo investimento do Estado na área e a obrigatoriedade de oferecer somente a educação básica, abre-se espaço para o investimento e captura pela iniciativa privada desse campo. A educação que já se apresentava de forma segregada, entre os filhos dos trabalhadores e os filhos da elite, irar mostrar que é possível distanciar ainda mais esses tipos de formação. Para quem pode pagar uma educação de melhor qualidade voltada para o ingresso no ensino superior público, o qual ainda mantêm um nível de qualidade distinta das faculdades particulares, apesar dessa tendência vir mudando ao longo dos anos. Para quem não pode pagar uma educação pública de baixa qualidade com formação rápida e direcionada para o mercado de trabalho. Conforme apresenta Pinto (2013, p.38):

Nesse sentido, põe-se em perspectiva o **empresariamento** da educação: isto é possível, ao transformá-la em um serviço e em um “bem público”, que pode ser executado por qualquer cidadão, qualquer grupo empresarial, qualquer segmento da sociedade. Ao Estado, redefinido seu papel, cabe supervisionar esse processo (grifos da autora).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído na Lei nº 10.172/2001, ainda no Governo de FHC, orientou-se pelas mesmas diretrizes da LDB, fato este que não é surpreendente. O PNE destituía o Estado de tarefas referentes ao provimento da educação, apelando para a iniciativa privada, organizações não governamentais e a solidariedade alheia, aos pais dos alunos bem como a própria comunidade do entorno das escolas em prol de que estes sejam os responsáveis por aquela instituição. Evidentemente, isto implicará na gradativa privatização e no abandono pelo Estado das escolas públicas brasileiras (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 113).

A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços, transferiram o clientelismo populista para o clientelismo junto às organizações da sociedade civil e introduziram o voluntariado como uma questão de “cidadania”. São políticas que visam a minorar os efeitos da expropriação econômica e cultural que atingem as classes assalariadas (subempregados e desempregados), marginalizados, em diversos níveis, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. São políticas pobres para os pobres.

No tocante à educação superior pública, a onda de contrarreformas neoliberais avassala este nível educacional, instituindo, ainda no primeiro mandato de FHC as

fundações a apoio de direito privado, por meio da Lei nº 8.958/1994, conforme Coelho (2012). Assim, a autora afirma que passa a ser legalmente institucionalizada a celebração de contratos e convênios entre universidade e fundações, sendo dispensável o uso de licitação para tal. Essas fundações surgem no intuito de prestar apoio a projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, além de fomentar a inovação. A atuação dessas parceiras pode, inclusive, conforme o artigo 1º da lei citada, se expandir para a gestão administrativa e financeira, de modo a garantir a execução dos projetos.

Ademais, Coelho (2012) indica que o Governo FHC ficou marcado pelo descaso e sucateamento das universidades públicas, principalmente ao minimizar drasticamente os recursos oferecidos à essas instituições. Com isso, fatidicamente, redonda-se o fortalecimento do setor privado de ensino e das fundações de apoio. Soma-se a isso a redução dos concursos públicos para estas instituições; a impossibilidade de progressão nas carreiras e salários dos docentes e técnico-administrativos que foram estabilizados pelo governo; a fuga de docentes do setor público para o privado, porque mais atraente financeiramente e nas condições de trabalho. Instaurou-se uma crise na universidade pública brasileira, situação que não foi tão distinta da realidade dos outros níveis educacionais, como o compreendido pelo ensino básico. Conforme Lima (2013), a expansão da educação superior em FHC esteve atrelada a dois vetores principais, o da expansão do setor privado e a privatização interna das universidades públicas.

É importante ressaltar que essa nova Política Educacional não foi aceita de forma passiva pelos movimentos sociais, estudantis, de profissionais da educação, que se orientam por um projeto antagônico e distinto daquele que estava sendo colocado em prática. Mesmo após a derrota sofrida com a aprovação da LDB apoiada no pensamento neoliberal, a sociedade continuou se organizando e lutando por sua revogação. Com o fim do Governo FHC e início do Governo Lula, a esperança de reconstruir uma nova Política Educacional, que promovesse uma escola unitária, laica, gratuita e pública para todos, ressurgiu, mas durou pouco tempo.

Netto (2004) ao apresentar uma análise acerca do Governo Lula e sua orientação política inicial é veemente ao afirmar:

[...] se a composição da equipe ministerial já apontava para a manutenção da mesma orientação macroeconômica da era FHC, os primeiros meses de Luiz Inácio Lula da Silva assinalaram que a vontade política expressa do novo governo era mais que a continuidade, era o **aprofundamento** daquela orientação (NETTO, 2004, p.12, grifos meus).

Nessa esteira, infelizmente o próximo governo que anunciou, conforme salienta Frigotto et al. (2005), que iria reconstruir a educação profissional diferentemente da administração anterior que adotou medidas que dissociaram a educação básica da profissional, aligeirando a formação técnica e oferecendo uma formação superficial aos jovens e adultos, não cumpriu com o esperado. Apesar de tomar algumas medidas, o MEC indicou que a política de integração não era uma prioridade do governo além de serem feitas discussões aligeiradas sobre o tema. Foram realizadas algumas reformas e estabelecidos alguns programas pontuais, entretanto, o Governo Lula também não procurou romper com o projeto conservador e neoliberal que orientavam as políticas sociais, entre elas, a educacional no país.

Para Leher (2005), a prioridade do Governo Lula estar associada à formação ligeira e técnica pode também ser explicada pelos pilares que sustentam a coalizão desse governo serem o setor financeiro, o agronegócio e a exportação de *comodities*. Em conclusão, esses setores não necessitam que exista formação para o trabalho complexo e universidades que fomentem novos conhecimentos, em consequência, não é necessário investir neste tipo de política de formação. Portanto, não se promove uma Política Educacional com qualidade.

O autor também é enfático ao indicar que a interferência dos organismos internacionais na Política Educacional brasileira tem se mostrado ainda mais incisiva no Governo Lula do que no de seu antecessor, o que causa impacto negativo no desenvolvimento desta política. Para o autor:

Assim, distintamente das expectativas, a presença do Banco [Mundial] é mais ampla do que com Cardoso e isso emoldura grande parte da educação nos marcos definidos pelo organismo: focalização do ensino fundamental, conversão das escolas em lócus das políticas assistenciais (Bolsa Família, por exemplo), adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional, combate ao modelo europeu de universidade, autonomia como desregulamentação das instituições universitárias para atuarem no mercado e, mais amplamente, aprofundamento da mercantilização da educação (LEHER, 2005, p.48-49).

Ratificando, Frigotto et al. (2005) conclui que esse governo assumiu de forma marginal as propostas elaboradas com as forças progressistas no período pré-eleitoral. Ou seja, apesar de uma expansão no ingresso à educação através de um “assistencialismo oficial”, como bem enfatiza Pinto (2013, p.37), esta expansão também vem aliada a uma precariedade do ensino visto que a ampliação das vagas, sobretudo no

ensino superior privado, não foi capaz de assegurar uma qualidade do ensino - relembre que grande parte da expansão está aliada a educação a distância que dissocia o tripé importante e necessário ao aprendizado: ensino, pesquisa e extensão. Para Pinto (2013), o Governo Lula:

Ao utilizar como pressupostos de sua ação para o mundo do trabalho as políticas do Banco Mundial (BM) para a periferia do capitalismo, o governo efetivou a desconstrução da educação pública brasileira como um direito social, porque a privatizou em larga escala, e impôs uma lógica empresarial à educação, de que são exemplos a certificação, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos e o aligeiramento da formação profissional. Essa desconstrução, entretanto, é apresentada como “democratização do acesso à educação” para os segmentos mais pauperizados da população brasileira, através de programas e políticas [...] (PINTO, 2013, p.37).

Frente às políticas neoliberais, tanto o Governo FHC quanto o Governo Lula, deram início também a reformas na educação que buscassem cumprir com as solicitações do próprio capital, tanto no que diz respeito a capacitação de força de trabalho para atender as alterações no mundo da produção, quanto no que se refere a difusão da propaganda de uma “educação para todos”.

Em conformidade com Lima (2013), as diversas medidas implantadas pelos dois governos, sobretudo no que concerne a educação superior no mandato do Governo Lula, cuja reforma foi realizada sob uma intensiva implementação de um conjunto de Medidas Provisória, Projetos de Lei, Leis, Decretos, o que se observou foi o crescimento sem limites da iniciativa privada educacional.

O Governo Lula, apesar de fomentar uma expectativa de rompimento com o projeto que estava em andamento conforme apontamos, manteve o núcleo duro da política de seu antecessor. Amparado em um complexo e vasto conjunto de medidas conforme indicou Lima (2013), aquele governo possibilitou de forma ainda mais ampla a mercantilização e privatização do ensino superior, aumentando o número de instituições privadas e o financiamento público indireto para a burguesia educacional, via programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (Prouni); aprofundou a privatização interna das universidades públicas, instituindo cursos pagos, principalmente os *stricto sensu*; a colaboração entre universidade e empresas, e legalização das fundações de direito privado.

Além das mencionadas políticas e ações desenvolvidas neste Governo forjadas no discurso de “democratizar” o acesso ao ensino superior, mas que em verdade são

estratégias de aprofundamento das políticas neoliberais, de acordo com Paura (2013), pode-se destacar também o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este Programa objetivava expandir a estrutura das universidades, o número de vagas na graduação e amplificar os cursos noturnos. No entanto, é importante apontar que o REUNI elenca uma série de exigências e metas para as instituições de ensino superior que aderem ao plano e, assim, reduz a autonomia das universidades. Ademais, o plano prevê o aumento do número de alunos por professor, gerando “aulões” superlotados e a efetivação da política de assistência estudantil que na época do plano ainda não existia, com vistas a minimizar a evasão nas instituições. O REUNI traz uma série de consequências negativas como o aumento de alunos nas universidades sem, no entanto, ter infraestrutura adequada para atendê-los, em que faltam desde cadeiras nas salas de aulas até laboratórios e restaurantes que suportem todos os estudantes, rebaixando a qualidade do ensino oferecido. O que se teve foi uma expansão a qualquer custo das instituições de ensino federais.

Ainda nesta administração, no ano de 2010, por meio do Decreto nº 7.234, foi instituído também o Programa Nacional de Assistência Estudantil, cuja prioridade é de possibilitar a permanência e minimizar a evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições federais de ensino superior.

Ainda segundo Lima (2013), é nesse contexto também que encontramos o produtivismo, ao qual os docentes estão submetidos e que condiciona a política de pesquisa e pós-graduação orientado pelas agências de fomento de pesquisa nacionais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Assim, podemos afirmar que o empresariamento da educação e a certificação em larga escala fazem parte das propostas concebidas pelos governos brasileiros, sob o pano de fundo neoliberal, de reforma e expansão da educação no país desde a década de 1990. Essa tendência vale para todos os níveis de ensino, resguardando as especificidades de cada um deles, o que indica que o campo educacional sob a ótica do capital apresenta-se como uma área de exploração extremamente lucrativa e também estratégica, pois contribui na difusão ideológica e cultural da sociabilidade burguesa e qualifica mão-de-obra para o capital (LIMA, 2013).

A tendência de precariedade não se encontra somente na Política Educacional, mas em todos os âmbitos do Estado que se referem às políticas sociais públicas. A minimização da atuação estatal na execução de políticas sociais e de educação ocorre

paralelamente a mercantilização desses direitos, que se apresentam extremamente rentáveis, e ao retorno da filantropia, apoiada não somente na sociedade civil, mas também nas empresas privadas.

Cabe ressaltar, conforme Iamamoto (2012), que quando falamos de filantropia aqui não estamos nos referindo aquela prestada por volta do século XIX, mas sim da “filantropia do capital”, “empresarial”, consequência da mercantilização dos direitos sociais e privatização dos serviços públicos. Não se trata daquelas ações realizadas por pessoas de “boa fé”, “caridosas”. Tratam-se de programas e projetos realizados por grandes empresas com vistas a melhorar sua imagem, o que lhe proporciona até aumento nos lucros, a obtenção de isenção fiscal e outros benefícios.

Em resumo, analisamos até aqui que a subordinação brasileira aos organismos internacionais - representantes do grande capital - e a adoção das políticas de caráter neoliberal fixadas por eles e associadas às “reformas” no interior do Estado – o que se tem início em FHC e prossegue nos Governos Lula e Dilma - contribuíram para aprofundar ainda mais os indicadores sociais do país e reforçar os processos de exclusão.

É importante ressaltar que num país como o Brasil, no qual a sociedade sempre foi marcada por profundas disparidades sociais, a crise do capital e adoção da agenda para combatê-la, irá acarretar na radicalização das expressões da questão social, como expressa Iamamoto (2014). A exclusão da participação popular das esferas de decisão ou a indiferença quanto as suas demandas sempre foram um imperativo na história desse país. E na Política Educacional não aconteceu de forma diferente apesar de intensa mobilização e pressão popular em torno dessa questão. Também contribui para esse processo, como expressam Frigotto e Ciavatta (2003), a cultura visual em torno dos supostos benefícios advindos da política de direção neoliberal transmitida.

Deste modo, consoante com o apontado por Frigotto e Ciavatta (2003), em detrimento da formação de jovens com capacidade crítica, criativa, de apropriação da ciência e da tecnologia, é implementada uma reforma, que incide mais diretamente sobre o ensino médio e técnico, pautada na rapidez, tecnicidade, formação para o mercado e permeada pela ideia de empregabilidade. Como se o fato de estar desempregado estivesse relacionado apenas com a falta de escolaridade, sendo que mesmo que tivéssemos trabalhadores “empregáveis”, novos postos de trabalho não seriam criados instantaneamente. Por isso, a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade é também uma luta contra as políticas neoliberais, contra a primazia e

regulação do mercado, contra a hegemonia infligida pelo capital e por uma sociedade igualitária, justa e emancipada.

Até aqui buscamos apresentar a educação como um campo de intensa disputa política e ideológica. Nesse sentido, compreendemos que as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho e no âmbito do Estado brasileiro também implicaram em mudanças na Política Educacional, repercutindo no cotidiano dos trabalhadores que, com seu exercício profissional, sejam professores, pedagogos, bibliotecários ou assistentes sociais, desenvolvem tal política.

### **3.2 O trabalho do Assistente Social na educação**

Como aponta o CFESS (2013), devido à expansão da demanda por assistentes sociais na atualidade, fenômeno este destacado por diversos autores e que também já salientamos, seja para atuar em instituições públicas ou privadas, tem-se observado a crescente inserção desses profissionais também no campo educacional. Para compreender isso é necessário considerar o contexto de crise do capital e a radicalização da questão social a partir da reestruturação da produção e adoção no plano ideo-político das concepções de cunho neoliberal.

A crescente inserção de assistentes sociais na esfera pública e privada expressa a maior visibilidade desse profissional na área de Educação, o que deve ser examinado a partir das contradições inerentes a este movimento, a partir de uma análise teórica e política acerca dos condicionantes macroestruturais, que, em tempos de mundialização do capital, dão formas específicas à Política de Educação em curso hoje no país (CFESS, 2013, p.9).

A aproximação entre Serviço Social e o campo educacional não é recente, entretanto, podemos considerar que até pouco tempo essa relação era bastante tímida em algumas regiões do país. Conforme o CFESS (2011) há registros da presença de assistentes sociais no campo educacional desde a década de 1930, quando a profissão estava ainda se constituindo no Brasil. Iamamoto e Carvalho (2006) informam que os primeiros assistentes sociais brasileiros tinham sua atuação direcionada basicamente para “a organização da assistência, para a educação popular, e para a pesquisa social” (IAMAMOTO; CARVALHO, p.196). 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.

Dentz e Silva (2015) em sua análise sobre a história do Serviço Social na educação informam que já no final dos anos de 1930 havia obras de assistentes sociais que retratavam o papel desse profissional em ambiente escolar. A obra “Serviço Social, infância e juventude desvalidas”, elaborada pela assistente social Maria Esolina Pinheiro em 1939 e reeditada por volta dos anos de 1985, retratava o trabalho desses profissionais em variados espaços ocupacionais e dentre eles o espaço da escola. Segundo os autores, quando aborda o espaço escolar, a obra apresenta o assistente social como o profissional responsável pela ação social e como investigador da vida dos alunos, numa postura extremamente conservadora.

Witiuk (2004) destaca que é a partir dos anos de 1940 que passa a ser possível verificar expressivo aumento no número de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que narram o trabalho e a experiência profissional de assistentes sociais na área da educação. Em pesquisa no acervo bibliográfico das primeiras escolas de Serviço Social do Brasil, essa autora certifica que havia, por parte da esfera estatal, a demanda por assistentes sociais que atuassem de forma contínua e sistemática na educação e, especificamente, nas escolas.

Demandado pelas classes dominantes o Serviço Social viria a atuar na Política de Educação para intervir e controlar diretamente a formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, que irá necessitar de um grau mínimo de escolaridade para atender as requisições de reprodução do capital em cada contexto de sua expansão e crise. Com isso, ratificamos o papel funcional da educação na sociedade classista e de que forma a mesma irá se desenvolver ao longo do tempo (CFESS, 2013, p.16). Witiuk (2004) complementa:

Vale ressaltar que a gênese do Serviço Social no espaço da escola é a gênese do Serviço Social na divisão sócio-técnica do trabalho. Os problemas que repercutiam no processo de aprendizado eram significados com variáveis empíricas situadas como patologias sociais que provocam *disfunções* no convívio familiar e no espaço da escola. Nesse sentido, ressalta-se o caráter regulatório do Estado na constituição do Serviço Social no espaço da escola, tanto na gênese como no processo de sua institucionalização e consolidação (WITIUK, 2004, p.141-142).

Esse modo de atuação do assistente social na educação não difere do modo como foi constituída historicamente a profissão. A emergência do Serviço Social enquanto



profissão ocorre com o advento da sociedade capitalista que passa a necessitar de um profissional especializado que interviesse na questão social, amenizando suas contradições e, sobretudo, enquadrasse e mantivesse controle sobre as classes subalternas.

Para o CFESS (2013), embora se tenha notado o aumento da contratação de assistentes sociais bem como de produções e trabalhos referentes à área da educação e a respectiva atuação deste profissional, esse campo ainda tem muito a ser explorado devido à amplitude e infinidade de possibilidades de atuação e de demandas que cercam o cotidiano do assistente social. Além disso, a Política de Educação brasileira e sua configuração são bastante complexas e diversificadas, apresentando em cada nível de ensino uma particularidade, como legislações diferenciadas para cada modalidade, prerrogativas dos entes governamentais, municipais e estaduais, dentre outros.

Por outro lado, é importante ponderar nessa pesquisa, com base nos estudos realizados por Witiuk (2004), que o quantitativo de profissionais de Serviço Social na educação sofre variações em determinadas regiões do Brasil. Essa autora informa que em Alagoas a educação se constitui um dos espaços que mais demandam esse profissional. Em pesquisa no CRESS 16ª região, Witiuk (2004) verificou que atualmente a educação ocupa o terceiro lugar no que se refere aos maiores empregadores de assistente social daquela região, porém conforme aquela seccional, a área educacional já esteve em primeiro lugar.

Com relação ao Paraná, especificamente Curitiba, Witiuk (2004) através de estudos dos TCCs encontrados na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, apontou que nas décadas de 1940 e 1960 a educação representava área de grande concentração de assistentes sociais naquela região. No entanto, atualmente pode-se registrar que existe somente cerca de 5 profissionais atuando em instituições privadas de ensino.

