



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

ANDRÉ MONTEIRO MORAES

**O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NEOLIBERAL: O
TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO
ADOLFO CÂNDIDO ALVES - CAMPINA GRANDE/PB**

**CAMPINA GRANDE
2018**

ANDRÉ MONTEIRO MORAES

**O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NEOLIBERAL: O
TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO
ADOLFO CÂNDIDO ALVES - CAMPINA GRANDE/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Área de concentração: Humanidades.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Bárbara Rocha Figueiredo Chagas.

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M827s Moraes, Andre Monteiro.
O serviço social e a educação em contexto neoliberal
[manuscrito] : o trabalho do assistente social na Escola
Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves - Campina
Grande/PB / Andre Monteiro Moraes. - 2018.
89 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço
Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Sociais Aplicadas, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Bárbara Rocha Figueiredo
Chagas, Coordenação do Curso de Serviço Social - CCSA."

1. Serviço Social. 2. Educação. 3. Estudo Socioeconômico.

21. ed. CDD 370

ANDRÉ MONTEIRO MORAES

O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NEOLIBERAL: O
TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO
ADOLFO CÂNDIDO ALVES - CAMPINA GRANDE/PB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Serviço
Social da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de bacharel em Serviço
Social.

Área de concentração: Humanidades.

Aprovado em: 27/10/2018.

BANCA EXAMINADORA

Barbara de Rocha Figueiredo Chagas

Prof^a. Ma. Bárbara Rocha Figueiredo Chagas (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria Noalda Ramalho

Dr^a. Maria Noalda Ramalho.
Assistente Social

Jordeana Davi Pereira

Prof^a. Dr^a Jordeana Davi Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, Aurianete Monteiro Marques, pela
dedicação, companheirismo, amizade e força,
DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus; à minha família, em especial à minha mãe, pela força espiritual que sempre manteve viva me incentivando a prosseguir e acreditar nos meus sonhos, pessoa essa que sempre acreditou em mim e me ensinou o verdadeiro significado da palavra confiança. Agradeço, infinitamente, por seus ensinamentos, tenha certeza que me fez um homem de verdade; às pessoas dos meus irmãos Andréa, Antoniella e Afonso. Aos melhores presentes que pude ganhar na vida: minhas sobrinhas Sara e Sofia e os meus sobrinhos Augusto, Gian e Gabriel; às minhas avós Antônia e Nair (*in memoriam*), às minhas tias, mulheres de garra que sempre se mostraram mais fortes que muitos homens, a todos os meus primos e aos amigos que, insistentemente, torceram para essa concretude. Agora foi!

À pessoa de Gleiton Hamony que me acompanhou em todas as etapas desse processo de minha formação, uma pessoa sem igual, que conseguiu estar ao meu lado me incentivando e contribuindo, de todas as formas, para o meu crescimento e realização desse projeto. Sei que não foi fácil, Hamony, meu eterno estima por você.

À pessoa de Francinice Holanda, que me incentivou de todas as formas possíveis, na conciliação entre trabalho e estudo. Francy, você é um ser único e admirável. Eternamente grato.

À minha orientadora Bárbara Rocha, que me mostrou o quanto é possível quebrar os paradigmas da universidade, uma pessoa formidável que a UEPB me proporcionou conhecer. Sou grato por todo esforço feito desde sempre: do estágio supervisionado às orientações finais na graduação e dos inúmeros incentivos para ir além; das conversas e das risadas; Você é especial.

Aos meus professores do Curso de Serviço Social da UEPB e ao meu professor do PIBIC, Leonardo Mota, que mesmo sabendo de minhas limitações sempre acreditou no meu potencial de aluno-pesquisador. Na certeza de um eterno aprendiz, obrigado pela confiança.

À Escola Municipal Gustavo Adolfo na pessoa da Assistente Social, Noalda Ramalho, que tanto contribuiu para a realização do estágio supervisionado e sua efetivação, quisera eu ter esse dom e amor pela profissão tanto quanto você tem. Minha admiração!

À banca examinadora, nas pessoas de Jordeana Davi e Noalda Ramalho, que não hesitaram na contribuição de minha formação.

Aos colegas de classe; um carinho todo especial à Thayse Martins, que sempre esteve comigo em todos os períodos dando força à caminhada nada fácil, que vivemos, ganhei uma irmã. E, aquelas que a UEPB me proporcionou conhecer, fora da sala de aula, além de terem contribuído na realização das entrevistas, Gziana Araújo e Diana Aires; no estágio supervisionado, Ruth Conserva e Verânia; e nos Projetos de Extensão, Flávia Ferreira.

À UEPB, que mesmo em meio ao desmonte da política de educação e fortemente impactada pelo Estado neoliberal, proporcionou momentos grandiosos para minha formação crítica. Um desejo de que seus profissionais [principalmente os terceirizados] sejam valorizados como devem!

“... não é por amor a classe trabalhadora, nem por ações ético-políticas que se toma este partido. É pelo fato de que a classe trabalhadora pela sua própria natureza – sempre resultado de um processo histórico concreto, mas ancorado nas relações materiais de trabalho – põe a possibilidade e a necessidade de elaborar um tipo de conhecimento que, ao traduzir o processo real em sua natureza mais íntima, permite a tomada de decisões ético - políticas em favor de ações e valores que apontam para a construção de uma forma de sociabilidade mais humana e, portanto, superior.”

Ivo Tonet

(Fragmento do prefácio do texto: Trabalho, educação e luta de classes).

RESUMO

Este trabalho é fruto das inquietações inerentes à formação profissional em Serviço Social, bem como da experiência proporcionada pelo componente curricular obrigatório do estágio com o Projeto de Intervenção: A atuação do Serviço Social através do estudo sócioeconômico das famílias da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, no município de Campina Grande – PB. Ele tem como objetivo debater o trabalho do assistente social na política de educação considerando as determinações do sistema capitalista, a sua particularidade enquanto política pública no Brasil e os impactos sofridos com a intensiva neoliberal. Foi abordado o objeto a partir da perspectiva teórico-metodológica vinculada ao materialismo histórico-dialético, que viabilizou a construção de uma visão crítica acerca das políticas educacionais da contemporaneidade. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação. Estudo Socioeconômico.

ABSTRACT

This work is the result of the concerns inherent to the professional training in Social Work, as well as the experience provided by the obligatory curricular component of the internship with the Intervention Project: Social Work through the socioeconomic study of the families of Gustavo Adolfo Candido Alves Municipal School, in the municipality of Campina Grande - PB. It aims to discuss the work of the social worker in education policy considering the determinations of the capitalist system, its particularity as public policy in Brazil and the impacts suffered with the intensive neoliberal. The object was approached from the theoretical-methodological perspective linked to the historical-dialectical materialism, which made possible the construction of a critical view on contemporary educational policies. It is, therefore, a bibliographical and documentary research.

Keywords: Social Work. Education. Socioeconomic Study.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESF	Estratégia de Saúde da Família
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PISA	Program for International Student Assessment
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
PSF	Programa de Saúde da Família
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	14
2.1	DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO MERCADO..	18
3	O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	34
3.1	BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO.....	36
4	O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL E O CAMPO DE ESTÁGIO.....	47
4.1	A DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA.....	47
4.1.1	O Instrumental técnico-operativo do Serviço Social.....	50
4.1.2	O estágio supervisionado: relação teoria e prática.....	51
4.2	O CAMPO DE ESTÁGIO E SUA PARTICULARIDADE COM O INSTRUMENTAL TÉCNICO-OPERATIVO: O ESTUDO SOCIOECONÔMICO.....	54
4.2.1	O estudo socioeconômico: metodologia e resultado do questionário.....	56
4.2.2	A estrutura do questionário e análise de dados.....	58
5	CONCLUSÃO.....	73
	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICE A.....	87
	APÊNDICE B.....	88
	APÊNDICE C.....	89

1 INTRODUÇÃO

Entender a complexidade da política de educação na contemporaneidade é desafiador, considerando-se esta em uma sociedade em que o modo de produção regulador das relações sociais é o capitalismo. O caráter contraditório desse sistema econômico acentua a disputa entre os projetos das classes sociais e a educação, por sua vez, acaba sendo constituída como parte desse complexo de dominação e controle ideológico do capital.

A conjuntura atual traz, em seu cenário social, uma série de características conflitantes no aparato estatal e nas políticas sociais. As estratégias de controle e reorganização da vida social da sociedade burguesa têm como marca visceral e ideológica o neoliberalismo, capaz de reconfigurar as políticas sociais e desresponsabilizar o Estado na área social. Por isso, repensar a educação e a sua função na sociedade vigente nos permite questionar a sua não concretude enquanto política pública universal, legalmente assegurada pela Constituição Federal de 1988.

A partir desse questionamento, apreendemos o porquê de a educação no Brasil ser seletiva às classes subalternas e universal às elites, desde os tempos coloniais. Com o passar dos tempos e com a intensiva neoliberal, ela, assim como as demais políticas sociais, acabou adquirindo um viés economicista e mercadológico, baseado numa projeção ilusória de que esteja configurada enquanto padrão de qualidade.

Considerando o direcionamento que as políticas sociais, em especial a educação, vêm tomando no país, exige-se do Serviço Social uma postura relevante em favor da equidade e da justiça social em resposta ao acirramento da questão social, uma vez que a garantia legal da educação pública e de qualidade como um direito de todos e dever do Estado não tem eliminado as desigualdades sociais.

Isso faz com que o Serviço Social, por ser uma profissão generalista, seja capaz de entender a realidade e sua ligação direta aos serviços sociais, o que possibilita adquirir um caráter interventivo na atuação do profissional em busca de alternativas concretas para responder às necessidades das classes sociais.

Neste trabalho, objetivamos debater o trabalho do assistente social na política de educação considerando as determinações do sistema capitalista, situando-a no

contexto histórico sua particularidade enquanto educação pública no Brasil, além de elencar os impactos sofridos no âmbito educacional com a intensiva neoliberal no Estado.

Para tal efeito, este trabalho está fundamentado em trazer reflexões acerca da educação e sua efetividade enquanto política pública no sistema capitalista. Por meio de pesquisa bibliográfica, no primeiro capítulo, estuda-se sua relação com o Estado e a sociedade burguesa na tentativa de tornar a educação universalmente acessível, porém trazendo como premissa a lógica do capital em tê-la como meio de dominação das massas e fonte de lucros, através de sua transformação em mercadoria.

Posteriormente, trazemos, no segundo capítulo, a relação do Serviço Social com as políticas sociais, enfatizando a análise sobre a atuação dos assistentes sociais na política da educação, dando ênfase à centralidade de sua atuação a partir da dimensão técnico-operativa. Particularizamos a atuação do profissional, no terceiro capítulo, em virtude da experiência de formação profissional, por meio do estágio obrigatório na área da educação, em escola pública municipal na cidade de Campina Grande – PB.

Demos particularidade à experiência vivenciada no componente curricular obrigatório do estágio, no âmbito da graduação em Serviço Social na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), através do Projeto de Intervenção: A atuação do Serviço Social através do estudo sócio econômico das famílias da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves do Município de Campina Grande – PB. Projeto este desenvolvido nesta disciplina, durante o ano de 2017, que proporcionou o levantamento de dados ora apresentados. Expusemos os dados coletados, via estudo socioeconômico das famílias dos usuários, dessa política. Como resultado dessa atuação fizemos a análise dos dados, socializamos seus resultados e a realização dos seus devidos encaminhamentos, conseqüentemente.

Destaca-se, ainda, que foi utilizada no trabalho uma direção teórico-metodológica vinculada ao materialismo histórico-dialético, por entendermos ser o método utilizado por Marx, o que melhor possibilita a compreensão do real nas suas múltiplas determinações, aproximando o máximo possível da apreensão dos fenômenos objetivos, por ser necessário compreender o fenômeno em estudo numa perspectiva histórica. Esse estudo é parte de um esforço intelectual coletivo – já

existente na categoria – para a construção de uma visão crítica acerca das políticas educacionais da contemporaneidade.

2 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Ao referirmo-nos à política de educação, encontra-se subordinada a concepção de que esta, só pode ser pensada enquanto tal, sob o modo de produção capitalista. É nos marcos da sociedade burguesa, que a educação é retirada – ainda que não totalmente – da esfera privada, tornando-se regulada pela esfera pública (ALMEIDA, 2007).

Esse processo leva, entre outros, a dois desdobramentos fundamentais: a) tornando-se regulada pelo Estado, a educação torna-se diretamente subordinada aos interesses da classe dominante; a saber, a burguesia. E, contraditoriamente: b) ao ser trazido para a esfera pública, a educação torna-se, ao mesmo tempo, “campo de disputa das classes sociais fundamentais, dada a própria natureza contraditória do Estado moderno” (IDEM, p. 2).

Todavia, ainda que haja a rica e complexa contradição do caráter da educação, considerando-se a disputa de projetos das classes sociais, há que se entender que esta possui uma tendência predominante: a educação escolarizada se constitui como parte do complexo de dominação e controle ideológico do capital. Ou seja, é parte fundamental das instituições que conformam a difusão de saberes e valores; não todo e qualquer saber, mas aqueles que servem à reprodução e manutenção do *status quo*.

Este caráter torna-se ainda mais acentuado dado às características contemporâneas do Estado e das políticas sociais. No processo de crises e contradições que a dinâmica do capital assume, de forma cada vez mais intensa, observa-se nos anos de 1990 a nível mundial, a desestruturação das políticas sociais, que já vinham sendo afetadas com o aumento das desigualdades sociais e da pobreza provocadas pelo neoliberalismo¹ (ALVES, 2014).

Com isso, todas as políticas sociais, e, entre elas, a política de educação, passam por desmontes e precarizações. As estratégias de reorganização da vida social na sociedade capitalista acabam sendo intensificadas com a lógica da qualificação profissional, no que Brandão (2006) sinaliza como “preparação para o trabalho”, “adequadamente qualificada” e Behring (2003) chama de “passivização

¹ Com detalhes no subitem 2.1.

dos trabalhadores”, justificando que a lógica do insucesso profissional está na desqualificação do indivíduo.

Assim é que a educação se torna não apenas instrumento de controle ideológico, como passa, ela própria, por um processo de fetichização. Na medida em que se exacerba o individualismo, nos moldes neoliberais, exacerba-se também a compreensão de que, sendo responsabilidade do sujeito livrar-se da miséria e do desemprego, cabe a ele qualificar-se para tal enfrentamento. A educação seria, então, plataforma de transformação social. Essa concepção, amplamente difundida na sociedade, não é capaz de explicar, entretanto, porque no Brasil dos anos de 1990, a expansão do acesso ao ensino superior acompanhou o crescimento do desemprego (ALMEIDA, 2007); ou, ainda, que o desemprego entre brasileiros, atualmente, é maior entre os que têm mais anos de estudo².

Desse modo, é inconcebível uma reformulação da educação sem uma transformação do quadro social, na qual a educação cumpra seu papel de mudança. Caso contrário, serão feitos alguns ajustes que têm como efeito apenas “corrigir os defeitos” da ordem estabelecida. A lógica do capital em instituir reformas educacionais e de depositar nelas a responsabilidade pelas necessárias transformações sociais, não passa de uma falácia, pois as determinações desse sistema são “irreformáveis” (MÉSZÁROS, 2008).

Buscar requisitos para uma atividade emancipadora na educação (uma vez que não é possível emancipá-la no sistema capitalista), requer entender o fenômeno social em pauta enquanto política, mas para isso é necessário compreender sua função social. Ou seja,

[...] a educação foi pensada no sentido de formar o cidadão, esses teóricos de esquerda [...] enfatizam que formar cidadãos significava formar pessoas participativas, que têm consciência de seus direitos, que lutam pelos seus direitos, que não aceitam as coisas passivamente. Em suma, formar cidadãos críticos [...]. Ser crítico no sentido literal da palavra é ser revolucionário. [...] pensam que formar cidadãos é formar pessoas que não estão aceitando os desmazelos do capitalismo [...], mas querem lutar por uma sociedade “mais justa”, “mais humana”, “mais igualitária” [...]. O problema não é ser mais justa, mais livre e mais igualitária, é simplesmente justa, livre e igualitária e esta só é possível para além do capitalismo (TONET, 2007, p. 04).

² Segundo pesquisa do IBGE, publicada no ano passado, nas principais capitais e regiões metropolitanas o desemprego é maior entre as pessoas com onze anos de estudos ou mais. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2016/05/ibge-taxa-de-desemprego-tem-alta-em-todas-as-regioes-no-1o-trimestre-7703.html>. Acesso: 28/09/2017.

É nesse sentido que reafirmamos a ideia de Tonet (2007) de que não é possível, desenvolver uma educação emancipadora, mas sim, atividades de caráter emancipatório, aproveitando-se das contradições do Estado e da política de educação para efetivar a disputa ideológica de classe. Entretanto, compreendendo que enquanto a educação for hegemônica pelas classes dominantes, ou seja, for política pública do Estado burguês, os sistemas públicos serão mais dominados pelos interesses do capital. E, para Mészáros (2008), a educação formal acaba não sendo o meio de emancipação, mas sim de produzir conformismo e consenso.

2.1 DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO MERCADO

Seguindo a lógica de produção de conformismo e consenso por parte do capitalismo através da educação formal que, embora, tenha-se a educação como direito social, classificada enquanto política pública, de qualidade, acessível, etc., pela legislação brasileira, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação³, ou do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴, deve-se questionar as causas relevantes para a não concretude desse modelo de educação e quais as nuances que impedem essa efetivação no decorrer dos tempos⁵.

Tratar a política de educação apenas como um aparato legal, capaz de possibilitar o acesso universal àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar, acaba tornando-se um dos maiores equívocos para quem pretende entendê-la. Devemos lembrar que ela, assim como as demais políticas sociais, faz parte de um grupo de necessidades inerentes à sociedade civil, que devem ser atendidas pelo Estado através do enfrentamento e da organização da classe trabalhadora.

A educação regulamentada pela Constituição Federal de 1988 (CF), no seu Art. 205 é trazida como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123), logo, nos justifica a deliberação

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96

⁴ Lei Federal – 8.069/90.

⁵ Nossa intenção não é fazer um mapeamento sócio histórico da política de educação, mas tentar justificar o porquê que ela ainda não é acessível a todos que dela necessitam, tampouco capaz de transformar uma sociedade, substancialmente.

legal de que ela seja universal, no Art. 206, “I – de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII – garantia de padrão de qualidade”; (IDEM, p. 123), dentre outros.

Mais adiante, podemos perceber já no Art. 209 o ideal de tratar a educação enquanto lógica do mercado na justificativa de que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 2016, p. 124), perdendo, então, o sentido de política pública. Sendo assim, percebe-se que a educação na contemporaneidade, principalmente, passa a ser vista para além de uma política pública ocupando “destaque nas esferas econômica, política e cultural de um campo da vida social [...] pelas disputas dos projetos societários [...] para conquistar-se hegemonia [...]” (PIANA, 2009, p. 57).

A complexidade da educação parte de seu entendimento enquanto uma política pública. E falar de política pública nunca foi uma tarefa fácil, principalmente numa sociedade regida a partir do prevalecimento dos valores de mercado sobre os sociais. Contudo, segundo Santos (2014), ela nos remete à noção de exercício do controle do poder realizado pelo Estado sobre a sociedade, este por sua vez é considerado, por Simionatto (2009), como “um dos espaços de expressão da dominação” ideológica projetada para os governados, como forma de educar para o consenso⁶.

