



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento Serviço Social

Julienne Nunes

**Análise sócio histórica da educação e o trabalho do assistente
social inscrito na política de educação**

Mariana/MG
2018

Juliane Nunes

**Análise sócio histórica da educação e o trabalho do assistente
social inscrito na política de educação**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Serviço Social da
Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social.

Orientação: Prof.^a Me. Taciane Couto
Gonçalves

Mariana/MG

2018

N972a Nunes, Juliene.
Análise sócio histórica da educação e o trabalho do assistente social inscrito na política de educação [manuscrito] / Juliene Nunes. - 2018.

60f.:

Orientadora: Profª. MScª. Taciane Couto Gonçalves.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social.

1. Serviço Social - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Capitalismo - Teses. I. Gonçalves, Taciane Couto. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 33

“Análise sócio histórica da educação e o trabalho do assistente social
inscrito na política de educação”

Juliene Nunes

ORIENTADOR (A): Taciane Couto Gonçalves

Trabalho de Conclusão de Curso submetida ao curso de Serviço Social da Universidade
Federal de Ouro Preto – UFOP, como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 14 / 12 / 2018

Juliana Ap. Cobuci Pereira
(Parecer - Juliana Aparecida Cobuci Pereira)

Carina de Souza
(Banca - Carina de Souza)

Taciane Couto Gonçalves
(Banca - Professora orientadora Taciane Couto Gonçalves)

“Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser o autor do meu destino, socorro presente na hora da angústia e o maior mestre que eu poderia ter.

Muitas vezes somos incompreendidos enquanto traçamos nossos caminhos e firmamos nossas escolhas, então agradeço a minha mãe e meus queridos irmãos que, mesmo sem entender meus passos e até receosos sobre o caminho que escolhi, permaneceram firmes ao meu lado, sempre. Amor e gratidão como a que tenho por vocês não conseguem ser expressos por palavras. Ao meu pai José Geraldo Nunes (*in memoriam*), que infelizmente não pode estar presente neste momento tão feliz da minha vida, mas que não poderia deixar de dedicar, por seus ensinamentos e valores passados. Saudades eternas!

Ao meu noivo Danilo, por toda paciência, compreensão, carinho e amor, e por me ajudar muitas vezes a achar soluções quando elas pareciam impossíveis.

As profissionais Norma Consuelo Caldeira e Sioni Pimenta, assistentes sociais do CRAS Cachoeira do Campo - Ouro Preto/MG por toda competência, ética e pelos ensinamentos compartilhados durante este processo de profundo aprendizado, que foram fundamentais para minha futura atuação e aos demais profissionais do CRAS.

A minha Orientadora Prof^a Mestre Taciane Couto Gonçalves pelos conhecimentos transmitidos, por toda compreensão diante dos conflitos que vivenciei no decorrer deste trabalho.

Aos colegas da graduação pelo carinho, pelos sonhos e esperança, por toda luta e superação.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que esse sonho se realizasse. A vocês, a minha eterna gratidão!

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar a inserção do Assistente Social na política de educação, compreendendo a atuação profissional frente às demandas que se apresentam nesses espaços. Além disso, abordaremos as competências, atribuições, desafios e possibilidades apresentadas para o Assistente Social, considerando o processo de mercantilização da educação na ordem capitalista. Tal reflexão propõe contribuir para a ampliação do debate sobre a relevância do Serviço Social inserido na política de educação. A metodologia aplicada neste trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, executada a partir da consulta de livros, artigos e textos de sites da internet. Compreendendo a política educacional inserida em um espaço de disputas entre projetos antagônicos, buscou-se uma reflexão em direção a uma educação emancipatória, para além da sociabilidade capitalista.

Palavras-chaves: Serviço Social. Educação. Capitalismo.

ABSTRACT

This work aims to analyze the insertion of the Social Worker in the education policy, understanding the professional action in front of the demands that present themselves in these spaces. In addition, we will discuss the competencies, attributions, challenges and possibilities presented to the Social Worker, considering the process of commodification of education in the capitalist order. This reflection proposes to contribute to the expansion of the debate on the relevance of Social Service inserted in the education policy. The methodology applied in this work is based on a bibliographical research, of a qualitative nature, executed from the consultation of books, articles and texts of Internet sites. Understanding the educational policy inserted in a space of disputes between antagonistic projects, a search was made for an emancipatory education, beyond the capitalist sociability.

Keywords: Social Service. Education. Capitalism.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistente Social

CEP – Código de Ética Profissional

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

GTSS – Grupo de Trabalho de Serviço Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - CAPITALISMO E SEU DESENVOLVIMENTO	13
1.1 - O processo de desenvolvimento do capitalismo	13
1.2 - Refuncionalização do Estado e a questão social	19
1.3 - Institucionalização e trajetória do Serviço social brasileiro	21
1.4 As implicações para o Serviço Social no estágio monopolista	31
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO	35
2.1 - A Educação como uma esfera da vida social e sua relação com o Trabalho	35
2.2 Trajetória histórica do sistema educacional no contexto brasileiro	41
2.3 A intervenção do Assistente Social na educação: Uma análise a partir das normativas da categoria e da política de educação	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: **Análise sócio histórica da educação e o trabalho do assistente social inscrito na política de educação**, tem como objetivo consolidar e ampliar as produções de conhecimentos, demarcando a relevância e a necessidade do trabalho do Assistente Social no âmbito da política educacional.

A escolha dessa temática foi inicialmente despertada pela minha trajetória profissional enquanto monitora no Curso de Informática e Cidadania, no Centro Promocional e Educacional Padre Ângelo, de 2004 até o presente momento. Trabalhamos com o objetivo de promover a inclusão digital e social, contribuindo para a transformação de vidas e o desenvolvimento comunitário, transformando a realidade através das tecnologias da informação. O trabalho é feito de forma a deixar claro que a inclusão digital vai além das aulas de informática, ampliando para outras iniciativas como geração de trabalho e renda, que se tornam corresponsáveis pela busca de resultados eficazes de transformação social. E no ano de 2017 como Coordenadora e professora no curso técnico de Informática para Internet, na escola Estadual Antônio Pereira, distrito de Antônio Pereira – Ouro Preto/ MG.

E acrescento que a admissão ao curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) consumou o desenvolvimento da ideia já existente sobre essa temática. Além disso, o entendimento sobre o modo de produção capitalista - proporcionado pelas disciplinas ao longo do curso - também foram fatores de motivação para essa pesquisa.

Na mesma medida em que o sistema capitalista se apropria da política de educação como instrumento útil de reprodução de sua ideologia, ela também possui função importante nos processos de produção de uma consciência própria e autônoma pela classe trabalhadora. Dessa forma, ao analisar a trajetória da política de educação, além de realizar um resgate histórico das mudanças institucionais e das legislações, é fundamental considerar as relações que são postas com a dinâmica capitalista.

Sendo assim, este trabalho é composto por dois capítulos, no qual o primeiro faz uma breve abordagem do desenvolvimento capitalista e suas implicações. Em seguida, apresentaremos as novas configurações introduzidas pela organização monopólica, onde o capital torna-se livre para circular e se expandir, eliminando qualquer tipo de regulação ou controle. Por conseguinte, esse movimento reflete em uma nova modalidade de intervenção do Estado no enfrentamento da questão social.

Ainda no primeiro capítulo, adentraremos na gênese e institucionalização do Serviço Social, demarcando a extensa trajetória do processo de renovação da profissão, até a construção do Projeto Ético-Político Profissional e o Código de Ética de 1993.