Em âmbito nacional, Lessa (2013) informa que nos anos de 1950 tem-se um visível aumento de assistentes sociais atuando na educação. A autora relata que com o desenvolvimento de ações no âmbito industrial que estavam relacionadas a educação para o trabalho assim como políticas assistencialistas o profissional de Serviço Social passa a ter maior inserção nos espaços designados a educação:

A ampliação deste espaço de trabalho é nova, mas não a inserção da profissão no campo da educação. Já na década de 1950, com o crescimento da intervenção estatal sobre a questão social e do aparato público brasileiro, o espaço educacional ganhava destaque no cotidiano de ação do assistente social, em especial no Sistema “S” e nas creches, denominadas “parques infantis” (então vinculadas à

LBA), assim como em centros de educação popular (LESSA, 2013, p.115).

Todavia, em consonância com o CFESS (2011), é a partir da década de 1990, na qual se tem efetivamente o rompimento com o conservadorismo e o desenvolvimento e consolidação do Projeto ético-político profissional, que podemos encontrar números expressivos de profissionais do Serviço Social atuando na área educacional. Pôde-se constatar isso após a análise dos trabalhos inscritos no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) de 1995, o que indicou um aumento de produção teórica relacionada a temática da educação e a atuação do assistente social na mesma.

Witiuk (2004) em sua pesquisa realizada nos acervos bibliográficos das quatro escolas pioneiras em Serviço Social no Brasil também identificou que até o ano 2000 foram produzidos 223 (duzentos e vinte e três) TCC's acerca do Serviço Social no âmbito da escola, sendo que o primeiro deles é do ano de 1944. Com relação a outras produções teóricas variadas que fazem alusão aquele tema, a autora constatou em sua pesquisa 156 (cento e cinquenta e seis) publicações.

Lessa (2013) também infere que nos anos de 1980 e 1990 era possível identificar assistentes sociais atuando nos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro, mormente, com ações e projetos de contraturno escolar tal como em atividades correlacionadas ao Bolsa Escola – programa que precedeu o atual Bolsa Família.

Conforme já vimos e também afirma o CFESS (2013), a educação tem se mostrado como importante campo para expansão do capitalismo na atualidade, estando voltada diretamente para suprir as demandas do mercado por profissionais semi-qualificados e tecnicizados e por ser um fecundo campo de investimento. Principalmente a educação profissional, aquela que engloba os cursos ligeiros e profissionalizantes, tem sido amplamente difundida e ofertada suas vagas no Brasil através de parcerias público-privadas.

No que tange à associação do Serviço Social ao campo educacional, conforme nos indica Almeida (2000b), essa associação esteve quase que sempre direcionada ou para a esfera da formação profissional ou para a da dimensão educativa e pedagógica dos assistentes sociais. E essa associação quase que involuntária ocorre por fatores que podem ser explicados pelo próprio desenvolvimento da profissão. Pode-se apontar a integração e afirmação da profissão com práticas sobre educação popular e a

consolidação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que proporcionou a categoria grande avanço teórico e político a partir das discussões acerca da formação profissional. Dessa forma, a mecânica associação entre Serviço Social e educação acaba por se resumir ou a área da docência e formação profissional ou nas práticas educativas populares, sem, no entanto, relacionar a profissão aos estabelecimentos tradicionais de ensino e a Política Educacional.

Apesar da associação minimalista e restrita entre Serviço Social e educação acima mencionada ainda estar em evidência no cenário atual, Almeida (2000b) destaca que a área da educação tem se apresentado como campo de interesse por parte dos assistentes sociais. Tais profissionais tem mostrado certa inclinação para esta área tanto no que concerne a teoria quanto como espaço sócio-ocupacional do assistente social. O autor aponta que, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social em 1996, a formação profissional passa a ser orientada de uma nova forma e a educação passa a ser vista enquanto âmbito de intervenção do Estado. Logo, com a aprovação da LDB, as reformas na educação brasileira engendradas pelas metamorfoses no mundo do trabalho e cultura, o Serviço Social passa a se ocupar de forma mais intensa dessas discussões. Assim, o Serviço Social amplia sua visão com relação ao seu papel frente à política de educação e a sua inserção naqueles estabelecimentos de ensino, que desde os primórdios requisitaram esse profissional mas que não apresentam números significativos de contratação ainda se comparado às outras áreas em que esse profissional também se insere.

Com as transformações no mundo do trabalho e no âmbito do Estado capitalista, o campo da educação passa a adquirir novos contornos e significados. E, devido a sua posição estratégica, pode ser, também para os assistentes sociais, um espaço de atuação potencial na nova dinâmica da sociedade. Almeida (2000a) examina a educação na atualidade e seus novos significados como espaço de intervenção do assistente social a partir de dois fatores, sendo eles a posição estratégica que a educação ocupa no contexto de adaptação e inserção do Brasil na dinâmica do capital, e “o movimento interno da categoria, de redefinição da amplitude do campo educacional para a compreensão dos seus espaços e estratégias de atuação profissionais” (ALMEIDA, 2000a, p.20).

Devido à reestruturação da produção, em que se demanda um novo tipo de trabalhador com uma diferente formação e especialização, a educação vem se tornando alvo de atenção tanto por parte do Estado quanto das instituições financeiras mundiais, representantes do capital internacional. Essa tendência tem ocorrido no mundo inteiro e,

no caso brasileiro, tem tido considerável expressividade no que tange, principalmente, a oferta de vagas e ampliação dos cursos de formação para o mercado de trabalho.

O Banco Mundial, assim como outras instituições internacionais, como analisamos anteriormente, tem se ocupado na formulação de orientações para as políticas sociais de países periféricos. Além disso, segundo Almeida (2000b) tal instituição tem realizado pesquisas detalhadas acerca dos investimentos realizados por esses países em educação, dentre outros dados, para produzir um diagnóstico, e assim determinar quais as diretrizes que devem ser seguidas pelos países. Diretrizes essas pautadas nas políticas neoliberais, que visam capacitar trabalhadores, técnica e ideologicamente, para o mercado de trabalho, adequando a mão-de-obra para as novas requisições impostas pelo “novo e precário mundo do trabalho”, conforme destacado por Alves (2005).

Assim, é possível afirmar que a Política de Educação brasileira foi e é moldada conforme as decisões preconizadas pelos organismos multilaterais<sup>14</sup> buscando atender a nova ordem econômica e política, conforme salientado anteriormente na referida pesquisa.

Vimos que desde a promulgação da LDB, em 1996, tem se observado no Brasil uma série de mudanças no campo educacional trazidas por essa lei. Essas mudanças ocorrem para assentar a educação em conformidade com os preceitos da nova fase de expansão do capital. Sendo assim, o novo projeto educacional brasileiro irá priorizar uma educação voltada para atender as requisições do capital, ou seja, a educação escolarizada terá papel fundamental na nova fase da dinâmica capitalista. É colocada em prática no país, pelas suas instituições de ensino, uma educação que contribua para a formação ligeira e técnica e, no campo ideo-político, dissemine a ideologia hegemônica (ALMEIDA, 2000b). Em outras palavras, sugere Lessa (2013):

[...] o espaço ocupado pelo país na dinâmica internacional não demanda um projeto educacional que priorize a formação de

---

<sup>14</sup> Desde a década de 1990, com a transnacionalização do capital, uma nova agenda foi imposta aos países periféricos para atender as demandas da nova ordem econômica e política, sobretudo, no que concerne a Política Educacional. Sendo assim, diversos organismos internacionais, entre eles a ONU (Organizações das Nações Unidas), passaram a promover fóruns mundiais e regionais que indicavam quais os ajustes necessários que deveriam ser realizados nesse campo. Para promover tais mudanças, as agências financeiras, como o Banco Mundial, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento); e os órgãos de cooperação técnica como a UNESCO (Programas das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) passam a financiar, controlar e influenciar de modo categórico as ações e políticas voltadas para a educação no Brasil e outras áreas (CFESS, 2011, p.14).

cientistas, analistas e pensadores críticos, bastando que formemos majoritariamente (ainda que não exclusivamente) uma massa de executores de atividades produtivas simples (LESSA, 2013, p.116).

Constata-se, de fato, uma expansão do acesso à educação brasileira nas mais diversas etapas da vida escolar, entretanto, esta expansão vem sendo controlada diretamente pelo poder estatal. De forma estratégica, o Estado tem lançado mão de políticas para essa área que irão beneficiar o capital, de modo a qualificar mão-de-obra e privilegiar o setor privado de ensino com o financiamento de vagas privadas com recurso público. Almeida (2000b) aponta que esses são os novos paradigmas que orientam a Política Educacional e visam a empregabilidade e a relação entre o público e o privado.

Com isso, o capital tem à sua disposição trabalhadores qualificados para serem inseridos, quando necessários, no mercado. Como consequência da nova dinâmica imposta pela acumulação flexível, essa força de trabalho à disposição poderá ser contratada das mais diversas maneiras, seja para trabalho temporário, de meio período, terceirizado, com vínculos empregatícios flexibilizados, sem direitos trabalhistas, péssimas condições de trabalho ou inserido de modo informal e subalterno no mercado (ANTUNES, 1999). Percebe-se então, como a intervenção estatal está, mais uma vez, a serviço do capital diminuindo os custos para este na manutenção e reprodução social, uma vez que tem dado todo o apoio necessário, seja desregulamentando direitos sociais e trabalhistas, seja ampliando o acesso e permanência na educação e financiando indiretamente a rede privada de educação.

Dourado (2002) analisa que com a contrarreforma do Estado na década de 1990 no país, áreas como a educação e também a saúde, a cultura e a pesquisa científica, que passam a compor o núcleo de serviços não exclusivos do Estado, são alcançadas pelos setores privados e públicos não estatais, ainda mais quando se tratam de nichos extremamente rentáveis.

Dessa forma, nota-se cada vez mais uma intensa mercantilização dos serviços relacionados à educação em todos os âmbitos da vida escolar. A privatização do direito social à educação não tem ocorrido de forma que essa rede seja apenas complementar àquela oferecida pública e gratuitamente, mas sim de forma que a mesma venha ocupando cada vez mais espaço, ampliando sua atuação em todos os níveis escolar e garantindo espaço estratégico nesse sistema. O Estado passa a participar dessa nova

lógica na educação de modo a apenas gerenciar e quase que não mais a executar serviços neste campo (ALMEIDA, 2000b).

Vale acrescentar, como nos demonstra Lessa (2013) que enquanto outras políticas sociais, como a previdência, caracterizada como deficitária, a assistência social, relacionada a criação de pessoas “acomodadas”, e aquelas relacionadas a criação de empregos, consideradas onerosas, têm sido alvos reiteradamente de críticas, a educação nesse contexto parece conter somente qualidades, especialmente quando se trata de qualificação profissional. Em verdade, constata-se que a educação é um negócio extremamente lucrativo e que cresce exponencialmente, acirrando a concorrência das empresas desse segmento e, por isso, ocorre um culto em torno dela designando-a como “tábua de salvação” das classes mais pauperizadas.

Além do mais, também passa a integrar essa rede de ensino particular a filantropia “empresarial”, sendo que essa última irá abranger, sobretudo, as camadas mais pobres e que não dispõem de condições financeiras para custear o ensino nessa rede. Ao oferecer bolsas de estudos, aquelas instituições recebem em contrapartida benefícios estatais, que podem custear desde a mensalidade daquele aluno até isenções fiscais. Portanto, tem-se aqui uma “filantropia às avessas”, em que nada está sendo doado ou oferecido de forma gratuita, mas sim por meio do mercado e pago pelo Estado através das contribuições angariadas por este sobre toda a população.

Nesse sentido, a educação enquanto direito social previsto na Constituição Federal de 1988 esvazia-se de conteúdo político e das lutas sociais travadas para sua efetivação e passa a ser barganhada no mercado. Dourado (2002) elucida:

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado (DOURADO, 2002, p.236).

E todas essas implicações e determinações na área educacional mostram esse campo como espaço de atuação estratégica para os assistentes sociais. Para Almeida (2000b), apesar das instituições de ensino tradicionais – as escolas – ainda não representarem um campo potencial na contratação de assistentes sociais, o trato direto com a Política de Educação tem sido recorrente no cotidiano desses profissionais.

Como afirma Lessa (2013), essa “assistencialização” da Política Educacional tem se tornado cada vez mais evidente no cenário contemporâneo. Isso pode ser

explicado também pelo fato de algumas políticas sociais, como no caso das políticas de transferência de renda, entre elas o Bolsa Família, que possui entre suas condicionalidades a assiduidade e a frequência escolar. Além de que, como salienta Almeida (2000b), a categoria profissional visualizou na área educacional sua posição fundamental diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho e no Estado capitalista.

Como coloca Almeida (2000b, p.21):

[...] neste vasto e complexo campo de atuação que diversos assistentes sociais vêm redefinindo suas possibilidades de intervenção profissional, face a trajetória das políticas sociais com as quais lidam diretamente.

Contudo, o autor acrescenta que o aumento do interesse da categoria pela política e o campo educacional não significou ainda uma ampliação expressiva desse espaço como mercado de trabalho para os assistentes sociais e em reconhecimento da necessidade desse profissional em um ambiente permeado por contradições, como no caso das escolas públicas ou particulares.

A visualização do aumento do interesse teórico e laborativo dos assistentes sociais pelo campo educacional não se traduziu ainda numa ampliação do mercado de trabalho, mas tem representado um conjunto expressivo de mudanças no âmbito do seu próprio campo de atuação (ALMEIDA, 2000b, p.22).

Conforme aponta Almeida (2000b), com as transformações societárias que demandam uma amplificação da educação, e com isso do seu conceito, passa a se ter mais oportunidades de desenvolvimento e elaboração de projetos nesta área. Assim, surge uma abertura para a inserção dos assistentes sociais nesses espaços de trabalho para poderem lidar com as mais diversificadas demandas do âmbito escolar.

Para o CFESS (2013), é neste cenário que a maioria dos assistentes sociais contratados para atuarem na Política Educacional é alocada. Os profissionais irão lidar diretamente na execução de programas, projetos e ações voltadas para as políticas afirmativas, para a concessão de bolsas, tanto na esfera pública quanto na rede privada e filantrópica.

Lessa (2013) também relembra que têm sido realizados concursos recentes para a incorporação de assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) e nas universidades públicas - cujo trabalho principal está no desenvolvimento da assistência estudantil – bem como nas prefeituras, com o objetivo

de inserir tais profissionais em escolas, revelando, com isso, a expansão do número de vagas nessa área.

É fato que a presença do assistente social em instituições de ensino, públicas ou privadas, tem sido diretamente associada à execução e desenvolvimento de políticas institucionalizadas, dentre as quais se sobressaem a concessão de bolsas e que, por isso, podem ocorrer “equivocos e tensões” (CFESS, 2013, p.40) quanto ao seu exercício profissional, o que também muitas vezes acontece no caso de outras políticas sociais. Por isso, o profissional deve ter uma postura coerente para indicar a distinção entre eles.

Este talvez seja um dos desafios colocados para o assistente social, o de desvendar e desmistificar a política direcionada a educação apreendendo-a na dinâmica contraditória das lutas sociais, de acordo com o CFESS (2013). E, deste modo, compreender que seu trabalho pode ir além das orientações e procedimentos técnicos e institucionais colocados no cotidiano do exercício profissional. As estratégias de acesso e permanência na educação, ainda que formuladas sob as orientações que já conhecemos, podem adquirir um novo viés na ótica do assistente social, com vistas a universalização e democratização efetiva do acesso a educação.

A defesa das condições de acesso à educação escolarizada adquire, para o/a assistente social, outra feição, ainda que forjada nos processos institucionalizados pelos programas em curso, o de verter-se em condição necessária à efetiva universalização do acesso à educação e de sua consolidação como política pública, como um direito social (CFESS, 2013, p.40-41).

O CFESS (2013) ainda complementa essa afirmativa indicando que é visível o processo de ampliação das formas de acesso e permanência nos mais diferentes níveis e modalidades educacionais na atualidade, sendo essa uma das necessidades para a reprodução do capital e, por outro lado, essa expansão e institucionalização são também fruto das pressões de sujeitos políticos e da classe trabalhadora.

Lessa (2013), em conformidade com o anunciado pelo CFESS (2013), analisa que a educação é alvo de frequentes embates entre grupos sociais com interesses antagônicos. A autora relembra que recentemente houve intensa mobilização de movimentos sociais e de trabalhadores para que fosse aplicado a educação 10% do PIB (Produto Interno Bruto). Entretanto, quando levado a debate no Congresso Nacional foi proposto somente a aplicação de 7% do PIB a longo prazo, isto é, até o ano de 2020 o plano é garantir apenas aqueles 7%. Com isso, podemos ter um panorama dos embates travados em torno da educação brasileira e das vitórias e derrotas daqueles movimentos.



Pois, apesar da proposta de 10% do PIB não ter sido aprovada, aqueles 7% já representam uma vitória parcial, observando que até recentemente apenas 5% eram destinados a educação.

Assim, em consonância com o CFESS (2013), da educação infantil ao ensino médio, da educação de jovens e adultos, da educação profissional e tecnológica ao ensino superior, vemos o desenvolvimento de programas assistenciais, financiamentos de longo prazo para custearem os estudos e transferência de enorme parcela do fundo público para a rede privada de educação. E é para atuar junto a esses programas e projetos assistenciais e estudantis, que os assistentes sociais têm sido contratados e inseridos na Política de Educação, principalmente no que diz respeito às duas últimas décadas. E, assim sendo, o assistente social torna-se partícipe da dinâmica contraditória e embates sociais – como sempre ocorreu ao longo de sua profissão – tendo em vista que por um lado o acesso universal a educação pública sempre foi uma bandeira dos movimentos sociais e populares, por outro, as políticas que possibilitam esse ingresso encontram-se subordinadas as recomendações das instituições financeiras internacionais e em conformidade com as exigências do capital.

Nessa perspectiva, Lessa (2013) também argumenta:

[...] lembramos que o capital, em especial na contemporaneidade, não pode prescindir da educação por diversos fatores, dentre os quais destacamos: seu imenso potencial de otimização da produtividade e do lucro, sua capacidade de potencializar avanços tecnológicos, bem como suas possibilidades de formar nichos produtivos importantes para o capital e para a ordem vigente (LESSA, 2013, p.108).

Por isso, conforme apontado pelo CFESS (2013) faz-se necessária uma análise crítica da relação entre as estratégias institucionais empreendidas pela Política de Educação e as respostas dadas pelos profissionais. Pois, apesar de que saibamos da dimensão estratégica das ações realizadas para a ampliação e permanência nas instituições de ensino, devemos considerar sempre as contradições que as envolvem, e que o trabalho do assistente social nesse campo pode se direcionar por outra perspectiva e ir além da Política Educacional institucionalizada pelo Estado e pelo capital.

A atuação do assistente social pode ter um alcance bem mais amplo do que meramente a execução imediata de tais políticas e programas. Em consonância com os princípios ético-políticos que balizam a atuação profissional e a partir de suas competências teórico-metodológica e técnico-operativa, o assistente social pode direcionar suas ações para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação,

e de afirmação e ampliação da educação pública enquanto um direito social que deve ser efetivado pelo Estado. Para Lessa (2013) isso significa “pensar a educação segundo os fundamentos do projeto ético-político que orienta nossa profissão: a justiça, o direito, a igualdade, a não discriminação, o respeito a pluralidade, o diálogo intelectual com outras categorias” (LESSA, 2013, p.125).

Assim, podemos compreender que:

[...] o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem as 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, 2013, p.38).

Como vimos e salientado pelo CFESS (2013), as principais estratégias que proporcionam a ampliação do acesso à educação escolarizada são realizadas não apenas pelo âmbito estatal, mas também em parceria com a iniciativa privada e algumas parcelas da sociedade civil. Deste modo, a parcela retirada do fundo público vai, em grande parte, para a burguesia educacional, possibilitando o aumento de suas taxas de lucro disfarçadas nas propagandas de democratização da educação. Também faz parte dessas estratégias os incentivos fiscais oferecidos pelo governo as instituições particulares, regulamentação e ampliação das modalidades de ensino a distância, expansão das instituições públicas mediante acordos para recebimento de verba adicional e facilidades na contratação de empréstimos para financiamento de cursos.