Na concepção marxiana, o Estado tem origem em conjunção à divisão social do trabalho e ao surgimento das classes sociais; portanto, sua história é indissociável da história das forças produtivas. Desse modo, no capitalismo, o estado corresponde a uma estrutura de poder da burguesia, responsável por garantir a reprodução das relações sociais [...] (SOUZA, 2016, p. 12).

Para tanto, na garantia de sua direção classista, o Estado necessita atuar para além das “medidas coercitivas”, uma vez que estas, por si só enquanto controle da sociedade seriam capazes de gerar revolta na população impossibilitando a inexistência das condições adequadas para o seu desenvolvimento econômico. Dessa forma, cabe ao Estado atuar fazendo com que as ideias e interesses da burguesia sejam vistas como interesses de toda a sociedade (GRAMSCI, 2012 apud

⁶ Linguagem gramsciana. Cf. Simionatto, 2009.

SOUZA, 2016). Logo, “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” (MARX & ENGELS, 2015, p. 65).

Para Moreira Neto (2010, p. 46), Gramsci reconhece o Estado como “expressão dos dilaceramentos promovidos pelas classes [...]”. Que, juntamente com a classe burguesa, “utiliza das organizações e das instituições que estão sob seu domínio” para produzirem e difundirem sua ideologia em Igrejas, na mídia, nos partidos políticos, nas escolas, etc. afim de “obter consentimento das classes subalternas” (SOUZA, 2016, p. 14).

Ao assimilar em seu interior as diferentes camadas de classe, o Estado burguês amplia seu campo de ação, equalizando as classes juridicamente, no sentido de evitar que a ordem seja colocada em perigo. No âmbito da sociedade civil, a classe dominante, através do uso do poder por meios não violentos, contribui para reforçar o conformismo [...] (SIMIONATTO, 2019, p. 43).

Não obstante, a definição de educação também nos permite apreender diversas formas interpretativas, porém, reforçamos a tese de Brandão (2006) de que não há uma forma única de educação, nem tampouco a escola é o único lugar onde ela possa acontecer. Ela existe de diferentes formas, em diferentes povos, com produção e promoção de conhecimento para garantia de consciência verdadeira em diversas magnitudes. Entra, também, como meio de dominação de um povo sobre outros, da mesma forma que tem a possibilidade de ser livre, pode ser com centralização de poder ou como fração do modo de vida de grupos sociais.

Contudo, a partir da formação sócio histórica brasileira, percebe-se o poderio da burguesia conservadora que, na tentativa de reprodução do seu projeto de sociabilidade, materializa práticas ora repressivas e autoritárias, ora “se recicla através de projetos de democracia restrita, de acordo com as configurações históricas e espaciais da luta de classes” (LIMA, 2017, p. 93). Esse mesmo conservadorismo, que marca o movimento de independência nacional na justificativa de emancipação a corte portuguesa para atingir o desenvolvimento do país de forma “independente”, estava com o apoio do grande latifúndio e o regime do trabalho escravo.

Segundo Rangel (1981) no período de colonização das Américas (século XVI) o modo de produção característico da Europa era dual, pois no ceio dessa

sociedade havia se desenvolvido “fulcros” do capitalismo. Por sua vez, o então estágio inicial do desenvolvimento do capitalismo, o capitalismo mercantil (Primeira fase do capitalismo), fez de tudo para enquadrar a América no molde feudal. Essa fase teve na ocupação de terras “descobertas” o fator determinante para expansão e revolução comercial, fruto das grandes navegações.

O que dá sentido ao sistema colonial ou mercantilismo, próprio dos países emergentes, como é o caso do Brasil, é o sistema produtivo o trabalho escravo, da produção de agricultura de monocultura e do latifúndio exportador, pois todo e qualquer tipo de revolução comercial nesses moldes está “longe de ser uma forma clássica” do sistema produtivo dos países de capitalismo central (MAZZEO, 1988, p. 8) e isso é o que caracteriza sua dependência econômica.

O Brasil nascia com uma formação social nada homogênea, pois comportava elementos pré-feudais, que iam da comunidade primitiva (índios e colônias) à escravidão de um lado, até as formas de patriarcalismo e teocracia (Ramalhos, Caramurus e Jesuítas), de outro – que não comprometia o caráter escravista do sistema. O fato de inexistir uma população afeita para produzir a própria vida nas condições da agricultura fazia por dividir a sociedade entre senhores e escravos, tendo a coerção direta do trabalhador a forma mais dinâmica e progressista de organização do trabalho social. “O latifúndio escravista dos tempos coloniais e dos primeiros tempos de monarquia independente [...] não aspirava sequer ao monopólio da terra pela classe dos senhores [...]”. (RANGEL, 1981, p. 9). Por tudo isso, sua organização econômica limitava-se a relações externas.

Essa formação estava totalmente ligada ao capitalismo europeu, e foi com a Carta de Abertura aos Portos (1808) e a intermediação mercantil que a economia do Brasil passa a ter uma “nova roupagem”, ainda que seu maior beneficiário tenha sido o comércio britânico. Esse é um período que demarca o fim do período colonial no Brasil, em que suas atividades giravam em torno de fornecer insumos ao comércio internacional constituintes do “nervo econômico” da colonização, e fortalece a experiência liberal⁷.

Se por um lado a burguesia brasileira tende a manter seus fundamentos coloniais cedendo seu poder econômico para manter seus privilégios políticos, por

⁷ Cf. Caio Prado Jr. Disponível em: http://resistir.info/livros/historia_economica_do_brasil.pdf.

outro fez com que o Brasil permanecesse com uma economia débil e subordinada à Europa, num caminho para o capitalismo à brasileira de forma reacionária.

Florestan Fernandes analisa o capitalismo no Brasil a partir da forma de integração do país à economia internacional, uma inserção subordinada aos interesses econômicos e políticos dos países imperialistas, da “partilha do mundo” gerada pelas transformações na economia mundial. No entanto, essa subordinação não deve ser compreendida como uma imposição “de fora”, mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir, internamente, relações de dominação ideológica e exploração econômica (LIMA, 2017, p. 94).

Sabemos que o Brasil não alterou suas formas produtivas herdadas do período colonial, mesmo enquanto organizado como Estado nacional, pois o auge do processo produtivo de acumulação capitalista, sob a égide de exportação cafeeira, ainda trazia a base escravista e latifundiária consubstanciando numa industrialização tardia, ainda que nascida “das fissuras da economia exportadora do café” (MAZZEO, 1988, p. 27). Esse processo de modernização das relações econômicas no Brasil é trazido por Lima (2017), pautado num crescimento econômico de “autonomia relativa”, capaz de disfarçar os laços históricos de dependência do país, combinada com a “intervenção reguladora do Estado” sob os ditames do grande capital e o comando dos países imperialistas.

Este processo evidencia que, de fato, os países imperialistas investem no desenvolvimento do capitalismo nos países capitalistas dependentes, desde que eles cresçam nos marcos do padrão dual de expropriação do excedente econômico, isto é, pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida, tanto pela burguesia brasileira, como pela burguesia internacional, duas faces de um mesmo projeto burguês de sociabilidade (LIMA, 2017, p. 94).

Desde os tempos coloniais o Brasil tem estabelecido uma forte relação social dual entre elitismo e segregação dos pobres que, apesar de traços distintos, são complementares de uma mesma política, cujas origens estão enraizadas nas relações escravistas de produção. E, através desse lastro histórico da formação social e econômica do Brasil, preside, ainda, o projeto de dominação das classes exercido pelas elites brasileiras durante séculos. Essa relação social dual apresentava, como substrato, concepções educacionais de que quanto maior a segregação, maior elitismo gerado.

Dito de outra forma: a educação brasileira, até o momento, manteve-se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade brasileira (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 13).

Durante mais de duzentos anos a educação brasileira estava sob o comando dos jesuítas (1549-1759), uma vez que o catolicismo assumira a religião do reino de Portugal e posteriormente com as reformas pombalinas⁸ (1759) (IDEM). Logo, a educação no Brasil não pode ser desassociada da educação europeia, pois é fruto diretamente das ações econômicas desencadeadas pela burguesia mercantil.

A missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos brasílicos. Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 17).

A escola pombalina surge com a crise política instaurada no império português, com isso a educação jesuítica acaba sendo substituída através do Marquês de Pombal, que detinha o poder de Primeiro Ministro de D. José I, na certeza do atraso português em relação ao processo de transformação econômica. Isso não alegava que o marquês quisesse uma revolução burguesa; muito pelo contrário, queria promover mudanças sem abolir as velhas estruturas (IDEM). No entanto, a proposta educacional pombalina pouco diferenciou da jesuítica, após sua instauração acabou fragmentando o seu ensino.

Em outras palavras, as reformas empreendidas pelo marquês de Pombal extinguiram os colégios jesuíticos e colocaram no seu lugar as aulas régias, mas os conteúdos continuaram os mesmos: as disciplinas das artes liberais (humanidades), descuradas das ciências da natureza em pleno século XVIII, ou seja, o século da ascensão da burguesia ao poder do Estado. Assim, vários países europeus avançavam para se transformarem em sociedades urbano-industriais enquanto o Império colonial lusitano continuava a ser um vasto território espalhado pelo mundo cumprindo apenas o papel secundário de área econômica subsidiária dos centros mais dinâmicos do sistema capitalista [...]. Nesse contexto, a educação

⁸ Reformas políticas e sociais feitas pelo Marquês de Pombal, centradas nas relações econômicas anglo-portuguesa, que na política de educação culminou com a sua fragmentação.

escolarizada era destinada a uma pequena elite agrária e escravocrata que estava desassociada do mundo do trabalho, e para ela cabia apenas a instrução como mecanismo de ilustração e manutenção do poder político (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 32).

A educação, nessa época, não guardava uma relação científica com o mundo do trabalho, pois as relações sociais de produção são marcadas pelo baixo nível de desenvolvimento tecnológico das máquinas, com uma mão-de-obra sem escolaridade e marginalizada. A educação no século XIX foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos, estabelecendo uma dicotomia inconciliável entre a educação para a política e a instrução para o trabalho (IDEM).

Mesmo durante o império, principalmente com a aprovação do Ato Adicional de 1834, a educação não era acessível a todos e tinha um perfil descentralizado, transferindo a responsabilidade das despesas com a política educacional para as províncias.

A tradição educacional brasileira de dividir as responsabilidades do financiamento dos níveis de ensino entre o poder central (União) e as províncias (Estados e Municípios) tem no Ato Adicional de 1834 seu ponto de origem (FERREIRA JUNIOR, 2010. P. 40).

E ainda assim, as elites econômicas negavam qualquer possibilidade de educação para o povo nos governos imperiais do século XIX. Tanto é que, mesmo após o regime escravocrata, apenas 1,3% da população frequentava a escola primária, num contingente de mais de 8 milhões de pessoas (BITTENCOURT, 1953).

Durante a República, é importante notar que, não houve superação do caráter elitista e excludente da educação próprias dos séculos anteriores; ao contrário, a ideia de educação obrigatória, pública e universal ficou apenas no papel (FERNANDES, 1966, p. 75) e o fracasso republicano culminou com a diminuição da porcentagem de analfabetos (de 65% para 51%) em cinquenta anos, porque em números absolutos dobrou esse número; Em 1.900 eram 6.370.000 analfabetos e em 1.950 eram 15.350.000 analfabetos (TEIXEIRA, 1977, p. 22). Sendo assim, a primeira metade do século XX continuou sendo marcada com a velha tradição dos primórdios elitistas da educação.

As transformações socioeconômicas no Brasil geradas com a abolição da escravidão, com a imigração e com o processo de industrialização ocorrido na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) possibilitou o surgimento da classe operária

fabril. Com isso melhores condições de vida e trabalho começaram a ser cobradas pelos trabalhadores. Outras manifestações também foram questionadoras da ordem econômica, social e cultural impostas como as greves de 1917, em 1922 a emergência do proletariado ainda visível pela fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Semana de Arte Moderna, também no mesmo ano, a eclosão do movimento tenentista (1922-1924), entre outros. Como os colonos estrangeiros formaram a maior parte do operariado brasileiro, além das lutas políticas, passaram a reivindicar escolas para seus filhos, tais transformações refletiram no âmbito da educação (FERREIRA JUNIOR, 2010).

No Brasil, a sua “preponderância da exportação; pela importação como mecanismo corretivo da especialização na produção agrícola e dependência em face do exterior para formar e aplicar excedente econômico” (FERNANDES, 1972, p. 87), mostra como foi complicado o desencadeamento da sua “Revolução Burguesa”. Pois, por ser formada por uma elite agrária não tinha forças suficientes para promover uma revolução de baixo para cima, na tentativa de mobilizar as classes subalternas capaz de realizar uma reforma na estrutura fundiária presente.

Dessa forma, seus ranços, segundo Ferreira Junior (2010), acabaram marcando a transformação da sociedade brasileira de agrário para urbano-industrial, na qual o Estado passou a desempenhar um papel autocrático capaz de ordenar os “passos” da sociedade civil, induzindo a formação de um sistema produtivo voltado à esfera privada e engendrou um ordenamento jurídico contra toda e qualquer manifestação contrária ao processo de modernização capitalista brasileiro.

O Governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945)⁹ é marcado pela concretização de projetos que pudessem favorecer a classe trabalhadora com a ampliação de seus direitos, no entanto não passava de regalias para a elite dominante. Seu projeto de destaque estava na esfera educacional com uma perspectiva de reforma na educação do Brasil distinguindo a educação intelectual da educação profissionalizante. A primeira voltada para a classe burguesa e a segunda para a manutenção da força de trabalho da classe trabalhadora.

Nesse contexto, o governo adotou algumas medidas educacionais que pudessem transformar a questão educacional numa política de âmbito nacional, uma vez que 1/3 da população ainda era analfabeto. Por trás da reforma educacional

⁹ Segunda República (1930-1937) e Terceira República (1937-1945).

estava o fortalecimento do Estado para as modernizações implementadas pela revolução autocrática burguesa. Dentre as medidas tomadas:

1) criou o Ministério da Educação (e Saúde Pública), cujo primeiro titular foi Francisco Campos¹⁰; 2) decretou o fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais; e 3) implementou a primeira reforma educacional de caráter nacional (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 62-63).

A criação do Ministério da Educação, realmente, foi promissora no governo Vargas. Pois, até então, as questões educacionais eram tratadas com o Ministério da Justiça. Contudo, foram deixados sem solução os problemas do ensino fundamental. Segundo Palma Filho (2010),¹¹ a primeira limitação de Vargas foi não ter mexido no ensino infantil, apesar da expansão de grupos escolares. Pois o problema da educação no Brasil estava na alfabetização da população, como relatado anteriormente, e não no ensino médio ou superior. E a pressão social pelo ensino infantil só ocorreu devido à industrialização e sua conseqüente urbanização, que gerou a necessidade das pessoas saírem da zona rural para trabalhar nas fábricas, para isso deveriam saber ler e escrever.

Na educação, o governo Vargas viveu uma contradição. Queria uma expansão da indústria e tornar o país independente das economias internacionais, mas, para ser coerente com isso, teria que ter uma política mais avançada na educação – e, na realidade, teve uma política conservadora na área (IDEM, p. 03).

Essa dualidade da educação nacional, em classes sociais, continua marcado o distintivo da elitização da educação que tem em suas reformas, mesmo aquelas advindas de manifestações, apenas a manutenção do sistema capitalista, que com regimes políticos ditatoriais acaba fomentando a reprodução ideológica dominante no âmbito do governo.

Para Chaves (2012) na sociedade capitalista a educação é usada pela burguesia como instrumento de dominação, de manutenção e hierarquia social, além de reproduzir o sistema favorecendo a restrição de direitos sociais. É, por essa lógica de dominação, que vemos os rumos da política de educação no cenário

¹⁰ “O primeiro ministro foi um jurista. Secretário da Educação em Minas Gerais ainda na Primeira República, ele viria a ser um dos responsáveis pela redação da Constituição de 1937, associada ao Golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas” (PALMA FILHO, 2010).

¹¹ Entrevista realizada ao Jornal Unesp em 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/JU-ed258-p03.pdf>.

brasileiro e suas diversas mudanças estruturais e funcionais¹², em especial no que se refere ao acesso, à permanência, à busca de qualidade e à possível efetividade desse direito, relatado anteriormente na Constituição Federal (CF). Nos últimos anos, podemos ver que diversas medidas governamentais estão voltadas para a “melhoria da qualidade educacional” das escolas públicas, principalmente. Porém, os diversos planos, ações e programas nem sempre conseguem definir concretamente o nível qualitativo dessas mudanças e seus resultados acabam sendo, cada vez mais, duvidosos.

Embora a sociedade esteja legalmente assegurada com o discurso de que todas as pessoas têm direito à educação, pública e de qualidade, nota-se que as estratégias do Estado para essa política são de dominação reforçando a lógica, a ideologia e o controle do capital. Pois a sociedade não é educada para a socialização do conhecimento, mas para a sua reprodução. Segundo Simionato (2009), para Gramsci, a hegemonia sintetiza a consciência crítica e a sua luta na sociedade capitalista tem como entrave a economia, a política e a cultura.

Diante da incontestável hegemonia do ideário neoliberal, os anos de 1970 e 1980 testemunharam seu revigoramento. As mudanças ocorridas no cenário do capital presente nas esferas econômica, social e no mundo do trabalho que atingem a sociedade advêm da transição do fordismo para a acumulação flexível, por meio de novas formas organizacionais e de tecnologias. Isso explica a dinâmica do capitalismo modificando, inclusive a reprodução da vida social toda vez que, este, entra em crise criando condições favoráveis para a sua reorganização e reorientação ideológica na política econômica mundial. Em resposta a crise do capital, o neoliberalismo foi ganhando espaço no capitalismo. Podendo ser considerado, também, como um novo tipo de Estado que surgiu nas últimas décadas, vinculados às experiências de governos neoconservadores como Margareth Thatcher na Inglaterra, Ronald Reagan nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá. Na América Latina está associado à política econômica implementada no Chile, recentemente como capitalismo popular de mercado no governo de Carlos Saúl na Argentina ou o modelo Salinismo no México (TORRES, 2009).

¹² Para mais informações a respeito das mudanças na educação brasileira Cf. Ferreira & Aguiar (2000).

Para Ferraro (2005) as receitas neoliberais insurgem contra a interferência crescente do Estado, particularmente no campo social carregando o ranço ideológico típico de um profundo pessimismo, de cunho fundamentalista, que busca na naturalização do social a legitimação da sua segregação. Processo seletivo este decorrente da entrega do social às leis do livre mercado “bestializando” suas relações, por vezes justificadas pelos mentores liberais como melhor maneira de atingir o crescimento econômico para se chegar à modernização em resposta às exigências da globalização.

É pela intensiva política neoliberal de restabelecer níveis de lucratividade, a liberdade dos mercados, a interferência mínima do Estado na economia e a sua supervalorização em detrimento da área social, que Löwy (1999) classifica o neoliberalismo como uma de suas características principais a “sacralização” do mercado. Isso faz com que novas necessidades surjam como a desregulação financeira e a flexibilização das relações e condições de trabalho.