Para tal pesquisa nesse primeiro capítulo, utilizaremos como referência elementos do materialismo histórico marxista, partindo de Marx (2011) e de autores como Netto (1996); Netto e Braz (2012); Harvey (1989); Iamamoto (2014); entre outros.

O segundo capítulo traz apontamentos consiste em uma abordagem sobre a política educacional, tendo em vista o contexto neoliberal que coloca a Educação como instrumento a serviço dos interesses do capital. Sendo assim, buscamos apresentar a importância do Serviço Social na educação, enquanto profissional que intervém nas expressões da questão social verificadas no espaço escolar, bem como na elaboração de estratégias que contribuam para o desenvolvimento de sujeitos empoderados e autônomos.

CAPÍTULO 1 - CAPITALISMO E SEU DESENVOLVIMENTO

A trajetória do modo de produção capitalista foi e continua sendo marcada por diversas transformações no interior de sua dinâmica: “mobilidade e transformação constituem o capitalismo” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 169). Sabe-se que este modo de produção não se fez presente desde o início da história da humanidade, existiram outras formas de organização coletiva, entretanto o capitalismo tornou-se o sistema dominante e promotor da “dinâmica e a inteligibilidade de todo o processo da vida social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 37).

Diante disto, neste primeiro capítulo serão abordados alguns aspectos do processo de desenvolvimento do capitalismo, sob a ótica marxista, destacando-se as transformações ocorridas no papel e funcionalidade do Estado nos marcos do capitalismo monopolista para, então, apresentar o surgimento/consolidação do Serviço Social brasileiro, demarcando as novas configurações postas à categoria profissional.

1.1 - O processo de desenvolvimento do capitalismo

O capital verifica-se enquanto uma relação social de produção, correspondendo a um modo historicamente determinado no qual homens e mulheres produzem e reproduzem as condições materiais e subjetivas da existência humana. Tal capacidade de produzir bens materiais - objetivando suprir suas necessidades - é realizada através do trabalho.

O trabalho, na tradição marxista, se constitui na relação entre ser social e natureza, no qual ocorre um processo de transformação de matérias naturais em produtos que atendam às necessidades humanas. Porém, é importante evidenciar a distinção do trabalho humano em relação ao trabalho de outras espécies animais.

Os animais também atuam sobre a matéria natural para satisfazer suas necessidades, como exemplo: “o joão-de-barro nasce "programado" para construir

sua casa, as abelhas nascem "programadas" para construir colméias e recolher o pólen etc." (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30). Então, o que diferencia uma aranha que realiza "operações semelhantes às do tecelão" ou uma abelha que de tão engenhosa "envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia" (MARX, 2011, p. 327)?

Devido a configuração adquirida ao longo dos anos, o trabalho passou de uma simples atividade natural para um processo exclusivo de homens e mulheres em que os/as mesmos/as exercem uma ação consciente sobre a natureza (a fim de atenderem as necessidades mais diversas) e não mais um mero instinto biológico. Dessa forma, Netto e Braz (2006) argumentam que a prefiguração é indispensável à efetivação do trabalho, ou seja, é um processo que necessita ser projetado na mente do trabalhador antes de ser desenvolvido na prática. Esta capacidade filosófica proposital e finalística também denominada teleologia é o que diferencia o ser social dos outros animais.

[...] o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2011, p. 327).

Além desse aspecto fundante do ser social, outro fato de significativa importância registra-se quando, em determinado período histórico primitivo, surge um excedente econômico¹ em decorrência da capacidade da humanidade produzir mais do que o necessário para sua subsistência, acarretando em profundas transformações nas relações sociais. Parte desse excedente assume forma de mercadoria e conseqüentemente, aparecem os meios de troca.

Em se tratando do sistema feudal² (modo de produção que antecedeu ao capitalista), a estrutura social delineou-se através da propriedade de terra, caracterizada pela polarização entre os donos do feudo (senhores feudais) e a classe de produtores diretos (os servos). A relação entre esses dois segmentos ocorreu basicamente na prestação de serviços pelos servos, enquanto que os

¹ "Sinalizando o desenvolvimento das forças produtivas, da produtividade do trabalho e apontando para as trocas entre os grupos humanos" (NETTO; BRAZ, 2006, p. 65).

² Segundo Netto, "o feudalismo encontrou-se plenamente estruturado na Europa por volta do século XI" (NETTO; BRAZ, 2006, p. 69).

senhores feudais disponibilizavam a terra e os instrumentos de trabalho. A economia do feudalismo foi substancialmente rural e a produção de mercadorias era voltada principalmente para o autoconsumo. Sobretudo, no decorrer do desenvolvimento comercial, o feudalismo começou a revelar suas limitações para a ampliação do mercado, provocando assim, seu gradual declínio.

A partir da crise do feudalismo, indicada pela crescente consolidação da economia mercantil, decisivas transformações ocorreram nesse período histórico e, de acordo com Netto e Braz (2006), esse momento se caracterizou pelo começo do “mundo moderno - a Revolução Burguesa”. Nesse período, os grupos mercantis começaram a ocupar figuras centrais na economia, constituindo uma nova classe social e, por conseguinte, adquiriram hegemonia político-cultural. “Enterrando o *Antigo Regime*, abre-se o século XIX com o Estado criado pela burguesia triunfante, o *Estado burguês*” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 75). Esse processo trouxe a conquista de novos territórios, expansão de fronteiras e aumento da exploração. Assim, a nova classe dominante reorganizou a superestrutura, com intuito de potencializar o sistema produtor de mercadorias, que logo, adquiriu posição central na vida econômica. Inicia-se aqui, o processo de mundialização do capital e suas relações.

A forma elementar da sociedade burguesa moderna é a mercadoria, ela simboliza o núcleo das relações sociais e de produção. A mercadoria³ contém valor por ser uma materialização do trabalho humano abstrato⁴. Entretanto, o que diferencia o modo de produção capitalista de outros, é a existência de dois sujeitos historicamente determinados: o capitalista e o proletário.

O capitalista dispõe de dinheiro e dos meios de produção, enquanto que o proletário dispõe apenas de sua força de trabalho. Então, ele a vende como uma mercadoria qualquer em troca de um salário. Esse valor pago ao trabalhador equivale à sua garantia de produção e reprodução. Logo, o trabalho no modo de

³ É composta por duas propriedades, sendo elas: *Valor de uso* (representa sua utilidade, determinada por suas propriedades) e *Valor de troca* (expressa a relação de valor de outra mercadoria, faculdade de ser trocada, vendida).

⁴ O trabalho humano e social no capitalismo, segundo Marx (2011), deve ser compreendido em sua dupla dimensão: trabalho concreto e trabalho abstrato. Em suas palavras: “Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso” (MARX, 2011, p. 172).

produção capitalista se generaliza na forma assalariada. Além do valor correspondente ao seu salário, o trabalhador também produz um valor excedente que não é pago para ele, e sim apropriado pelo capitalista. Esse valor excedente é chamado de mais-valia, na qual parte é revertida em capital, por voltar no início do processo de produção como mais-valia capitalizada, garantindo assim, a continuidade do ciclo e gerando a valorização do capital.

A produção de mais-valia é o motor que alimenta o progresso e a continuidade do modo de produção capitalista. Portanto, compreende-se que a particularidade da produção mercantil capitalista está baseada na exploração da força de trabalho alheia, isto é, na reprodução acumulável e inesgotável de capital sobre a exploração humana.