Nessa medida, o exposto por Lessa (2013) é relevante:

Inúmeros, portanto, são os desafios para os profissionais da educação, dentre eles, os assistentes sociais. [...] é fundamental que possamos refletir sobre nosso trabalho, nesta política, sua inserção na sociedade contemporânea, e sobre a população usuária, suas condições de vida e participação política, reconhecendo possibilidades de resistência a este processo de fragilização da educação. Devemos reconhecer, assim, contraditoriamente, que educação é tensão e contradição, reposição da ordem e possibilidade enfrentá-la. Sua materialização está em permanente disputa na sociedade (LESSA, 2013, p.124).

Nesse cenário a análise de Moreira (2013) é relevante. O autor aponta que o exercício profissional do assistente social e as mediações possíveis são determinados pelo contexto onde ele está inserido. Indica também a realidade que trabalhadores da educação, como professores, assistentes sociais, pedagogos, dentre outros, enfrentam

dentro e fora dos muros da escola. Tal realidade hostil limita e interfere no trabalho desses profissionais, bem como no aprendizado dos alunos e na vida de suas famílias. Não só os assistentes sociais que estão inseridos em algumas escolas, mas também os demais profissionais da área convivem com as mais diversas adversidades no cotidiano do exercício profissional. Nas palavras do autor, a realidade é a seguinte:

Os alunos e alunas envolvidos com a comercialização local de drogas ilícitas a varejo, assim como o seu consumo; famílias pobres que utilizam a escola como principal meio de garantir algumas refeições diárias para seus filhos e/ou 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 [...] (MOREIRA, 2013, p.150).

Nesta direção, Almeida (2000b) nos atenta para o fato de que diante desta realidade complexa na qual se depara os profissionais da educação, os quais muitas vezes não são preparados para discutir essas temáticas variadas que comportam o cotidiano, é que surge espaço para a atuação dos assistentes sociais nestas instituições. Temas como violência, trabalho, família, drogas, juventude, lazer, cultura, sexualidade, dentre outros, que perpassam o ambiente escolar, são temáticas trabalhadas e conhecidas pelos assistentes sociais que já atuam nos mais distintos espaços sócio-ocupacionais.

Portanto, a diversidade de expressões da questão social que se manifestam no interior das instituições educacionais tem requisitado, de forma ainda gradativa se comparada a outros espaços ocupacionais, a presença de assistentes sociais.

Para Lessa (2013), aliado ao já exposto ainda há que se considerar as transformações nos arranjos familiares, as jornadas de trabalho cada vez mais extensivas e que ocasionam a necessidade de inserção dos filhos cada vez mais cedo e por mais tempo nos espaços escolares, demandando um conjunto maior de profissionais e uma rede especializada agregada a novos saberes e práticas pedagógicas. Além de que, questões antes de fórum privado, como violência doméstica, problemas financeiros, adoecimento, questões de gênero, separações e divórcios, dentre outras, passam a ser trazidas também para o ambiente educacional e a necessitar de intervenções dos profissionais que ali se encontram.

É a partir também dessa necessidade de um profissional que atue de forma sistemática com relação a essas questões variadas que surge a possibilidade e espaço para a inserção de assistentes sociais nesta área de modo cada vez mais expressivo.

Assim, estes profissionais vêm atuando através de projetos dentro destes estabelecimentos, pelos quais são contratados ou atuam por meio de assessoria. É importante ressaltar que essas expressões da questão social na realidade não são fenômenos novos nem circunscritos ao universo das escolas, porém, elas têm se mostrado de forma mais complexa e aguda nos tempos atuais.

Devemos compreender também, assim como salientado por Almeida (2005), que reconhecer a existência e presença dessas questões e problemas no ambiente escolar não justificam, por si só, a inserção do assistente social nesse campo. A inserção deste profissional é uma das formas de enfrentamento dessa realidade. De fato, o que se percebe é que o professor sozinho não consegue enfrentar essa multiplicidade de questões, o que não é certamente atribuição privativa de nenhum profissional específico. O enfrentamento efetivo dessa nova realidade posta não depende de um profissional em especial, mas sim de uma gama de profissionais especializados. Portanto, a inserção do assistente social nestes estabelecimentos se faz necessária, mas é importante reconhecer que ele não será o solucionador de todas essas questões.

### **3.2.1 Legislações em andamento e aprovadas: busca pela consolidação do espaço do Serviço Social na educação por meio do legislativo**

O campo da educação, sobretudo, a inserção nos estabelecimentos de ensino de todos os níveis educacionais, mostra-se um campo de atuação potencial e estratégico na atualidade para o Serviço Social. A própria categoria e seus órgãos de representação têm indicado que esta possibilidade está sendo acompanhada e observada, haja vista se tem em tramitação iniciativas para a regulamentação da inserção de assistentes sociais nas instituições escolares que são acompanhadas de perto pelo CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e pela categoria profissional.

Desde 2008, como pode ser visualizado e conferido no *site*<sup>15</sup> deste Conselho, o órgão acompanha todas as iniciativas no Senado e no Congresso que envolvam o assistente social e o Serviço Social. Também busca se reunir com os autores/relatores das iniciativas e mobiliza os Conselhos Regionais da categoria para reforçar o posicionamento dos mesmos com relação as proposições feitas.

---

<sup>15</sup> Ver mais em: [www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br).

Na esfera federal, de acordo com o *site* do CFESS, encontra-se em tramitação atualmente no Congresso brasileiro o Projeto de Lei nº 3.688/2000, de autoria do deputado José Carlos Elias (PTB/ES), que dispõe acerca da prestação de serviços de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica. Além disso, também se tem em tramitação a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 13/2007, apresentada pelo deputado Valtenir Luiz Pereira (PSB/MT), que propõe a garantia aos alunos do ensino fundamental e médio atendimento por equipe formada por psicólogos e assistentes sociais. Esta PEC busca acrescentar esta proposta como um inciso ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que dispõe acerca do dever do Estado para com a educação.

No caso de Minas Gerais encontramos a Lei nº 16.683/2007, de autoria do deputado e também assistente social André Quintão, que possibilita o desenvolvimento de ações de acompanhamento social nas escolas mineiras da rede pública. No caso mais específico de Juiz de Fora, o município também apresenta a Lei nº 10.870/2004, de autoria da vereadora Nair Guedes, que autoriza e indica ao Poder Executivo a instituir nas escolas da rede pública municipal o Serviço Social.

No que diz respeito ao PL de nº 1.297/2003, também de autoria de André Quintão, até a sua aprovação, o que ocorreu somente no ano de 2007, esta proposta sofreu inúmeras alterações durante sua tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Quando sancionado, o projeto se torna a Lei de nº 16.683 no dia 10 de janeiro de 2007, a qual passa a apresentar em seu preâmbulo o seguinte texto: “Autoriza o Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado”.

Apesar de sancionada, o que se quer colocar em destaque é a não aplicabilidade da Lei de acompanhamento social nas escolas pelo governo mineiro desde sua aprovação, o que já completa nove anos. Ao longo desse tempo foram realizadas algumas reivindicações por meio de alguns deputados estaduais e pressão da categoria e sociedade civil para que a Lei fosse de fato efetivada no estado, seja mediante a contratação de assistentes sociais ou por meio de concursos públicos. Entretanto, não foram obtidos ainda resultados positivos e o assistente social ainda não faz parte efetivamente do quadro de funcionários que compõem as escolas públicas e as secretarias de educação estaduais.

Cabe apontar aqui também o Plano Decenal de Educação do Estado (PDEMG)<sup>16</sup> que estabelece as diretrizes e metas da educação de Minas Gerais para o período de 2011 a 2020, proposto pelo então governador mineiro Aécio Neves em 2008.

Entre as metas apontadas por esse Plano destacamos aquelas que se reportam a implantação de ações de acompanhamento social nas escolas estaduais:

2.2.14 – Implantar, em até cinco anos, nas escolas estaduais de ensino fundamental, prioritariamente nas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, ações de acompanhamento social para atendimento de alunos pertencentes a comunidades que apresentem baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – ou vulnerabilidade social intensa, bem como de suas famílias, em articulação com a área de assistência social (grifos nosso).

Em outra parte do Plano, também se encontram outras metas, agora relacionadas às escolas estaduais de ensino médio:

3.2.16 – Implantar, em até cinco anos, nas escolas estaduais de ensino médio, prioritariamente nas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, ações de acompanhamento social para atendimento de alunos pertencentes a comunidades que apresentem baixo IDH ou vulnerabilidade social intensa, bem como de suas famílias, em articulação com a área de assistência social (grifos nossos).

Este Plano, apesar das metas propostas, também não conferiu modificações no quadro de profissões que compõem a equipe das escolas estaduais mineiras e profissionais como o assistente social são raramente encontrados nesses estabelecimentos públicos. Apesar de ambas as legislações, tanto a Lei de nº 16.683/2007 quanto o Plano, preconizarem, a primeira mais especificamente se referindo ao assistente social e a segunda tratando de forma mais geral propondo o acompanhamento social, a existência do Serviço Social nas escolas.

No âmbito municipal, a lei referente ao município de Juiz de Fora dispõe sobre a implantação do Serviço Social nas escolas municipais. Esta Lei de nº 10.870, aprovada em 30 de dezembro de 2004, é de autoria da vereadora e também assistente social Nair Guedes. Em seu primeiro artigo, esse dispositivo é bastante claro quanto ao seu objetivo: art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Serviço Social nas Escolas da Rede Pública Municipal.

Também são elencados nesta Lei os objetivos do Serviço Social em tais instituições, que segundo o Art. 2º da respectiva Lei são: realizar pesquisas de natureza sócio-econômica e familiar para a caracterização da população escolar; propor, elaborar

---

<sup>16</sup> Lei nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011. Esta Lei é fruto do PL de nº 2.215/2008.

e executar programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania, bem como que atendam as demandas sócioeconômicas e culturais da comunidade escolar; participar da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo e de informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública; articular com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades; empreender e executar as demais atividades pertinentes ao serviço social, previstas pelos arts. 4º e 5º da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que “Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências”.

Ademais, esta lei também propõe o desenvolvimento de ações pelo Serviço Social de forma interdisciplinar e intersetorial juntamente às outras políticas públicas e sociais do município.

No entanto, apesar de mais de uma década desde a sanção desta Lei municipal, Juiz de Fora não a executou até o momento, como iremos ver em nossa pesquisa de campo realizada nesta localidade.

Apesar das análises expostas, entendemos que todas as propostas apresentadas, se aprovadas aquelas que ainda não foram e executadas as que já foram, serão de extrema importância para efetivar de fato a presença de assistentes sociais nas escolas. Presença essa que se fará como um direito daquele usuário e da comunidade do entorno e que sem dúvida trará benefícios para todos que estão envolvidos com a educação. Evidente que essas legislações não asseguram a existência do assistente social efetivamente nas escolas e no trato com a Política Educacional, como verificamos em nossa pesquisa que logo será apresentada. Contudo, indicam o reconhecimento institucionalizado da educação como um dos espaços de atuação desse profissional que, na medida em que possui esse arcabouço jurídico que legisla a seu favor, tem uma ferramenta a mais para justificar sua presença em tal área.

Porém, enquanto isso não acontece, mesmo que a presença de assistentes sociais nas instituições de ensino venha aumentando, ainda temos poucas referências sobre essa área e sua relação com o Serviço Social, e sobre o trabalho desenvolvido por estes profissionais em tais instituições. Por isso, faz-se essencial, corroborando com Almeida (2000b), buscar conhecer e identificar quem são e qual trabalho realizam os assistentes

sociais que estão atuando na educação, seja de forma direta, nos estabelecimentos tradicionais de ensino, ou indiretamente, dentro das secretarias de educação.

É necessário, nesse momento, mapear quem são e o que estão fazendo os assistentes sociais que atuam no campo educacional direta e indiretamente. É preciso romper com o isolamento desses profissionais e dessas práticas, constituindo espaços de debate e de afirmação de uma intervenção mais orgânica nessa área (ALMEIDA, 2000b, p.23).

Desse modo, afirmamos que é primordial conhecer estes profissionais e quais são as possibilidades e desafios colocados a eles no campo educacional. Também é importante compreender de que forma as transformações ocasionadas no mundo do trabalho e na esfera estatal têm rebatido nas suas condições e relações de trabalho, frente ao sucateamento e mercantilização massiva de direitos sociais e desfinanciamento das políticas sociais, como temos visto acontecer, sobretudo, no caso da educação. E isto é o que nos propomos a investigar, no âmbito do município de Juiz de Fora/MG.

### **3.3 A realidade do Assistente Social inserido no campo da educação em Juiz de Fora/MG**

Sabemos que as condições macrosociedade engendraram transformações no âmbito da profissão de Serviço Social, reconfigurando seus espaços ocupacionais, seu mercado, suas relações e condições de trabalho. Elas também redimensionaram a educação e a política que a rege, tornando-a um serviço que pode ser vendido no mercado, altamente lucrativo e potencializador de hegemonia da classe dominante.

Apesar dessas tendências serem universais, atingindo todas as nações e seus estados, há particularidades em cada região que também devem ser explicitadas para que possamos compreender em qual contexto se insere a profissão e como encontra-se a educação, no caso do nosso estudo, no município de Juiz de Fora/MG.

Deste modo, iremos caracterizar a partir deste momento o universo de pesquisa escolhido bem como salientar suas particularidades, tendo como pano de fundo a totalidade social que o envolve e o define.

A priori, iremos caracterizar o cenário educacional do município juiz-forano para apreendermos como tem se desenvolvido sua rede educacional, no que tange às instituições públicas e privadas. Na sequência, adentraremos na demarcação de nosso



universo de pesquisa, de forma a tratar e analisar suas particularidades, modalidades e também suas especificidades.

Para termos um panorama da educação no município de Juiz de Fora/MG, consultamos o *site*<sup>17</sup> oficial do estado de Minas Gerais o cenário da rede educacional oferecida no município.

A rede de ensino de Juiz de Fora conta com 386 instituições ativas que oferecem serviços em nível de educação básica e em distintas modalidades, como a educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional, sejam elas públicas municipais, estaduais, federais e privadas - entre as quais encontramos aquelas que vendem seus serviços educacionais e aquelas organizadas pela sociedade civil, filantrópicas, como no caso das associações e organizações sem fins lucrativos, que disponibilizam suas vagas para a comunidade de forma gratuita de acordo com suas regras e pré-requisitos (MINAS GERAIS, 2015).

Analisando a natureza jurídica dessas instituições de educação básica, podemos afirmar que o município dispõe de uma rede particular de ensino que ocupa mais da metade desse setor, mais precisamente 52,23%, enquanto o restante fica dividido entre a rede pública (municipal, estadual e federal)<sup>18</sup>. Podemos então, afirmar, que os serviços educacionais em Juiz de Fora vai na contramão da tendência do estado mineiro, já que nesse ainda predomina ainda a educação pública.

No caso das instituições que oferecem educação superior, podemos constatar, de acordo com as informações disponibilizadas no *site* do Ministério da Educação, 28 instituições ativas que oferecem esse nível de ensino nas mais diversas modalidades (à distância, semi-presencial e presencial). Quando delimitamos essa pesquisa para apenas as instituições que possuem algum curso presencial, esse número cai para quase a metade, 15. As instituições desse tipo públicas são 02 no município<sup>19</sup>.

Ao somarmos todas as instituições de ensino da cidade, sejam elas de natureza pública ou privada, de educação básica e superior, e suas distintas modalidades de educação, encontramos um total de 414 instituições que compõem a rede educacional

---

<sup>17</sup> <[www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas](http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas)> Acesso em 13 de abril de 2015.

<sup>18</sup> Ao analisar a natureza jurídica das instituições de ensino básico do município, aferimos um total de 386 instituições, que podem ser divididas da seguinte maneira: municipais, 132; estaduais, 49; federais, 02 e particulares, 202. Entre elas encontram-se Escolas Municipais, Estaduais, Federais, Creches, Associações de Educação Especial, Colégios particulares, Institutos, Fundações e Conservatório de Música.

<sup>19</sup> As instituições que oferecem educação superior públicas existentes em Juiz de Fora, a saber são a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste). Essas informações constam no *site* do MEC <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 13 de abril de 2015.

juiz-forana. Desse total, temos 186 instituições públicas e 228 privadas. Sendo assim, percebemos que a iniciativa privada já ocupou mais da metade desse setor, sendo mais precisa esse número se refere a 55,07% dele. Podemos, portanto, reiterar que a burguesia educacional tem avançado cada vez mais, conquistando maior espaço não só nesse município, haja vista que essa tendência tem ocorrido de forma generalizada. A educação privada não se comporta apenas como um complemento a rede pública, mas em alguns casos tem se tornado a referência devido ao sucateamento das instituições públicas e o financiamento público indireto às instituições privadas.

Caracterizando o universo da nossa pesquisa, na qual identificamos somente as instituições de ensino do município de Juiz de Fora que registram em seu quadro de funcionários o profissional de Serviço Social, é possível atestar que o setor privado de educação representa o maior número de instituições que possuem o assistente social<sup>20</sup>. No entanto, no tocante ao quantitativo de assistentes sociais, o setor público praticamente se iguala ao setor privado, visto que numa mesma instituição pública há mais de um desse profissional. Para visualizarmos o exposto anteriormente, verifiquemos o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Instituições de ensino que possuem Assistente Social no município de Juiz de Fora/MG

<b>Instituições de ensino que possuem Assistente Social no município de Juiz de Fora</b>		<b>Número de assistentes sociais</b>
1	Associação de Livre Apoio ao Excepcional – ALAE	01
2	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	02
3	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF	01
4	Colégio Academia	01
5	Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	02
6	Colégio dos Jesuítas	01
7	Colégio dos Santos Anjos	01
8	Colégio Militar de Juiz de Fora	01
9	Colégio Nossa Senhora do Carmo	01

<sup>20</sup> Observamos aqui, mais uma vez, a inaplicabilidade pelo executivo da Lei nº 10.870, aprovada em 30 de dezembro de 2004, da vereadora juiz-forana e também assistente social Nair Guedes, analisada anteriormente neste trabalho. Mais de uma década desde a sua sanção, não se verifica nenhum assistente social no âmbito municipal.

10	Creche Comunitária Arco-Íris	01
11	Escola Estadual Maria das Dores de Souza	01
12	Instituto Metodista Grambery	01
13	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste	02
14	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	05
	<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Fonte: Dados levantados no *site* do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) e no site do Estado de Minas Gerais: [www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas](http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas). Abril de 2015. Elaboração própria.

Deste modo, sabendo que são públicas as instituições UFJF, IF Sudeste, Colégio de Aplicação João XXIII e Escola Estadual Maria das Dores, estas totalizam, conforme o quadro acima, dez (10) assistentes sociais em seu quadro de funcionários. Enquanto as outras dez (10) instituições privadas somam onze (11) assistentes sociais. Assim, mesmo que em menor quantidade de número de instituição, aquelas que são públicas conformam um mercado com maior potencial de contratação, se considerarmos que mesmo representando menos da metade dos contratantes de assistentes sociais no campo educacional deste município, o setor público possui quase o mesmo número desses profissionais que o setor privado. Sendo que em termos numéricos este último, o privado, abrange mais que o dobro do primeiro, o público, visto que se tem um universo composto por quatro (04) instituições públicas e dez (10) privadas. Há que se considerar também que não existe uma instituição do mesmo porte que a UFJF no âmbito privado, verificando que esta universidade é o espaço educacional onde mais localizamos assistentes sociais.