O neoliberalismo está associado com os programas de ajuste estrutural (TORRES, 2009 apud LOMNITZ, 1991). A adesão dos governos no Brasil, na década de 1990, ao ideário neoliberal significou uma nova forma de regulação social no campo das políticas sociais que tem sido marcado com medidas econômicas justificadas como reformas essenciais para que o país saia das crises econômicas ou atinja o seu crescimento - econômico. Tais mudanças são melhores esclarecidas quando atreladas ao conceito de contrarreformas do Estado, pois veem nas privatizações a solução para a economia do país, impactando o cenário das políticas sociais, destituindo-as.

As políticas sociais, por sua vez, perdem o sentido de direito, saem da organização estatal e acabam sendo resumidas às ações paliativas, assistencialistas em que seu repasse adota um viés solidário mercantilizando a vida social, formulando o que Behring & Boschetti (2007, p. 156) chamam de “ações pontuais e compensatórias [...] prevalecendo o trinômio: [...] privatização, focalização e descentralização”.

Como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa a reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado [...]. Agora o mercado será a maior instância por excelência de regulação e legitimação social. É uma nova estratégia hegemônica [...] de reestruturação produtiva, de reforma do Estado, de “globalização” da produção e dos mercados,

da financeirização do reinvestimento do capital, face à atual crise de superprodução e superacumulação, que envolve, dentre vários aspectos, um novo trato à “questão social” (MONTAÑO, 2002, p. 54).

Todos esses argumentos sobre o neoliberalismo fundamentam a sua ideologia de que as crises econômicas enfrentadas pelos países capitalistas são resultado de gastos excessivos do Estado com políticas sociais, além do papel regulador deste, atrapalhando o livre mercado (CHAVES, 2012). Para tanto, julgam necessárias reformas como a transferência das políticas sociais para o mercado e a introdução da lógica mercantil nas instituições educativas.

Na área educacional, a política de focalização se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental minimalista de baixa qualidade, um ensino médio para pouco mais de 50% da população entre 14 e 17 anos e o acesso de menos de 14% da população em cursos superiores. As esferas públicas e privadas foram redefinidas [...], desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado (CHAVES, 2012).

A influência direta do neoliberalismo na educação a coloca como uma posição de estratégia de regulação e controle social (PACIEVITCH, 2008). Esse tipo de intervenção tem como vista servir aos propósitos empresariais e industriais. De um lado, atrelam a educação institucionalizada aos objetivos de preparação para o mercado, intensificando o fazer das escolas para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado, há um esforço de alteração de currículo para a preparação não só do local de trabalho, mas para a aceitação dos estudantes aos ditames do credo liberal (SILVA, 1994).

Há ainda, a forte lógica mercantil que invade a política da educação, tanto no setor privado quanto no público, ao fomentar a transferência de competências e recursos públicos a terceiros privados deslocando a responsabilização do Estado sobre o que é tido como um direito.

A centralidade que a extração de lucros vem crescentemente ganhando contradiz fundamentalmente a condução da educação como Direito Humano fundamental. À medida que o papel do Estado se desloca e diminui, outros atores privados e com fins lucrativos entram em cena, atuando ativamente não apenas na consolidação do setor privado, mas também dentro do próprio setor público de educação e até mesmo no campo da política pública. Esses atores são empresas de educação, fundos de investimento, instituições financeiras multilaterais, redes de empresários, entre outras

configurações que se articulam para garantir uma crescente presença em espaços de definição das políticas educativas (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 19-20).

É seguindo esse viés mercadológico que são criadas práticas econômicas a partir das políticas de desenvolvimento, que a tem como estratégia de reorganização da vida social na sociedade capitalista. Essas práticas são justificadas, também, como aparato ideológico de que a população deva estar “capacitada para mercado”. Para Libâneo, Oliveira & Toschi (2003), essa ótica economicista e mercadológica é o maior desafio da educação, que no processo de reestruturação produtiva do capitalismo, consiste na tentativa, ferrenha, de capacitar e requalificar a força de trabalho dos trabalhadores satisfazendo às exigências do sistema vigente. Sendo assim, recai sobre a educação, um projeto ilusório de que a qualidade de ensino, nos sistemas educativos, garanta a promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade.

No que concerne à reprodução da lógica da competição e as regras do mercado, educacional nesse sentido, é buscada uma eficiência pedagógica na intensiva eficácia dos resultados da produtividade, pedagogia essa, que tem sido levada a efeito:

a) a adoção de mecanismos de flexibilização e de diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; b) a atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; c) a avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados esses que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; d) o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificadas/desclassificadas; e) a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e escolher entre várias escolas; f) a ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total; g) a valorização de algumas disciplinas – Matemática e Ciências – por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las; h) o estabelecimento de formas inovadoras de treinamento de professores, tais como educação a distância; i) a descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação do desempenho; j) a valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado; l) o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 112).

Neves (2015) considera¹³, que as últimas décadas são marcadas por ações de cooptação estatal e o momento presente requer, agora, uma organização da classe trabalhadora através de espaços de dominação na tentativa de criar uma nova sociedade. Para isso, as ações governamentais de alívio à pobreza acabam tendo força de convencimento e de questionamento resultando nos modelos de avaliação educacional¹⁴, em que tudo que é feito na escola é avaliado nacionalmente e internacionalmente, como exemplo o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA¹⁵.

Nossa crítica comunga do posicionamento de Neves (2015) quando diz respeito à recusa dos novos modelos de qualificação da educação em não adotarem a avaliação das disciplinas de história e ciências sociais, por exemplo, nesses instrumentos de avaliação dos estudantes, uma vez que intensifica a não criticidade de algo a que é estudado e, por conseguinte avaliado, mas a mera decodificação de códigos. Isso induz a formação por mera reprodução de conhecimentos acrítica e aperceptiva. Esse tipo de seleção, para Connell (2009, p. 23-24), “acaba limitando a educação forçando desempenhos desiguais, uma vez que os fatos econômicos têm sido bastante marginais em discussões sobre a desigualdade do campo educacional”.

Com efeito, o Estado em resposta às ideias neoliberais passa a avaliar o desempenho da educação com instrumentos de avaliação como se esta fosse um produto capaz de ser comprado em vitrines. Tais avaliações vêm sendo definidas

¹³ Entrevista realizado ao Programa Debate Brasil. Realização: AEPET. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wb35ZFGvoMs>

¹⁴ A Nova Pedagogia da Hegemonia. Cf. Lúcia Neves (2005).

¹⁵ *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas [...] Além de observar tais competências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais [...] (INEP, 2018).

como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras organizações financeiras como a Organização Mundial do Comércio (OMC). Estas¹⁶ propulsoras de impactos nas políticas educacionais.

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica” (SILVA, 2008 apud FARO, 2005, p. 18-19).

É no decorrer dos anos de 1990 que as reformas políticas do Banco Mundial são criadas, envolvendo a abertura comercial e as privatizações (iniciadas nos anos de 1980). Que, apesar de a UNESCO¹⁷ ser a principal instituição da Estratégia da educação, o Banco Mundial vem insistindo na priorização do ensino primário.

É importante atentar-se para a definição do papel do Banco Mundial no contexto do capitalismo, como uma agência reguladora, uma vez que, como banco, é uma agência de empréstimo e não de doações, além de não se limitar aos pedidos de empréstimo, pois toma como iniciativa estimulá-los (Torres, 2009), logo requer um retorno.

Durante as últimas décadas o pacote de reformas educativas recomendadas pelo Banco Mundial contém:

a) prioridade na educação primária; b) melhoria da eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida

¹⁶ Depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. No campo econômico, pela primeira vez, um sistema de regras públicas foi adotado para disciplinar as relações financeiras entre os diversos países por meio da atuação de instituições internacionais. Com esse propósito, em 1944, em Bretton Woods, Estado Unidos, foram criadas duas organizações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) [...]. Tais instituições financeiras (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global. A atuação nos primeiros anos do BM e do FMI foi complementada por uma série de negociações [...] conduzidas por rodadas periódicas de acordos [...]. A última rodada de negociação (a rodada do Uruguai, de 1995) criou a Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] cuja missão é dar continuidade aos acordos do comércio (HADDAD, 2008).

¹⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1945).

como transferência de responsabilidades de gestão e de capacitação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; e) a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (SILVA, 2009. p. 24).

O Brasil acaba se alinhando à concepção educacional do Banco Mundial desde o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1993, com as propostas de reforma da educação e do FUNDEF¹⁸(Idem), por exemplo, focalizando o ensino fundamental, acompanhado do incentivo à municipalização deste nível de ensino, mostrando o despreparo de alguns municípios com a nova feição da educação. A descentralização administrativa também faz parte do receituário do Banco Mundial e da avaliação dos estabelecimentos de ensino através dos resultados de aprendizagem dos alunos a exemplo do Saeb, Enem e Provão¹⁹, uma vez que essa política de avaliação tem evidenciado grande potencial para se adequar a concretização do mercado educacional.

É importante frisar que a centralidade dos programas de avaliação de exames padronizados tem por finalidade a indução na responsabilidade das escolas pelo seu insucesso nas avaliações, fazendo com que as instituições reguladoras não recebam o ônus pelo sistema desigual que o próprio mercado proporciona. Segundo Afonso (2000), esse tipo de avaliação de alunos que possibilite alocar recursos às escolas, direta ou indiretamente, como base de seus desempenhos acadêmicos só reforçam a desigualdade e a discriminação social, uma vez que a necessidade dos estudantes será posta em consonância às suas performances intensificando a competição entre as escolas em relação à cooperação transformando o mercado educacional num espaço disciplinador.

Para Silva, Gonzalez & Bruguier (2009) (apud Haddad 2003) uma das grandes questões que surgem nos debates sobre a educação, para a OMC, é a própria concepção de educação, uma vez que é vista como um “serviço” perdendo a sua dimensão de direito social. Neste caso a educação passa a ser mercantilizada

¹⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996), substituído pelo FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007).

¹⁹ Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990); Enem: Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e Provão: Exame Nacional de Cursos (1995), substituído pelo ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (2004).

sem suprir as demandas da sociedade, tornando as políticas mais focalizadas, paternalistas e sem qualidade.

O Brasil é um caso exemplar, pois a discrepância entre o desenvolvimento alcançado em algumas áreas e a ruína do sistema escolar, refletida nos padrões de escolaridade vergonhosos encontrados na população, seria um exemplo gritante da incapacidade do Estado responder minimamente a anseios e necessidades educacionais (COSTA, 2009, p. 43).

Essas políticas acabam tendo como receituário o empreendedorismo, a igualdade de oportunidades, combate à pobreza, desenvolvimento sustentável, capital humano, defendendo o equilíbrio entre mercado e Estado, intensifica também, o desmonte da educação pública e de qualidade inteiramente subordinados aos ditames do capital.

A perspectiva fragmentária do mercado [...] particularmente no campo educacional, junta-se ao estilhaçamento dos processos educativos e de conhecimento veiculados pelas posturas dos pós-modernistas que reificam a particularidade, o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso. Nega-se não só a força do estrutural, mas a possibilidade de espaços de construção de universalidade, no conhecimento, na cultura, na política, etc. (FRIGOTTO, 2009, p. 81).

Neste caso, há educações desiguais para classes desiguais e há interesses divergentes sobre a educação. Nenhuma das medidas adotadas nessas últimas décadas surtiu efeito, pois não se resolvem os problemas estruturais da sociedade capitalista, muito menos as condições de trabalho e reprodução social da classe trabalhadora.

3 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Para apreender os fundamentos do Serviço Social é preciso apreendê-lo através de sua formação e do seu desenvolvimento na sociedade²⁰. Portanto, é necessário pensá-lo considerando as determinações fundamentais da sociedade capitalista e os sujeitos envolvidos no processo histórico, incidentes no caminhar da profissão. Destarte, pensar o trabalho do (a) assistente social é estar atento à realidade, buscando alternativas capazes de efetivar direitos às demandas emergentes no seu cotidiano.

A origem do Serviço Social tem em sua marca o capitalismo, em que esta nasce como parte do projeto de hegemonia burguês, buscando afirmar-se como uma prática humanitária, sancionada pelo Estado, protegida pela Igreja, mistificada ao serviço caritativo. Suas condições peculiares de desenvolvimento foram marcadas como importante estratégia de controle social, logo, importante instrumento de dominação da burguesia. A profissão já nasce com uma identidade atribuída pelo capitalismo (MARTINELLI, 2011).

Em nossa perspectiva, é inegável relacionar o surgimento da profissão às mazelas próprias da sociedade burguesa. É na intercorrência do conjunto de processos econômicos, sociais, políticos e culturais do modo de produção capitalista, na consolidação da fase monopolista²¹, que se instaura o espaço histórico-social da emergência do Serviço Social como profissão (NETTO, 1996).

Esse espaço, segundo Netto (1996), gesta as condições, na divisão social do trabalho, para que se possam mover as práticas profissionais. O Serviço Social, em sua profissionalização, não se trata do desenvolvimento ou aperfeiçoamento da caridade e da filantropia. Mas, está vinculado à ordem monopólica, tendo como fundamento as modalidades do Estado burguês no enfrentamento da “questão social”, tipificadas nas políticas sociais.

²⁰ Cf. Iamamoto (2011).

²¹ Demarca uma fase de economia centralizada nos grandes comércios e indústrias, em que o controle dessa economia era voltado aos bancos comerciais e demais instituições financeiras. Ocorreu no final do século XIX até a crise de 1929. A prática do monopólio caracteriza-se pelo domínio de uma única empresa dominar todo o mercado. O capitalismo monopolista tem como resultados a revolução dos transportes, as inovações tecnológicas e o alargamento dos mercados. Suas consequências resultaram na alteração da organização e dinâmica da sociedade e de suas relações econômicas com a concentração e centralização de capitais possibilitando o crescimento e surgimento de várias empresas, bancos, casas comerciais, corretoras de valores, etc.

[...] a constituição e institucionalização da profissão na sociedade depende, ao contrário, de uma progressiva ação do Estado na regulação da vida social, quando passa a administrar e gerir o conflito de classe o que pressupõe, na sociedade brasileira, a relação capital/trabalho constituído por meio do processo de industrialização e urbanização [...] passando a tratar a questão social não só pela coerção, mas buscando um consenso na sociedade, que são criadas as bases históricas da nossa demanda profissional (IAMAMOTO, 2011, p. 23).

Além de ser com a configuração das políticas sociais que a questão social passa a receber intervenções por parte do Estado nas suas refrações, configuram-se, também, as políticas sociais como base sócio ocupacional do Serviço Social: “Estas, [...] se constituem também como conjuntos de procedimentos técnico-operativos; requerem, portanto, agentes técnicos em dois pontos: o da sua formulação e o da sua implementação” (NETTO, 1996, p. 70).

A natureza dessa prática técnica executiva está voltada para uma diversidade de atores vulnerabilizados pelas expressões da questão social que recebem respostas imediatas por meio das políticas sociais. Posto isso, o assistente social é “investido como um dos agentes executores das políticas sociais” (NETTO, 1996, p. 71).

A conexão entre a política social e Serviço Social no Brasil surge com o incremento da intervenção estatal, pela via de processos de modernização conservadora no Brasil (BEHRING & BOSCHETTI 2011 apud BEHRING, 2003), a partir dos anos 1930. Essa expansão do papel do Estado, em sintonia com as tendências mundiais após a grande crise capitalista de 1929, mas mediada pela particularidade histórica brasileira, envolveu também a área social, tendo em vista o enfrentamento das latentes expressões da questão social, e foi acompanhada pela profissionalização do Serviço Social, como especialização do trabalho coletivo (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 13).

Iamamoto (2011) afirma que o Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho, cujas expressões são o objeto do trabalho do assistente social, experimentadas pelos indivíduos, no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social, na educação, etc.

Qualquer processo de trabalho implica uma matéria-prima ou objeto sobre o qual incide a ação do sujeito, ou seja, o próprio trabalho que requer meios ou instrumentos para que possa ser efetivado. Em outros termos, todo processo de trabalho implica uma matéria-prima

ou objeto sobre o qual incide uma ação; meios ou instrumentos de trabalho que potenciam a ação do sujeito sobre o objeto; e a própria atividade, ou seja, o trabalho direcionado a um fim, que resulta em um produto (IAMAMOTO, 2011, p. 61-62).

Neste caso, reforçamos a ideia de que o objeto, a matéria-prima consubstancial do Serviço Social, é a questão social, provocando através de suas expressões a necessidade do Estado convocar sua ação profissional.

Para Behring & Santos (2009), o grande desafio àqueles que lidam, cotidianamente, com as sequelas do processo de constituição da questão social é, justamente, conhecer as muitas faces desta no Brasil, particularmente, em suas maiores perversidades: desigualdade econômica, política, social e cultural a que estão submetidas milhões de pessoas. Posto que, julga-se necessário o conhecimento profundo da nossa matéria profissional para assim atuar, categoricamente, perante suas expressões. Uma vez que ao assistente social cabe a qualidade de “um profissional propositivo²²” e não, meramente, executivo.

Considerando-se o direcionamento que a política de educação vem tomando no Brasil, e tendo este como importante espaço sócio ocupacional da profissão, necessita-se, do Serviço Social, uma postura desafiante em favor da equidade e justiça social analisando, também, como as novas configurações no Estado neoliberal incide sobre esta Política Social.

A Política de Educação resulta das determinações de enfrentamento das contradições inerentes à sociedade capitalista, em resposta ao acirramento da questão social. Além de constituir uma estratégia de intervenção do Estado, resulta da luta política por parte da classe trabalhadora (CFESS, 2014).

3.1 BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO

Pensar a relação do Serviço Social com a educação tem feito com que o cotidiano dos profissionais fomente estudos e pesquisas, ainda que residuais, sobre a temática, principalmente nos últimos anos. Uma vez que a inserção do (a) assistente social nesse espaço sócio ocupacional torna-se cada vez mais urgente e

²² Cf. Iamamoto (2011).

necessária. Porém, é importante salientar que, embora esse debate para muitos seja tido como recente,

[...] a vinculação do Serviço Social com a Política de Educação é forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise (CFESS, 2014, p. 15-16).

Como já vimos, a educação no Brasil emerge da classe burguesa como forma de promover ascensão social e para a classe trabalhadora é tida a partir de suas reivindicações, principalmente no momento em que há aumento da pauperização com o fim da escravidão. As expressões da questão social, nesse caso, são enfrentadas pelo Estado por meio das políticas sociais, haja vista que a sociedade passa reconhecer que os problemas sociais, capazes de afetar diretamente o curso do capitalismo no país.

O Analfabetismo passa a ser mais acentuado na população e a década de 1930 acaba sendo marcada pela expansão da educação escolarizada, após identificar as camadas mais pobres com a abertura da educação escolar, os problemas advindos da própria abertura e das condições de vida da classe trabalhadora é exigido a formação de profissionais habilitados para a prestação de serviços sociais. “É, portanto, durante a década de 1940, que o Serviço Social se afirma no Brasil como profissão inserida, principalmente, no setor público, sendo incorporado pelo Estado para atuar nas políticas sociais” (BARBOSA, 2015, p. 107).