Através da consolidação das relações capitalistas e o aperfeiçoamento das formas de produção, por meio da Revolução Burguesa e do Estado moderno, as relações comerciais amadurecem para as formações industriais. Esse período é caracterizado pela invenção da máquina a vapor - estágio denominado Revolução Industrial.

Essas transformações indicam a fase concorrencial do capital, estabelecendo-se nos países com a dinâmica de urbanização e de modernidade. A definição desse estágio como concorrencial, é identificado pelas maiores possibilidades de abertura de negócios aos pequenos e médios capitalistas. Além disso, este momento é marcado pelo acirramento da luta de classes, devido ao avanço das forças produtivas e da substituição do trabalho vivo pelas máquinas.

O sistema capitalista em seu pleno desenvolvimento - passando do capitalismo mercantil, até o industrial e por fim, chegando ao monopolista - ocasionou profundas alterações no estilo de vida, nas relações econômicas e no interior da sua dinâmica. Conforme Netto (1996) em se tratando do seu estágio mais recente:

O capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica. [...] A idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo [...] as combina com novas contradições e antagonismos. (NETTO, 1996, p. 15).

No estágio monopolista, o capitalismo reconfigurou suas ações tendo como principal objetivo a expansão dos lucros capitalistas por meio da contenção monopolista dos mercados. Os sistemas bancários adquirem um novo protagonismo na implementação do processo de centralização do capital. Inicialmente, identificavam-se como mediadores de pagamentos, e posteriormente, converteram-se em peças fundamentais no sistema de crédito (ofertavam empréstimos, devido ao aumento expressivo do poder aquisitivo acumulado) (NETTO, 1996). Os movimentos realizados no interior da dinâmica econômica capitalista, pela organização monopólica, resultaram em “um leque de fenômenos”:

a) os preços das mercadorias (e serviços) produzidas pelos monopólios tendem a crescer progressivamente; b) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência descendente da taxa *média* de lucro (Mandel, 1969, 3 99-103) e a tendência ao subconsumo; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil [...] e) cresce a tendência a economizar o trabalho “vivo”, com a introdução de novas tecnologias; f) os custos *de venda* sobem [...] o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improdutivos (contrarrestando, pois, a tendência ao subconsumo). (NETTO, 1996, p. 17).

De acordo com Netto e Braz (2006), o monopolismo (também denominado de imperialismo) passou por três períodos: o clássico, os anos dourados e o contemporâneo.

Resumidamente, o primeiro verifica-se no momento de ascensão do imperialismo até a Segunda Guerra Mundial - período marcado pela divisão territorial do globo e o fortalecimento da indústria bélica. O segundo período encontra-se nos “anos dourados”, momento marcado pela racionalização da produção capitalista através da revolução técnico-científica⁵, aumentando consideravelmente a produção e a extração de mais-valia. Contudo, a partir da década de 1970, a Era ouro do capitalismo entra em declínio, o que acaba resultando na necessidade de uma reorganização desse modo de produção. O terceiro período situa-se, então, no final do século XX estendendo-se aos dias atuais, reatualizando o domínio dos

⁵ Fase marcada pela utilização de linhas de montagem semiautomáticas, desenvolvimento dos maquinários, utilização de esteiras, entre outras inovações técnicas no processo de produção.

monopólios. É neste período que se incorporam mudanças nas políticas de Estado em resposta às novas configurações postas na ordem econômica.

Dentre as ações desempenhadas, a principal medida executada foi a eliminação de qualquer forma de regulamentação ou de controle, deixando o capital livre para expandir. Tal eliminação manifesta-se pela adoção do neoliberalismo, que legitima o projeto do capital monopolista em anular quaisquer restrições econômicas e políticas que controlam o seu movimento.

Como evidência Netto, o estágio monopolista intensifica as contradições já existentes anteriormente, trazendo novas peculiaridades. A concorrência econômica entre setores monopolizados e não monopolizados é substituída pela relação “luta de vida ou morte” (1996, p. 19). Também acentua-se uma contradição elementar do capitalismo expressa na produção tornada cada vez mais socializada enquanto o excedente produzido pelos trabalhadores é apropriado por um número cada vez menor de donos dos meios de produção. Já existente, esse antagonismo entre as classes do capitalismo (burgueses e proletariado), agora torna-se agravado na fase monopolista, devido a sua extensão em escala mundial.

O processo de acumulação capitalista aprofunda o antagonismo entre as classes sociais, criando contradições próprias a este sistema. Uma vez que desenvolve as forças produtivas a um patamar jamais visto anteriormente, o capital reduz de maneira expressiva a contratação da força de trabalho, expulsando um número cada vez maior de empregados do processo de trabalho: reprodução do exército industrial de reserva. Dessa forma, o processo de acumulação - no qual a riqueza socialmente produzida é apropriada por uma parcela mínima da população - o capital amplia o cenário de pobreza e outras desigualdades sociais. Constitui-se aqui, a grande contradição (capital e trabalho), pois, dotado de condições necessárias para combater a pobreza (que já era existente), o capital intensifica esse problema na mesma proporção em que produz riqueza.

A supercapitalização é outro componente peculiar dos monopólios. O capital acumulado encontra dificuldades de valorização, pois ora ele é empregado para o autofinanciamento dos grupos monopolistas, ora para reiterar a tendência descendente da taxa média de lucros. Por mais que sejam empregados mecanismos

visando solucionar as dificuldades de valorização do capital, não conseguem solucionar a supercapitalização. Assim, a medida utilizada em resposta à demanda é a intervenção extra-econômica, que consiste na “refuncionalização e [no] redimensionamento da instância por excelência do poder extra-econômico, o Estado”. (NETTO, 1996, p. 20).

1.2 - Refuncionalização do Estado e a questão social

O Estado, enquanto espaço privilegiado de defesa de interesses do capital, faz intervenções na economia de forma contínua e sistemática. Mais precisamente, na era monopolista

as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções *econômicas*. A necessidade de uma nova modalidade de intervenção do Estado decorre primariamente, [...] da demanda que o capitalismo monopolista tem de um vetor extra-econômico para assegurar seus objetivos estritamente econômicos. (NETTO, 1996, p. 21).

Desse modo, a função política e econômica do Estado tem como objetivo garantir os superlucros dos monopólios.

De acordo com Netto (1996), o Estado “assume” a responsabilidade de atuar como instrumento de organização da economia, administrando e mediando os ciclos de crise, tornando peça funcional ao capitalismo monopolista. A utilização do aparelho estatal é fundamental para a defesa dos interesses do capital, garantindo assim, sua reprodução ampliada. Anteriormente, o Estado atendia apenas às demandas econômico-sociais e políticas da classe trabalhadora de maneira imediata e emergencial, no entanto, no estágio monopolista ele apresenta um novo elemento. Se,

no capitalismo concorrencial, a intervenção estatal sobre as sequelas da exploração da força de trabalho respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou à necessidade de preservar o conjunto de relações pertinentes à propriedade privada burguesa como um todo, [...] no capitalismo monopolista, *a preservação e o controle contínuos* da força de trabalho, ocupada e excedente, *é uma função estatal de primeira ordem*. (NETTO, 1996, p. 22).

O Estado enquanto instância política econômica do monopólio, além de ocupar-se com a manutenção e reprodução da força de trabalho - ameaçada pela superexploração, também é obrigado (através de sistemas de segurança social e previdência) a “regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismo gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio.” (NETTO, 1996, p. 23). Dessa forma, o Estado com o objetivo de legitimar-se politicamente e ideologicamente, incorporou outros protagonistas sócio-políticos, possibilitando o aparecimento de partidos operários de massas e outras organizações de trabalhadores.