Ressalta-se também que o nosso universo de pesquisa é bastante heteróclito, havendo em sua composição instituições educacionais que representam todos os níveis da educação escolar, que executam também distintas modalidades e de natureza jurídica diversa. Assim, torna-se fundamental o esclarecimento acerca da composição e configuração da educação brasileira bem como as prerrogativas referentes a cada ente governamental no que tange a educação pública.

À luz da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996), a educação escolar é constituída por dois níveis, a saber são eles a educação básica, a qual é segmentada em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior. No tocante as modalidades de ensino, a lei informa que elas se caracterizam como a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional.

A LDB também define quais serão as responsabilidades dos entes federativos no que concerne a educação, incumbindo cada um deles de obrigações. Desta forma, é delegado aos estados da federação afiançar o ensino fundamental e disponibilizar, com prioridade, o ensino médio. Aos municípios cabe o oferecimento da educação infantil, como as creches e pré-escolas, e com primazia, disponibilizar o ensino fundamental. A esses últimos, os municípios, ainda é destacado na respectiva lei que somente poderão oferecer outros níveis de ensino quando estiverem atendidas inteiramente as necessidades de sua área de competência, conforme disposto na legislação.

A Lei também organiza as instituições de ensino que oferecem os distintos níveis escolares, definindo que são públicas, aquelas concebidas ou integradas, financiadas e geridas pelo Poder Público. As privadas se caracterizam por serem financiadas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado. Ainda, explicita também que as instituições privadas deverão estar adequadas a uma dessas categorias, podendo ser especificadas como particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Elucidando cada uma dessas categorias, conforme explícito no Art. 20 da LDB:

- I- particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II- comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III- confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV- filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Posto isto, em relação ao nosso universo de estudo, aferimos que das dez (10) instituições educacionais privadas, uma (1) é particular, no caso o Colégio Militar de Juiz de Fora. Outras seis (6) instituições são confessionais, sendo elas o CES/JF, o Colégio Academia, o Colégio dos Jesuítas, o Colégio dos Santos Anjos, o Colégio Nossa Senhora do Carmo e o Instituto Metodista Grambery. As outras três (3) instituições, a APAE, a ALAE e a Creche Comunitária Arco-Íris, são filantrópicas.

Assim, na educação privada são as instituições confessionais as que mais requisitam o profissional de Serviço Social no município juiz-forano, e posteriormente, são aquelas filantrópicas. Nota-se assim, forte presença da Igreja, principalmente, a

católica, mas também de outras religiões na educação deste município. Conforme Crespo (2002), a Igreja Católica exerceu relativa influência em Juiz de Fora, desde a origem da cidade, interferindo também no desenvolvimento da educação e constituindo escolas no município que possuíam orientação religiosa. Para a autora, as escolas organizadas pela Igreja, desde suas origens, eram voltadas para as camadas burguesas, oferecendo uma educação de qualidade com vistas a formar os filhos das elites locais que iriam exercer, posteriormente, funções relacionadas a política e a economia. Para os filhos dos trabalhadores, eram oferecidas as poucas escolas públicas com o direcionamento de formação para inserção nas fábricas, no comércio e outras atividades características da região.

Outra consideração pertinente às instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas que atuam na área da educação são as possibilidades de repasse de recursos públicos para o financiamento de seus serviços. Ao firmar um convênio com o Poder Público, o que ocorre por meio de legislações que amparam essa relação, aquelas instituições passam a ter algumas regalias e contrapartidas a cumprir. A Constituição Federal de 1988 (CF) versa em seu Art. 213 acerca do financiamento da educação privada pelo Estado:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I- comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º- Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988).

Na LDB também encontra-se disposta essa possibilidade de financiamento da educação privada, de modo bem parecido com o que já vimos na CF de 1988:

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I- comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II- apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV- Prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1996).

Logo, após a leitura de cada legislação notam-se algumas distinções entre elas que, num primeiro momento podem parecer mínimas, mas que se bem analisadas nos trazem informações importantes. Oliveira (2007) ao elaborar um estudo acerca do financiamento das instituições privadas pelo Poder Público neste município de Juiz de Fora também examinou tais legislações e desenvolveu importantes reflexões sobre os instrumentos legais dispostos acima. Para a autora, a LDB em seu Art. 77, inciso I, é mais restritiva e exigente do que a CF de 1988 em seu Art. 213, inciso I, observando que aquela primeira estabelece que além das instituições privadas terem de comprovar que não visam o lucro, à elas também não é permitido distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio, conforme o texto da lei. No entanto, apesar de realizar essa consideração, Oliveira (2007) acrescenta:

Compreendemos esse acréscimo como uma medida restritiva, que, ainda que não resolva o problema, tem em vista as possibilidades contábeis de “camuflagem” dos lucros. Mesmo em face da exigência de repasse de verbas públicas às instituições que não tenham fins lucrativos e da aplicação dos excedentes no ensino, os recursos contábeis inviabilizam a demonstração do excedente, se assim a instituição quiser (OLIVEIRA, 2007, p.144).

No que se relaciona ao parágrafo primeiro, segundo Oliveira (2007), a LDB possibilita a expansão do financiamento público à área privada. A CF destina os recursos públicos para o ensino fundamental e médio da rede privada, e por sua vez, a LDB designa esses recursos para a educação básica – constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – o que representa, de fato, a ampliação das possibilidades de financiamento para o setor privado ao contemplar também a educação infantil. Ademais, deve-se esclarecer que o financiamento dessas instituições não está relacionado somente ao repasse de recursos, mas também a cessão de profissionais da

rede pública de ensino para a rede privada, o que também pode vir a impactar diretamente na sua consciência de classe.

Em vista do exposto, compreende-se que a presença de assistentes sociais no âmbito da educação privada no município juiz-forano, sobretudo, majoritariamente naquelas instituições confessionais e filantrópicas estaria associada a celebração de convênios entre essa rede privada e o Estado. Como vimos, 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.

A Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS) é outro fator que pode ter impulsionado a contratação e manutenção de assistentes sociais nas instituições de ensino filantrópicas, confessionais e comunitárias. O CEBAS, instituído pela Lei nº 12.101 de 2009, constitui-se num certificado obtido por meio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, Ministério da Saúde e/ou Ministério da Educação para as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que vêm a ser consideradas como entidades beneficentes de assistência social prestadoras de serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação, conforme o Art. 1º da respectiva lei. O CEBAS educação, como é designado quando se trata dessa área específica, possibilita a garantia de bolsas de estudo para a educação básica e a educação superior nas instituições privadas. Em contrapartida, as instituições que possuem esse certificado por concederem tais bolsas, são contempladas com isenção da seguridade social referente aos seus empregados e podem receber recursos governamentais.

Em relação ao ensino superior, outras legislações tem amparado a parceira público-privado. O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), regulamentado pela Lei nº 10.260/2001, permite o financiamento de matrículas nas instituições privadas, sendo que após completar a formação o estudante pagará o valor referente à todos os anos que estudou “gratuitamente”.

O Prouni (Programa Universidade Para Todos), instituído pela Lei nº 11.096/2005, por sua vez, possibilita a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais nas instituições de ensino superior privadas. As instituições que aderem ao programa recebem em contrapartida isenções de tributos, além de que, este programa

pode ser conjugado com o Fies, no caso de bolsas parciais de estudo. Assim, aquela parte que o estudante deveria pagar pode ser financiada por meio do outro programa.

Durante as entrevistas com alguns profissionais atuantes nas instituições privadas do município foi possível perceber que devido aos programas mencionados o Serviço Social tem sido demandado justamente para atuar com tais programas e bolsas de estudos.

No caso do ensino superior público e das escolas federais, destacamos que a implementação de políticas sociais voltadas para esse segmento também proporcionou a ampliação e criação de postos de trabalho nestas instituições para os assistentes sociais. Em Juiz de Fora, quando se trata das instituições federais, todas possuem em seu quadro profissionais de Serviço Social. Ademais, pode-se inferir que estes assistentes sociais atuam preponderantemente com a Assistência Estudantil, apesar de em algumas delas esse não ser o único trabalho desenvolvido por esses profissionais. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído por meio do Decreto nº 7.234/2010, cuja prioridade é de possibilitar a permanência e minimizar a evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições federais de ensino superior.

O PNAES vinha sendo discutido desde 1998 pelo Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Deste modo, problematizou-se a necessidade de criação de uma política social que abrangesse os estudantes das instituições federais de ensino superior, devido as próprias demandas advindas dessas universidades (PAURA *apud* TEIXEIRA, 2013) e, de acordo com Coelho (2012), foi também a partir de dados obtidos através de uma pesquisa acerca do perfil socioeconômico dos graduandos dos cursos presenciais das instituições federais de ensino superior, que o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi formulado. Se por um lado, para as camadas pobres era improvável o seu ingresso no ensino superior público, a sua permanência tornava-se também praticamente impossível. Assim, o PNAES destina-se justamente as camadas pobres, buscando possibilitar sua permanência nessas instituições através do desenvolvimento de diversas ações que, conforme descrito no próprio decreto que regulamenta o Programa, se relacionam a moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção a saúde, inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Deste modo, se as política de ações afirmativas, como as cotas, passam a



possibilita e amplia o ingresso das camadas mais pauperizadas e dos negros às universidades, a assistência estudantil passa a ter papel fundamental nesse contexto. É a partir dessa política que se pode assegurar minimamente que o aluno tenha condições objetivas de dar continuidade aos estudos.

No âmbito municipal não foi identificado nenhum profissional de Serviço Social como pode ser visualizado em nosso universo de estudo. Assim, nem nas escolas e nem na secretaria de educação municipal de Juiz de Fora há assistentes sociais para atender a esse público específico e as demandas oriundas das escolas.

Na esfera estadual foi localizado somente um profissional de Serviço Social que se encontra alocado numa escola de educação especial<sup>21</sup>. Esta inserção do Serviço Social na escola se deu justamente pelo público atendido e não simplesmente pelo fato de ser uma instituição de educação.

Assim sendo, é relevante acrescentarmos que a inexistência de assistentes sociais nas escolas municipais e também nas escolas estaduais de ensino regular nos parece contraditório. Sabe-se que o município dispõe de duas legislações que versam acerca de acompanhamento social e implantação do Serviço Social nas escolas, uma de caráter estadual e outra municipal além do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG), os quais foram analisados anteriormente neste estudo.

Contudo, no que se refere a lei municipal, da sua sanção até o momento, nunca foi efetivada pela administração juiz-forana, ou seja, ela não se traduziu em contratação ou abertura de concurso público que demandassem tais profissionais para atuarem junto às escolas da rede municipal, como pudemos notar anteriormente ao visualizarmos o universo pesquisado.

No tocante as legislações da esfera estadual, sendo que umas delas trata da implantação do Serviço Social nas escolas estaduais desde o ano de 2007 e o PDEMG, que deveria entrar em vigor em 2011, também não representaram em contratações para essa área nem o provimento de concursos públicos, considerando a realidade que encontramos nas escolas estaduais juiz-foranas.

---

<sup>21</sup> Conforme apontado na LDB, Art. 58, a educação especial se refere a modalidade da educação escolar para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A lei orienta ainda que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino podendo ser adicionado serviços de apoio especializado nas escolas para atender a esses alunos.

Não obstante, essas legislações ainda não têm significado uma real expansão do mercado de trabalho do assistente social nas escolas estaduais, municipais e nas secretarias de educação de Minas Gerais e de Juiz de Fora.

Nesse sentido, nota-se que tanto o poder executivo estadual quanto o municipal se fizeram e se fazem omissos com relação as respectivas leis aqui citadas e que se referem não apenas a inserção do assistente social no âmbito escolar, mas que também indicam o quão é necessária a presença desse profissional nessas instituições.

Como bem sabemos, a escola é também um espaço no qual podemos identificar inúmeras refrações e expressões da questão social, sendo essa última o objeto de intervenção dos assistentes sociais. Além disso, diante do contexto atual de reestruturação do capital e adoção de políticas de cunho neoliberal, a questão social tem se mostrado de forma mais radical e aguda. Aqueles profissionais que sempre atuaram nos estabelecimentos de ensino, em grande maioria, não conseguem sozinhos lidar com as diversas expressões da questão social que lhes têm sido apresentadas nos seus espaços de trabalho. O professor não é mais capaz de lidar com todas essas problemáticas, sendo necessário outro profissional especializado que venha a intervir nessa nova realidade. Isso não quer dizer que o assistente social irá resolver todos os problemas que infligem o ambiente escolar, mas sim que esse profissional também merece destaque na Política Educacional como as próprias leis citadas apontaram.

Em suma, o universo constante nesse estudo possui majoritariamente instituições privadas de ensino como empregadoras de assistentes sociais no município. No interior destas, evidenciam-se aquelas confessionais como as principais demandantes deste profissional, e logo após, as filantrópicas. No que diz respeito as instituições públicas, sobressaem aquelas federais de ensino como as maiores empregadoras, enquanto tem-se somente uma de referência estadual que também possui assistente social. Entretanto, também verificamos que apesar de em termos quantitativos as instituições privadas serem majoritárias, pois elas somam 10 no município, enquanto empregadoras de assistentes sociais, as instituições públicas totalizam quase o mesmo número desses profissionais no seu interior.

### **3.3.1 Apresentação da metodologia e do universo das instituições educacionais que possuem em seu quadro de funcionários Assistentes Social**

Neste momento de nosso estudo iremos apresentar qual o caminho metodológico realizado na pesquisa empírica para coletarmos os dados, informações e depoimentos necessários para a elaboração de nosso trabalho. Explicitaremos os instrumentos utilizados para a coleta de dados e realizaremos uma revisão geral do conteúdo nele disposto. Após, iremos destacar quais as instituições integrantes em nosso universo estudado e como foi possível delimitá-lo. Posteriormente, informaremos quais dessas instituições e seus profissionais se dispuseram a participar de nossas entrevistas, definindo, assim, o total de assistentes sociais entrevistados e o número de instituições integrantes.

A pesquisa realizada e presente neste estudo é de caráter quanti-qualitativo, e se caracteriza não apenas pelo fato de ter a pretensão de produzir dados acerca da temática em questão, mas também buscamos analisá-los criticamente por meio da perspectiva marxista. Segundo Minayo e Minayo-Gomes (2003), essa dupla metodológica – quantitativo e qualitativo - integrada “pode se tornar ‘uno’ na explicação e compreensão de temas que ao mesmo tempo devem ser analisados em sua magnitude e em sua significância” (idem, p.137). Fizeram parte dos aportes metodológicos dessa pesquisa instrumentos como a entrevista semi-estruturada, a partir da qual buscamos dados e relatos que nos permitissem compreender e analisar as condições e relações de trabalho dos profissionais. Justificamos a utilização deste instrumento pois, conforme Minayo (2008), esse tipo de entrevista permite também que o entrevistado discorra sobre a temática em pauta de forma mais autônoma, podendo trazer outros temas e questões que não foram previamente estabelecidos, mas que também devam ser explorados.

Assim, por meio de roteiro semi-estruturado em nossa entrevista procuramos abordar as seguintes questões: perfil do profissional, sua formação e a qualificação; condições de contratação, carga horária, remuneração e trabalho; direitos trabalhistas percebidos; autonomia profissional; subsídios e autorização da instituição para participação em cursos, palestras, simpósios, congressos, conferências e seminários; público alvo atendido, principais demandas dos usuários e da instituição; participação em sindicatos; principais atividades desenvolvidas; compreensão acerca do seu trabalho no âmbito da educação e análise de suas condições de trabalho (ANEXO I).

Com relação ao universo da pesquisa, este foi delimitado após a quantificação das instituições educacionais *juiz-foranas* que possuem assistentes sociais em seu quadro de funcionários, segundo informamos anteriormente no decorrer deste trabalho. Foi possível encontrar tais instituições após pesquisa no *site* da Secretaria de Educação

de Minas Gerais<sup>22</sup>, no qual é disponibilizada uma listagem com todas as instituições de ensino regular e especial do município, sejam elas municipais, estaduais ou privadas. Através de pesquisa no *site* do Ministério da Educação<sup>23</sup> localizamos as demais instituições, aquelas de ensino superior ativas.

Miranda e Elias (2013) em seu estudo destacaram também quais as instituições de ensino de Juiz de Fora contavam com assistente social em seu corpo de profissionais, informação esta que contribuiu e auxiliou na definição de nosso universo.

Também em contato com a seccional do CRESS localizada neste município, nos foi concedida uma listagem com a relação das instituições fiscalizadas em 2014 pelo Setor de Orientação e Fiscalização Profissional (Sofi), o que nos permitiu identificar outros estabelecimentos de educação que também possuíam o assistente social.

Além disso, foi realizado contato telefônico com as respectivas secretarias de educação – municipal e a regional estadual – referentes ao município. Estas informaram que tanto no âmbito das secretarias quanto nas escolas não há profissionais de Serviço Social. No entanto, no que tange a rede estadual, a informação foi passada de forma errônea, visto que após esse contato nós identificamos uma (1) escola estadual localizada neste município que dispunha de tal profissional, a qual foi acrescentada em nosso levantamento.

As pesquisas nos referidos *sites*, o levantamento realizado pelos autores citados, o documento disponibilizado pela seccional do CRESS e as informações obtidas junto às secretarias possibilitaram que chegássemos ao nosso universo a ser investigado, conseguindo abarcar a totalidade de instituições que possuem o profissional de Serviço Social.

Desse modo, tais profissionais foram mapeados e identificados. Assim, pudemos encontrar 21 assistentes sociais atuando em 14 instituições de ensino do município de Juiz de Fora/MG, conforme apresentamos no quadro 1 anteriormente.

A partir da detecção de todos os profissionais e instituições definimos nos casos em que houvesse mais de um (1) profissional no mesmo estabelecimento, realizar a entrevista com todos que se dispusessem. Assim, fizemos contato telefônico com todas as instituições supracitadas e seus respectivos profissionais, explicando o intuito e objetivos de nossa pesquisa, o teor da entrevista e também reiterando junto à eles a

---

<sup>22</sup> Disponível em <[www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)>. Acesso em 13 de abril de 2015.

<sup>23</sup> Disponível em <[www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br)>. Acesso em 13 de abril de 2015.

importância da participação de cada um para o avanço e desenvolvimento das pesquisas relacionadas ao Serviço Social na educação e suas condições e relações de trabalho.

Sendo assim, ao final dos contatos e das entrevistas realizadas o quadro acima sofre uma transformação. Apesar dos esforços engendrados no contato e na espera das respostas das instituições e dos profissionais, afirmando se iriam ou não participar da entrevista, quatro (4) das (14) quatorze instituições não participaram da entrevista. Além disso, das dez (10) instituições participantes, naquelas em que há mais de um assistente social, nem todos se dispuseram ou puderem participar devido a vários impedimentos e entraves. Entre os assistentes sociais que não participaram do estudo, muitos relataram questões análogas, como sobrecarga de trabalho e por isso, falta de tempo para disponibilizar à nossa entrevista. Ocorreu também que alguns profissionais entrariam em período de férias logo após nosso contato, impedindo assim a participação dos mesmos. Houve casos também em que a própria instituição não autorizou a participação do assistente social na pesquisa, apesar de explicarmos que os dados seriam tratados de forma anônima, não sendo possível associar a instituição e o profissional com as informações que seriam dispostas posteriormente em nosso estudo. Nesta última situação apresentada, acrescentamos ainda a falta de autonomia profissional ou a autonomia relativa, ao passo que não foi o próprio profissional que decidiu por si só não participar, mas a própria “empregadora” que deliberou pelo mesmo, sem, provavelmente, consultá-lo.