Além do analfabetismo, a evasão escolar é um dos maiores problemas a serem enfrentados no âmbito educacional, pois estava cada vez mais difícil manter as crianças pobres na escola. Esta, por sua vez, acabou sendo alvo do Estado, da Igreja e dos profissionais da área. Por vezes, os problemas identificados nos alunos eram tratados como um desajustamento de conduta, ligado à família, valores e comportamentos (BICCAS & FREITAS, 2009 apud BARBOSA, 2015). Isso justifica a falta de criticidade ao tratar os problemas sociais.

A partir daí o assistente social passa a atuar no campo educacional intervindo nas demandas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades de relacionamento, ausência das aulas, etc. por vezes sem um questionamento dessas

dificuldades e sem analisar a relação com as contradições do capitalismo (SOUZA, 2005 apud BARBOSA, 2015). Logo, percebe-se que esse profissional vai “adaptar o sujeito ao sistema societário vigente, na contribuição de sua força de trabalho para o controle social e ideológico” (BARBOSA, 2015, p. 111).

Já a década de 1950 demarca, no governo de Juscelino Kubitschek, uma atuação no sentido do Serviço Social na educação rural, na tentativa de ajustamento dessa população ao meio social articulando a educação, o lar e a comunidade. Lembrando que este era um período de investimento do capital financeiro no país e a eliminação da pobreza era um dos desafios e perspectivas de mudança do governo pelo sistema educacional do país (AMMANN, 1991 apud BARBOSA, 2015). Várias campanhas para o fim do analfabetismo foram criadas nesse período, uma vez que era necessário pessoas escolarizadas para dominar as máquinas nessa nova fase do país. Dessa vez a educação dos adultos é vista como uma das reformas educacionais para além da decodificação de letras, o aparato ideológico também era trabalhado com a justificativa da “contribuição na mudança das estruturas socioeconômicas do país”.

Segundo Barbosa (2015) durante o final da década de 1950 e início da década de 1960 alguns movimentos foram marcantes para implementação de uma sociedade menos subordinada aos interesses do capital estrangeiro como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular, Ação Popular, Movimento Estudantil, entre outros. Isso faz com que o Serviço Social passa a assumir um trabalho voltado às comunidades, principalmente com a população do campo, numa melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora.

A década de 1970 e início da década de 1980, marcadas pela modernização autoritária do regime militar, proporcionou o crescimento da educação, porém não significou sua universalização. Isso também não alterou diretamente as formas de atuação dos assistentes sociais, pois ainda estavam atrelados à garantia dos serviços sociais necessários para a permanência na escola e educar para o desenvolvimento do país (BARBOSA, 2015).

O início dos anos de 1990 começa a dar um novo redimensionamento da atuação do Serviço Social neste espaço sócio ocupacional uma vez que a influência da teoria crítica marxista consolida espaço na formação profissional, além de ser um período de efervescência dos movimentos sociais, das lutas sociais, dos debates

sobre os direitos sociais, permeando a categoria e proporcionando questionamentos no exercício profissional dos assistentes sociais (IDEM).

Na contramão do processo vivido pela profissão, há o fortalecimento do neoliberalismo, determinado pela reestruturação do capital, que agrava as contradições sociais impossibilitando o avanço na área social, por exemplo. Pois, vivenciamos uma crescente polarização entre os que detêm a concentração de riquezas e os que detêm a sua força de trabalho para buscar acessar os mínimos sociais necessários ao suprimento de suas necessidades básicas para sobrevivência.

Para Carlos Simões (2014), os mínimos sociais são padrões, denominados pela Constituição Federal, de garantia da cidadania, dignidade, condições de subsistência e qualidade de vida definidas pela sociedade. São patamares “de cobertura de riscos e prevenção de vulnerabilidades [...] por meio de políticas sociais (p. 323) ²³”.

O que prevalece, nesse sentido, é que as necessidades básicas são condições universais para que os indivíduos possam participar ativamente da sociedade com liberdade de necessidades, de forma a garantir o exercício efetivo do controle de suas próprias vidas, associando os atendimentos dessas necessidades aos direitos e suas garantias pelo Estado. Destarte, a forma de acesso a esses mínimos sociais para o suprimento das necessidades básicas seria por intermédio das políticas sociais, que por vez estão sendo atingidas por estratégias de desmonte, cooptando com ações fragmentadas e pontuais em todas as áreas seja na economia, na previdência, na saúde ou na educação.

Almeida (2007, apud Moreira, 2013) destaca três tendências a partir dos anos 1980, no campo das políticas sociais, importantes à profissão na atualidade, em destaque para o âmbito educacional neste caso: a) o enfrentamento à pobreza a partir das políticas públicas; b) a interface de políticas setoriais, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais e c) o alargamento da compreensão da educação como um direito humano.

²³ A análise das políticas sociais, sob a ótica do método crítico-dialético, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes, que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos e unilaterais [...], isso reforça a ideia de que as análises pluralistas, sobre as políticas sociais, limitam-se na discussão de sua eficiência e eficácia na “resolução de problemas sociais”, sem conseguir ir além da demonstração da conquista de direitos na sociedade burguesa (BEHRING & BOSCHETT, 2011, p. 36-37).

A garantia da educação pública como direito de todos e dever do Estado, no Brasil, não significou o fim das desigualdades no sistema de ensino. Muito pelo contrário, a oferta de escolaridade dada aos brasileiros não foi capaz de alterar esse quadro desigual. O Estado, embora tenha expandido o acesso à educação, não criou condições para essa garantia com qualidade e igualdade de oportunidades. As condições mínimas nem sempre são levadas em consideração, como o deslocamento das crianças para a escola, a merenda escolar, a própria infraestrutura do espaço educacional, o quadro de docentes e funcionários, com contratos de trabalho muitas vezes precários, entre outros.

Os indicadores educacionais brasileiros mostram que apesar de a educação estar caminhando a passos elevados em relação à sua universalização, algumas lacunas presentes no ensino primário, principalmente, precisam ser analisadas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostrou que a taxa de rendimento escolar no Brasil em 2016, referente aos anos iniciais da educação fundamental na rede municipal de ensino, atingiu 92,4% de aprovações dos alunos matriculados, em relação a 6,6% de reprovação e 1,0% de abandono.

Essa mesma representatividade passa a ser alterada quanto à divisão regional, mostrando que a formação social e econômica do Brasil e suas divergências regionais têm gerado impactos consideráveis nos níveis da educação básica. Em relação às taxas de rendimento escolar, por regiões geográficas, em 2016, na rede municipal urbana, nos anos iniciais, os resultados mais baixos estão relacionados às regiões mais pobres; Nordeste e Norte (Tabela 1). O Nordeste, por sua vez, é campeão em: menor índice de aprovação 88,6%, maior índice de reprovação 9,4%, e maior índice de abandono escolar 2,0%. Em relação às Unidades Federativas, o Estado da Paraíba ocupa a sétima posição no ranking das regiões (Tabela 2).

Tabela 1: Taxas de Rendimento Escolar dos Anos Iniciais da Rede Municipal Urbana por Regiões - 2016

Regiões	Aprovação	Reprovação	Abandono
Norte	89,7%	8,7%	1,6%
Nordeste	88,6%	9,4%	2,0%

Sudeste	94,9%	4,7%	0,4%
Sul	93,9%	5,8%	0,3%
Centro-Oeste	94,0%	5,5%	0,5

Fonte: INEP - Censo da Educação Básica 2016 (Adaptado pelo autor).

Tabela 2: Taxas de Rendimento Escolar dos Anos Iniciais da Rede Municipal Urbana por Unidade Federativa da Região Nordeste- 2016

Regiões	Aprovação	Reprovação	Abandono	Ranking*
Alagoas	87,0%	10,2%	2,8%	6º
Bahia	85,7%	11,5%	2,8%	8º
Ceará	94,8%	4,5%	0,7%	1º
Maranhão	91,2%	7,1%	1,7%	2º
Paraíba	86,6%	10,5%	2,7%	7º
Pernambuco	88,3%	10,2%	1,5%	3º
Piauí	87,2%	11,1%	1,7%	5º
Rio Grande do Norte	87,5%	10,1%	2,4%	4º
Sergipe	81,6%	15,3%	3,1%	9º

Fonte: INEP - Censo da Educação Básica 2016 (Adaptado pelo autor).

*Em relação à porcentagem de aprovação²⁴.

Esses indicadores só reforçam o que discutimos ao longo desse trabalho, que o fracasso da educação no Brasil ainda é seletivo, os baixos índices são marcas de um contexto de segregação (de classes, etnias, regiões, etc. fortíssimo na história do país) e os resultados intensificam o quanto a repetência²⁵ e abandono das escolas é um problema delicado que deve ser revisto, por se tratar, neste caso, de uma especificidade voltada à qualidade da educação dos mais pobres (tendo em

²⁴ Cf. INEP - Censo da Educação Básica 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

²⁵ Nossa intenção aqui não é centralizar o problema da repetência enquanto processo de aprendizagem, uma vez que a aprovação de qualquer aluno não é sinônima dessa garantia. Queremos fomentar a necessidade de rever esse quadro, tendo em vista que os piores dados dessa problemática estão concentrados nas regiões mais pobres do país. Isso requer atenção.

vista a análise das escolas municipais e as regiões mais pobres, economicamente, em amostragem).

Dada complexidade, a realidade social apresentada remete à instituição escola como espaço de concretização dos problemas sociais, uma vez que o sistema de ensino brasileiro se apresenta como insuficiente na promoção de sua qualidade, recaindo ao Serviço Social a possibilidade de realizar diagnósticos sociais na tentativa de melhor enfrentar os problemas da vida escolar, assim como identificar os fatores sociais, cultural e econômico determinantes no processo de conflitos que afligem o campo educacional (CFESS, 2001 apud TERRA, 2000).

Almeida (2007) salienta que a atuação dos assistentes sociais na política educacional requer desses profissionais a compreensão da dinâmica e complexidade desse campo de atuação do Estado e da sociedade civil, e faz-se necessário que se pense a educação para além da política educacional, levando em consideração a sua dimensão de totalidade²⁶, olhando sobre a própria dimensão educativa²⁷ de sua intervenção.

Para tanto, é de suma importância o reconhecimento e análise de conjuntura e do impacto que o neoliberalismo causa nessa política com o processo de descentralização das políticas sociais, a municipalização do ensino e as demandas institucionais²⁸ na educação, para assim, compreendermos a atuação do Serviço Social no âmbito escolar.

Os problemas identificados como produto da intensiva neoliberal, vinculadas às contradições do sistema capitalista, enfrentados pelas escolas municipais, sustentam-se na falácia de que a melhor maneira para o país sair da crise econômica é evitando gastos desnecessários com as políticas sociais, pois a prática da benevolência é capaz de surtir efeito nos problemas sociais do Brasil.

Mapeando a distribuição de recursos do Governo Federal para os estados, pelo próprio ministério da educação, contradiz-se o discurso governamental, que vemos nos programas comerciais, acerca da ideia de que o investimento financeiro na política de educação está sendo favorável. Das liberações para a educação do

²⁶ Categoria ontológica que representa o concreto, síntese de múltiplas determinações. Cf. Pontes (2000).

²⁷ Deve ser considerada não apenas em termos de valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu desenvolvimento com os processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura [...] (ALMEIDA, 2007, p. 6).

²⁸ Está relacionada ao aumento da pobreza dos indivíduos que acessam o direito à escola pública (BARBOSA, 2015).

estado da Paraíba, por exemplo, identificamos que no Município de Campina Grande²⁹, situada na mesorregião do agreste paraibano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassou em 2016, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), para a prefeitura, proporcionando a distribuição dessa verba ao Ensino Infantil (pré-escolas e creches), Ensino fundamental (I e II), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao Programa Mais Educação o “montante” de um pouco mais de R\$3,3 milhões. Contudo, no ano posterior, em 2017, para esses mesmos segmentos o repasse caiu em R\$ 3,2 milhões, conseqüente, impactando na promoção e qualidade da merenda escolar. Houve também redução de verbas em alguns programas educacionais como, Nova Mais Educação³⁰ que recebia mais de R\$ 960 mil caindo para a casa dos R\$ 350 mil, aproximadamente.

Importante notar que a população usuária da educação pública é majoritariamente pobre, e boa parte dessas crianças têm na merenda escolar um complemento alimentar ou a única forma de alimentação. Não obstante, também o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), teve seu repasse financeiro ao município de Campina Grande diminuído. Em 2016 a liberação de R\$ 31.343, 20 mil para o ensino infantil e R\$ 218.693,30 mil para o ensino fundamental chegou em 2017 com R\$ 31.074,75 mil e R\$ 209.480,40 mil, respectivamente. Ainda que a redução seja bem menor, em relação à alimentação escolar, não deixa de causar impactos no corpo discente do município influenciando no rendimento, no desinteresse de aprendizado, na evasão escolar, nos problemas com disciplina entre outros, considerados como desdobramentos das expressões da questão social (CFESS)³¹.

Eis um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos profissionais do Serviço Social, uma vez que esses desdobramentos dão margem à seletividade,

²⁹ É importante identificar aqui que o Município de Campina Grande – PB foi um dos pioneiros na inserção do/a assistente social na política de educação, fato corroborado por Piana (2008), que na sua pesquisa a inserção destes/as profissionais na política de educação ainda na década de 1980. Sendo assim, em 1983, o município pioneiro na inserção de assistentes sociais na política de educação (CUNHA, 2017, p. 138). Mais detalhes (Cf. CUNHA, 2017).

³⁰ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2018).

³¹ Cf. CFESS. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf).

fragmentação das políticas sociais, além de seu individualismo. Para tanto, o compromisso com Código de Ética do Assistente Social (2012, p. 22) “enquanto pressuposto teórico-político que remete ao enfrentamento das contradições postas à profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional” é primordial para que se tenha um exercício profissional pautado na defesa de uma nova sociedade, anticapitalista, de forma coletiva inerente aos seus princípios³².

O Assistente Social, quando inserido na política educacional, versado no compromisso com o seu projeto ético político profissional, deve assumir a luta pela defesa dos direitos sociais. Este, por sua vez, também contribui para a formação de profissionais propositivos e interventivos para fazer valer a sua relativa autonomia nos diversos espaços sócio ocupacionais. O projeto ético político deve ser assumido como um direcionamento do exercício profissional do assistente social, que tem por competências e atribuições privativas fundamentais, dispostas nos artigos 4º e 5º da Lei de Regulamentação da Profissão (Nº 8. 662/1993) ³³.

Tendo como base a Lei de Regulamentação da Profissão, o que se requisita do (a) profissional são competências fundamentais para a compreensão do contexto sócio histórico em que situa sua intervenção, a saber:

[...] apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais, numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social³⁴, considerando as novas

³² Cf. Código de Ética do/a Assistente Social (2012, p. 23-24).

³³ Sabemos que ainda que sejam necessárias as regulamentações profissionais, o reconhecimento da relevância de uma profissão vem da capacidade de resposta de seus (suas) próprios (as) profissionais. E esse reconhecimento o Serviço Social conseguiu rapidamente, uma vez que o processo de profissionalização foi rápido, pois duas décadas após a fundação da primeira escola já havia a lei de regulamentação da profissão (Lei n. 3.252/1957), sendo que mais à frente foi promulgado o Decreto n. 994/1962, que complementou a primeira regulamentação, instituindo o Conselho Federal e os conselhos regionais da profissão (MATOS, 2015, p. 682).

³⁴ Conforme afirmam as várias produções do Serviço Social no campo marxista, entender a “questão social” é, de um lado, considerar a exploração do trabalho pelo capital e, de outro, as lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores organizados em face desta premissa central à produção e reprodução do capitalismo. Conjugadas, essas premissas derivam em expressões diversificadas da “questão social” em face das quais cabe sempre um processo de investigação a fim de caracterizá-la enquanto “unidade na diversidade”; ou seja, devemos nos esforçar, como categoria, para apontar as

articulações entre o público e o privado (CFESS, 2014 apud ABEPSS, 1996, p. 26).

As competências profissionais do Serviço Social permitem ao profissional realizar análise crítica da realidade e construir estratégias para responder às demandas sociais normatizadas. Dentre as onze competências estabelecidas, na Lei de Regulamentação da profissão, citamos algumas que fomentam nossa discussão principalmente no que se refere ao estudo socioeconômico, tratado no capítulo posterior³⁵:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; [...] VII – planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; [...] XI – realizar estudos sócio econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (CFESS, 2012, p. 44-45).

Assim, para pensar as competências e atribuições do assistente social é necessário atentar-se para as particularidades das mudanças no padrão de acumulação e regulação social, do mundo globalizado, que vêm provocando alterações na produção de bens e serviços reorganizando a gestão do trabalho. Ainda assim, o Serviço Social tem procurado se redimensionar e renovar-se no âmbito de sua interpretação teórico-metodológica e política, adequando criticamente a profissão às exigências do seu tempo (CFESS, 2014).

E tendo como premissa a responsabilidade desse profissional a partir da compreensão e materialização dos seus direitos e deveres que a política de educação, segundo o CFESS (2014, p. 33) pode ser considerado um espaço privilegiado para o enriquecimento do gênero humano, referenciando uma educação emancipadora capaz de desenvolver as potencialidades dos usuários dessa política, para além do capitalismo. “Não se trata de uma tarefa que traga resultados imediatos e que atenuem as tensões, conflitos e inquietações que consomem o

características e “formas de ser” de cada expressão da “questão social” enquanto fenômeno singular e, ao mesmo tempo, universal, cujo fundamento comum é dado pela centralidade do trabalho na constituição da vida social (SANTOS, p. 133, 2012).

³⁵ Não como critério de exclusão das demais competências, mas nos detemos a destacar as que fundamentam, diretamente, nosso objeto de estudo.

cotidiano³⁶ profissional [...], mas significa a afirmação de uma clara direção política” [...] (CFESS, 2014, p 22-23).

Levando em consideração a relativa autonomia do Assistente Social, o seu exercício passa a ser desafiador. Por isso, é necessário que, segundo Franz (2013), o mesmo tenha o domínio de informações, mediante articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a identificação de instrumentos a serem utilizados, além de habilidades técnico-operacionais para obter diálogo em diferentes segmentos sociais.

É por intermédio da articulação dessas dimensões que os instrumentos utilizados por esses profissionais possibilitam numa atuação mais crítica, reflexiva e construtiva, que detalharemos seu trabalho, a seguir.

³⁶ O “chão” do exercício profissional, para o qual queremos chamar a atenção, é primeiramente aquele onde se dá todo o agir histórico: o cotidiano. Afinal, a vida cotidiana é insuprimível e existe em todas as sociabilidades humanas. A outra característica do “chão” que queremos ressaltar é a forma como os direitos da classe trabalhadora vêm sendo tratados, tema fundamental para assistentes sociais, uma vez que atendem à classe trabalhadora ao mesmo tempo em que fazem parte dela. Se a vida cotidiana é insuprimível, certamente ganha contornos próprios diante da alienação na sociedade de classes (MATOS, 2015, p, 683).