Alicerçado nos instrumentos de democracia política, para conquistar sua legitimação, o Estado burguês acaba manifestando uma dinâmica contraditória que surge no interior do sistema estatal. A lógica monopolista - marcada por suas crises cíclicas e sua ânsia insaciável por superlucros - intensifica a pauperização da classe trabalhadora. Na mesma medida, verifica-se todo um processo reivindicativo e organizativo das classes subalternas que incidem seus interesses e reivindicações imediatas. Dessa maneira, percebe-se uma maior intervenção do Estado no controle das lutas de classe, e para isso, utilizam as políticas sociais para administrar as expressões da questão social de forma a atender às demandas da ordem monopólica.

Nessa sociabilidade, o Estado burguês intervém nas políticas sociais a fim de conservar a continuidade da produção e reprodução ampliada do capital e, ao mesmo tempo, controlar as relações sociais, isto é, atender aos interesses do capital, de forma conjunta a amenizar as expressões da questão social⁶.

Porém, a intervenção estatal realiza seu enfrentamento da questão social partindo de uma ótica fragmentada e parcializada, tratando os problemas sociais como problemas pessoais, ao invés de compreendê-los enquanto problemática

⁶ De acordo com Iamamoto (2014): “*questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 84).

pertencente a uma totalidade processual específica (relação capital/trabalho). Segundo Netto (1996),

as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas. A constatação de um sistema de nexos causais, quando se impõe aos intervenientes, alcança no máximo o estatuto de um quadro de referência centrado na noção de *integração social*: selecionam-se variáveis cuja instrumentação é priorizada segundo os efeitos multiplicadores que podem ter na perspectiva de promover a redução de *disfuncionalidades* - tudo se passa como se estas fossem inevitáveis ou como se se originassem de um “desvio” da lógica social. Assim, a “questão social” é atacada nas suas *refrações*, nas suas sequelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida consequentemente, impediria a intervenção. (NETTO, 1996, p. 28).

A reatualização da intervenção estatal no enfrentamento das expressões da questão social e suas sequelas para além da pura repressão, foi um dos elementos que provocou uma nova dimensão para o Estado burguês, incorporando a nova característica de atribuição de caráter público. Nesse processo, as implicações e peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa de ordem monopólica abrem espaço para novas configurações profissionais, principalmente, aquelas inscritas nos processos de hegemonia, controle social e ideopolítico como é o caso do Serviço Social.

1.3 - Institucionalização e trajetória do Serviço social brasileiro

É nesse contexto de transformações econômicas, sociais e políticas do capitalismo monopolista que o Serviço Social adquire sua legitimação enquanto profissão. O agravamento das expressões da questão social, as lutas de classes, a refuncionalização e o redimensionamento do Estado, contribuíram para o surgimento da categoria profissional do Serviço Social.

[...] a origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismo –, pois foi nesse vasto caudal que ele foi engendrado e desenvolvido. (MARTINELLI, 2005, p. 66).

No Brasil, após a decadência da República Velha, a Igreja Católica, que já possuía forte influência sob o campo de atuação na vida social, começou a exercer um papel determinante no controle social e ideológico da sociedade. De acordo com Yamamoto:

O momento em que a Ação Católica passa a desenvolver com maior intensidade sua atividade de apostolado social coincide com o ascenso do movimento popular e a radicalização política. [...] Seu desdobramento se fará no quadro da “concordata” entre Igreja e Estado no processo de constituição de um “pacto” implícito entre as diferentes facções burguesas, visando a um projeto comum sob a égide do corporativismo estatal, de integração e controle do movimento operário. E se expandirá sobre o terreno aplainado da repressão sistemática aos movimentos autônomos do proletário. (2014, p.174).

Assim, a emergência do Serviço Social verifica-se a partir da década de 1930, decorrente das transformações econômicas e sociais que a sociedade brasileira vivenciou no período (em especial, o avanço nos processos de industrialização e urbanização do país). Com o agravamento da questão social, em consequência das contradições entre capital e trabalho, a institucionalização do Serviço Social estabelece relações cada vez mais estreitas com as intervenções realizadas pelo Estado nos processos de relações sociais e do trabalho.

Decorrente do processo histórico, o Serviço Social surge no enfrentamento da questão social num processo marcado por mediações ético-morais sustentado, inicialmente, no projeto social da Igreja Católica e que carregavam um conservadorismo moral no trato das sequelas da questão social, ocultando assim, seu caráter socioeconômico e ideo-político (instituídos pelo desenvolvimento do capitalismo).

Os parâmetros de enfrentamento da questão social eram orientados a partir de condutas assistencialistas e filantrópicas, com intuito de responder às contradições estabelecidas pelas relações de trabalho. Esses parâmetros destinam-se ao “controle” da classe trabalhadora e a legitimação dos setores dominantes e do Estado. Situa-se neste estágio da formação profissional, o chamado Serviço Social Tradicional.

Nesse período histórico, a questão social ganhava visibilidade através da força política adquirida pelo proletariado que reivindicava por direitos sociais. Esse

processo (por vezes inscrito em ideais revolucionários) no interior da sociedade exigiu um redimensionamento das funções do Estado. Dessa forma, combinando as funções econômicas e políticas, o Estado responde de maneira contraditória à parte das demandas da classe trabalhadora, na mesma medida que atende às exigências do capital, promovendo assim, sua intervenção através de políticas sociais.

Portanto, uma vez que a máquina estatal empregava a moral como mecanismo de enfrentamento da questão social, nota-se que as políticas sociais adquirem um duplo movimento: atendem as necessidades imediatas da classe operária, no entanto, buscam fragmentar e fragilizar a organização da classe ao tratar os problemas sociais numa ótica individualizadora. Logo, os direitos sociais materializam-se em benefícios que tendem mais à despolitizar as reivindicações e culpabilizar os indivíduos. E o Estado Burguês adquire sua legitimação, enquanto provedor de benefícios.

No que tange a profissão, registra-se em sua trajetória que a partir da década de 1940 e 1950, o Serviço Social brasileiro buscou novos suportes teórico-metodológicos que respaldariam uma qualificação técnica profissional. Em tal esforço, “situa-se [...] a questão da autojustificação da atividade profissional dos Assistentes Sociais e das estratégias de desenvolvimento do campo de ação profissional, de reconhecimento e *status*.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 343). Nessa época, a profissão foi marcada pela influência norte-americana e teve seu caráter sustentado na corrente desenvolvimentista⁷.

Na década de 1960, com a expansão do capitalismo mundial, novas configurações se apresentaram nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Esse processo de expansão capitalista reatualizou os traços de subordinação e exclusão que marcam historicamente o desenvolvimento nos países latino americanos. Diante dessa conjuntura, verificou-se uma agitação política no Brasil e na América Latina, principalmente após a vitoriosa Revolução Cubana (SILVA e SILVA, 2007). Dessa forma esta época caracterizou-se pela formação de

⁷ Referimo-nos aqui, de modo particular, a chamada política desenvolvimentista que caracterizou um direcionamento do Estado brasileiro afinado com o imperialismo estadunidense (maior ênfase no desenvolvimento econômico em detrimento aos encargos sociais) e, conseqüentemente, ressoou no interior da profissão de diferentes maneiras. Considerando não ser este, contudo, o foco desta pesquisa, sugere-se para maiores informações e aprofundamento, conferir a obra “Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil”, de Safira Bezerra Ammann.

uma consciência nacional-popular alcançando operários e camponeses, estudantes e intelectuais. Sendo assim, questionamentos começaram a aparecer no seio da profissão, retratando uma insatisfação da categoria no que tange a prática e o debate teórico do Serviço Social tradicional.