Podemos, então, delinear um novo quadro a partir das instituições e profissionais participantes na pesquisa. Esse quadro fica assim definido:

**Quadro 2** – Instituições de ensino que possuem Assistente Social no município de Juiz de Fora/MG e que participaram da pesquisa

	<b>Instituições de ensino que possuem Assistente Social no município de Juiz de Fora e que participaram da pesquisa</b>	<b>Número de Assistentes Sociais</b>	<b>Número de Assistentes Sociais que participaram da pesquisa</b>
1	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	02	01
2	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF	01	01

3	Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	02	02
4	Colégio dos Santos Anjos	01	01
5	Colégio Militar de Juiz de Fora	01	01
6	Colégio Nossa Senhora do Carmo	01	01
7	Creche Comunitária Arco-Íris	01	01
8	Escola Estadual Maria das Dores de Souza	01	01
9	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste	02	02
10	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	05	03
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados levantados no *site* do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) e no site do Estado de Minas Gerais: [www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas](http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas). Abril de 2015. Elaboração própria.

Em resumo, aferimos que de um total inicial de quatorze (14) instituições educacionais que empregam assistentes sociais no município, estas totalizam vinte e um (21) desses profissionais. No entanto, daquele total somente dez (10) instituições colaboraram participando sendo que contamos com quatorze (14) assistentes sociais que se disponibilizaram para contribuir com o presente estudo, respondendo nossa entrevista. Portanto, do total de estabelecimentos de ensino que possuem assistentes sociais, 71,42% deles estiveram presentes na pesquisa. Com relação ao total de assistentes sociais que atuam no espaço educacional, foi possível realizar a entrevista com 80,95% deles.

Com isso, cumprimos o objetivo inicial que era de mapear e quantificar onde estão e quantos são os assistentes sociais inseridos na educação em Juiz de Fora/MG. E a partir das entrevistas pudemos também conhecer e analisar quais as condições e relações de trabalho e o significado de sua inserção nesse espaço sócio-ocupacional e qual o trabalho desenvolvido por esses profissionais em seu cotidiano o que será apresentado no próximo item da presente dissertação.

### **3.3.2 Análise das condições e relações de trabalho dos Assistentes Sociais inseridos na área da educação em Juiz de Fora/MG**

Neste momento de nossa dissertação será apresentada a pesquisa empírica realizada com os assistentes sociais dos estabelecimentos de ensino de Juiz de Fora/MG. Num primeiro momento realizamos uma caracterização do perfil desse profissional e,

posteriormente, abordamos as atividades desenvolvidas pelo Serviço Social no campo educacional.

A partir da realização das entrevistas e tabulação dos dados, verificamos que todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino. Assim, a tendência histórica da profissão ser voltada para as mulheres permanece e também se concretiza na área educacional neste município.

No que tange à idade, os dados indicam que 21,4% das assistentes sociais entrevistadas possuem idade entre 24 e 30 anos; 42,9% possuem idade entre 31 e 38 anos e 35,7% possui idade entre 45 e 52 anos. Assim, nota-se que predomina a faixa etária localizada entre 31 e 38 anos de idade.

No que se refere à situação conjugal, metade das entrevistadas afirmaram ser casadas ou possuírem união consensual, representando desse modo 50%. Enquanto outra parte, 42,9%, disseram estar solteiras. Somente uma profissional disse ser separada/divorciada (7,1%).

A formação profissional das assistentes sociais entrevistadas possui como predominante a oferecida por instituições de ensino superior públicas. 78,6% das profissionais afirmaram terem se formado em Serviço Social por universidades públicas, sendo que 71,4% se formaram na Universidade Federal de Juiz de Fora e 7,1% se formaram na Universidade Federal Fluminense. Com relação aquelas que se formaram em instituições particulares, elas totalizam 21,4% das entrevistadas, observando que 14,3% se formaram na Universidade Salgado de Oliveira (Universo) do município de Juiz de Fora e 7,1% no Centro de Ensino Superior do município de Conselheiro Lafaiete.

A data de conclusão do curso de Serviço Social das profissionais é bastante variada, mas predomina aquelas entre os anos de 2000 a 2010, totalizando um pouco mais da metade das entrevistadas, mais precisamente 57,1%. Posteriormente, a maior incidência em formação ocorre entre os anos de 1981 a 1986, somando 21,1% das profissionais. Após, têm-se 2 profissionais que se formaram respectivamente nos anos de 1993 e 1994, o que se refere a 14,3% das entrevistadas e 1 profissional, 7,1%, que teve sua formação concluída no ano de 2015.

A capacitação profissional também tem sido realizada pela maioria das profissionais que participaram da entrevista como foi possível observar, já que somente 21,4% delas não possuem nenhum tipo de pós-graduação. Entre aquelas que possuem alguma pós-graduação concluída, predomina a especialização lato sensu, ao passo que

57,1% das assistentes sociais possuem alguma desse tipo. A especialização stricto sensu, o mestrado, vem logo após e representa incidência de 28,6% entre as profissionais que o concluíram e além disso, 1 profissional ainda está realizando o mestrado, o que irá, provavelmente aumentar esse quantitativo. Somente 2 assistentes sociais, 14,3%, possuem Residência em Serviço Social, ambas realizadas na UFJF, e nenhuma profissional possui doutorado.

Com relação a quantos empregos como assistente social as entrevistadas já possuíram, somente 1 delas afirmou ser o emprego atual o primeiro, representando 7,1% do total de entrevistadas. Majoritariamente, as assistentes sociais responderam que já tiveram 1 emprego apenas anterior ao atual na área, 35,7%. Após, 28,6% afirmaram já terem tido 2 empregos antes do atual, e 21,4% disseram terem possuído 4 empregos anteriormente. Apenas 1 entrevistada, o que representa 7,1%, afirmou que possuiu 5 empregos como assistente social antes do atual.

O tempo de permanência das assistentes sociais na instituição em que estão atuando também é bastante variado. Até 1 ano de vínculo com o atual emprego, aferimos um total de 28,6%. Acima de 1 ano até 2 anos de vínculo e de 2 anos até 3 anos no mesmo emprego, encontramos um total de 14,3%. Após, na faixa de 5 a 8 anos de vínculo com o mesmo emprego encontra-se 35,7% das entrevistadas. Enquanto na faixa de 18 a 19 anos de vínculo estão 14,3% das profissionais. Uma assistente social afirmou ter 32 anos de vínculo com a mesma instituição, o maior tempo de permanência verificado nesta pesquisa.

A personalidade jurídica das instituições que participaram de nossa pesquisa é majoritariamente pública, 57,1%, e da esfera federal, 50%, sendo que somente 1 instituição está ligada a esfera estadual, 7,1%. 28,6% dos demais estabelecimentos apontaram ser particulares, e o restante, 14,3%, afirmou ser do terceiro setor. Considerando que as instituições particulares e as do terceiro setor são caracterizadas também como privadas, estas em conjunto somam 42,9% do total.

O público atendido pelas instituições e pelas profissionais entrevistadas é heterogêneo e abrange desde a educação especial até a pós-graduação. Ademais, deve ser salientado que em algumas dessas instituições os assistentes sociais atuam com vários níveis da educação simultaneamente. A frequência mais elevada entre os públicos atendidos encontra-se em alunos do ensino médio/integrado em que 50% das entrevistadas disseram fazer parte de seu público alvo. Posteriormente, a maior frequência localiza-se em alunos do ensino fundamental, da graduação e da pós-



graduação, perfazendo cada um deles, 35,7%. No tocante a alunos de creche/pré-escola, 21,4% das assistentes sociais disseram que os atendem também. E alunos de educação especial e de educação de jovens e adultos são atendidos, ambos, por 14,3%.

Quando abordamos a questão relativa ao tipo de vínculo empregatício entre o assistente social e a instituição foi constatado que, majoritariamente, esses profissionais são estatutários, vínculo decorrente de concurso público, representando 64,3%. As demais profissionais, 35,7%, responderam que são contratados através de CLT com prazo indeterminado.

Sobre a titulação do cargo que ocupam, todas as profissionais entrevistadas afirmaram que são contratadas como Assistente Social. Algumas delas mencionaram que até possuem a nomenclatura de técnico antes da titulação de Assistente Social. Porém, para elas isso não modifica o cargo e elas entendem que são, certamente, tituladas Assistentes Sociais.

No que concerne a remuneração mensal bruta das assistentes sociais as faixas salariais compreendidas entre 1 até 2 salários mínimos, acima de 8 até 9 salários mínimos e acima de 9 até 10 salários mínimos, se referem, cada uma delas, a 14,3% do total de entrevistados. A faixa salarial acima de 2 até 3 salários mínimos corresponde a 21,4% das profissionais. As faixas salariais acima de 3 até 4 salários mínimos, acima de 5 até 6 salários mínimos, acima de 6 até 7 salários mínimos, acima de 7 até 8 salários mínimos e mais de 10 salários mínimos, possuem, cada uma delas, 7,1% das entrevistadas. Percebe-se, com isso, que a incidência maior está nas faixas de 1 até 4 salários mínimos, se somadas ambas, perfazendo 42,8%.

Ao tratarmos dos direitos relativos ao trabalho que gozam as assistentes sociais foi possível identificar que com relação às férias remunerada, décimo terceiro salário e licença maternidade, todas elas faziam jus a esses benefícios. Quando indagadas acerca da concessão de vale transporte e assistência médica/hospitalar, 71,4% das candidatas acenaram positivamente também o recebimento dos mesmos. No que tange ao recebimento de tíquete alimentação e seguro de vida, esses são direitos percebidos por 57,1% e 35,7% das profissionais, respectivamente. Além desses, uma assistente social relatou possuir como benefício concedido pela instituição empregadora a assistência médica odontológica. Outra informou possuir como benefício estudar gratuitamente na própria instituição em que trabalha, visto que ela oferece cursos de graduação e pós-graduação. E outra assistente social inserida no setor privado acrescentou que faz jus a adicional por tempo de serviço e possui seguro acidente.

Sobre atraso no recebimento de pagamento, somente 1 profissional, o que representa 7,1%, afirmou que isso tem ocorrido com frequência nos últimos meses, tendo variação entre 1 semana até 4 semanas de atraso. As demais entrevistadas relataram ainda não terem passado por situação semelhante.

A carga horária semanal de trabalho das assistentes sociais é, predominantemente, de 30 horas ao passo que 71,4% delas disseram cumprir essa jornada. Após, 14,3% das profissionais disseram ter estabelecido uma jornada de 20 horas semanais. As restantes disseram cumprir carga horária de 12h e de 10h, tendo frequência em cada umas delas de 7,1%. No que diz respeito as 30 horas semanais, muitas servidoras da esfera federal relataram que elas tem realizado essa carga horária em função de acordo institucional que abrange todos os demais trabalhadores da instituição. Assim, destaca-se aqui que aquela carga horária não ocorre em respeito a legislação federal que reduziu a jornada de trabalho semanal do assistente social. E que não fosse tal acordo, provavelmente, elas estariam cumprindo ainda a carga horária expressa no edital do concurso público que realizaram, de 40 horas semanais.

Na questão que trata de sobrecarga de trabalho mais da metade das entrevistadas, 57,1%, afirmaram que não consideram estar sobrecarregadas. No entanto, todas as outras, 42,9%, responderam que consideram que há sobrecarga de trabalho. Enquanto as primeiras assinalaram que em alguns períodos ocorre uma maior demanda por seu trabalho, as demais associaram, inclusive, a sobrecarga de trabalho a causas de adoecimento ocorridas entre elas em virtude da exploração e a frequência de trabalho a que são submetidas.

Sobre a existência de mais de um vínculo empregatício, 14,2% das profissionais afirmaram possuir outro emprego também como assistente social em outra instituição, já que possuem carga horária baixa e podem conciliar ambos.

A maioria das profissionais afirmou ter liberdade para planejar e executar suas ações, 85,7% delas. Entretanto, muitas dessas profissionais apontaram que dependiam de prévia autorização para a realização do proposto, ou o planejamento era realizado em conjunto com todos os outros profissionais, ou que podiam fazer proposições mas que já eram designadas à ela as ações que deveria executar ou que sua autonomia era relativizada. Somente 14,3% das assistentes sociais afirmaram que não possuem liberdade de planejar e executar suas ações, na medida que todas as suas proposições deveriam passar pelo crivo dos superiores da instituição, que tinham o poder de vetar ou não, e que isso para elas constituía na falta de autonomia profissional.

Sobre a existência de sala de atendimento que assegure sigilo profissional, 92,9% das assistentes sociais indicaram que possuíam. Em muitos casos foi relatado que tal sala não era exclusiva para atendimentos do Serviço Social, no entanto, havia um compartilhamento entre os profissionais. Apenas uma assistente social relatou não ter sala de atendimento que assegure o sigilo profissional, o que fere o Código de Ética da profissão que estabelece como direito do profissional resguardar o sigilo profissional e do próprio usuário em não expor aquilo que não é do seu desejo.

Com relação a equipamentos, como computador, impressora, telefone, dentre outros necessários para a realização do trabalho e disponíveis para o uso do profissional durante seu trabalho, todas as profissionais afirmaram possuir.

A autorização para participação em cursos, palestras, simpósios, congressos, conferências ou seminários é concedida a quase todas as assistentes sociais (92,9%), com exceção de uma que disse não saber responder sobre o assunto pois nunca havia feito essa solicitação a instituição (7,1%). Porém, a frequência não ocorre na mesma medida para o recebimento de subsídios ou financiamento para participar desses eventos, já que 28,6% afirmaram que nunca receberam esse tipo de contribuição. Outras 21,4% afirmaram também que nunca solicitaram esse tipo de subsídio ou financiamento por parte da instituição e, portanto, não sabiam responder a questão. Assim, 50% afirmaram que recebem algum tipo de subsídio ou financiamento, normalmente parcial, com contribuição para o pagamento da inscrição, ou de diárias ou de deslocamento para ir a tais eventos, o que varia dependendo da gestão e do montante de recursos disponíveis.

Em relação à filiação e participação em sindicatos, 64,3% das profissionais entrevistadas apontaram que não estão filiadas e nem participam de nenhuma entidade sindical. As demais, 35,7%, informaram estarem filiadas a entidades sindicais variadas.

Acerca do tempo em que a instituição possui em seu quadro de funcionários o profissional de Serviço Social, quatro (4) instituições afirmaram que possuem esse profissional acima de 5 até 10 anos. Outras duas (2) instituições disseram que possuem assistente social há 15 e 21 anos, respectivamente. Além dessas, duas (2) outras apontaram que possuem esse especialista mais de 40 anos, enquanto outra relatou que possui assistente social há 60 anos. Somente uma instituição não soube afirmar há quanto tempo dispõe desse profissional, entretanto, as próprias assistentes sociais afirmaram que provavelmente há mais de dez anos. Desse modo, observa-se que a presença de assistentes sociais no interior de organizações educacionais do município

não é recente, ao passo que das dez (10) instituições pesquisadas, metade delas (5) informaram que possuem assistente social entre 15 e 60 anos.

Em resumo, analisamos até o presente momento o perfil profissional das assistentes sociais que participaram da pesquisa. Pode-se afirmar que a maioria são mulheres que possuem entre 31 e 38 anos de idade, são casadas ou possuem união consensual e se formaram em instituições públicas de ensino superior entre os anos de 2000 a 2015. A maioria possui alguma pós-graduação (78,6%), predominando a especialização lato sensu entre elas (57,1%). As assistentes sociais, majoritariamente, tiveram entre 1 e 2 empregos antes do atual e estão no mesmo emprego entre 1 e 8 anos. As instituições participantes da pesquisa são em sua maioria públicas e entre estas predominam as da esfera federal. Com relação ao vínculo empregatício das profissionais entrevistadas, a maioria é estatutária (64,3%) e todas são tituladas como Assistentes Sociais. No tocante a remuneração mensal/bruta, a maioria (42,8%) percebe entre 1 e 4 salários mínimos e grande parte relata não haver atrasos no pagamento. Todas as entrevistadas possuem como direito férias remuneradas, 13º salário e licença maternidade. Com relação a jornada semanal de trabalho, prevalece as 30 horas entre as profissionais e mais da metade (57,1%) das entrevistadas relata não haver sobrecarga de trabalho. No que se refere aos vínculos empregatícios e autonomia profissional, a maioria afirma ter somente o emprego atual e possuir autonomia para realização do seu trabalho. Quase todas as profissionais (92,9%) afirmam possuir sala que assegure o sigilo profissional e possuem autorização para comparecerem em eventos relativos a profissão ou a instituição em que atuam. Quando questionadas se possuíam a disposição equipamentos como computadores, impressoras, telefones, dentre outros, necessários a realização do trabalho, todas as assistentes social asseguraram que possuíam. E, no que se refere a filiação e participação em sindicatos, a maioria (64,3%) afirma não ter nenhuma ligação com instituições desse tipo.

A partir desse momento iremos, através das entrevistas realizadas, abordar quais as demandas institucionais solicitadas ao Serviço Social; quais as principais atividades desenvolvidas pelo Serviço Social; quais as demandas apresentadas por seus usuários; se as profissionais estão procurando outros empregos e, por fim, qual a sua reflexão acerca de suas atuais condições de trabalho.

Quanto as demandas institucionais solicitadas ao assistente social predomina a realização de análise socioeconômica. Exceto duas assistentes sociais alocadas em instituições em que o acesso é gratuito e não há concessão de bolsas ou outros

benefícios responderam que não realizam análise socioeconômica. Todas as demais responderam que realizam essa atividade em seu cotidiano de trabalho, sendo que para algumas essa é a única atividade desenvolvida pelo Serviço Social.

Consideramos relevante destacar que 8 das 12 assistentes sociais que afirmaram realizar análise socioeconômica apontaram que exclusivamente foram contratadas para atuar na concessão de bolsas e/ou em programas relacionados a assistência estudantil e tem somente cumprido com essa exigência.

É sabido que realizar estudos socioeconômicos é uma das competências profissionais do assistente social, conforme dispõe o Código de Ética dessa categoria. Entretanto, essa não é a única competência desse profissional e, inclusive, as assistentes sociais entrevistadas problematizaram essa questão que tem perpassado seus cotidianos de trabalho:

“A maior parte do nosso trabalho fica direcionada para a análise socioeconômica. E isso é algo que a todo momento a gente quer romper, a gente não está aqui para fazer processamento de dados. Eu sei que a análise socioeconômica é um dos principais instrumentos da nossa profissão, mas a gente também quer fazer acompanhamento, a gente quer planejar ações, projetos, implementar outras coisas além da análise socioeconômica. Fica muito limitado nosso trabalho quando a gente é absorvida somente pelo trabalho que tem análise socioeconômica. Porque é um trabalho que é lento, ele é demorado” (AS 11).

“O nosso dia-a-dia de trabalho fica muito absorvido com a demanda das análises socioeconômicas do programa de permanência” (AS 12).

Apesar da clara reflexão das próprias profissionais como relação à limitação que a realização exclusiva de análise socioeconômica traz para elas, muitas relataram que o número relativamente baixo de assistentes sociais nas instituições ocasiona uma sobrecarga de trabalho, sobretudo, com relação a essas análises, que conforme observamos no relato acima, necessita de dedicação e, por isso, consome grande parte da jornada de trabalho. Assim, quando muitas delas estão finalizando um processo de análise socioeconômica que se inicia simultaneamente com o primeiro período letivo, já está sendo iniciado outro no segundo período. Dessa forma, é praticamente um ciclo contínuo que amarra e limita as profissionais. Outra profissional relata acerca do estudo socioeconômico:

“A gente não se nega isso, a gente traz como competência do profissional [...]. Entendemos que o assistente social pela sua formação [...] tem a capacidade de criar os critérios metodológicos que possa colocar em evidência quem mais precisa, que resulta em uma classificação, e a gente entende que é o profissional que tem os elementos para poder pensar os critérios [...]. Mas a gente precisa de

ver um caminho para que a gente possa fazer outras coisas além disso. Porque até para a gente enquanto profissional é um pouco frustrante você viver para fazer análise socioeconômica” (AS 14).