4 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL E O CAMPO DE ESTÁGIO

A discussão sobre o trabalho do/a Assistente Social perpassa o debate sobre como a atuação desse profissional pode ser executada. Enfrentar os problemas sociais de forma isolada poderá surtir em falsas soluções, visto que fragmentadas e, apesar de essa ser a forma de enfrentamento às expressões da “questão social” por parte do Estado, essa não é, hoje, a centralidade da intervenção do assistente social. Porém, o capitalismo, com o fenômeno da globalização, por exemplo, tende a tornar complexo o campo do conhecimento a partir do surgimento das especialidades, “isolando cada campo do saber³⁷”.

[...] entre a fragmentação resultante da compartimentação do saber e a ação focalizada sobre os problemas sociais, de um lado, e a visão de totalidade que seria fornecida pela interdisciplinaridade e a possibilidade de uma ação social que considerasse os vários aspectos como partes de uma totalidade, de outro lado, não há dúvida que esta última alternativa é, obviamente, a mais atraente. Ela se impõe com o poder de algo inteiramente evidente (TONET, 2013, p. 728).

Nessa perspectiva, o Serviço Social no âmbito escolar, apontado enquanto profissão generalista, com inserção nas mais variadas áreas, é capaz de entender a realidade através de mediação com um projeto societário articulado aos princípios da cidadania, autonomia, democracia, do pluralismo, da ética, entre outros, fazendo com que suas práticas dialoguem com outras profissões a fim de romper com práticas fragmentadas determinantes em soluções pontuais.

4.1 A DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA

A indagação do significado da profissão na prestação de serviços na sociedade vigente oportuniza discutir seu teor técnico e científico na relação teoria e prática. O fato de o Serviço Social, segundo Iamamoto (2008, p. 88), “em sua trajetória não adquirir o status de ciência”, ser considerada “uma tecnologia social, e

³⁷ A fragmentação do saber tem sua origem na divisão social do trabalho surgida com a propriedade privada, na fragmentação do processo capitalista de produção da riqueza material e é funcional à reprodução deste (TONET, 2013).

o seu profissional um técnico” não impossibilita de a profissão contribuir para o acervo científico das ciências humanas e sociais.

É, justamente, pelo fato de a profissão estar totalmente ligada aos serviços sociais³⁸ que acaba adquirindo um caráter interventivo para sua atuação. E, para isso, sua ação necessita de uma dimensão técnico-operativa para responder às demandas do cotidiano profissional. Para Nascimento (2015, p. 13) “é esta dimensão que contribui na construção da imagem social da profissão, na medida em que materializa e caracteriza uma determinada prática”.

Porém, devemos pensar que o exercício profissional se constitui de uma totalidade, formada pelas dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que, apesar de suas particularidades, têm uma relação de unidade na intervenção do profissional. Logo, quaisquer dessas dimensões pensadas de forma isolada as tornam insuficientes. Para Santos, Guerra & Bachy (2013, p. 24):

Pensar o exercício profissional a partir dessas três dimensões coloca a possibilidade de entender o significado social da ação profissional – formativa, interventiva e investigativa. Pensá-las de modo articulado e orgânico, mas reconhecendo a particularidade de cada uma permite entender o papel da teoria como possibilidade, uma vez que leva ao conhecimento da realidade, indica caminhos, estratégias, bem como o instrumental técnico-operativo que deve ser utilizado e como deve ser manuseado.

Logo, discutir a dimensão técnico-operativa como um todo, implica na discussão da totalidade e do trabalho profissional a partir das demandas que chegam ao seu cotidiano. Embora o cotidiano crie a possibilidade de reprodução social (NETTO & CARVALHO, 2007 apud HELLER, 1971), pois a sua rotina diária acaba sendo mais mecânica e automática do que um gesto consciente, e isso implica nos resultados de suas ações.

É na vida cotidiana que “realizamos nossa prática”, pois a especificidade do Serviço Social “está no fato de atuar sobre as necessidades humanas de uma determinada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternos, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade” (NETTO & CARVALHO, 2007, p. 51).

³⁸ “A expansão dos serviços sociais no século XX está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da noção de cidadania. [...] são uma expressão concreta dos direitos sociais do cidadão [...]” (IAMAMOTO, 2008).

A dinâmica do cotidiano do assistente social, também está sujeita a enfrentar dificuldades de escolhas dos processos e das estratégias de ação desse profissional, por vezes impossibilitando, também, a realização de uma ação reflexiva. O assistente social deve repensar a sua prática social, e ela passa a se tornar mais crítica e expressiva quando há exigência de racionalidade acerca das políticas sociais³⁹ para assim evitar que a prática profissional seja vista, segundo Nascimento (2015, p. 17), como “uma ação engessada e fiscalizadora da vida dos usuários”.

O cotidiano é o espaço das respostas imediatas em todas as esferas da nossa sociabilidade, inclusive as relativas ao trabalho. Logo, se estivermos mais qualificados (as), daremos, no trabalho, respostas melhores. Se efetivamente internalizarmos os valores do projeto ético-político, que são emancipatórios, daremos respostas emancipatórias para a “dureza” do dia a dia — que naturaliza a desigualdade social, estimula o preconceito, desqualifica os indivíduos fora do padrão dominante etc. —, tanto no trabalho como nas outras esferas da sociabilidade (MATOS, 2015, p. 685).

No exercício profissional, a suspensão do cotidiano permite uma percepção mais enriquecida de como as demandas chegam às instituições e aparecem para o assistente social, por vezes imediata, fragmentada e heterogênea. Sem a abertura para o profissional pensar, a partir desse cotidiano, o mesmo fadará “em uma utilização do instrumental técnico-operativo de modo conservador” (SANTOS, GUERRA & BACKY, 2013, p. 27) sem competência e criticidade.

Já para Guerra (2013, p. 45), o exercício profissional do assistente social consiste “numa totalidade de dimensões que se auto implicam, se auto explicam e se determinam entre si [...] são instâncias interatuantes”. Com isso, para evitar os velhos ranços do Serviço Social tradicional, o melhor caminho é a unidade entre as dimensões da profissão. Assim, a definição sobre *o que e como fazer* tem que ser articulada ao *porque fazer*, ao *para que fazer* e ao *como fazer*.

Portanto, considera-se que é no cotidiano que as dimensões se realizam para dar forma e conteúdo à profissão. Se por um lado, o cotidiano profissional é pleno de requisições e exige o cumprimento de normas, por outro lado a prioridade em

³⁹ Neste sentido [...] privatista, mercantilista e assistencialista, que fragmenta, segmenta e setoriza as necessidades e categorias sociais, predispõe um tipo de intervenção: pontual, focalizada, imediata, burocrática, mimética, repetitiva, pragmática e eminentemente instrumental, exigindo pouca qualificação para responder às demandas imediatas, condicionando o exercício profissional às características da dinâmica do cotidiano e se limitando a ele (GUERRA, 2013, p. 59).

solucionar os problemas dos usuários tende a responder esses fenômenos de maneira pragmática. Logo, “a dimensão técnico-instrumental [...] apartada das outras dimensões torna-se presa fácil do pragmatismo” (GUERRA, 2013, p. 53).

É por isso que Nascimento (2015, p. 17) intensifica que a dimensão técnico-operativa na intervenção profissional requer o conhecimento teórico e a investigação da realidade posta, com o intuito de encontrar alternativas concretas nas escolhas do assistente social. E a competência profissional deve ser para além da supervalorização dessa dimensão, pois a reflexão de sua prática possibilita, segundo Guerra (2013, p. 60) a “suspensão desse cotidiano fazendo com que esse profissional se depare com um leque de possibilidades que lhe permite exercitar sua autonomia”.

4.1.1 O Instrumental técnico-operativo do Serviço Social

A instrumentalidade do Serviço Social passa a ser difundida “em decorrência das formas lógicas de reprodução da ordem burguesa e da modalidade sócio-histórica de tratamento da chamada questão social [...]” (GUERRA, 2013, p. 55). Conforme abordado no capítulo anterior, no que concerne à profissão de assistente social, o seu objeto de trabalho é a questão social.

É ela, em suas múltiplas expressões, que provoca a necessidade da ação profissional [...]. Essas expressões da questão social são a matéria-prima ou o objeto de trabalho profissional [...] devendo apreender como ela é experienciada pelos sujeitos em suas vidas cotidianas (IAMAMOTO, 2010, p. 62).

Com isso, podemos perceber a função da profissão advinda das necessidades sociais, numa ordem social construída pela diferença de classes mediante um sistema com dinâmica contraditória, a favor do lucro, através da exploração da força de trabalho do homem sobre o homem. Essa função social da profissão é entendida por Guerra (2000), como meio para responder de forma institucionalizada, às necessidades das classes sociais.

Apesar de as exigências da profissão para responder às demandas do capital, não quer dizer que o exercício profissional se restringe a elas. Segundo Guerra (2000, p. 59):

[...] queremos afirmar que reconhecer e atender às requisições técnico-instrumentais da profissão não significa ser funcional à manutenção da ordem ou ao projeto burguês. Isto pode vir a ocorrer quando se reduz intervenção profissional à dimensão instrumental. Esta é necessária para garantir a eficácia e eficiência operatória da profissão. Porém, reduzir o fazer profissional à sua dimensão técnico-instrumental significa tornar o Serviço Social um meio para o alcance de qualquer finalidade.

Pensar os instrumentos de trabalho do Assistente Social, segundo Yamamoto (2010, p. 62), apenas como um “arsenal de técnicas⁴⁰” requer um pouco mais de atenção, pois, esse conceito acaba reforçando a ideia e o discurso de que o profissional que atua apenas pela via técnica, não possui conhecimento crítico sobre a mesma. E sabe-se que o conhecimento é o meio capaz de decifrar a realidade clarificando a direção do trabalho a ser realizado.

No Serviço Social, os instrumentos não dependem apenas da habilidade humana para sua produção, pois estão inteiramente ligados ao âmbito das relações sociais, com função de mediação das ações humanas, apresentando um caráter menos instrumental (NASCIMENTO, 2015, p. 10 apud TRINDADE, 1999, p. 6) que depende de condições objetivas e subjetivas emanadas do sistema capitalista.

Trindade (2002, p. 78), critica os instrumentos utilizados pelos assistentes sociais alegando que os mesmos compõem as ações interventivas das relações sociais, no apoio ao controle dos comportamentos, das normas sociais, para influir nas consciências de iniciativas de racionalização entre os homens na sociedade do capital.

A dinâmica da sociedade e da vida social implica em uma realidade, para os assistentes sociais, cheia de contradições e possibilidades. Por um lado, esse profissional exercita sua dimensão teórico-metodológica e ético-política na luta pela efetivação de políticas sociais e garantia de direitos, por outro, aponta para o uso da instrumentalidade e técnicas que nesse caso requer, também, uma habilidade técnico-política.

4.1.2 O estágio supervisionado: relação teoria e prática

⁴⁰ Termo, também, utilizado por Rosa Lúcia Prêdes Trindade ao citar “o instrumental técnico-operativo numa perspectiva histórica e teórica que permita apreendê-lo na sua condição de parte da intervenção do Serviço Social nas relações sociais [...] aplicados de forma padronizada” (TRINDADE, 2010, p. 77).

Entende-se que, segundo Buriolla (2009, p. 87) a matéria-prima do estágio é a prática profissional em constante desenvolvimento realizado pelo supervisor e supervisionado no seu contexto sócio-histórico-institucional. Nesse sentido, também deve ser entendida para além de uma atividade real e objetiva, pois é nesse processo de ensino e aprendizagem que há possibilidade de vivência da práxis⁴¹, a partir da reflexão das relações sociais e experiências concretas.

Para Buriolla (2009, p. 91) a prática profissional no Brasil:

[...] é determinada como um tipo de ação que se faz no âmbito das relações sociais, em um contexto sócio-econômico-político de um capitalismo dependente, autoritário e burocrático. O serviço Social encontra, nesse contexto, espaço contraditório: de um lado, está o modo de produção capitalista e o tipo de relações de classe que determina e, de outro, as lutas sociais das classes menos favorecidas, no sentido de conquista de maiores espaços na divisão social do produto do trabalho.

Neste sentido, a prática profissional é também desafiada a responder a essas questões contraditórias que os dias atuais impõem-lhe, a partir daí a intervenção profissional passa a estar interrelacionada para transformar a consciência do homem. É por isso que o agir profissional tem embutido o movimento de “consciência e ação⁴²” (unidade entre teoria e prática).

Forti & Guerra (2011, p. 4) afirmam que o desafio da formação profissional está em “formar profissionais atuantes na realidade, por meio de identificação e da apropriação crítica de suas demandas e das demandas a eles dirigidas, reconfigurando-as e enfrentando-as de maneira eficaz e eficiente [...]”.

E complementa dizendo que:

[...] a prática não é, por si só, capaz de suscitar saber (teórico): principalmente se tratando de um campo complexo como o do assistente social, um profissional vinculado à “questão social” e às políticas sociais e, a isso acrescenta-se, que ora destacamos profissional que atua em terras brasileiras e em tempos neoliberais (FORTI & GUERRA, 2011, p. 8).

⁴¹ “[...] são três as exigências para condução de um agir profissional do Serviço Social e uma perspectiva de práxis: 1. Unidade teoria-prática; 2. Identificação e compreensão da conjuntura social e do contexto histórico; 3. Disposição para uma ação efetiva e eficaz nas lutas gerais da sociedade” (BURIOLLA, 2009, p. 93).

⁴² (Cf. BURIOLLA, 2009, p. 93).

Intensifica-se, assim, a ideia de que a teoria é prática na medida em que as ações são guiadas por objetivos capazes de possibilitar o conhecimento da realidade social para assim poder intervir de forma crítica, reflexiva e propositiva. E, até mesmo, romper com a fragmentação da dicotomia em relação aos “profissionais da academia e profissionais da prática” (TOBIAS, 2015, p. 22 apud GUERRA, 2013, p. 252).

Por isso, Assis & Rosado (2012)⁴³ trazem a importância de conceber a teoria e a prática como unidade, embora tenham movimentos específicos, por se expressarem de maneira indissociável entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Sendo assim, a supervisão do estágio é uma importante parte da construção do processo de ensino-aprendizagem, buscando contribuir para a compreensão dessa unidade teoria/prática.

4.2 O CAMPO DE ESTÁGIO E SUA PARTICULARIDADE COM O INSTRUMENTAL TÉCNICO-OPERATIVO: O ESTUDO SOCIOECONÔMICO

A Escola Municipal Gustavo Aldolfo Cândido Alves, começou como campo de estágio, em Serviço Social, no ano de 2016. Está situada à Rua Pedro Aragão s/n, no Bairro Sandra Cavalcante, na Cidade de Campina Grande – Paraíba. Conforme o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Bairro Sandra Cavalcante é distribuída em masculina que representa 3.111 (47,74%) habitantes, e a população feminina (52,26%) com 3.406 habitantes. Faixa etária da população é de 6,4% crianças de 0 a 4 anos, 20,3% de 0 a 14 anos, 71% de 15 a 64 anos e 8,7% de 65 anos ou mais. É um bairro situado na zona sul da cidade e a maior parte dos moradores do bairro é alfabetizada (cerca de 90% dos habitantes).

A escola abarca um contingente de alunos vindos do próprio bairro, de áreas circunvizinhas e da zona rural. Atende nos turnos manhã, tarde e noite a nove turmas, sendo: 02 turmas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), 06 turmas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 01 de Educação de Jovens e Adultos (EJA) totalizando uma média de 215 alunos, dos quais 24 alunos frequentam o

⁴³ (Cf. ASSIS & ROSADO, 2012, p. 204 e outras).

Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de a escola oferecer apoio de cuidadoras para os 06 alunos com autismo.

O objetivo da Escola está em promover o desenvolvimento psicopedagógico do aluno e seu pensamento crítico para o exercício da vida enquanto cidadão. A partir de então a inserção do Assistente Social faz-se presente e necessária para a construção dessa formação, junto à equipe multidisciplinar de profissionais especializados. O profissional do Serviço Social tem o papel de trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar, tendo como objetivo principal “desenvolver ações e projetos que contribuam para uma prática pedagógica participativa, contextualizada e inclusiva” (Plano de Ação da Unidade Escolar – Ano 2016).

As ações atuais do Serviço Social estão inteiramente ligadas à dimensão sócio educacional, que permitam contribuir na efetivação do direito dos alunos à política de educação, assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em consonância com o Projeto Ético Político do serviço social, em sua luta pela educação pública e de qualidade.

A partir do cotidiano vivenciado em decorrência do estágio obrigatório na Escola Municipal Gustavo Adolfo, no Município de Campina Grande – PB, é perceptível identificar a variedade sócio cultural de seus usuários. Nela, os determinantes sociais são expressos das mais variadas formas, inclusive pela inclusão de alunos com necessidades especiais motoras, cognitivas e auditivas, além de agregar um público com uma dinâmica geográfica advinda das zonas rural e urbana, em sua maioria dos bairros periféricos da cidade.

É, também, por esse viés que foi visto a necessidade de analisar o perfil socioeconômico das famílias dos usuários da escola para poder garantir não só o acesso à educação, mas sua permanência nessa política, além de encaminhar os casos, necessários, à política da assistência social, dentre outras. Logo, a inserção do assistente social, nesse espaço sócio ocupacional é necessária para melhoria da qualidade de vida do corpo discente da escola, principalmente, por ser um profissional orientado para atuar mediante direcionamento do Código de Ética Profissional e da Lei de Regulamentação da profissão, de modo a contribuir, efetivamente, com o seu usuário e as suas famílias.

Para Graciano (2013, p. 2), o estudo socioeconômico tem por “finalidade obter informações a respeito da realidade sócio familiar de cada indivíduo e família”. A

realização desses estudos sociais implica em conhecer as formas assumidas pelas famílias e, para Miotto (2009), deve analisar como ela exerce a proteção social de seus membros e como o Estado/Sociedade provê suas necessidades.

Por isso é essencial o conhecimento de como essas famílias são estruturadas, como as relações afetivas são vividas, como estão organizadas segundo a satisfação de suas necessidades, além de procurar entender como elas dispõem de recursos para tal. Logo, para a realização do estudo socioeconômico ao qual nos referimos, foi necessário aproximar-se da realidade social dos sujeitos, informá-los sobre objetivos do trabalho, prestar informações solicitadas e manter o sigilo profissional conforme o capítulo 5º do Código de Ética Profissional do Assistente Social (MIOTTO, 2009 apud CRESS, 1999).

4.2.1 O estudo socioeconômico: metodologia e resultado do questionário

O instrumental de avaliação socioeconômica foi integrante do projeto de intervenção intitulado: A atuação do Serviço Social através do estudo sócio econômico das famílias da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves do Município de Campina Grande – PB, enquanto parte do processo de estágio do componente curricular obrigatório (III-II). Foi um trabalho fruto da observação, interação com o trabalho profissional na escola, suas relações, suas demandas e, principalmente, do desejo dessa realização por parte da Assistente Social supervisora de campo.

Portanto, a idealização desse trabalho partiu da necessidade de permanentemente objetivar uma educação de qualidade aos alunos e alunas da Escola Gustavo Adolfo, procurando não apenas fazer com que eles e elas tenham acesso a essa política, mas que permaneçam usufruindo a mesma. E para isso, foi visto a necessidade de conhecer o espaço sócio familiar em que essas crianças estão inseridas e quais esferas sociais suas famílias não estão sendo assistidas.