Assim, verificam-se novas transformações⁸ no interior do Serviço Social, transformações essas que trouxeram significativas mudanças para o conjunto profissional, principalmente, a partir do Movimento de Reconceituação na América Latina e do Processo de Renovação no Brasil, desdobramentos da aproximação da teoria social de Marx.

Portanto, pode-se verificar que o movimento de Reconceituação foi a primeira aproximação com um posicionamento mais crítico. E, eventualmente, uma tentativa inicial de rompimento com o tradicionalismo profissional, visando um método investigativo e crítico, com propostas de intervenção e entendimento da realidade social, além de questionar a ordem dominante posta. No entanto, diante da conjuntura, a categoria encontra-se limitada frente à autocracia burguesa (NETTO, 2008).

O Brasil passou por novas modificações após o golpe militar de 1964. Com a instauração do Estado ditatorial burguês, pode-se afirmar que as modificações até então promovidas pelo projeto desenvolvimentista⁹ se acirraram e ganharam novas determinações que acumularam para o processo de renovação do Serviço Social (NETTO, 2008).

Conduzido pelo modelo econômico capitalista monopolista, o Estado pós-1964 teve a incumbência em assegurar o desenvolvimento dependente e associado. Dessa forma, o período do governo autocrático burguês não viabilizou de imediato a ruptura com o Serviço Social “tradicional”, visto que, inclusive, viu surgir

⁸ Segundo Iamamoto (2014), uma de revisão em âmbito global, em diferentes níveis: teórico, operativo, metodológico e político. Tanto mudanças de ordem conjuntural (movimentos sociais contestatórios da ordem capitalista e da cultura e valores da época; incorporação do marco teórico marxista) como de ordem interna à profissão (sua inserção na política desenvolvimentista e a possibilidade de aproximação com organizações da classe trabalhadora, etc) teriam contribuído para um processo de crítica da sociedade e autocrítica das bases tradicionais da profissão.

⁹ Referimo-nos aqui justamente às transformações da profissão já em curso antes do golpe de 1964, em ocasião da implementação das chamadas metodologias de Desenvolvimento de Comunidade. Sugere-se, igualmente, conferir “Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil”, de Safira Bezerra Ammann.

uma vertente politicamente alinhada com o mesmo denominada por Netto de “modernização conservadora”. Persistia a subalternidade profissional enquanto executora de políticas sociais localizadas. No entanto, e contraditoriamente, as transformações sócio-econômicas articuladas pelos governos ditatoriais criaram condições para mudanças no interior da profissão, principalmente na prática e na formação profissional¹⁰ (NETTO, 2008).

No seio da profissão, viu-se surgir diferentes perspectivas teóricas, práticas e políticas as quais foram denominadas de: “reatualização do conservadorismo”, como o próprio nome diz, uma corrente conservadora que reafirmava a prática do Serviço Social tradicional caracterizada pela intervenção voltada às disfunções individuais e sociais; outra, que como dissemos acima, esteve alinhada ao projeto modernizador da burguesia no então período de exceção e a terceira formada por uma pequena parcela da categoria, que teve influências do posicionamento cristão de esquerda, partindo de uma análise mais crítica da sociedade, relacionando as contradições e a necessidade de mudanças sociais, conhecida como “intenção de ruptura” (SILVA e SILVA, 2007; NETTO, 2008). Trataremos um pouco mais sobre tais vertentes nos parágrafos a seguir.

O fato é que, através da consciência crítica florescente entre os(as) assistentes sociais, foi possível uma reflexão sobre o caráter conservador de suas práticas que estavam sendo norteadas pelos interesses do capital. Nessa época, surgiu uma interação com as ciências sociais, componente que foi um grande avanço, e abriu um leque de complexidade e pluralismo de direcionamentos teóricos (NETTO, 2008).

Portanto, o processo de renovação no Brasil identificado como a primeira aproximação de um posicionamento crítico potencialmente negador da base tradicional profissional, introduziu novas alternativas de práticas para a categoria. Anos mais tarde,

A partir do momento vivido no Brasil, de modo predominante ao longo das décadas de 70 e 80, em que conseguiram se identificar como um grupo

¹⁰ Período no qual o Serviço Social se inseriu no circuito acadêmico universitário, possibilitando um contato com a área das ciências sociais e, mais precisamente, com a literatura e teoria marxista, bem como com as experiências de mobilização contra a ditadura protagonizadas pelo movimento estudantil.

portador de um projeto profissional comum, construído com base em uma consciência política coletiva do papel que desempenhavam e que deveriam desempenhar, na totalidade do processo social, os agentes colocavam-se em condições de ingressar no universo de “classe para si” do movimento operário, superando sua própria consciência burguesa e participando da prática política da classe operária (MARTINELLI, 2006, p. 146-147).

Evidencia-se então que foi pela incorporação do referencial marxista que se problematizou e deu visibilidade à dimensão ético-política do Serviço Social, ao papel profissional e ao compromisso ético com as lutas populares (BARROCO, 2008a).

Voltando às vertentes do processo de Reconceituação do Serviço Social brasileiro, numa breve exposição, vejamos que o primeiro curso traz a perspectiva “modernizadora”. Nessa concepção aponta-se o esforço em adequar as práticas profissionais positivamente ao desenvolvimento capitalista aos processos sócio-históricos em curso no pós-64 (NETTO, 2008). A perspectiva modernizadora baseia-se em aceitar a ordem sócio-política resultante de abril de 1964 e caminhar na direção para responder às demandas sob um pensamento desenvolvimentista e tecnocrático (NETTO, 2008).

No que tange a orientação ética da perspectiva “modernizadora”, nota-se que o Código de Ética de 1965, apesar de manter como base filosófica o tomismo¹¹, incluiu as demandas decorrentes do “mundo moderno”, colocando a profissão em uma amplitude técnica e científica. Deixa-se de ser um profissional humanista e torna-se um profissional liberal técnico-científico. Entretanto, o Código de 1965 não ultrapassa uma perspectiva liberal, na proporção em que ainda reforça o perfil ético tradicional, tendo como base da ação profissional uma moral acrítica e aparentemente “neutra”.

Dessa forma, não ocorre o rompimento com o tradicionalismo, evidenciando a coexistência entre os supostos tomistas e liberais ao adaptar-se às tendências do

¹¹ Segundo Aguiar, (2011, p. 59), o tomismo é uma: Filosofia expressa por Santo Tomás de Aquino, no século XIII, que vigorou por muito tempo, sendo praticamente esquecida no século XVIII. Os principais pontos tratados pelo filósofo foram: “a relação entre Deus e o mundo, fé e ciência, teologia e filosofia, conhecimento e realidade”. O tomismo tinha como pressupostos: Deus, a pessoa humana e o bem comum. A racionalidade e a inteligência levam à dignidade e à perfeição da pessoa humana, e isto faz com que ela chegue até Deus. Essa racionalidade também leva o homem a um nível de desenvolvimento, que o leva a se tornar um ser social. Este ser necessita viver em sociedade e buscar o bem comum, fazer com que os benefícios sejam distribuídos a todos, garantindo o bem estar da sociedade.

processo de renovação brasileiro através da perspectiva modernizadora apontada no Documento de Araxá dois anos mais tarde. Nessa direção, apresentou-se um projeto reformista que incorpora “novas perspectivas teórico-metodológicas sem o questionamento da base filosófica fundante de uma ética humanista e abstrata” (BARROCO, 2008a, p. 128).