Diante dos recursos limitados e escassos advindos para as políticas sociais, a assistente social acima afirmou que os estudos socioeconômicos têm sido a melhor forma de classificar os alunos e contemplar aqueles que mais necessitam de algum benefício. Já que não é possível, devido aos mínimos recursos, garantir bolsas a todos aqueles que possuem renda per capita compatível com o estabelecido pela política que gere o programa. Ou seja, a profissional, diante desse contexto, tem ainda que realizar uma “gestão da pobreza”, classificando os mais pauperizados entre os pobres, ao passo que não há recurso para assegurar os benefícios a todos aqueles alunos que possuem direito:

“A gente entende o lugar do estudo socioeconômico [...], atender todos os alunos com transporte é uma coisa inviável [...], a gente tem recurso limitado para investir na assistência estudantil, então a seleção socioeconômica se faz necessária até para manter qual critério a gente usaria de forma justa que pudesse atender aquele que mais precisa [...]. Então, a análise socioeconômica se faz necessária no contexto de recurso limitado, a gente sabe que é uma seleção que por si só traz a exclusão na sua essência. Mas a gente também não consegue ver um horizonte de universalidade de algumas modalidades, assim como em outras instituições que tem muitos alunos [...]. Então a análise socioeconômica tem o seu lugar dentro de um contexto de recursos limitados e também dentro de ser um critério que traz alguma justiça na escolha de quem recebe e quem não recebe” (AS 14).

As assistentes sociais ainda afirmam que não são impedidas de elaborarem ou executarem outras ações, porém, isso não tem sido possível devido a demanda exorbitante de estudos socioeconômicos, que consomem quase que integralmente o seu tempo e impede de refletir acerca de outras possibilidades que o Serviço Social poderia desenvolver na instituição. Nesse sentido, quando questionadas acerca de demais atividades, projetos ou ações que desenvolvem no espaço educacional, algumas delas respondem:

“Atividades direto com os alunos não são feitas, infelizmente. Eles que vem até a gente mesmo. Acho que é até uma coisa que falta, que já dei a sugestão da gente realizar [...]. Eu acho que a instituição deixa a desejar nessa parte pois ela lida com jovens” (AS 2).

“Uma coisa que a gente não conseguiu fazer ainda é trabalhar com os centros acadêmicos, [...] com a questão política da educação, a gente ainda não conseguiu fazer isso por falta de tempo mesmo. Mas é uma coisa que já está passando da hora da gente estreitar a relação com esses grupos [...] e avançar nessa frente mais política. Porque a gente fica no enfrentamento com a gestão o tempo todo em função de briga por recurso, de melhor atendimento. Então a gente precisa fortalecer

até esse enfrentamento com a gestão. Os meninos (alunos) tem que estar fortalecidos para nos ajudar nesse enfrentamento” (AS 12).  
“Como a demanda de bolsas é muito grande, a gente não consegue sair disso” (AS 9).

A maioria das assistentes sociais que lidam mais diretamente com a concessão de bolsas e programas de permanência, quando indagadas se há outras demandas trazidas pelos usuários ao Serviço Social, destacam que basicamente são questões referentes às bolsas e programas bem como seus editais. Algumas profissionais disseram perceber que pelo fato do Serviço Social na instituição estar ligado a concessão de bolsas, raramente outras demandas são levadas a elas, até porque parece que não há por parte dos próprios usuários o entendimento de que outras questões podem ser trabalhadas pela profissão. Elas também compreendem que essa associação diretamente a bolsas é devido a imagem que a própria profissão tem passado para os usuários, já que por distintas questões essas profissionais não realizam outras atividades nem projetos. A assistente social (AS 11), cujo trabalho tem sido exclusivo com estudo socioeconômico, salienta que quando um aluno busca atendimento no Serviço Social:

“Não é uma demanda sobre dificuldades que ele está encontrando aqui, [...] ou acesso a algum espaço, [...] não é uma demanda que ele vem para buscar um auxílio, uma informação, um acompanhamento, que esteja voltada para a formação [...] dele aqui na instituição. É mais com relação a concessão de bolsas, ao edital. Então tudo fica muito nesse atendimento primeiro que é a análise socioeconômica e a concessão de bolsa” (AS 11).

Com relação às demais atividades que outras assistentes sociais vem desenvolvendo no espaço da educação, muitas profissionais informaram que realizam atendimento individual com o próprio aluno e com sua família, com os funcionários da própria instituição e fazem visita domiciliar quando necessária. Ademais, outras destacaram que tem planejado, organizado e executado projetos relacionados ao uso abusivo de drogas, a orientação vocacional, a orientação sexual, educação ambiental, intolerâncias no ambiente educacional, que envolvem tanto os alunos, quanto suas famílias e até funcionários da instituição, que em algumas delas, são também usuários do Serviço Social. Elas ainda destacaram que conforme as próprias demandas, especificidades e particularidades da instituição organizam seu trabalho e ações, direcionando-os para temáticas que a instituição e os usuários enfrentam no cotidiano.

Uma profissional (AS5) destacou que é muito comum na instituição o Serviço Social ser acionado em situações que de alguma forma afetam o desempenho escolar.

Então, mesmo que o aluno tenha problemas no ambiente doméstico isso apenas será levado a conhecimento caso ocorra alguma modificação negativa no seu desempenho na escola, interferindo nas notas, na frequência ou no comportamento. Assim, a profissional aponta que são as questões disciplinares que a primeira vista chegam à ela. Mas no decorrer do atendimento, como afirma outra assistente social (AS 13), é percebido que encoberto, às vezes, por notas baixas, não assiduidade ou mau comportamento, como mesmo informam os outros profissionais que os encaminham, há problemas e questões diversas que os alunos e suas famílias enfrentam no cotidiano. A assistente social aponta:

“Às vezes você atende uma demanda como uma demanda disciplinar [...] e a partir disso há o desencadeamento de uma série de outras demandas que daquela situação inicial elas não estavam percebidas. Então o aluno vem porque estava brigando com outros alunos e quando você faz o atendimento daquele aluno você percebe, por exemplo, que [...] o pai está com uma doença grave terminal, a mãe saiu de casa, [...] os pais estão desempregados [...]. Então, assim, tem uma série de outras situações que às vezes elas aparecem mascaradas por uma única situação” (AS 13).

Com esse relato, compreende-se 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. A profissional sintetiza as principais demandas trazidas ao Serviço Social:

“Geralmente, o Serviço Social, é chamado para interferir em todas aquelas questões que dizem respeito a vida do aluno, que interferem no aprendizado ou na vida dele na escola, e que foge do alcance de interferência do professor. Então nisso tem uma série de questões que estão incluídas, desde as questões ligadas a assistência estudantil [...], ou até as questões de percepção de alguma necessidade do aluno (percebe-se que o aluno está sendo negligenciado, que ele pode estar sofrendo violência, que ele possa estar dentro de alguma situação que o esteja deixando vulnerável). Então tem desde essas questões, tem [...] as questões de necessidade da própria escola, projetos que precisam ser desenvolvidos e podem ser desenvolvidos. Projetos, por exemplo, com a família, projetos com alunos que tem questões disciplinares, projetos com alunos que precisam ter uma percepção melhor acerca da questão da inclusão, combate a questão da discriminação, racismo, [...] todas as violências que são submetidos os alunos ou que eles submetem outros. Então tudo isso é objeto de intervenção do Serviço Social” (AS 13).



Além do exposto, algumas assistentes sociais afirmaram que há outras demandas trazidas pelos usuários e que, em alguns casos, tem a necessidade de ser encaminhadas para a rede assistencial do município. Algumas informaram que são realizados encaminhamentos na busca de direitos, acesso a serviços da rede assistencial, benefícios sociais, pensão alimentícia, demandas relacionadas a saúde e atendimento psicológico.

A assistente social (AS 5) destacou que tem sido recorrente atualmente a necessidade de acionar os Conselhos Tutelares e a Vara da Infância e Juventude, sobretudo, devido a casos de violência doméstica e abandono escolar de alunos com idades baixas. Ela salienta que em casos de abandono escolar, por exemplo, são esgotadas todas as possibilidades dentro da própria instituição de contato com o aluno e a família, buscando reforçar o vínculo com a escola ou até reconstruí-lo. Trabalho este realizado pelo Serviço Social e demais profissionais da equipe. Porém, em algumas situações, como isso não foi possível, houve a necessidade de contactar aquelas instituições com o objetivo de garantir que os direitos dos alunos sejam preservados e que haja um acompanhamento mais sistemático da situação e da família.

Essa mesma assistente social disse que tem sido também objeto de intervenção o uso e comercialização de drogas por alunos no interior da escola. Nesta situação específica, ela afirmou que a todo o momento o Serviço Social, juntamente com demais profissionais, foi chamado a intervir e discutir essa situação. Inicialmente, ela disse que ofereceram a esses alunos alternativas e encaminhamentos para rede assistencial de forma que eles pudessem se tratar, ter um apoio com especialistas e também refletir sobre a situação, porque além de comercializar, alguns deles estavam realizando consumo abusivo de substâncias psicotrópicas, refletindo diretamente no seu desempenho escolar e ocasionando prejuízos significativos.

Uma assistente social afirmou que uma das demandas institucionais requisitadas à ela é a execução de projetos no interior da instituição. Tais projetos já vem formulados e ela até pode realizar alguma alteração adequando-os as especificidades e particularidades, considerando que esses projetos são oriundos de uma equipe que os planeja para instituições que estão localizadas em distintas regiões do país. Apesar da assistente social não problematizar se, com relação a esses projetos, ela estaria sendo uma executora terminal, afinal ela não participa da elaboração e somente os executa, essa questão perpassa a discussão e nos leva a refletir se a profissional realmente dispõe

de autonomia, na medida em que tem como atribuição institucional a execução de projetos construídos por outros profissionais.

Foi possível perceber que em algumas instituições o Serviço Social vem sendo reconhecido entre os profissionais considerados “tradicionalistas” da educação, como os próprios professores, devido ao trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais. O relato abaixo deixa claro que a profissional reconhece a superioridade ainda designada há alguns profissionais presentes na educação e que isso demandará ao assistente social a proposição de alternativas para elucidar qual o seu trabalho na instituição e a sua contribuição: “Eu sei que tem uma soberania do profissional docente, como eu avalio que tem uma soberania do profissional médico no ambiente hospitalar, mas eu não vejo isso como um entrave para o meu trabalho [...]. Eu transito bem nesses espaços” (AS 5).

Assim, diversas assistentes sociais disseram que os professores também tem encaminhado para o Serviço Social desde situações mais simples até casos mais complexos que ocorrem e/ou que eles percebem dentro da sala de aula. Os próprios alunos da instituição também buscam espontaneamente a assistente social e em alguns espaços possuem uma visão bem clara de qual o trabalho realizado por ela, não fazendo associações a benemerência ou caridade que historicamente se fizeram presentes na profissão. Essas considerações inferem que há por parte dos demais profissionais da educação e dos próprios usuários o reconhecimento e valorização do Serviço Social no campo da educação, apesar dos desafios que ainda necessitam ser encarados.

A assistente social (AS 1) observou que a imagem da profissão na instituição foi construída pelas outras profissionais que por lá passaram e que continua sendo construída por ela. A entrevistada (AS 13), por sua vez, também assevera que possui nível de igualdade com os demais profissionais para participar e propor projetos para escola e também acrescentou:

“Eu acho que essa é uma construção do Serviço Social eterna. Para o Serviço Social isso é uma intervenção [...] que não é nova, mas ela está sendo reformulada, nos moldes que a gente está propondo mais ainda, com esse nível de interferência na vida da escola, com esse nível de atuação, de intervenção, é uma proposta nova, inovadora. Então [...] creio que é a nossa função explicar para esses profissionais, que foi uma das primeiras coisas que eu fiz na escola [...] explicar o que poderia ser de intervenção do Serviço Social na escola, mesmo eu não sabendo ainda de todas as possibilidades. Eu fui descobrindo muitas outras possibilidades depois [...]. Mas eu creio que hoje a escola já tem essa percepção das possibilidades do Serviço Social” (AS 13).

Portanto, na maioria das instituições observa-se que o Serviço Social não tem sido uma profissão subalterna perante aquelas que ocupam esse espaço desde os primórdios. O Serviço Social tem sido convocado a atuar junto aos conselhos de classe, reuniões com os pais, intervindo diretamente junto aos alunos e aos demais profissionais. Uma profissional (AS 5) relata que tem avaliado muito positivamente a inserção e o reconhecimento do Serviço Social no interior da profissão uma vez que até nos conselhos de classe, espaço privilegiado do corpo docente, de coordenadores e diretores, elas têm participação periódica. Ela também considera que a presença do assistente social nessas atividades tem atribuído uma nova configuração a esses conselhos que, se antes tratavam exclusivamente das notas e desempenho escolar, hoje buscam compreender o aluno em sua totalidade, envolvendo também sua família e sua realidade socioeconômica.

Quando indagadas se consideram importante a inserção do assistente social na educação todas as profissionais afirmaram que sim. Os relatos obtidos nas entrevistas justificam as respostas positivas das profissionais:

“A gente entende assim, que a escola ela não caminha sem o professor, ela caminha até sem o psicólogo, o assistente social, sem a faxineira [...]. Agora, quando existem esses profissionais, soma muito, porque o professor não tem como dar conta de 30 alunos dentro de sala, de cada particularidade dentro da família de cada aluno. As vezes há um processo de separação, um falecimento na família, de uma doença, alguma coisa financeira ou alguma dificuldade do aluno mesmo. Porque o professor sozinho não dá conta. Então quando existem esses profissionais contribui muito para isso, tendo um olhar diferenciado” (AS 4).

“O papel do profissional na educação não é só essa questão de fazer análise socioeconômica e concessão de bolsa. Eu penso que a importância desse profissional é de estar aqui para receber esse aluno, que traz questões que a gente sabe que existe no grupo familiar e que interfere no processo de formação” (AS 11).

“Eu acho fundamental ter assistente social nas escolas. Eu acho que [...] que poderiam ter polos ou núcleos com equipes [...] para dar suporte para o ensino regular [...] com psicólogos, assistentes sociais...” (AS 6).

“Porque hoje [...] o acesso até acontece, mas se não tiver o assistente social para trabalhar a permanência [...]. A permanência envolve várias questões desde pedagógicas até a financeira e o assistente social está nesse campo de garantir a condição financeira de permanência do aluno na instituição. E sem falar na defesa de direitos [...]” (AS 12).

É interessante destacar que uma profissional entrevistada afirmou que quando relacionada a política de assistência estudantil, ela considera importante a inserção do assistente social na educação, conforme o seu próprio relato:

“Hoje, dentro de uma política específica de assistência estudantil eu vejo muita relevância o papel do assistente social [...]. Pensar uma universidade democrática [...] que busca incluir pessoas que historicamente tiveram poucas oportunidades ou nenhuma oportunidade de estar aqui dentro é pensar numa dimensão social da universidade. Então, assim, eu acho que o assistente social ele é capaz de ter esse olhar mais na perspectiva da totalidade, de entender a instituição, a própria realidade do usuário [...]” (AS 10).

No entanto, para essa mesma profissional, a inserção do assistente social em escolas que não executam a política de assistência estudantil não é justificável e para ela ainda há questionamentos a serem elucidados acerca de qual seria o trabalho desse profissional nesse espaço e se mais um especialista no interior das escolas é o necessário para sanar as dificuldades e complexidades que afligem hoje o ambiente escolar. Segundo ela:

“Já o Serviço Social na educação como é proposto essa questão das escolas eu tenho alguns questionamentos. [...] Qual seria esse espaço? [...] Porque quando a gente trabalha com concessão de benefícios é muito fácil você enxergar o profissional dentro dessa instituição, mas quando você [...] não pensa nessa perspectiva o meu questionamento é: por que o assistente social dentro na escola? Porque você tem conselho da criança e do adolescente, conselho tutelar, a escola que tem que oferecer uma formação cidadã e os professores tem essa responsabilidade, a coordenação pedagógica da escola [...]. E aí eu penso assim, qual é o lugar do assistente social dentro da escola a medida que as escolas tem como perspectiva a territorialização? Então você (escolas) está em todos os bairros, logo tem uma política de saúde descentralizada, você tem uma política assistencial descentralizada, então estas instituições, elas tem assistentes sociais e na minha perspectiva elas tem que trabalhar de forma intersetorial. [...] Qual o lugar do assistente social? É mais um profissional dentro da escola?” (AS 10).

Acreditamos ser relevante a opinião da profissional e, por isso, também a destacamos aqui. Pois, sabe-se que a inserção do assistente social na educação não é recente, porém, ainda há poucos estudos acerca dessa temática, até mesmo, sobre o trabalho desenvolvido por esses profissionais nesse espaço, as possibilidades e desafios encontrados. Dessa forma, talvez com o aprimoramento dos conhecimentos sobre o Serviço Social na educação seja possível cada vez mais elucidar o significado da profissão nesse campo, sua contribuição e também analisar o que pensam do assistente social os demais profissionais que se encontram de forma mais significativa, quantitativa e historicamente falando, na educação.

Sobre a busca por alternativas de trabalho, somente duas profissionais indicaram que estão procurando outros empregos. É importante lembrar que mais da metade das

entrevistadas (64,3%) é concursada o que pode ter refletido nessa resposta, visto que o emprego público confere estabilidade aos profissionais. Além disso, com relação as assistentes sociais que responderam positivamente a questão, uma apontou que procura emprego em outra área, na qual se graduou recentemente. A outra assistente social (AS 3), apesar de estar há décadas na mesma instituição, explicitou que a atual gestão tem assediado moralmente os profissionais da instituição, ameaçando-os de demissão diante de qualquer fato que a desagrade e interferindo em sua autonomia profissional, e que isso tem lhe deixado muito insatisfeita. Ela ainda acrescentou que nunca passou por esse tipo de situação, principalmente, por ser uma funcionária muito antiga. Ela expõe: “Isso está me deixando muito estressada, está me desmotivando muito. Já estou correndo atrás de outra coisa e se eu conseguir eu vou sair” (AS 3).

Apesar de ter respondido negativamente a questão acima, uma assistente social (AS 14), cujo vínculo empregatício é estatutário, revelou que não tem procurado outros empregos, mas que devido aos problemas que vem vivenciando no trabalho, a rotina cansativa e estressante de análises socioeconômicas e a relação conflituosa com as gestões que se sucedem, em alguns momentos tem vontade de buscar outro concurso público.

Por fim, foi solicitado as profissionais que refletissem acerca de suas atuais condições de trabalho. Os relatos são diversos e são apresentadas desde as rotinas estressantes, as quais tem ocasionado adoecimento físico e mental, até a falta de estrutura física adequada para a realização do trabalho com qualidade.

No que se refere a infraestrutura, algumas profissionais se queixaram que o lugar e o espaço físico designado a equipe é muito aquém da real necessidade. Não há espaço para todos os especialistas e analisando os demais setores e seus respectivos números de profissionais, a impressão que se tem é que esse setor, relacionado a assistência estudantil, é preterido pela gestão. Algumas ainda fazem ponderações, declarando que nos últimos meses houve melhorias, observando que cadeiras, mesas e computadores, que antes estavam quebrados e apresentando mau funcionamento foram trocados recentemente. No entanto, há ainda muitas questões a serem melhoradas. As assistentes sociais apontam:

“Com relação a infraestrutura, quando eu cheguei aqui as condições das cadeiras, mesa, computador eram precárias. Se você for observar o número de profissional que existe e a quantidade de mesas que têm, você vai perceber que vai ter gente que vai ter que ficar em pé. Nesse tempo que eu estou aqui foram trocadas as cadeiras e os

computadores. Isso já trouxe uma melhoria nas condições de trabalho mas que não são nem próximas do adequado” (AS 11).

“A gente não tem uma boa estrutura de trabalho. O nosso setor é muito pequeno e não cabe todos os profissionais. [...] não tem lugar pra todo mundo, mesa e cadeira pra todo mundo” (AS 9).