A partir do estudo socioeconômico das famílias da Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, o Serviço Social pode conhecer o perfil familiar dos usuários do seu espaço sócio ocupacional, analisar os dados obtidos e intervir encaminhando as particularidades dos casos obtidos na coleta de dados às demais políticas ou instituições necessárias como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) por exemplo. O trabalho de coleta de dados contou com a participação da Assistente

Social da escola, de outra profissional da escola também formada na mesma área e de estagiários (as) do curso de Serviço Social.

Alguns procedimentos metodológicos foram utilizados para efetivação do Estudo Socioeconômico, tais como: reuniões com a Gestão da Escola, Assistente Social e demais estagiárias a fim de discutir o tema, a proposta da aplicação e os objetivos desejados; a criação do Questionário Socioeconômico (Apêndice A), que teve como base alguns questionários do IBGE e de outras instituições identificando a relevância e prevalência das questões, posteriormente foi feita a análise das questões com a assistente social para saber o que deveria ser acrescentado ou retirado do questionário; Realizou-se, então, um primeiro teste do questionário com mãe de um (a) usuário (a); após reunião da direção com a equipe da escola acerca do Plantão Pedagógico, viu-se a oportunidade de fazer a primeira aplicação do questionário socioeconômico no mesmo dia do plantão, para assim poder fazer o maior número de entrevistas possíveis; foram criados comunicados (Apêndice B) para todos os alunos entregarem às famílias e os que não puderam responder ao questionário do dia do Plantão Pedagógico da escola foi comunicado outro comunicado com nova data (Apêndice C); após os avisos, houve mais quatro aplicações dos questionários (incluindo também o reforço dos comunicados via lista telefônica para agendamento das famílias pendentes); aconteceram mais duas aplicações, destas: uma feita por telefonema, para complemento dos registros incompletos e outra via comunicado solicitando a presença do responsável na escola; houve também a necessidade de fazer uma visita domiciliar e aplicar mais um questionário; fizemos também parceria com estagiários de outras instituições para cooperação na aplicação dos questionários;

Após o término de todas as aplicações possíveis, foi feito o agrupamento dos dados e informado o perfil socioeconômico de cada turma à sua respectiva professora para melhor conhecimento do perfil das famílias que seus alunos compõem. Posteriormente, fez-se o agrupamento dos dados das turmas e traçado o perfil socioeconômico das famílias da Escola Gustavo Adolfo, repassado a comunidade escolar em reunião; Fez-se, também, o repasse de informações sobre a ação na escola com o CRAS que acoberta a área abrangente da unidade escolar, numa interlocução riquíssima com uma das Assistentes Sociais do mesmo; E, conseqüentemente, foram realizados os encaminhamentos necessários.

É importante destacar que como resultado do estudo socioeconômico feito na escola, vários encaminhamentos já foram feitos ao Papel Marchê, ao Centro Especializado em Reabilitação (CER), entre outros. Porém, o que chamou mais atenção foi o caso de uma família que estava morando em péssimas condições, a casa sem infraestrutura adequada, sem saneamento básico e a família com uma renda mínima para a sobrevivência. A assistente social viu a necessidade de encaminhar em caráter de urgência essa família para o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), que atualmente está sendo assistida, cadastrada, recebendo mantimentos e aluguel social.

4.2.2 A estrutura do questionário e análise de dados

O núcleo central da entrevista teve como substrato a família, por isso uma série de informações foi considerada relevante na classificação dos atributos, mostrados a seguir, que fomentasse após a investigação diagnóstica, uma intervenção na busca de uma evolução dos casos abordados com significância para o processo de efetivação, garantia e ampliação dos direitos.

O questionário foi composto por vinte e cinco (25) questões divididas disponíveis em oito (8) áreas, partindo do item sinalizado como: “Estudo Socioeconômico” – 1.1 Identificações do aluno (a) e ano (série) em que está matriculado (a); se há alguma necessidade especial e especificar caso tenha; e se há algum irmão também matriculado na escola.

As subdivisões do questionário foram classificadas em áreas, sinalizadas por letras de **A** a **F**. Os principais atributos utilizados foram: **A**) dados da família – quantidade de pessoas que moram no domicílio (Gráfico 1); Escolaridade do (a) responsável (Gráfico 2); Situação civil do (a) responsável (Gráfico 3); Com quem mora (m) a (s) criança (s) (Gráfico 4); **B**) Situação profissional do (a) responsável (Gráfico 5); **C**) Situação econômica do (a) responsável – renda mensal em salários mínimos (Gráfico 6); Membros com aposentadoria (Gráfico 7); Membros com BPC⁴⁴ (Gráfico 8); **D**) Situação habitacional – localidade (Gráfico 9); Ocupação (Gráfico 10); Cômodos (Gráfico 11); Características (Gráfico 12); **E**) Infraestrutura – Abastecimento de água (Gráfico 13); Energia elétrica (Gráfico 14); e **F**) Outros dados

⁴⁴ Benefício de Prestação Continuada.

cadastrais - PSF⁴⁵ (Gráfico 15); CRAS⁴⁶ (Gráfico 16); Bolsa Família (Gráfico 17); Outros benefícios (Gráfico 18).

De um total de 138 famílias na escola no ano de 2017, 118 famílias foram entrevistadas, equivalente a 85,51% dos dados obtidos, obtivemos informações não consideradas “surpresas”, uma vez que vivemos num país com grandes disparidades sociais e econômicas. Os dados resultantes foram:

No Gráfico 1 – “Quantidade de pessoas que moram no domicílio”, percebe-se as transformações pela qual a família brasileira vem passando, dos dados coletados obtivemos que 8% das famílias são compostas por duas (02) pessoas, neste caso majoritariamente a mãe era a responsável pela família; 23% das famílias são compostas por três (03) pessoas; 33% compõem o grupo das famílias com quatro (04) pessoas; 20% dos dados mostram famílias compostas por cinco (05) pessoas e 16%; no tocante a 6 pessoas ou mais moram no mesmo domicílio, estes últimos por sua vez apresentam avós, tios e primos como integrantes.

GRÁFICO 1 - DADOS DA FAMÍLIA: QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NO DOMICÍLIO



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Neste caso, podemos perceber uma determinada disparidade em relação ao número de moradores no mesmo domicílio, tendo em vista que a maioria dos dados estão relacionados há um número de quatro (04) pessoas, os demais dados, por exemplo com duas (02) pessoas configuram-se como o responsável e a criança. E isso acaba contribuindo para rever o tipo de relação que essa família vive e se a

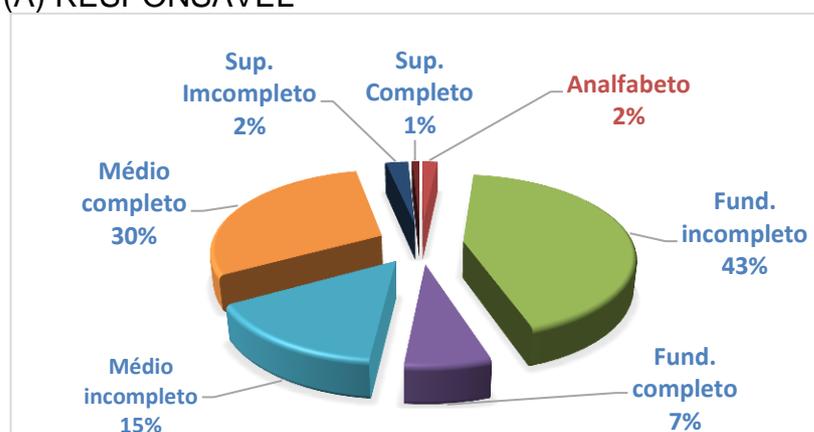
⁴⁵ Programa de Saúde da Família.

⁴⁶ Centro de Referência da Assistência Social.

mesma está favorecendo para o processo de desenvolvimento da criança, haja vista que os responsáveis não detêm de tempo suficiente apenas para os cuidados diretos com a criança e precisam trabalhar. O que também não quer dizer que as famílias com mais de seis (06) moradores não tenham dificuldade alguma no quesito de relacionamentos, é também motivo de atenção para saber como estas crianças estão sendo educadas num domicílio tão plural. É interessante obter esse tipo de informação para assim buscarmos respostas sobre o relacionamento e comportamentos delas na escola, uma vez que seus conflitos internos são externados, também, quando saem de casa e muitas das vezes reproduzem seus comportamentos a partir da vivência do seu cotidiano familiar.

O Gráfico 2 – “Escolaridade do (a) responsável” mostra qual é o nível de escolaridade do (s) responsável (is) pela (s) criança (s), apresentando também uma variação nos níveis daqueles que estão sob responsabilidade da criança em processo de formação educacional. O estudo mostrou que 2% das famílias entrevistadas apresentavam como sendo o (a) responsável pela família Analfabeto (a); 43% dos (as) responsável (is) tendo o Ensino Fundamental incompleto; 7% possuindo o Ensino Fundamental completo; 15% dos que responderam a entrevista alegam ter Ensino Médio incompleto e 30% o Ensino Médio completo. Além de 2% dos responsáveis informarem que possuem o Ensino Superior incompleto e 1% com o Ensino Superior completo.

GRÁFICO 2 - DADOS DA FAMÍLIA: ESCOLARIDADE DO (A) RESPONSÁVEL

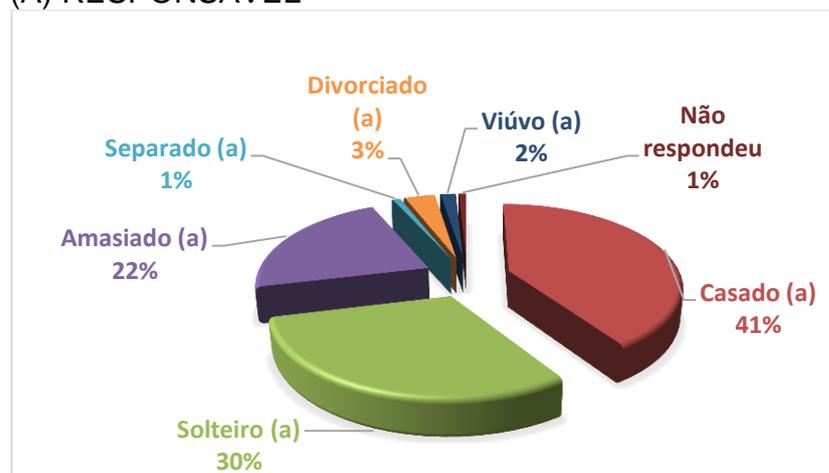


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Trazemos uma análise pertinente nesses dados, levando em consideração o próprio relato de muitos dos responsáveis no ato da entrevista alegando, na maioria dos questionários, terem dificuldades de ensinar as atividades escolares de seus filhos, uma vez que a maior relevância de escolaridade desses responsáveis estão naqueles que têm como nível de escolaridade o ensino fundamental incompleto, além de reforçarmos a ideia da lógica de reprodução da dualidade da educação no decorrer da história do Brasil. Sendo assim, esse público, também fazendo parte das expressões da questão social.

Ainda relacionado aos dados da família, o Gráfico 3 traz a “situação civil do (a) responsável” em que a maioria das entrevistas, embora também seja uma condição bem mista de situações, resultaram em 41% como casados; seguidos de 30% solteiros. 22% amasiados; 3% divorciados; 2% viúvos e 1% separados.

GRÁFICO 3 - DADOS DA FAMÍLIA: SITUAÇÃO CIVIL DO (A) RESPONSÁVEL

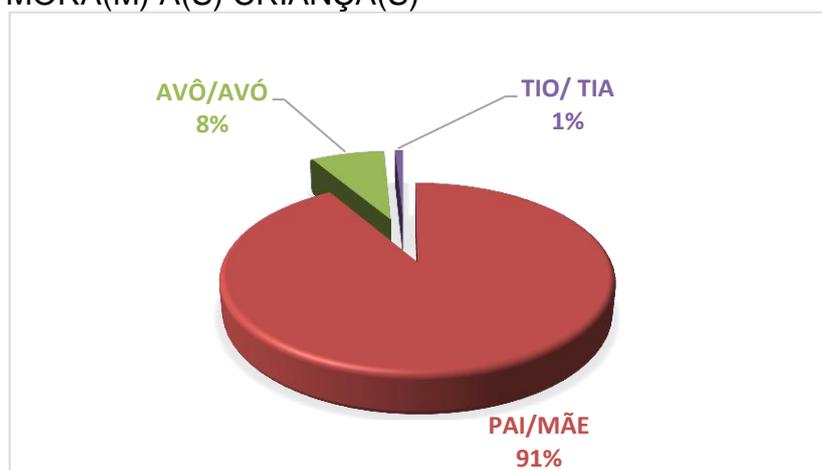


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Assim como os demais dados, esse requer atenção pois a maioria dos responsáveis pelas crianças são solteiros, não que isso seja fator determinante no desenvolvimento das mesmas, mas requer cuidados semelhantes aos citados no gráfico 1, pois aumenta a necessidade de atenção nas crianças ao saber como estão sendo acompanhadas pelos responsáveis, se suas relações socioafetivas estão sendo trabalhadas e se esses fatores acabam influenciando no seu desempenho educacional ou não.

Já no Gráfico 4 – “Com quem mora (m) a (s) criança (s)” tivemos, também, situações divergentes em que, a maioria das famílias é composta como responsáveis pela (s) criança (s) o Pai e/ou a Mãe com 91% dos casos; seguidos de Avô/Avó com 8% e Tio/Tia 1%.

GRÁFICO 4 - DADOS DA FAMÍLIA: COM QUEM MORA(M) A(S) CRIANÇA(S)



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

É importante citar, que neste dado não necessariamente há presença de um casal que mora com a (s) criança (s). Na porcentagem de maior índice em que indica ou pai ou a mãe como morador, tivemos na maior parte desses dados a mãe como moradora e isso reflete bastante nos novos modelos de famílias que a sociedade brasileira vem se configurando; matriarcal. Logo, esse dado acaba formando um elo de ligação com os dados citados anteriormente e requer os mesmos cuidados e atenção para o público em destaque.

No Gráfico 5 – “Situação profissional do (a) responsável” nos propomos a identificar as famílias que trabalham e que recebem salário por meio da venda de sua força de trabalho. Dos (as) entrevistados (as) 89 % recebem de alguma forma, remuneração salarial por atividade profissional; 10% respondeu não receber salário, fator que causa inquietação; e 1% não respondeu sobre sua situação profissional.

GRÁFICO 5 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO (A) RESPONSÁVEL

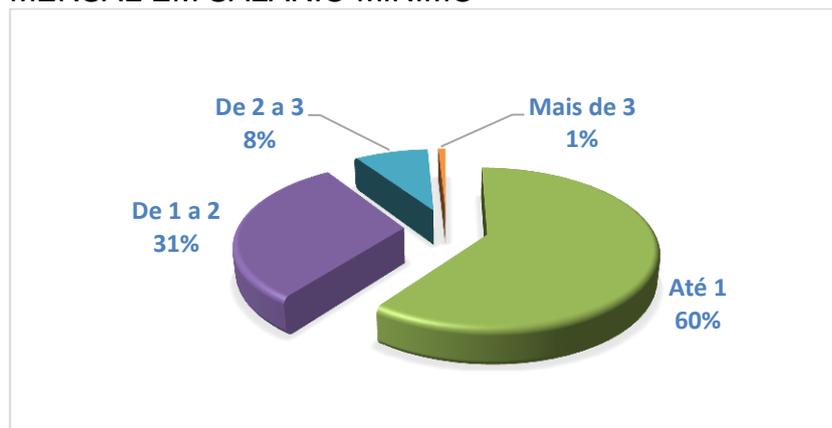


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Ao tratarmos de economia, na pesquisa, utilizamos o termo sobre “situação econômica” expressamos de forma mais genérica possível como se dá a distribuição de renda, assim, propomos chegar ao entendimento de que tudo o que for tratado sobre economia e renda é caracterizado por salários, rendimentos financeiros, honorários, aposentadorias, etc.. Chegamos à conclusão que a maioria é assalariada, mas que ainda não é um tipo de situação que as retire dos índices de pobreza, por vezes algumas das rendas são alegadas sem valores fixos, variam de acordo com os meses ou salários baixos.

Assim, no Gráfico 6 – “renda mensal em salários mínimos”, obtivemos o resultado de 60% das famílias entrevistadas possuem até 1 (um) salário mínimo, desses casos, alguns sobrevivem pelo Programa Bolsa Família. No mais, de 1 a 2 salários responderam 31% das famílias entrevistadas; de 2 a 3 salários com 8% das famílias e 1% das famílias entrevistadas tem uma renda mensal de mais de 3 salários mínimos.

GRÁFICO 6 - SITUAÇÃO ECONÔMICA: RENDA MENSAL EM SALÁRIO MÍNIMO



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Configura-se, neste caso, a realidade nacional (e mundial) de que a distribuição de renda é tão desigual a ponto de grande parte da população viver com pouco, enquanto poucos vivem com muito. É importante sinalizar que o maior índice é configurado para aquelas famílias que vivem com até um (01) salário mínimo, logo o valor é irrisório e fomenta a ideia de que a escola tem um público relativamente pobre, de famílias que não chegam a R\$ 900 para manter a família.

Neste mesmo critério de avaliar a situação econômica das famílias, obtivemos os dados seguintes no Gráfico 7 – “membros com aposentadoria”, em que 87% das famílias não têm aposentadoria; seguido de 10% que comprovam a situação econômica a partir dessa categoria e 3% das famílias não responderam a esse dado.

GRÁFICO 7 - SITUAÇÃO ECONÔMICA: MEMBROS COM APOSENTADORIA

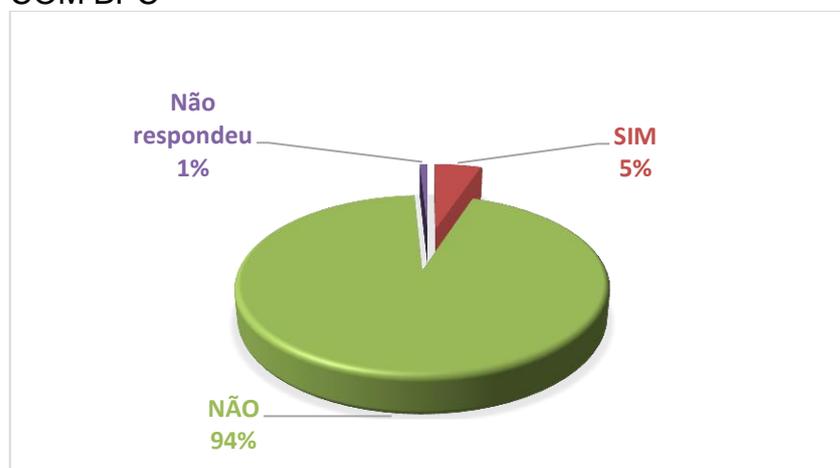


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Este dado nos permite compreender que, apesar de a família ter uma “renda fixa”, esta é comprometida seja pela limitação do (a) aposentado (a) ou seja pela mesma renda que além de suprir às suas necessidades básicas, é uma renda que também serve para o sustento da família, em alguns casos. O mesmo acontecendo no gráfico posterior.