Os documentos dos “seminários de teorização” de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) tiveram grande importância, pois conseguiram destacar uma expressiva síntese de abordagem sobre o Serviço Social no país (NETTO, 2008), proporcionando discussões da categoria sobre a teoria e a prática profissional, conduzindo para um aperfeiçoamento do instrumental operativo com os procedimentos teórico-metodológicos.

Os grupos representativos da categoria profissional que formularam o documento de Araxá caracterizavam a prática profissional como institucionalizada, isto é, a atuação profissional no enfrentamento dos desajustes familiares e sociais decorrentes da estrutura social inadequada. Percebe-se nitidamente a tensão entre o “tradicional” e o “moderno” uma vez que há uma exigência – especialmente nos países subdesenvolvidos – por novas intervenções do Serviço Social. Portanto, verificou-se uma teorização operacional em função do desenvolvimentismo sem, no entanto, realizar a sua problematização, como também omitindo à problemática em relação às políticas sociais, visto que os(as) profissionais assumem uma demanda técnico funcional sobre a égide da autocracia burguesa. Dessa forma não há ruptura, mas “captura do “tradicional” sobre novas bases” (NETTO, 2008, p. 168).

Já o documento de Teresópolis é marcado pelo transformismo através da dimensão profissional. A perspectiva “modernizadora” se apresenta como instrumentação da programática desenvolvimentista, além de conceituação da profissão (NETTO, 2008). Verificou-se aqui uma preocupação entre os(as) assistentes sociais em torno dos “fundamentos da metodologia do Serviço Social”.

A “concepção científica da prática do Serviço Social” é assumida como uma intervenção (1) sobre elementos intelectualmente categorizados da empírica social, (2) ordenada a partir de variáveis de constatação imediata e (3) direcionada para generalizar a integração na modernização (entendida como já era posta em Araxá: como sinônimo de superação do subdesenvolvimento) (NETTO, 2008: 188).

Dessa forma, as formulações desenvolvidas em Teresópolis validam a perspectiva “modernizadora” da renovação do Serviço Social, visto que conserva a noção de desenvolvimento contido em Araxá, ao mesmo tempo que o supera, determinando formas instrumentais de um profissional situado enquanto real funcionário do desenvolvimento, reavaliando o humanismo liberal e trazendo a realidade brasileira.

Em meados da década de setenta ocorre um deslocamento da perspectiva “modernizadora” incorporada em Araxá e Teresópolis. Marcam esse deslocamento os seminários de Sumaré (1978) e de Alto da Boa Vista (1984), que reproduzem o processo de renovação do Serviço Social (já posto nos seminários anteriores), no entanto trazendo novas percepções do Serviço Social e sua relação com a cientificidade, com a fenomenologia¹² e com a dialética.

Nesses seminários surge a vertente “reatualização do conservadorismo”, que equivale a uma restauração histórica da herança conservadora da profissão, transmutando-a em uma nova configuração, recusando os padrões teórico-metodológicos da tradição positivista. Compreende-se que nesse processo de reatualização do conservadorismo, buscou-se o aperfeiçoamento das antigas práticas profissionais conciliando com as novas exigências do perfil profissional. Assim, vale ressaltar que os princípios conservadores não foram eliminados do Serviço Social pela perspectiva modernizadora.

A terceira perspectiva foi a “intenção de ruptura”, que se evidenciou no âmbito da profissão no período de 1980 a 1985, emergindo na estrutura universitária brasileira na primeira metade dos anos setenta, onde teve sua origem na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas (NETTO, 2008). Nessa perspectiva, almejou-se o rompimento integral com o Serviço Social tradicional, com o seu conservadorismo e com a tradição positivista.

Esta perspectiva caracterizou-se também por recorrer principalmente à teoria marxista, mais especificamente ao “marxismo acadêmico”, que se confrontou com a

¹² É a “ciência que estuda as classificações e descrições dos fenômenos [...] É uma corrente de pensamento que não se interessa em colocar a historicidade dos fenômenos, considerada por muitos como a-histórica. A fenomenologia, não introduz transformações a realidade, mantendo-se sempre no conservadorismo, estuda a realidade, somente com o objetivo de descrevê-la ou apresentá-la tal como é, sem mudanças.” (LIMA; COSTA, 2016, p. 6).

autocracia burguesa, dificultando assim seu factual desenvolvimento. Apesar dessa dificuldade, a incorporação do Serviço Social a esse arsenal crítico refletiu na ampliação de uma massa crítica de assistentes sociais que acreditavam na superação do tradicionalismo profissional e na mudança social. Embora, ainda existisse uma grande parcela resistente à essas ideias progressistas.

Porém, a leitura das obras marxistas realizada pelos assistentes sociais da época foram superficiais e, de certo modo, equivocadas¹³, acarretando em uma idealização do assistente social como agente transformador e revolucionário da sociedade, excluindo o caráter profissional da prática (NETTO, 2008).

Dessa forma, Iamamoto contribuiu significativamente com o direcionamento da perspectiva “intenção de ruptura”. Segundo a autora (2014, p. 20), era necessário

considerar que a apreensão do significado histórico da profissão só é desvendada em sua inserção na sociedade, pois ela se afirma como instituição peculiar na e a partir da divisão social do trabalho. Como a profissão só existe em condições e relações sociais historicamente determinadas, é a partir da compreensão destas determinações históricas que se poderá alcançar o significado social desse tipo de especialização do trabalho coletivo (social).

A partir de textos marxianos originais, Iamamoto conseguiu aprofundar-se na postura teórico-metodológica marxista, superando assim, as análises difusas da época e resgatando a perspectiva original de Marx. Ou seja, ela trouxe para o debate categorias de análise que visavam compreender a ordem burguesa na sua essência e estrutura, como também a complexidade contraditória em que a produção de material dispõe na produção de relações sociais, políticas e culturais (NETTO, 2008).

A perspectiva “intenção de ruptura” contribuiu para o desenvolvimento de um pensamento crítico no Serviço Social e enriqueceu o debate da categoria, favorecendo elementos temáticos, analíticos, metodológicos e políticos que contribuíram para posicioná-la mais eficientemente nas polêmicas contemporâneas e alternativas mais avançadas das Ciências Sociais (NETTO, 2008). Em 1982, ocorreu a revisão curricular da formação profissional, que aprimorou os

¹³ Sabe-se que nesse período, as obras marxistas que chegavam na América Latina não eram originais, eram interpretações de outros autores sobre as obras, e por vezes verificou-se interpretações mecânicas com forte caráter militante.

conhecimentos teórico-metodológico e ético-político, necessários à “apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (ABEPSS, 1996, p. 7).

Vale destacar que foi a partir de 1979, no III Congresso Brasileiro de Assistente Social - CBAS, conhecido como “Congresso da Virada”¹⁴, que iniciou a vinculação do Serviço Social aos interesses da classe trabalhadora (movimento sindical e popular), sendo um marco na história da profissão. Assim, III CBAS representa uma expressão pública e coletiva do processo

cuja inflexão se materializou no reconhecimento dos assistentes sociais como trabalhadores em sua condição de assalariamento, no compromisso profissional com os direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, na práxis profissional vinculada às demandas concretas dos trabalhadores e aos movimentos sociais, [...] na defesa do serviço público de qualidade, na luta pela democratização das instituições, na articulação do projeto profissional ao projeto societário contra a exploração e opressão. (ABRAMIDES, 2016, p.465).