A falta de sala de atendimento que assegure sigilo profissional também é muito recorrente na fala das assistentes sociais. Muitas delas, apesar de responderem positivamente ao questionadas se possuem sala de atendimento, ao refletir sobre a situação, inferem que a sala compartilhada com muitos profissionais traz uma série de problemas, sobretudo, quando a equipe é extensa. Assim, caso chegue um usuário que necessite de atendimento no momento exato, as profissionais ou tentam recorrer a outro espaço para atendê-lo ou o usuário acaba por se expor a outros profissionais e até a outros usuários que estão aguardando. Algumas assistentes sociais apontam:

“A gente não tem sala de atendimento, a gente atende todos os alunos na frente de outros alunos, na frente de outros profissionais, de pessoal de secretaria, de psicólogo, de pedagogo, de outros profissionais do serviço social, sendo que o atendimento tinha que ser individual. Então, privacidade no atendimento a gente não tem. E, assim, a perspectiva é que isso não aconteça” (AS 11).

“A sala de atendimento individual é recente, antes não tinha. Ela é dividida por todos os profissionais [...]” (AS 9).

A assistente social (AS 10) afirma que a falta de espaço físico reflete diretamente na qualidade do trabalho, sendo que torna impossível o atendimento individual garantindo o sigilo profissional e a preservação do usuário. Desta forma, não é garantido ao usuário o atendimento sem que ele tenha que se expor ou manifestar os motivos de seu comparecimento sem se sentir observado por várias pessoas. O compartilhamento da sala individual de atendimento, que é única, por muitos profissionais, tem dificultado o trabalho, pois tem a necessidade de marcar dia e hora para atendimento e, desta forma, o usuário nunca será ouvido no momento de sua primeira manifestação. Essa profissional sugere que no mínimo deveriam ter disponíveis duas salas de atendimento para o trabalho e os atendimentos serem realizados com maior qualidade e agilidade.

Outra assistente social (AS 11) explicitou que, inclusive, foi levada a conhecimento da gestão a necessidade de outra sala de atendimento individual para o Serviço Social. Porém, ela percebeu que a resposta não foi satisfatória e a gestão justifica a falta de espaço da própria instituição, o que tem inviabilizado a concessão tal sala.

No entanto, a falta de sala de atendimento e individual para as profissionais tem dificultado a maior parte do trabalho que consiste na análise socioeconômica. Tem sido cada vez mais difícil realizar esse tipo de trabalho no mesmo local em que há outros profissionais e onde há livre acesso a todos. Para a análise socioeconômica é imprescindível um local sem ruídos sonoros e interferência de equipamentos, como os próprios telefones do setor. Além disso, realizar esse tipo de trabalho num local em que outras pessoas podem adentrar pode vir a comprometer o sigilo profissional. Os próprios profissionais elaboram estratégias para contornar a falta de espaço e privacidade e, por exemplo, as mesas dos assistentes sociais são as últimas da sala para caso estejam realizando análise socioeconômica, quem adentrar o setor não se depare com a situação.

Uma profissional (AS 11) declarou que já foram concedidas algumas salas temporárias para a realização das análises socioeconômicas, mas tais salas se situam em locais muito afastados, sem banheiros próximos, sem ventilação e sem equipamento nenhum. E que, por isso, já ocorreu do assistente social ter que fazer uso de equipamento pessoal, como o próprio computador, para que o trabalho se tornasse viável.

A falta de equipamentos necessários para a execução do trabalho também tem sido recorrente para os assistentes sociais. Uma profissional (AS 1) informou que a instituição dispunha de somente um computador para todos os profissionais, e que isso tornava inviável a utilização do mesmo. Além disso, diante da burocracia e demora que seria solicitar outro computador à gestão, ela optou por comprar, com sua própria remuneração, outro computador para seu uso no trabalho.

Outra entrevistada apontou que recentemente foram realizadas mudanças no setor e novos equipamentos foram sendo disponibilizados. Mas a realidade não era essa e que outros objetos, que também são necessários, como ventiladores, ainda não foram obtidos pelo setor:

“Equipamentos a gente não tinha até então, chegou tudo agora. A gente não tinha computador direito [...], a gente não tinha impressora, a gente não tinha máquina de xerox, todas as cadeiras estavam quebradas. A gente não tem ventilador [...]” (AS 9).

No tocante a remuneração, algumas assistentes sociais se mostraram insatisfeitas com o salário percebido. Uma delas (AS 3) destacou que pelo tempo em que está na instituição ela considera que sua remuneração atual é muito baixa e não há progressão na carreira, o que tem ocasionado uma insatisfação e desmotivação muito grande:

“Você pode ter mestrado, doutorado, Phd que não faz diferença no salário” (AS 3). Outra assistente social (AS 8) considerou que poderia, ao menos, ter sua remuneração baseada na tabela de honorários do assistente social, já que sua carga horária é baixa o que impacta diretamente no salário.

A assistente social (AS 4) avaliou que poderia ter alguns benefícios inclusos na remuneração para contemplar algumas de suas necessidades. Enquanto outra assistente social (AS 1) analisou que, apesar da atual remuneração ser satisfatória, principalmente, se comparada com o que a maioria dos assistentes sociais são remunerados na atualidade, quando se aposentar, sua remuneração será bem inferior: “Eu me aposentando vou passar a ganhar quase metade do ganho hoje. Porque a maior parte [...] são duas gratificações que o governo está concedendo, não é o salário em si” (AS 1). Ela ainda acrescenta que a soma do vale refeição e demais gratificações e benefícios é uma soma alta que impacta na remuneração e, portanto, ao se aposentar, aqueles benefícios não serão integrados na aposentadoria nem considerados, o que impactará na sua qualidade de vida.

No que tange as assistentes sociais que se encontram inseridas na esfera federal de educação, algumas delas analisaram que suas remunerações não são equivalentes a de outros assistentes sociais que estão inseridos também nessa esfera, mas em outras áreas, como nos tribunais de justiça, nas defensorias públicas, no INSS (Instituto Nacional do Seguro Social). Desta maneira, o que isso nos indica, é o descaso e a desvalorização dos profissionais da educação, problematiza uma das assistentes sociais:

“O salário do assistente social hoje na instituição com relação ao que vejo com os demais profissionais é bom, só que não é compatível com o nível superior de outros espaços [...]. Tem uma desvalorização do profissional da educação no geral, não só do assistente social” (AS 9).

No decorrer das entrevistas surgiram também outras questões, como aquelas relacionadas a exploração no trabalho e a saúde do trabalhador. Algumas assistentes sociais relataram problemas de saúde decorrentes das rotinas estressantes e da exploração do trabalho, algumas vezes aliadas a conflitos com a gestão e que agravam a situação. Vejamos os relatos:

“Final de processo de seleção, principalmente primeiro semestre, a gente fica muito esgotada. Chega a ter problema de saúde de tão maçante e pesado que é. Mas assim, a gente tem autonomia para a gente fazer o que a gente quiser, mas a gente tem que dar conta disso” (AS 12).



“Eu tive que entrar de férias porque eu já estava adoecendo, dor no peito, dor nas costas, dor de cabeça, assim, eu estava num stress [...]” (AS 9).

Outras angústias e desafios também são apontados pelas assistentes sociais, as quais a partir de enfrentamentos diários, desgastantes mas necessários, vem obtendo algumas conquistas ou, no mínimo, não permitindo que precarizem ainda mais suas condições de trabalho:

“Hoje a nossa real condição de trabalho é bastante absorvida pela realização das avaliações socioeconômicas. E isso de certa forma traz uma angústia para nós assistentes sociais. E essa angústia é compartilhada por todas as assistentes sociais que estão hoje na assistência estudantil, porque a gente tem vivido para fazer análise socioeconômica. Não nos negamos a essa competência, mas queremos fazer outras coisas. E isso porque a gente vem bancando institucionalmente algumas coisas [...]. Foi uma questão muito complicada para a gente poder rejeitar que não faríamos a análise das cotas sociais, mas houve uma pressão institucional para que a gente absorvesse junto com o que a gente já faz, do presencial, a análise das cotas. Então, assim, a gente vem tentando demarcar que hoje é humanamente impossível fazer mais análises do que a gente já faz” (AS 14).

Desse modo, a questão dos estudos socioeconômicos perpassa também as condições de trabalho, principalmente, com relação ao volume de análises que essas profissionais têm realizado anualmente. Uma das entrevistadas assinala:

“Agora, uma coisa que é muito maçante no nosso dia-a-dia é a questão das análises. É muito maçante você passar horas e horas do seu tempo de trabalho no ano fazendo análise socioeconômica. A gente pode contribuir em tanta coisa, a gente pode estar em tanta frente de trabalho, e a gente fica amarrado com as análises” (AS 12).

Nesse sentido, nota-se que o número de profissionais em algumas instituições é muito aquém da real necessidade perante o trabalho demandado, o que vem ocasionando a superexploração da força de trabalho dessas assistentes sociais. Dessa forma, como vimos nos relatos apresentados, algumas profissionais têm realizado embates e confrontos diretos com seus gestores e superiores, buscando assegurar minimamente qualidade no trabalho e que não haja uma degradação das suas condições de trabalho.

Diante desse contexto, também é verificado que no caso, principalmente, das instituições públicas, em vez de abertura de concursos públicos ou processos seletivos para contratação de mais profissionais, visando suprir a necessidade do setor, o que tem ocorrido é a terceirização de parte do trabalho. Em algumas das instituições

pesquisadas, como aquelas da esfera federal, é recorrente a terceirização do processo de análise socioeconômica. Assim, empresas tem gerenciado esse processo, contratando a baixos salários e sob condições degradantes de trabalho assistentes sociais para realização de análises socioeconômicas que aquelas instituições, devido ao baixo número de profissionais, não consegue realizar. E isso tem se tornado cada vez mais recorrente, precarizando o trabalho dos assistentes sociais que são contratados sazonalmente, sem direitos trabalhistas, com metas a cumprir e sob forte assédio moral desses empregadores, os quais visam somente o lucro e, portanto, contratam sempre um número bastante inferior de assistentes sociais para realização do trabalho em um tempo muito curto. Além disso, essas empresas, tendo em vista que a lógica do mercado e da produtividade é a que prevalece no seu interior, condicionam a remuneração dos profissionais ao trabalho produzido, superexplorando aqueles trabalhadores que para obterem um salário razoável, trabalham exaustivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico e empírico que realizamos nessa dissertação nos possibilitou reflexões que focam o trabalho do assistente social na educação e suas condições e relações de trabalho, permitindo-nos tecer considerações acerca desse espaço ocupacional, sua configuração e a crescente requisição por profissionais do Serviço Social para atuarem na área.

Ao tratarmos em nossa dissertação das chamadas mudanças no mundo do trabalho e na esfera estatal, notadamente pela cunhada contrarreforma do Estado, destacamos que a educação sofre impactos. No caso brasileiro, a contrarreforma do Estado altera a responsabilização pelos serviços sociais, defendendo e legalmente autorizando que a iniciativa privada também poderá oferecê-los, já que quando sob a responsabilidade estatal são acusados de assoberbarem a máquina pública e demandarem muitos recursos financeiros e, por isso, são causadores de crises fiscais e desequilíbrio econômico, a educação passa a ser relegada e prestada em grande escala por particulares.

A educação, então, torna-se um bem público altamente mercantilizado e sofre com os ajustes estruturais engendrados pelo capital em tempos de crise. Em verdade, a “reforma” educacional é um dos feixes do arsenal de contrarreformas impelidas pelo capital e sua nova ordem, que procuram desesperadamente por novas áreas e reatualizam formas de exploração visando atingirem novamente altas taxas de lucro.

Dessa forma, vimos que a Política Educacional, instrumento através do qual o Estado busca regularizar e normatizar determinada área de intervenção, é alvo de constantes embates entre grupos antagônicos. E esta também é reconfigurada a partir da contrarreforma do Estado, em que a classe dominante busca efetivar seus interesses. Entretanto, isso não se dá sem embates entre seu antagonista histórico principal, os trabalhadores, os quais lutaram e lutam no cenário político buscando frear o avanço do capital sobre essa área e outras políticas.

A LDB e o atual PNE, políticas que orientam a educação nacional, possuem em seu conteúdo diversos objetivos, metas e diretrizes que confrontam os interesses da classe trabalhadora, de uma educação gratuita, pública, laica e universal. Pelo contrário, apesar dos movimentos e esforços dos trabalhadores, tais documentos expressam de forma relevante os interesses dominantes e de orientação neoliberal. Traços marcadamente expostos e legalmente instituídos como a parceira público-privada, em

que o recurso público da educação não é destinado exclusivamente para o setor público, podendo ser aplicado também no privado, nos remete a reflexão de como uma política pública que apesar de apresentar também avanços, é utilizada ainda como meio de promoção e enriquecimento do setor privado.

Vale ressaltar que os impactos na Política Educacional, a qual passa por uma verdadeira contrarreforma, alcança diretamente os profissionais que atuam na mesma, desde os professores, pedagogos, bibliotecários até os assistentes sociais.

No que tange ao Serviço Social, essa profissão também sofre impactos em seu mercado, em suas condições e relações de trabalho tal como os demais trabalhadores a partir dos ajustes macroestruturais mencionados.

Vimos que, devido a sua condição de assalariamento, os assistentes sociais são também sujeitados ao trabalho explorado, aos baixos salários, ao desemprego em massa, a informalidade e a alienação de direitos trabalhistas e sociais. Assim, ao situarmos esse profissional como também pertencente à classe trabalhadora, compreendendo também sua condição de classe e de explorado, entendemos a necessidade e relevância de conhecer e analisar as consequências e implicações das transformações societárias em suas condições e relação de trabalho.

Apesar de ser muito evidenciada e denunciada a condição de explorado e de assalariado de outros trabalhadores inclusive por parte de assistentes sociais, segundo também apresentou Raichelis (2011), nota-se que muitas vezes a exploração do trabalho que acomete os próprios assistentes sociais não é tratada na mesma dimensão e com a mesma importância. Deste modo, é imprescindível por parte da categoria profissional compreender e mensurar de que forma, particularmente, vem sendo atacada pela ofensiva capitalista e neoliberal; quais de seus direitos vêm sendo negligenciados; quais competências profissionais são requisitadas nesse novo contexto; quais as tendências dos postos de trabalho, se há retração ou expansão, se há precarização; dentre outros levantamentos acerca de questões relativas ao trabalho que forem pertinentes.

Portanto, por ser um trabalhador que não dispõe dos meios materiais e objetivos para desenvolver e executar seu trabalho, também possui a necessidade de vender sua força de trabalho em troca de determinada remuneração e, assim, poderá sobreviver na sociedade capitalista. O assistente social possui, assim, seu trabalho definido e orientado pelo empregador, o qual exerce sobre ele uma dominação. Com efeito, esse profissional terá sua autonomia relativizada em virtude de sua condição de trabalhador assalariado, assim como toda a classe trabalhadora.

Consequentemente, a autonomia profissional, apesar de assegurado o livre exercício profissional nas legislações que regulamentam e normatizam a profissão, sempre será parcial e negada sua totalidade por aqueles que empregam o assistente social.

A inflexão do projeto ético-político da categoria pelo estatuto salarial é fato já reconhecido na literatura que aborda o trabalho do assistente social e deve ser também compreendido pela categoria em geral. A partir da identificação dessa condição os profissionais não irão cair em armadilhas, segundo apresentou Imamoto (2009a), que ora é fatalista, comportando-se como se não fosse possível ultrapassar as condições que lhe são impostas, acreditando que o cotidiano é insuprimível, e que ora é messiânico e aposta em posturas salvacionistas, militantes e voluntaristas por parte dos profissionais como forma de superar o sistema vigente.

Essas duas posturas profissionais apresentadas em nada contribuem para a superação e ultrapassagem das condições impostas aos profissionais. Contrariamente, elas encerram por reafirmar a ideologia dominante, sem reconhecer o contexto global político, econômico, social, e sem associá-lo ao contexto particular de cada nação e região. Além de não reconhecer que o capitalismo impõe a divisão de classes sociais, em que uma minoria detém os meios de produção, enquanto os demais possuem somente sua força de trabalho para vender aqueles primeiros como forma de sobrevivência. Porém, a realidade é dialética e passível de transformações.

Vimos que, apesar da expansão de espaços ocupacionais em que o assistente social pode se inserir, a partir da década de 1990 com a extensão dos direitos sociais e das políticas sociais, como aqueles que se referem à saúde, à assistência social e à previdência social, a profissão será afetada pela precarização do trabalho, oriunda das novas formas de produção e gestão da força de trabalho aliadas às políticas de caráter conservador.

Outro fator relevante que impactou fortemente na profissão e contribuiu para a precarização das condições de trabalho desse profissional é a certificação em massa, consequência do aumento dos cursos em unidades particulares e, principalmente, na modalidade de ensino a distância. Com a regulamentação dos cursos oferecidos por instituições privadas um contingente profissional de assistentes sociais vem sendo formado sem a devida preocupação com a qualidade do ensino e da formação profissional, dado que as empresas educacionais possuem como objetivo o lucro. Com o aumento da oferta de profissionais no mercado de trabalho de forma desenfreada, é fato

que ocorrerá o achatamento dos salários. A lei da oferta e da procura passa a valer também para o mercado de trabalho do assistente social.

As condições e relações de trabalho dos assistentes sociais, assim como dos demais profissionais de ensino superior, não têm sido nada promissoras na atualidade, como afirmam os estudos da área. Apesar da expansão qualitativa da profissão nos últimos anos, tanto no âmbito da formação profissional, na pós-graduação e na pesquisa, quanto na ampliação dos postos de ocupação, como já afirmamos no decorrer dessa dissertação, verifica-se na mesma medida que esta vem acompanhada de uma intensa precariedade no que refere às suas condições éticas e técnicas de trabalho tal como em suas relações de trabalho.

Apontamos também algumas conquistas da profissão no âmbito da regulamentação jurídica nos últimos anos que propiciam, de certa forma, melhores condições de trabalho, protegem postos de trabalho e a ética profissional e buscam assegurar ao assistente social que suas prerrogativas profissionais não sejam violadas e executadas por outros profissionais.

Portanto, apesar do cenário apresentado para a profissão na atualidade não ser o mais satisfatório em termos de qualidade no trabalho, seus profissionais e as entidades que os representam estão sempre buscando confrontar a ordem instituída, cessar o retrocesso que impacta os direitos sociais e trabalhistas e preservar o conjunto de direitos já adquiridos não só pelos assistentes sociais, mas também pela classe trabalhadora.

No que se refere à educação, afirmamos no decorrer dessa dissertação que este campo não se constitui num espaço de trabalho novo para o Serviço Social, dado que desde os primórdios da profissão ficou registrada a presença desse profissional no âmbito educacional.

Porém, ao mesmo tempo também se verificou que a educação não representa, se comparada as demais áreas em que o assistente social também se insere, um campo que apresenta números elevados de contratação desse profissional. Ainda, agregando ao que foi exposto, percebe-se que na atualidade esse campo está requisitando em maior escala aquele profissional, seja no âmbito público seja no privado.

Ao conhecer e analisar as condições e relações de trabalho dos assistentes sociais das instituições de ensino do município de Juiz de Fora/MG realizando pesquisa empírica em tais ambientes, conforme apresentamos no capítulo III, é possível afirmar que apesar de haver uma maior demanda das instituições de ensino por assistentes

sociais, isso não se traduziu em postos de trabalho que assegurem condições e relações de trabalho satisfatórias e adequadas.

Inicialmente, no primeiro contato com essas instituições e seus profissionais, uma delas foi extremamente despótica ao afirmar que o profissional não participaria da pesquisa sem ao menos o mesmo ser consultado. Afinal, nem acesso ao próprio assistente social nos foi concedido nesta instituição. Logo, apesar de não ter tido contato com esse profissional, já se pressupõe que naquele campo não é exercida e permitida sua autonomia profissional.