No Gráfico 8 – “Membro (s) com BPC”, foi perceptível a quantidade de famílias que responderam não receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC) no tocante a 94%; seguidos de 5% que recebem o benefício e 1% que não respondeu ao dado.

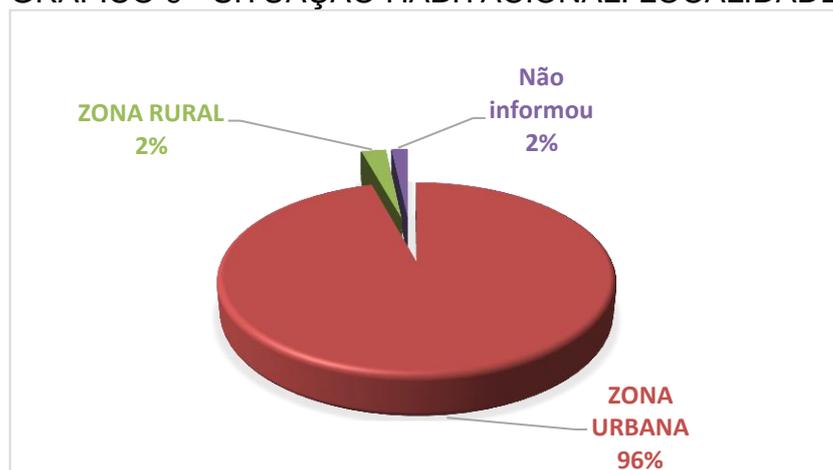
GRÁFICO 8 - SITUAÇÃO ECONÔMICA: MEMBRO(S) COM BPC



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Ao nos referimos a “situação habitacional” das famílias em estudo, colocamos em evidência no Gráfico 9 – “localidade” como referência à localização espacial da residência, rural ou urbana, ampliando a visão qualitativa dos dados que, por sua vez, foram indicadas em 96% localizadas na zona urbana; 2% na zona rural e 2% não respondeu.

GRÁFICO 9 - SITUAÇÃO HABITACIONAL: LOCALIDADE

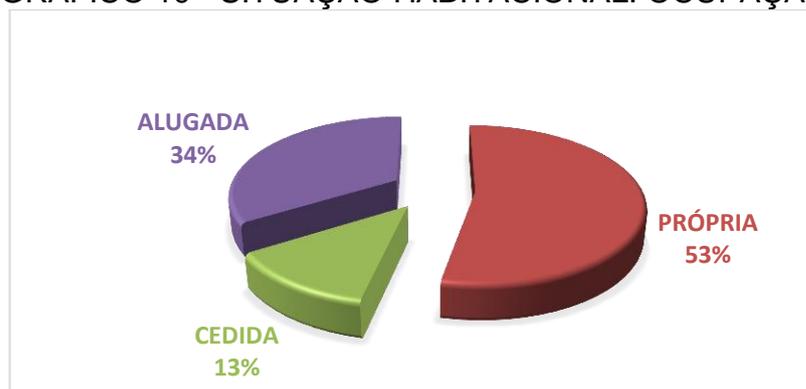


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Outro dado que requer atenção, principalmente por ser alvo de umas das intensivas neoliberais com as ideias de cortes de gastos na política de educação. Como a maioria dos alunos residem na zona urbana, é importante salientar que são moradores também de bairros periféricos da cidade e da zona rural. Logo, todo e qualquer corte orçamentário para o transporte escolar (como citado no decorrer do texto) acarreta diretamente na vida dos usuários, principalmente dos alunos moradores da zona rural que necessitam de transporte público para o seu deslocamento de casa à escola.

Já o Gráfico 10 – “Ocupação”, mostra o recorte particular sobre as ocupações e seus elementos próprios sobre as condições de moradia dessas famílias, expressas variavelmente enquanto ocupação física. Neste caso foi identificado que 53% das famílias residem em casa própria; 34% em casa alugada e 13% em residência cedida.

GRÁFICO 10 - SITUAÇÃO HABITACIONAL: OCUPAÇÃO

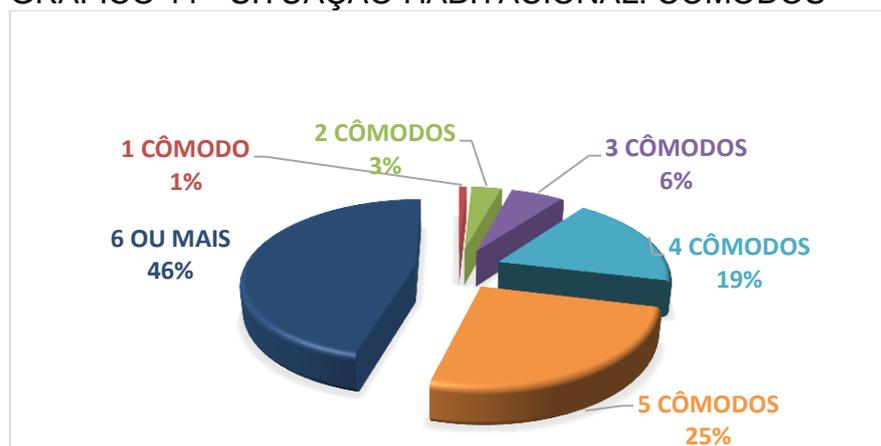


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Analisando o perfil dessas famílias, aqui já nos permite fazer questionamentos, pois já temos uma margem do que foi traçado. Levando em consideração como famílias que tem até um (01) salário mínimo para sobreviver, por exemplo, ainda que não seja a grande maioria, esses dados mostram que apesar dos baixos salários ainda há retirada dos mesmos para o pagamento de alugueis. Além disso, é relevante identificar, que alguns dos casos entrevistados têm como cedidas suas residências um ou dois cômodos, um “puxado” do quintal de um familiar ou até mesmo um “terreno”.

O Gráfico 11 – “Cômodos”, retrata os valores associados à infraestrutura física e de bem estar dessas famílias, tendo como premissas suas condições de vida a partir das variações identificadas, por sua vez, quanto 1% das famílias moram em uma casa de apenas 1 (um) cômodo; 3% em 2 (dois) cômodos; 6% das famílias moram em casa com 3 (três) cômodos; 19% em casa com 4 (quatro) cômodos; 25% das famílias moram em casa com 5 (cinco) cômodos e 46% das famílias alegaram que sua situação habitacional consiste em uma casa com 6 (seis) cômodos ou mais.

GRÁFICO 11 - SITUAÇÃO HABITACIONAL: CÔMODOS



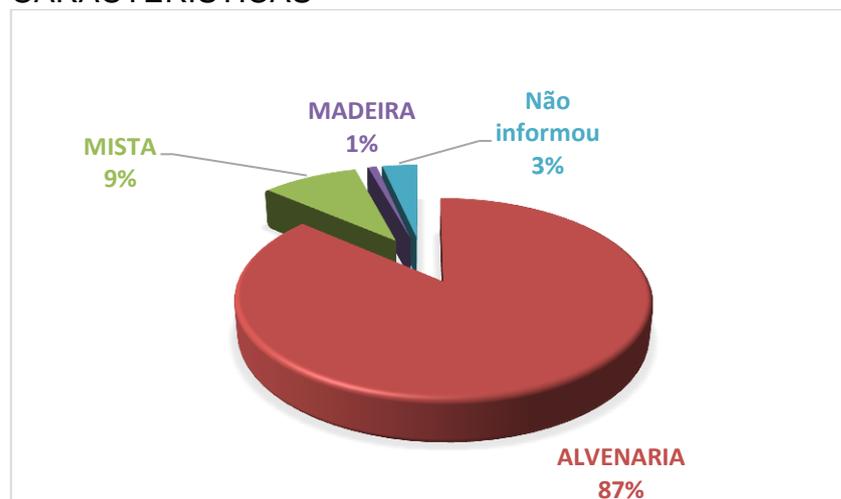
Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Esse gráfico nos permite fazer uma análise voltada para as menores porcentagens. Que foram alvos para resolução da problemática como caráter de urgência por parte da assistente social da escola. Identificamos, com esses dados, que a forma de ocupação da família em um (01) cômodo apesar de ser minoria é preocupante, pois as condições de vida dessa família deve ser (e foi) vista com

atenção na solução dessa demanda. Isso cria impactos negativos para além da escolaridade da criança e de seus familiares.

Já o Gráfico 12 – “Características”, podemos identificar as formas de residência identificadas enquanto suas condições físicas, das mais variadas formas, sinalizadas em que 1% tem como característica de sua residência a madeira; 9% alegaram morar em residência de estrutura mista (madeira, alvenaria e barro); 87% das entrevistas responderam a característica da casa ser de alvenaria e 3% não informou.

GRÁFICO 12 - SITUAÇÃO HABITACIONAL:
CARACTERÍSTICAS

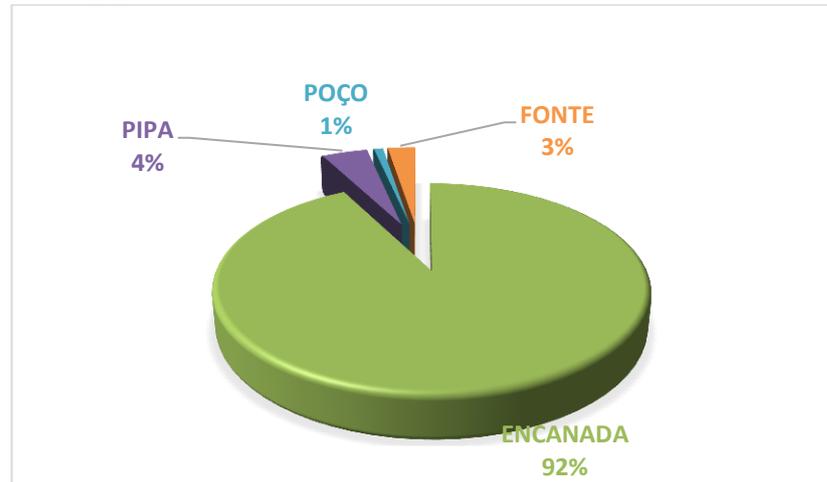


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

O mesmo caso relatado anteriormente se adequa a característica habitacional de onde vive a família que morava em um único cômodo. Essa família, por sua vez, tinha como casa um cômodo de madeira. Isso só reforça a ideia de que o país permanece com índices de desigualdades sociais que precisam ser revistos e a atuação do assistente social, uma vez identificando essas mazelas, poderá intervir satisfatoriamente na vida dessa família, como aconteceu no caso em estudo.

No Gráfico 13 – “Abastecimento de água”, tivemos como relevância para o levantamento de dados a infraestrutura e condições das moradias das famílias que alegaram em sua maioria 92%, ter água encanada; seguido de 4% como forma de abastecimento de água os carros pipa; 3% têm a fonte como abastecimento de água e 1% registrou o poço como forma de abastecimento de água em suas residências.

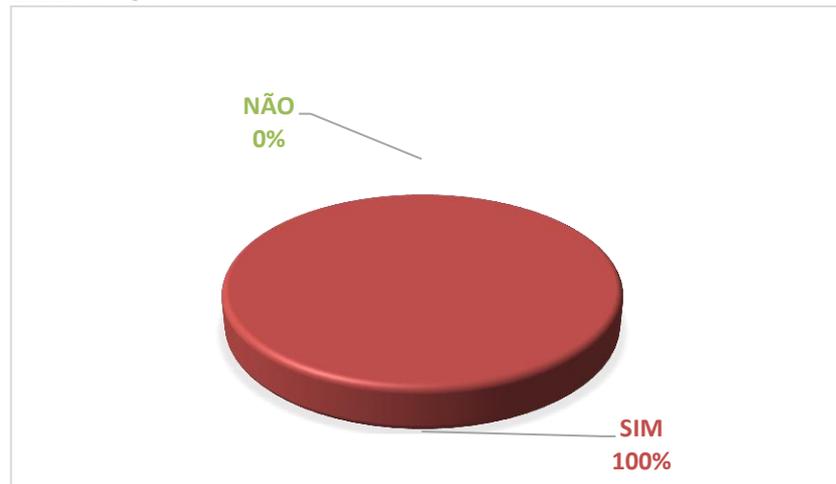
GRÁFICO 13 - INFRAESTRUTURA: ABASTECIMENTO DE ÁGUA



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Ainda, em relevância das condições de moradia, no quesito infraestrutura das casas, o Gráfico 14 – “Energia elétrica” nos mostra que por unanimidade, 100%, as famílias alegaram ter energia elétrica em suas casas.

GRÁFICO 14 - INFRAESTRUTURA: ENERGIA ELÉTRICA



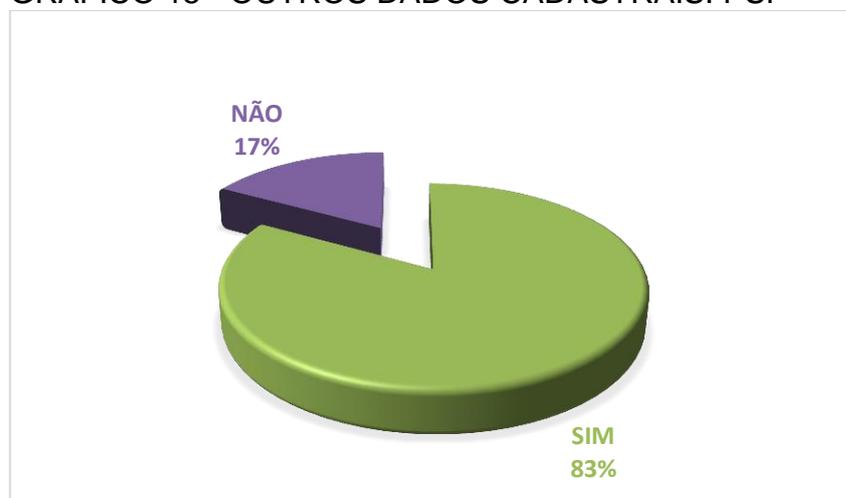
Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

No tocante aos demais dados cadastrais, houve a necessidade de saber se as famílias estavam cadastradas em outros programas ou instituições. O Gráfico 15 – “PSF⁴⁷” mostra que, ainda há pessoas que não estão cadastradas no Programa de

⁴⁷ Atualmente conhecido por Estratégia de Saúde da Família (ESF). Optamos por utilizar o termo “PSF” como estratégia de melhor compreensão do usuário ao fazer as perguntas sobre o cadastro no programa.

Saúde da Família 17%; porém a grande maioria das famílias, 83%, informaram ter cadastro no PSF.

GRÁFICO 15 - OUTROS DADOS CADASTRAIS: PSF

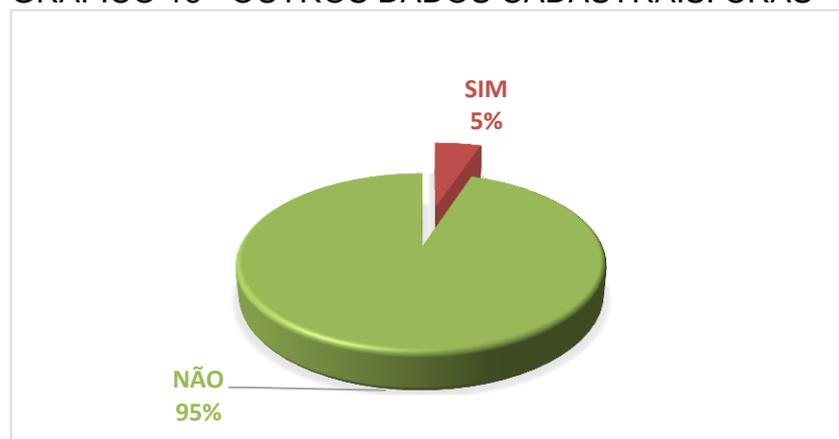


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Esses dados nos permitem atentarmos para duas situações: o conhecimento do que é compreendido como “posto de saúde” e a abrangência dos “PSF” na localidade dessas famílias. Foi intrigante saber, que durante a aplicação dos questionários, ainda houve pessoas que desconheciam o significado de PSF e que embora os aplicadores buscassem explicar com formas que parecessem mais fáceis de serem compreendidas, ainda assim, alguns dos responsáveis alegaram não ter cadastro nos PSF. Em algumas vezes, alegando nem saber do que se tratava. Isso foi intrigante.

Já o Gráfico 16 – “CRAS” observou-se o resultado preocupante em que, a saber, 5% das famílias têm cadastros no Centro de Referência da Assistência Social, sendo, então, a maioria das famílias entrevistadas, 95%, sem cadastros no CRAS como, também, não sabia ao menos do que tratava.

GRÁFICO 16 - OUTROS DADOS CADASTRAIS: CRAS

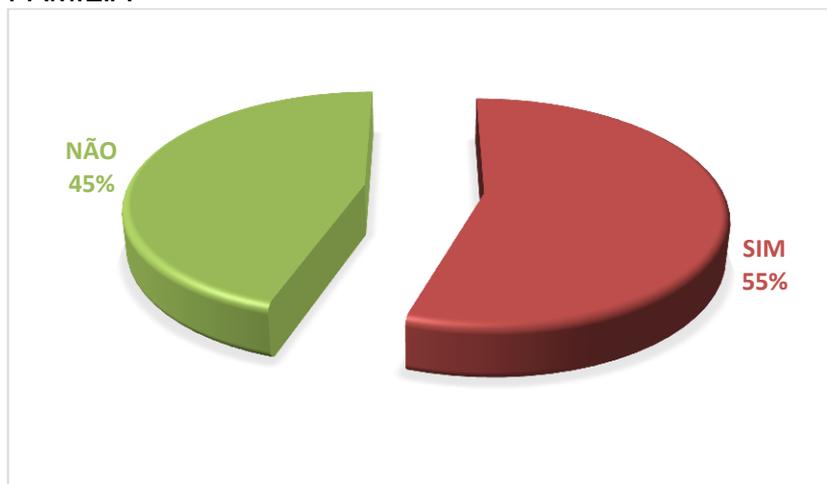


Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Este dado, por sua vez, já não causou surpresa em relação ao desconhecimento de grande parte dos entrevistados em saber o que era o CRAS e de que se tratava, mas nos permitiu ficar inquietos ao saber como temos um número considerável de famílias que são cadastradas nessas unidades, além de não saber a localidade das mesmas, nem sua função. Depois de fazermos a socialização desses dados (por causa da demanda considerada com caráter de urgência) nos foi relatado pela assistente social do CRAS que acoberta a área da escola que há dificuldade muito grande de identificar as demandas e geralmente atuam com as demandas que chegam até a unidade. Isso nos permite compreender, também, as relações e condições de trabalho dos assistentes sociais.

O Gráfico 17 – “Bolsa Família” nos permite identificar quantas famílias têm cadastros no Programa Bolsa Família (PBF), no tocante de 55%, e 45% das famílias não têm o cadastro no programa.

GRÁFICO 17 - OUTROS DADOS CADASTRAIS: BOLSA FAMÍLIA



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Assim como o Gráfico 18 – “Outros benefícios” demonstrou que 95% das famílias não possuem qualquer outro benefício do Governo Federal; seguidas de 2% que possuem algum benefício e 3% que não informaram.

GRÁFICO 18 - OUTROS DADOS CADASTRAIS: OUTROS BENEFÍCIOS



Fonte: Estudo Socioeconômico, 2017.