O diálogo entre assistentes sociais e classe operária brasileira (somada ainda à vertente marxista) trouxe implicações práticas-operativas, sobretudo, na interlocução profissional com representações da base sociopolíticas brasileiras. Sendo assim, a categoria profissional expandiu seus horizontes ao ingressar na luta por um Estado democrático de direitos ao lado da classe trabalhadora.

No entanto, ao se comprometer com uma classe e não com valores¹⁵ foi necessário estabelecer uma sistematização ética que viabilizasse concretude ao compromisso profissional, com objetivo de evidenciar a dimensão ética da prática, afirmando valores e princípios e demarcando direitos e deveres éticos (BARROCO, 2008).

Nesse sentido, no ano de 1986, foi aprovado o Código de Ética Profissional (revisado e aprovado em 1993), adotando novos papéis e princípios éticos, efetivando o compromisso profissional com classe trabalhadora e assumindo valores como democracia, igualdade e justiça.

¹⁴ Promovido pelo Conselho Federal de Assistentes Sociais – CFAS, hoje conhecido como Conselho Federal de Serviço Social - CFESS.

¹⁵ Para não recair numa visão idealista.

Devido a todo esse processo histórico de erosão do tradicionalismo e emergência das forças renovadoras do Serviço Social, juntamente com o processo histórico brasileiro e latino americano, foram condicionantes que propiciaram a análise da realidade contemporânea da profissão e o debate sistemático acerca do que se denomina Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Este projeto profissional crítico simbolizou um significativo avanço para o Serviço Social, uma vez que representa, conforme Netto (1999), a auto-imagem da profissão. É de grande importância compreender o Projeto Ético-Político como um “guia efetivo para o exercício profissional e consolidá-lo por meio de sua implementação efetiva, ainda que na contramão da maré neoliberal, a partir de suas próprias contradições e das forças políticas que possam somar na direção por ele apontada” (IAMAMOTO, 2007, p. 233).

À medida que o Projeto ético-político proporciona mais clareza ao profissional, isto é, ajuda-o a decifrar o significado das demandas e permite uma determinada leitura da realidade, ele torna-se um profissional capacitado para criar possibilidades de intervenção e perspectivas de enfrentamento.

Portanto, constata-se que o Projeto Ético-Político contribui para o processo de construção de uma nova moralidade profissional voltada para a ruptura do tradicionalismo conservador e, sobretudo, para a construção de uma nova cultura profissional democrática que enfrente a hegemonia política do capital.

1.4 As implicações para o Serviço Social no estágio monopolista

A institucionalização do Serviço Social está atrelada às intervenções feitas pelo Estado nos processos regulatórios sociais identificados no item anterior. Segundo Iamamoto (2014, p. 20):

O Serviço Social só pode afirmar-se como *prática institucionalizada e legitimada* na sociedade ao responder a *necessidades sociais* derivadas da prática histórica das classes sociais na produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada.

Dessa forma, considerando as particularidades desse processo no Brasil, o Serviço Social se institucionaliza e se legitima profissionalmente como um dos mecanismos mobilizados pelo Estado e pelo empresariado, com o apoio da Igreja Católica, na perspectiva do enfrentamento e regulação da questão social.

Considerando a natureza do trabalho do assistente social, isto é, inscrito na divisão social e técnica do trabalho (IAMAMOTO, 2014), ao mesmo tempo que são empregados para atuar enquanto mecanismos de controle da força de trabalho e manutenção da lógica monopolista, também sofrem as consequências deste processo, pois se tornam trabalhadores/as assalariados/as, vendedores/as de sua força de trabalho.

Historicamente a profissão adquiriu sua institucionalização quando o Estado passou a intervir sistematicamente na questão social através das políticas públicas. Assim, com a implementação dessas políticas enquanto direito social, houve a demanda pela incorporação de técnicos multiprofissionais na administração pública. Sendo assim, nesse bojo de mudanças desencadeadas no capitalismo monopolista, verificou-se uma complexificação da divisão sócio-técnica do trabalho na qual se abrem espaços sócio ocupacionais para o Serviço Social.

São estes mesmo espaços que se abrem para a profissão, configurados nas políticas sociais, que a partir dos anos 1990, com o avanço da política neoliberal e da acumulação flexível no mundo do trabalho, também apresentaram novas configurações.

Na passagem do século XX para o XXI no Brasil, verificou-se o acirramento da luta de classes, a fragmentação, a competitividade, o individualismo no seio da sociedade. O papel social do Estado é mais uma vez redefinido – alterando agora a formação do Sistema de Proteção Social, prioritariamente - refletindo, portanto, na diminuição de investimentos em serviços públicos, na regressão dos direitos sociais, no aumento do desemprego estrutural e na naturalização da desigualdade social. Assim, torna-se nítido a necessidade de uma atualização na prática profissional, repensando novas competências e qualidades na intervenção profissional nos marcos do neoliberalismo.

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais. O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial (ABEPSS, 1996, p.5).

As mudanças impostas pela ordem e a reestruturação do trabalho, comprometem também o exercício profissional do(a) assistente social. Tendo em vista que este profissional possui a sua inserção no mercado de trabalho enquanto trabalhador/a assalariado/a, a sua intervenção está condicionada aos elementos objetivos do contexto onde atua, como também está subordinado aos interesses do empregador.

Embora o Serviço Social seja uma profissão regulamentada na sociedade como liberal, na prática, não processa-se dessa maneira.

O Serviço Social sendo um trabalho, e como tal de natureza não liberal, tem na questão social a base de sustentação da sua profissionalização e sua intervenção se realiza pela mediação organizacional de instituições públicas, privadas ou entidades de cunho filantrópico (GUERRA, 2000, p. 18).

Dessa forma, o/a assistente social não dispõe inteiramente dos meios necessários para a efetivação de seu trabalho, pois encontra-se inserido em processos de trabalho pré-estabelecidos pela instituição empregadora.

Contudo, Iamamoto (2007) argumenta que mesmo presente a contradição: projeto ético político profissional e condição de assalariado, o/a assistente social goza de sua relativa autonomia na implementação de suas ações, legitimada pela formação acadêmica e pelo aparato legal e organizativo que validam o seu exercício. Portanto, é necessário que o/a assistente social realize leituras críticas do espaço onde está inserido, demarcando os limites e condicionantes impostos, para buscar estratégias de enfrentamento. Além disso, é importante a apropriação do projeto ético-político profissional, garantindo a defesa da liberdade como valor central e compromisso com a construção de uma nova ordem social.

Nesse cenário, determinado pela mundialização do capital e pelo redimensionamento do trabalho, o projeto neoliberal intensifica as condições de

precarização do trabalho dos(as) assistentes sociais. Assim, pode-se verificar o aumento das formas de contratação terceirizada, a redução da carga horária visando a redução de salários, um elevado nível de rotatividade, instabilidade no trabalho e diversos vínculos empregatícios, dificultando assim, a materialização e o exercício da autonomia pelos(as) profissionais em suas funções.

Dessa forma, frente a essas transformações advindas do processo de desenvolvimento do capital monopolista, apresentam-se constantes desafios (cada vez mais complexos) à categoria profissional. Por isso, se faz necessário a criação de novas estratégias de intervenção que consigam concretizar a construção profissional histórica de emancipação da classe trabalhadora. Para isso, é fundamental a apreensão crítica das relações sociais, no campo da totalidade, desempenhando constantes análises do movimento histórico da sociedade brasileira, compreendendo o significado histórico da profissão.