Com relação às assistentes sociais entrevistadas, também foi perceptível que apesar da maioria delas afirmar que possui autonomia profissional, elas também fizeram ponderações similares como as daquelas profissionais que afirmaram não possuir autonomia profissional. Ambos os grupos, tanto das que responderam que possuem quanto daquelas que afirmaram não possuir autonomia, relativizaram essa liberdade em executar e elaborar seu trabalho.

Compreende-se que a autonomia do assistente social será sempre relativa, ao passo que este é um profissional assalariado e vende sua força de trabalho em troca de remuneração para empregadores. Porém, também é necessário apontar que a compreensão acerca do significado de autonomia profissional por parte das profissionais entrevistadas é distinta entre elas. Por isso, mesmo que algumas delas vivenciem cotidianamente situações similares no ambiente de trabalho, elas chegam a conclusões distintas, visto que do total de entrevistadas, quase todas relativizaram sua autonomia, sendo que algumas consideram possuir autonomia e outras não.

Foram obtidos diversos relatos das profissionais entrevistadas que indicavam desde o desgaste físico e mental, que causam adoecimento devido ao excesso de trabalho, até assédio moral feito por seus superiores. Associado a isso, a preponderância da realização de estudos socioeconômicos, inclusive a exclusividade dessa atividade como vimos no decorrer do trabalho, é uma preocupação constante entre as assistentes sociais pesquisadas. Apesar da necessidade de realização desses estudos e dos mesmos consistirem numa competência profissional, o número insuficiente de profissionais nos setores para realizá-los tem ocasionado diversas consequências, inclusive, acarretando prejuízos na saúde dessas profissionais com a sobrecarga de trabalho.

É importante também lembrar, que o tempo demandado para realizar essa atividade, em muitos casos, consome toda a rotina de trabalho, não sobrando tempo para elaborar e executar outras atividades no interior das instituições, o que vem inquietando

algumas das profissionais entrevistadas. Muitas delas compreendem que o trabalho do assistente social na educação pode ir muito além das análises e estudos socioeconômicos, que são necessários, mas que devem ser conjugados com outras atividades, que no atual momento está sendo impossível de realizar, conforme vimos nos relatos das profissionais. Portanto, pelo coletado, a contratação de profissionais para a execução única e exclusiva dos estudos socioeconômicos, sendo que o profissional não poderá – nem conseguirá – realizar outras tarefas concernentes a profissão.

O Serviço Social na educação tem buscado construir uma gama de possibilidades que podem ser desenvolvidas neste espaço, apesar dos desafios cotidianos que são postos aos profissionais, como foi apresentado na pesquisa e exposto pelos próprios profissionais. Apesar do esforço desses profissionais, em algumas instituições mais do que outras, com o trabalho exclusivo de oferecimento de bolsas, os assistentes sociais tem problematizado isso e refletido de que forma poderiam indicar aos seus usuários que sua intervenção pode ir mais além.

A construção dessas novas possibilidades para além das análises e estudos socioeconômicos está caminhando de forma gradativa e se constitui numa das tarefas colocadas aos assistentes sociais desse campo. Pois, apesar de que sabemos que a existência desse profissional no interior da educação não é algo recente, a intervenção que muitos deles vêm propondo, uma intervenção e participação ativa em todos os âmbitos da escola e igualitária perante aqueles profissionais que são tradicionais dessa área, como os professores, é inovadora.

Portanto, os entraves colocados são e serão inúmeros, mas as possibilidades, também são perceptíveis em alguns relatos das atividades que o Serviço Social vem realizando e propondo em algumas instituições.

Destarte, essa tarefa de elucidar para a instituição em que se atua e para os demais profissionais ali inseridos e os usuários de qual a real função do Serviço Social é necessária e importante. Quem possui, então, a responsabilidade de apresentar qual o seu trabalho e a sua função, construindo dessa forma sua imagem na instituição, é o próprio profissional. Essa construção, como uma das entrevistadas relatou em nossa pesquisa, é eterna e, acrescento ainda, dialética.

Em conclusão, a área educacional – como apontado em pesquisas que se referem às condições e relações de trabalho do assistente social em outros espaços - também não apresenta condições de trabalho adequadas a esses profissionais, resguardando-se as devidas particularidades.



Verifica-se que a expansão do número de vagas para assistentes sociais na educação está também associada à precariedade laboral, que afeta desde o próprio profissional como a qualidade do trabalho em si e os usuários que são atendidos. Consta-se que são incidentes nos estudos sobre o trabalho no Brasil, como a superexploração, sobrecarga de trabalho, adoecimento no trabalho, baixos salários, assédio moral, falta de condições objetivas, infraestrutura adequadas, desrespeito as legislações trabalhistas e de regulamentação da profissão, terceirização, falta de autonomia profissional, número de profissionais inferior a real necessidade das instituições. Quadro este também similar ao que está presente na rotina de trabalho dos assistentes sociais que se encontram inseridos nas instituições de ensino do município de Juiz de Fora/MG.

Por fim, acreditamos que somente conhecendo e elaborando pesquisas que focam os assistentes sociais com o intuito de elucidar suas reais condições e relações de trabalho em face das transformações desencadeadas pela reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado, será possível tecer lutas e ousar buscar a transformação social, almejando condições de vida e de trabalho dignas não somente para os assistentes sociais, mas para toda a classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKKARI, A. J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização**. Revista Educação e Sociedade. Ano XXII, nº 74, abril, 2001.
- ALENCAR, M. M. T.; GRANEMANN, S. **Ofensiva do Capital e novas determinações do trabalho profissional**. Revista Katálysis. Florianópolis. V. 12, n. 2, p. 161-169, jul./dez., 2009.
- ALMEIDA, N. L. T. **Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais**. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Palestra proferida no Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais em maio. Belo Horizonte, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial nº 26, Brasília: CFESS, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Serviço Social e política educacional. Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na área de Educação, no dia 28 de março de 2003, em Belo Horizonte. Disponível em <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>
- \_\_\_\_\_. **Educação Pública e Serviço Social**. Serviço Social e Sociedade. N. 63, p. 62 - 75. São Paulo: Cortez, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Educação**. Revista Inscrita. N. 6, p. 19 - 24. Brasília: CFESS, 2000b.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 1ª edição. São Paulo, 2005.
- ANTUNES, R. L. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto (orgs.). 3ª edição. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO FILHO. **PNE 2014-2024: desafio para a educação brasileira.** Entrevista a revista Retratos da Escola. Brasília, Vol. 9, n. 15, jul. a dez., 2014.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. **Condições de trabalho e a luta dos(as) assistentes sociais pela jornada semanal de 30 horas.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 107, p. 557-584, jul./set., 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasil: MARE, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.101 de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Brasília, DF, 2009.

CAVALCANTE, G. M. M.; PRÉDES, R. **A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: fundamentos da precarização do trabalho do assistente social.** Revista Libertas. Volume 4, número 2, p. 1-24, julho. Juiz de Fora: 2010.

CFESS. **Acompanhamento de Projetos de Lei que envolvem o Serviço Social e/ou o Assistente Social.** Disponível on line: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/acompanhamentos-de-projetos-de-lei>. Acesso em 10 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política educacional.** Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Org.: Ney Luiz Teixeira de Almeida. Disponível em <[www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br)>. Acesso em 11 de novembro de 2014. CFESS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.** Disponível em <www.cfess.org.br>. Acesso em 11 de novembro de 2014. Brasília: CFESS, 2011.

\_\_\_\_\_. **Assistentes Sociais no Brasil: Elementos para o estudo do perfil profissional.** Orgs: Conselho Federal de Serviço Social. Colaboradores: Rosa Prêdes et al. Brasília: CFESS, 2005.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, M. J. **A política de assistência estudantil e a contrarreforma universitária: estudo sobre o programa de moradia universitária na Universidade Federal do Ceará.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2012.

CRESPO, A. M. B. **Descentralização do Ensino: autonomia ou repasse de responsabilidades? Experiências no município de Juiz de Fora nas décadas de 70 e 80.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, UFJF: Faculdade de Educação, 2002.

CURY, C. R. J. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências.** Cad. Pesq. São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio de 1992.

DELGADO, L. B. **Espaço sócio-ocupacional do assistente social: seu arcabouço jurídico-político.** Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, número 113, p. 131 a 151, janeiro/março, 2013.

DENTZ, M. V.; SILVA, R. R. D. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica.** Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar, 2015.

DOURADO, L. F. **PNE 2014-2024: desafio para a educação brasileira.** Entrevista a revista Retratos da Escola. Brasília, Vol. 9, n. 15, jul. a dez., 2014.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 1990.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, Volume 23, n.80, p. 234-252, setembro, 2002.

DRUCK, G. **A precarização social do trabalho no Brasil.** In: Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II. Organizador: Ricardo Antunes. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?** Caderno CRH, Salvador, V. 24, n. 01, p. 37-57, 2011.

DURIGUETTO, M. L. **Democracia e Sociedade Civil: um debate necessário.** São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Outubro, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

HARVEY, D. **A acumulação via espoliação**. In: HARVEY, D. O novo imperialismo. 6ª ed., p. 115-149. São Paulo, Ed. Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Condição Pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª edição. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na cena contemporânea**. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social**. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A questão social no capitalismo**. Revista Temporalis. ABEPSS: Brasília, 2001, n.3, p.9-30. Janeiro/Junho, 2001.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19ª edição. São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2006.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. (Cap: O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição, p.9/20). 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. **Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto**. Revista Adusp: Associação dos docentes da USP. Seção Sindical da ANDES, nº 34, maio: 2005.

LESSA, S. E. C. **A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar., 2013.

LIMA, K. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** In: Serviço Social e Educação.Orgs. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. Coord. Valeria Forti e Yolanda Guerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Tradução: Juarez Guimarães, Suzanne Felicie Léwy, São Paulo: Busca Vida, 1987.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital (crítica da economia política).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livros 1 e 3. V. 1, 2, 4 e 5.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feurbach.** In: Marx, K.; Engels, F. A Ideologia Alemã (Feurbach). São Paulo: Grijalbo, 1977.

MATTOS, M. B. **Reorganizando em meio ao refluxo.** p. 63-74. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009a..

\_\_\_\_\_. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

MEDEIROS, F. M. **Administração Pública e Previdência Social no Brasil: Desconstrução neoliberal, mutações objetivas e subjetivas e suas particularidades em Juiz de Fora.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, UFJF: Faculdade de Serviço Social, 2012.

MELO, H. P.; ROCHA, F.; FERRAZ, G.; SABBATO, A. D.; DWECK, R. **O setor de serviços no Brasil: uma visão global – 1985/95.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. **Lista de escolas ativas no estado de Minas Gerais.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em 13 de abril de 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMES, C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde.** Cap. 8, p. 117-142. In: O Clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais

e saúde. Orgs.: Paulete Goldenberg, Regina Maria Giffoni Marsiglia, Mara Helena de Andréa Gomes. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

MIRANDA, A. P.; ELIAS, V. M. **Serviço Social na educação: a atuação do assistente social no campo da educação no município de Juiz de Fora**. Trabalho apresentado no III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, ocorrido de 7 a 9 de junho, em Belo Horizonte/MG, 2013. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/hotsite/1/paginas/home.php?pg=5>. Acesso em 01 de dezembro de 2014.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, C. F. N. **Serviço Social na educação básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca**. In: Serviço Social e Educação. Orgs. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. Coord. Valeria Forti e Yolanda Guerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

NETTO, J. P. **A conjuntura brasileira: o Serviço Social posto à prova**. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 79, ano XXIV, p. 05 a 26, setembro: 2004.

\_\_\_\_\_. **Estado e “questão social” no capitalismo dos monopólios**. In: Capitalismo Monopolista e Serviço Social. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cinco Notas a propósito da “questão social”**. ABEPSS, Brasília, 2001, n.3, pp.41-49. Janeiro/Junho, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea**. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: Unb, CEAD, CFESS, n. 1, 1999.

\_\_\_\_\_. **Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil**. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 50, ano XVII, p. 87 a 132, abril: 1996.

\_\_\_\_\_. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo, Cortez: 1993.

NOGUEIRA, M. A. **As ideias para a reforma democrática do Estado: possibilidades políticas**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, R. C. **Uma abordagem do financiamento público da educação privada na rede de ensino de Juiz de Fora: (des) caminhos para a democratização do ensino**. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, UFJF: Faculdade de Educação, 2007.

PAURA, S. G. **O Serviço Social na educação superior**. In: Serviço Social e Educação. Orgs. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. Coord. Valeria Forti e Yolanda Guerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PEREIRA, L. D. **Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional.** In: Serviço Social e Educação. Orgs.: Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. Coordenação: Valeria Forti e Yolanda Guerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PINO, M. del. **Política educacional, emprego e exclusão social.** In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto (orgs.). 3ª edição. Cap. IV. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

PINTO, M. B. **Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo.** In: Serviço Social e Educação. Orgs. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. Coord. Valeria Forti e Yolanda Guerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

RAICHELIS, R. **Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 116, p. 609-635, out./dez., 2013.

\_\_\_\_\_. **O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set., 2011.

\_\_\_\_\_. **Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 104, p. 750-772, out./dez., 2010.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do assistente social na esfera estatal.** In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais.** CFESS, 2009.

SANTOS, V. N. **Sobre condições de trabalho do assistente social em Sergipe, o que dizem os profissionais?** In: XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2010. Rio de Janeiro: Anais ENPESS 2010. CD-ROM.

SAVIANI, D. **PNE 2014-2024: desafio para a educação brasileira.** Entrevista a revista Retratos da Escola. Brasília, Vol. 9, n. 15, jul. a dez., 2014.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estado e democracia.** São Paulo: Cortez, 1996.



- SERRA, R. **Alterações no mundo do trabalho e repercussões no mercado profissional do Serviço Social.** In: Trabalho e reprodução: enfoques e abordagens. Orgs.: Rose Serra. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: PETRES – FSS/UERJ, 2001.
- SILVA, H. R. C. **Administração gerencial e organização do trabalho na rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise de suas implicações nas condições de saúde do trabalhador.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, UFJF: Faculdade de Serviço Social, 2012.
- SILVA Jr., J.R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, L. C. da. **O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate.** In: Serviço Social e Educação. Orgs. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. Coord. Valeria Forti e Yolanda Guerra. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- SOUZA FILHO, R. **Gestão Pública e Democracia: a burocracia em questão.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Apontamentos sobre o materialismo dialético.** Libertas, v.2, n.2 jul/dez/2002, v.3, n.1 e n.2 jan/dez/2003, p.115/130. Juiz de Fora, UFJF/FSS, 2003.
- WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola.** Tese de Doutorado em Serviço Social, PUC: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- YACOUB, L. B. D.; RIBEIRO, L. C. **Emprego, desemprego e precariedade do trabalho do Assistente Social.** Revista Em Pauta, n. 20, p. 141-151, 2007.

## ANEXO I

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Qual o seu sexo? ( ) Masculino ( ) Feminino
- 2- Idade: \_\_\_\_\_ anos
- 3- Qual o seu estado civil:  
 ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a)/União consensual  
 ( ) Separado/Divorciado(a) ( ) Viúvo(a)
- 4- Em qual instituição você se formou? \_\_\_\_\_
- 5- Qual o ano de conclusão do curso? \_\_\_\_\_
- 6- Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não Qual?  
 ( ) Especialização ( ) Concluído ( ) Em curso  
 ( ) Residência ( ) Concluído ( ) Em curso  
 ( ) Mestrado ( ) Concluído ( ) Em curso  
 ( ) Doutorado ( ) Concluído ( ) Em curso
- 7- Quantos empregos como assistente social você já possuiu? \_\_\_\_\_. Em quais instituições? \_\_\_\_\_
- 8- Há quanto tempo você trabalha nesta instituição/organização? \_\_\_\_\_
- 9- Qual a natureza da instituição/organização? ( ) Pública ( ) Privada ( ) Terceiro Setor
- 10- Qual sua área de abrangência? ( ) Federal ( ) Municipal ( ) Estadual
- 11- Qual o seu público alvo?  
 ( ) Educação Especial  
 ( ) Alunos de pré-escola/creche ( ) Alunos de graduação e pós-graduação  
 ( ) Alunos do ensino fundamental  
 ( ) Alunos do Ensino Médio/Integrado
- 12- Qual o seu tipo de vínculo empregatício nesta instituição/organização?  
 ( ) Concurso público ( ) Cargo de confiança  
 ( ) CLT/prazo indeterminado ( ) Autônomo  
 ( ) CLT/contrato temporário ( ) Voluntário

- Sem contrato formal       Outro: \_\_\_\_\_
- 13- Qual a titulação do seu cargo?     Assistente Social     Outros  
Especifique: \_\_\_\_\_
- 14- Qual o seu salário/remuneração mensal bruta?  
 Sem remuneração       acima de 5 até 6 SM  
 1 até 2 SM               acima de 7 até 9 SM  
 acima de 2 até 3 SM       acima de 9 até 10 SM  
 acima de 3 até 4 SM       mais de 10 SM  
 acima de 4 até 5 SM
- 15- Quais desses direitos você possui:  
 Férias remunerada  
 Décimo terceiro salário  
 Licença maternidade  
 Vale-transporte  
 Tíquete alimentação  
 Seguro de vida  
 Assistência médico/hospitalar  
 Outros: \_\_\_\_\_  
 Nenhum
- 16- Há atraso no pagamento?  Sim       Não  
Caso positivo responda:  
 máximo de uma semana     2 a 3 semanas       1 mês ou mais
- 17- Qual a carga horaria semanal?  
 12 h     20 h     30 h     40 h     44 h     outra \_\_\_\_\_
- 18- Você considera que há sobrecarga de trabalho?  Sim     Não
- 19- Atualmente você possui mais de um emprego como Assistente social?  Sim  Não.  
Se sim, quantos? \_\_\_\_\_ Em qual outra instituição? \_\_\_\_\_
- 20- Você possui liberdade de planejar e executar suas ações?  Sim     Não
- 21- Possui sala de atendimento que assegure o sigilo profissional?  Sim     Não
- 22- Possui equipamentos (comput., livros, tel., etc.) disponíveis para o seu uso?  
 Sim     Não

- 23- A instituição/organização autoriza a sua participação em cursos, palestras, simpósios, congressos, conferências ou seminários ? ( ) Sim ( ) Não
- 24- Você recebe subsídios ou financiamento para participar desses eventos? ( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_
- 25- Você é filiado a algum sindicato? ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Não
- 26- Há quanto tempo a instituição possui assistente social? \_\_\_\_\_
- 27- Quais as principais demandas solicitadas ao Serviço Social pela instituição? Você as considera pertinentes com o trabalho do assistente social? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 28- Quais as principais atividades desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 29- Os usuários do Serviço Social apresentam outras demandas que você não atende na instituição? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 30- Você considera importante a inserção do assistente social na educação? Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 31- Você tem procurado outras alternativas de trabalho? ( ) Sim ( ) Não  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 32- Faça a análise geral de sua atual condição de trabalho: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO II****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente instrumento, eu, \_\_\_\_\_ após conhecer e entender os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa que busca conhecer o trabalho dos assistentes sociais nas instituições de ensino de Juiz de Fora/MG autorizo a utilização das informações obtidas para fins de trabalho acadêmico.

Autorizo, portanto, a veiculação das informações, primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado ou ainda destinados à inclusão em outros projetos educativos, organizados e/ou licenciados pela faculdade de Serviço Social na Universidade Federal de Juiz de Fora para toda e qualquer modalidade de utilização não cabendo qualquer remuneração, a qualquer tempo e título. Informo ainda que esta cessão de dados está condicionada à realização da pesquisa conforme princípios de ética e responsabilidade.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do entrevistado (a)