Nestes últimos casos podemos perceber que há uma certa desarticulação entre os benefícios ou serviços sociais prestados à população. Pois, há uma discrepância em relação ao número de cadastros das famílias no Centro de Referência em Assistência Social e o número de pessoas cadastradas no Programa Bolsa Família.

5 CONCLUSÃO

A inserção de assistentes sociais na educação tem tido uma atenção temática importante na produção intelectual do Serviço Social brasileiro, embora ainda residual. Isto, pois, a demanda social na esfera educativa tem, historicamente, exigido do Estado uma atuação incisiva na conformação das políticas sociais, recaindo na necessidade de o Serviço Social assumir diferentes níveis de mediações institucionais. Essas demandas, nada mais são, do que determinações que emergem das necessidades sociais emanadas da luta de classes, e a inserção do/a assistente social na política educacional é conduzida por uma preocupação com as particularidades das expressões da questão social nestes espaços institucionais.

Em face aos determinantes sociais que se expressam na vida escolar das crianças, também compreendido como expressões da questão social, a evasão escolar, os déficits de aprendizagem, problemas com disciplina, subordinação ao uso de drogas, comportamentos agressivos, etc. demanda-se a ampliação do Serviço Social na educação vinculando-se à execução de programas e projetos que possam ampliar a garantia do acesso e a permanência do aluno na escola, tendo em vista que esse profissional “tem competência teórica, metodológica, instrumental e política para decifrar na realidade os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que têm ocasionado essa demanda” (BARBOSA, 2015, p. 145).

Neste caso, destacamos que a mediação dos programas institucionais ou governamentais em relação à garantia e acesso à educação escolarizada é condição fundamental para o exercício profissional do/a assistente social (CFESS, 2011) e “quando as demandas são apresentadas à instituição acabam se efetivando por meio de ações, técnicas, instrumentos e atividades” (BARBOSA, 2015, p. 148). Sendo assim, os profissionais estão sujeitos a agir tanto na assistência estudantil por meio de projetos e programas, quanto por meio da dimensão política e pedagógica como forma de mobilização na luta pela garantia e ampliação do acesso à educação (CFESS, 2011).

Neste caso, o Estudo Socioeconômico está entre uma das técnicas do Serviço social na educação que respondem às requisições profissionais enquanto suas atribuições, sinalizadas pelo CEFESS (2011) e como competência do

Assistente Social prevista na Lei que Regulamenta a Profissão, capaz de caracterizar e conhecer a população escolar. No estudo, em específico, pudemos perceber que a demanda escolar está totalmente ligada ao aumento da pobreza dos indivíduos, que têm na escola pública o seu acesso como um direito. O estudo social nos permitiu entender que a vida das pessoas, em estudo, é muito mais complexa do que pode ser compreendida com o acesso ou não ao estudo/escolarização.

Segundo a lógica contraditória da ideologia burguesa, a educação é o principal meio para poder acabar com as desigualdades sociais, ela é o caminho para superação dos males da sociedade. Contudo, sabemos que as debilidades da política de educação, sobretudo do ensino básico, estão cada vez mais nítidas, pois nos deparamos com a falta de investimento por parte do Estado, incapaz de atingir o básico daquilo que se possa avaliar como sucesso para uma “educação de qualidade”. Na conjuntura atual podemos destacar novas exigências postas ao Serviço Social relacionadas, principalmente, ao aprofundamento da agenda neoliberal.

Apreender a relação entre as necessidades sociais, as demandas sociais e institucionais, pode não ser uma tarefa fácil, mas compreender como as demandas chegam na política de educação, enviesadas pela contraditoriedade da ordem capitalista, condicionadas pela relação antagônica das classes sociais e a inserção histórica do Serviço Social, poderá contribuir para que se busque uma mediação necessária a fim de responder às demandas das classes subalternas.

Devemos entender que a educação se configura como um espaço de atuação do Serviço Social, pois apresenta demandas que requisitam ações técnico-operativas e ético-políticas do/a assistente social, fundamentadas por seu saber teórico-metodológico. Porém, as últimas décadas estão sendo configuradas pela negação de direitos sociais conflitantes na forma de vida da população e isso se coloca como mais um grande desafio para a categoria, pois a educação, neste caso, não pode ser pensada apenas como o acesso ou a permanência do aluno à escola, mas que as demandas que surgem estão ligadas, também e cada vez mais, às condições de vida desse aluno.

Essas novas exigências, provocadas pelo ideário neoliberal, agudizam as expressões da questão social e fazem com que a intervenção profissional do Serviço Social esteja respaldada na identificação dessas demandas a partir da visão crítica das determinações econômicas, políticas e ideológicas da classe burguesa. Tais

intervenções devem ser respaldadas e fundamentadas por ações políticas, éticas e que estejam condizentes com os interesses do projeto societário da classe trabalhadora.

Enfatizamos, também, que o ideal neoliberal, principalmente no século XX, tem se instaurado no Brasil de maneira contundente nas políticas sociais. Na política de educação, precisamente, ele se instaurou sob a lógica do livre acesso às escolas sem dificuldade para as empresas experimentarem de seu bônus. A possibilidade de escolha de qual escola é a “mais adequada” para as famílias acabou fragmentando a Educação Pública no país, uma vez garantida como direito a toda sociedade.

Por isso, o século XXI já inaugura como alvo na economia do mercado financeiro a educação, passando a ser a mira do setor privado. A privatização da Educação nada mais passa de uma estratégia de investimento em tempos de crise econômica. Após a privatização das outras políticas e segmentos como saúde, segurança, transportes, serviços postais, etc., e a estagnação da mobilidade social resultou na corrida pela excelência da escola. E isso tem modificado a visão que a sociedade tem sobre a escolarização, alterando a maneira como ela é assegurada, organizada e gerida (AKKARI, 2011).

O papel das organizações internacionais como o Banco Mundial e o FMI, nesse contexto neoliberal, vem reforçando no setor privado da educação a perpetuação das elites no ensino fundamental e médio. Não diferente dos primórdios da educação do Brasil, no período colonial como citado no decorrer do nosso trabalho. E no ensino público isso, repercute nos cortes financeiros do Estado na Educação Básica, no seu maciço investimento privado principalmente nas medidas de controle de programas e projetos que quantificam, estatisticamente, os níveis de desempenho da educação pelos sistemas de avaliação, a exemplos, da Provinha Brasil⁴⁸, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁴⁹, SAMA e outros citados nos decorrer do texto.

⁴⁸ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Seu objetivo é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação,

A análise do investimento público tem demonstrado uma diferença significativa na educação do Brasil, que evidencia a má qualidade no ensino público. Se o Estado intensifica a lógica neoliberal requer entender que ele gasta mais com a Educação mercadológica do que com aquela que atende os filhos e filhas dos setores mais pauperizados das classes trabalhadora.

Sabemos que a origem familiar não determina o destino dos alunos, mas a falta de investimento, também, na política de educação, acarreta danos para a sua formação e fazem diferença no progresso dos mesmos.

Para Gentili (2009, p. 216-217), o

Neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma da existência do direito à educação e de um aparato institucional que tende a concretização de tal direito: escola pública.

Ele expressa a necessidade de estabelecer a hegemonia burguesa na nova configuração do capitalismo e, para isso, não se limita à esfera da formação da força de trabalho, mas também do ponto de vista ideológico na formação de pessoas que esta forma de sociabilidade possa atingir o horizonte máximo (TONET, 2014). No campo educacional, ataca a escola pública com uma série de estratégias privatizantes, mediante aplicação de políticas autoritárias, seletivas, descentralizadas e reformistas do ponto de vista cultural, capazes de apagar o teor ideológico da perspectiva de uma educação pública, democrática e de qualidade.

operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>.

⁴⁹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Objetivos: Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>.

Ou seja, intenção do neoliberalismo é despolitizar a educação para assim dar-lhe um novo significado de mercadoria através do consenso em torno dela e assim triunfar suas estratégias de poder. “Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Por isso, é interessante perceber que se a educação é utilizada como estratégia de dominação das classes por parte da burguesia, ela também pode servir como estratégia para possibilitar a sua contra hegemonia. Ao assistente social, cabe intervir de forma clara, com base no projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, fomentando o conhecimento acerca da educação como um espaço de formação dos sujeitos conhecedor dos seus direitos e em favor da garantia de direitos dos seus usuários (CFESS, 2011), ainda que sem negligenciar os limites óbvios das possibilidades que possui a política de educação, no marco da sociedade burguesa em decadência.

Os desafios empregados ao assistente social com o neoliberalismo acabam fragilizando suas ações, pois o sistema vigente garante um Estado protetor que atende aos interesses de grandes grupos econômicos submissos com os problemas sociais da sociedade. Na educação as escolas sofrem com cortes financeiros afetando diretamente na merenda escolar; a lógica de avaliações com padrões de qualidade retira o ônus das organizações internacionais, pelo insucesso das escolas, culpabilizando os sujeitos envolvidos. Tais práticas vão contra o Projeto Ético Político da profissão, que tem como compromisso a emancipação humana, com isso os assistentes sociais se sentem cada vez mais desafiados, capazes de sucumbir suas ações aos processos determinantes do capital, pois atuam mediante políticas restritas e compõem a classe trabalhadora que, assim como as demais categorias, sofrem seja no seu exercício profissional ou nas suas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, Vozes: 2011.

ALMEIDA, N. L. T. de. **O serviço social na educação**: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Belo Horizonte, 2007 Disponível em: <<http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_persp_ectivas_socio_ocupacionais1.pdf>> Acesso em: 21 de mar. de 2018.

ALVES, Giovanni. A Natureza do Capitalismo Global: as contradições do capital no século XXI. In: MOTA, Leonardo de Araújo e. (Org.) **Capitalismo Contemporâneo**: olhares multidisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, p. 17-43, 2014.

ASSIS, R. L. M. de. ; ROSADO, I. V. M. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **R. Katál**, Florianópolis. v. 15, n. 2, p. 203-211, jul-dez 2012.

BARBOSA, M. de Q. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 41-76, jan./mar. 1953.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; SANTOS, Silvana, M. M. dos. Questão social e direitos. In: CFESS. (Org.) **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

_____; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Educação Básica**. Paraná: Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>. Acesso em: Abr. 2018.

_____. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: Abr. 2018.

_____. **Sobre a ANA**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: Jun. 2018.

_____. **Provinha Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: Jun. 2018.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em Serviço Social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAVES, Vera L. J. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. [orgs.]. **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-40, 2009.

COSTA, M. da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 41-72, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. Grupos de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: mar. 2018.

_____. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. 3. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2014.

_____. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012.

_____. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna M. Privatização da educação na América Latina e Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan.-mar., 2016.

CUNHA, Kivania Karla Silva Albuquerque. Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande - PB. 2017. 193f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

D'AMBRÓSIO, Oscar. As contradições de Vargas na educação. São Paulo. **Jornal Unesp**. Ago. 2010. Entrevista a João Cardoso Palma Filho.

DIREITA para o social e esquerda para o capital. Entrevista com Lúcia Neves. Produção: Maria Carmela Laviano. Realização: AEPET. Ano: 2015. Duração: 57'30". Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Wb35ZFGvoMs>>. Acesso em: mar. de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES. **Plano de Ação da Unidade Escolar – Ano 2016**. Campina Grande, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao Século XX. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

FRANZ, Magali Régis. **Orientação Técnica nº 01/2013**. Ementa: realização de estudo socioeconômico para concessão de benefícios e outros benefícios sociais. Santa Catarina: CRESS, 2013.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2009.

FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda. “Na prática a teoria é outra?”. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. **Serviço Social**: temas, textos e contextos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Valor mínimo nacional do Fundeb tem reajuste de 21%. Ministério da Educação e Cultura, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/2653-valor-m%EF%BF%BDnimo-nacional-do-fundeb-tem-reajuste-de-21/>. Acesso em: abr. 2018.

FONTES, Virgínia. Resenha de: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Editora Xamã, 2005, 312 p. **Crítica Marxista**, São Paulo: Ed. Revan, v.1, n.22, p. 185-189, 2006.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GRACIANO, Maria Inês Gândara. Estudo Socioeconômico: um instrumento técnico-operativo. **HRAC-USP**, 2013.

GUERRA, Yolanda; ORTIZ, Fátima da Silva Grave; VALENTE, Joana; FIALHO, Nádia. O debate contemporâneo da “questão social”. IN: **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

GUERRA, Yolanda. Instrumentalidade no trabalho do assistente social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 04: **O trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Brasília: Cead, 2000.

_____. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, C. M.; BACKY, S.; GUERRA, Y. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 2. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

_____ [et. al.]. **O debate contemporâneo da questão social**. III Jornada Internacional de Políticas Sociais. São Luís – MA, 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/mesas/31faf46bb74c9b64aa7dYolanda_fatima_Joana_Nadia.pdf. Acesso em: abr. 2018.

HADDAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo do IBGE**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 19 de Junho de 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA** – programa internacional de avaliação de estudantes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: mar. De 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Ministério da Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: abr. 2018.

LIMA, Kátia. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Universidade e Sociedade**. Nº 59. Andes-SN, jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÖWY, Michel. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. Diálogo coordenado por Pablo Gentili, Luis Fernandes e Emilio Taddei. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo [orgs.]. **Pós-neoliberalismo II**: que estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MATOS, M. C. de. Considerações sobre as atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 124, p. 678-698, out/dez., 2015.

MAZZEO, Antônio C. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIOTO, Regina. Estudos Socioeconômicos. In: CFESS. (Org.) **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do 'terceiro Setor'. **Revista Lutas Sociais**, NEILS/PUC-SP, São Paulo: Ed. Pulsar, n. 8, p. 53-64, 1. sem. 2002.

MOREIRA NETO, Estevam A. Sobre a sociedade civil em Hegel, Marx e Gramsci. In: GRUPO DE ESTUDOS DE POLÍTICA DA AMÉRICA LATINA, 2010, Londrina. **Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina: Imperialismo, nacionalismo e militarismo no Século XXI**. Londrina: GEPAL, 2010.

NASCIMENTO, D. A. do. **Um estudo sobre os encaminhamentos realizados pelo Serviço Social do Desenvolver Centro**. 2015. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2015.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____; CARVALHO, M. C. B. de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PACIEVITCH, T.; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. **O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação**. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2008.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PONTES, Reinaldo N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 04: **O trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Brasília: Cead, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. Disponível em: http://resistir.info/livros/historia_economica_do_brasil.pdf. Acesso em: mar. 2018.

RANGEL, Inácio. A história da dualidade brasileira. **Revista de Economia Política**, vol. 1, nº 4, outubro-novembro, 1981.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. Rio de Janeiro: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, Josiane S. **Questão social: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, C. M.; BACKY, S.; GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. In: SANTOS, C. M.; BACKY, S.; GUERRA, Y. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 2ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p. 17-86, 2008.

SILVA, C. C.; GONZALEZ, M.; BRUGIER, Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p. 89-143, 2008.

SIMIONATO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

SIMÕES, Carlos. **Curso de direito do serviço social**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Diego de O. Concepções marxistas de estado: similitudes e diferenças entre Gramsci, Mandel e Mészáros. **Teoria & Sociedade**, nº 24.1, jan. – jun. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TOBIAS, L. S. **Uma análise da relação teoria-prática a partir dos trabalhos de conclusão de curso de serviço social da UEPB no período de 2000 à 2010**. 2015. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2015.

TONET, I. **Um novo horizonte para a educação**. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

_____. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

_____. **Atividades Educativas Emancipadoras**. Ver. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, 2014.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 103-128, 2009.

TRINDADE, R. L. P. **Ações profissionais e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais**. In: SANTOS, C. M.; BACKY, S.; GUERRA, Y. *A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos*. 2. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIECONÔMICO FAMILIAR

		
ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES		
ESTUDO SÓCIOECONÔMICO FAMILIAR		Data: _____
1. Aluno(a)/Ano: 1.1 Especial: () Sim () Não Tipo: _____	2. Irmãos que estudam na escola/Ano: _____ _____ _____	
A – IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)		
1. Nome: Telefone: _____	2. Qual o parentesco com o/a aluno/a: () pai () mãe () avô/ó () tio/a () outros Especifique: _____	
B– DADOS DA FAMÍLIA		
1. Quantidade de pessoas no domicílio: _____	2. Escolaridade do(s) responsável (eis): _____ _____	
3. Situação civil dos responsáveis: () solteiros () casados () desquitados () divorciados () amasiados () viúvos () separados	4. Com quem mora a criança: _____	
SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO(S) RESPONSÁVEL (EIS)		
1. Profissão: _____ Profissão: _____	Local de trabalho: _____ Local de trabalho: _____	
2. Algum membro com aposentadoria: () Sim () Não	3. Algum membro com BPC: () Não () Sim () Quem: _____	
SITUAÇÃO ECONÔMICA		
1. Renda Mensal da Família: () até 1 salário mínimo () de 1 a 2 salários mínimo () de 2 a 3 salários mínimos () acima de 3 salários mínimos		
SITUAÇÃO HABITACIONAL		
Endereço: _____		
1. Forma de Ocupação: () própria () cedida () alugada Valor do aluguel: R\$ _____	2. Número de cômodos: _____	3. Características: () alvenaria () madeira () mista () barraco () taipa () lona/plástico
SITUAÇÃO DE INFRAESTRUTURA		
1. Abastecimento de Água () encanada () poço () fonte () carro pipa () outros	2. Energia Elétrica () tem () não tem	
OUTROS DADOS		
1. Cadastrada no PSF: () Sim () Não 2. Cadastrada no CRAS: () Sim () Não	3. Recebe Bolsa Família: () Sim () Não 4. Recebe outro benefício do governo federal: () Não () Sim Qual: _____	

APÊNDICE B – AVISO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Escola M. Gustavo Adolfo C. Alves

Aviso

O Serviço Social, da escola, solicita a presença dos responsáveis por _____, para participar de uma conversa sobre os estudo socioeconômico das famílias que será realizado no dia ___/___/2017, às ___:___h.

Sua presença é indispensável!!!!
Atenciosamente,

Maria Noalda Ramalho
Assistente Social



Escola M. Gustavo Adolfo C. Alves

Aviso

O Serviço Social, da escola, solicita a presença dos responsáveis por _____, para participar de uma conversa sobre os estudo socioeconômico das famílias que será realizado no dia ___/___/2017, às ___:___h.

Sua presença é indispensável!!!!
Atenciosamente,

Maria Noalda Ramalho
Assistente Social



APÊNDICE C – COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

<p align="center">  ATENÇÃO!! <u>COMUNICADO</u> </p> <p>Sr(ª) Responsável por _____ o Serviço Social da Escola Gustavo Adolfo intensifica, mais uma vez, sua presença na escola para preenchimento do cadastro social. Data: __/__/__</p> <p>Atenciosamente, Maria Noalda Ramalho Assistente Social <i>Sua presença é indispensável!!!</i></p>	<p align="center">  ATENÇÃO!! <u>COMUNICADO</u> </p> <p>Sr(ª) Responsável por _____ o Serviço Social da Escola Gustavo Adolfo intensifica, mais uma vez, sua presença na escola para preenchimento do cadastro social. Data: __/__/__</p> <p>Atenciosamente, Maria Noalda Ramalho Assistente Social <i>Sua presença é indispensável!!!</i></p>
---	---