Partindo desse entendimento, é de grande importância analisar a posição política que a profissão assume no cenário de contradições entre as classes sociais, entender que a atuação profissional está operante com os interesses de classes, e a correlação de forças presentes nos espaços institucionais no qual o(a) profissional está inserido.

Assim, conclui-se que os(as) assistentes sociais são profissionais da política social desde o seu desenvolvimento, no qual seu trabalho é inscrito na implementação de políticas. E, dentre as diversas políticas setoriais que são desenvolvidas pelo Estado, analisaremos, no capítulo seguinte, a política de educação.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo será abordado de que forma o capital subjuga a educação reduzindo-a a mero aparelho de reprodução ideológica cujo papel consiste na alienação dos sujeitos os submetendo ao massacre contínuo da exploração. Através da utilização de autores que têm como método de aproximação com a realidade o materialismo histórico dialético de Karl Marx, será abordado de que forma a educação nos marcos do capitalismo se torna funcional na garantia da reprodução ampliada do capital e sua relação com a categoria Trabalho.

2.1 A Educação como uma esfera da vida social e sua relação com o Trabalho

A educação é um processo social e cultural de socialização do conhecimento, apreendido no decorrer da construção do indivíduo enquanto ser social e, conseqüentemente, em suas relações sociais. Contudo, no modo de produção capitalista essa socialização ocorre de modo a proporcionar a reprodução do capital, transformando a educação em um mecanismo de perpetuação de ideologias dominantes, favorecendo uma dinâmica social que se estrutura sob o viés da exclusão (FRERES *et al* 2018).

Para que se possa entender a relação existente entre trabalho e educação é necessário que se compreenda os primórdios de constituição de ambos. Como modo de satisfazer suas necessidades homens e mulheres alteram a natureza num processo que ocasiona a transformação de si mesmo e ao qual denominamos Trabalho.

[...] é ele [trabalho] que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social [...] Entretanto, o trabalho é muito mais que um tema ou um elemento teórico da Economia Política. De fato, trata-se de uma categoria que além de indispensável para a compreensão da atividade econômica faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade (NETTO; BRAZ, 2012, p.41).

Essa constante modificação da natureza gera, dentre outras coisas, inúmeras formas de conhecimentos que serão repassados através das relações sociais ao

longo da história humana. Com base nisso, Saviani (2007) aborda que o homem e a mulher aprendem a sê-los criando seus meios de existência, num processo que é educativo. Ou seja, ser social e educação têm sua origem no trabalho. Ao traçar esta relação do trabalho com a educação, o autor afirma:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

Vemos assim que o processo de aprendizado da humanidade dá-se através da experiência de suas ações, agregando conhecimento e transmitindo-os por meio de suas relações às novas gerações.

Na sociedade primitiva os homens produziam e se apropriavam coletivamente dos meios de produção e no decorrer desse processo educavam-se uns aos outros, porém, com o desenvolvimento das relações de produção, sucedendo-se assim a divisão social do trabalho e a emergência das classes sociais, a forma de se repassar o conhecimento assume o caráter fracionado de acordo com a nova organização social.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

A divisão da sociedade em classes distintas altera completamente a forma como se apresenta a educação. Se antes era inerente às “ações desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155), agora esta se destinará a uma parte específica da sociedade e de acordo com

o autor, é nesse contexto que nasce a instituição Escola, destinada àqueles/as que não eram forçados/as a se submeterem às barbáries exercidas através do trabalho.

Mesmo com essas alterações de ordem social a educação continuará transmitindo e produzindo o conhecimento mediado pelos interesses da classe dominante. Sendo que os/as trabalhadores/as será destinado um conhecimento básico que a priori, não lhes possibilite o questionamento da ordem vigente e que os/as conduza a aceitar sua posição na estrutura social como sendo pré-determinada.

Tem-se então que, com o desenvolvimento da sociedade pautada sob a divisão de classes, ocorre a separação entre educação e trabalho. Consequentemente separa-se a escola da produção num processo que se agudizará ainda mais com o surgimento do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007).

Retomemos que o modo de produção capitalista está sustentado numa relação de exploração exacerbada de uma classe social provida apenas de sua força de trabalho por outra que, por sua vez, é proprietária dos meios de produção. Esse modelo de sociedade tem como principal objetivo a obtenção de lucro e a acumulação ampliada do capital. Como a educação em seu processo histórico varia de acordo com as necessidades das sociedades em que está inserida, nesta ela cumprirá o papel de ajustar o/a indivíduo/a para atender as necessidades do mercado.

Dentre as mudanças operadas no seio da sociedade capitalista, mais especificamente no âmbito da produção, podemos destacar uma desencadeada pela introdução da maquinaria (cuja intensificação acarretou na Revolução Industrial¹⁶). Neste momento o processo de trabalho que antes era completamente manual sofre transformações que reduzem quantitativamente, a demanda por trabalho vivo na produção *stricto sensu*. Por um lado, muitas funções (físicas, intelectuais) anteriormente realizadas exclusivamente pelo/a trabalhador/a são desempenhadas por máquinas e, ao mesmo tempo, percebe-se que tais alterações impulsionam mudanças nos sistemas educacionais em diversos países.

¹⁶ Processo histórico que teve início no século XVIII na Inglaterra, representado por um conjunto de mudanças nos setores da produção com a inserção das máquinas e o sistema fabril.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. A dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica (SAVIANI, 2007, p. 157).

Temos então que o processo de revolução industrial ocasiona a associação, mesmo que de forma indireta, da escola com os processos de produção. Percebe-se que a educação ofertada pela burguesia às profissões que exerceriam atividades manuais e que não necessariamente necessitavam de aportes teóricos mais elaborados e aprofundados distingue-se, por exemplo, da prática educacional ofertada às elites, mais voltada à formação de intelectuais.

Nos marcos dessa sociabilidade burguesa a forma como se organiza a produção, demandou também uma reorganização no modo como se dá o trabalho, gerando novas demandas para a educação. Nesse modo de produção capitalista a cada formato que tal organização do trabalho assume exige-se um perfil de trabalhador/a diferente.

O fordismo¹⁷, por exemplo, constituiu-se num sistema de produção em massa que separa a gerência, o controle e a execução em fases diferentes do processo de trabalho. Nessa forma de produção é inserida a esteira rolante ditando um novo ritmo ao/a trabalhador/a. Segundo Kuenzer (2005), essa nova organização do trabalho concebeu também novos modos de vida, valores e atitudes, que vão demandar um novo tipo de trabalhador/a capaz de se adaptar a nova forma de produzir sem que, necessariamente, lhe seja demandado o uso de suas capacidades criativas e intelectuais.

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (Marx e Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo

¹⁷ Esse termo foi criado nos meados de 1914 por Henry Ford, responsável pela introdução das linhas de montagem na produção.

ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (KUEZER, 2005, p.3).

Já sob o modelo de acumulação flexível¹⁸ predomina a flexibilização dos processos de trabalho; há uma redução de empregos regulares; a produção se dá em pequenos lotes e há um controle rigoroso sobre a qualidade do produto onde se busca minimizar os defeitos e atrasos na produção; ocorre uma eliminação do desperdício e uma diversificação da produção. Esse modelo organizacional vai demandar um tipo de trabalhador/a polivalente, ou seja, capaz de executar múltiplas funções, ocorrendo também sua incorporação física e subjetiva nas fases da produção. Há uma apropriação crescente “da dimensão intelectual do trabalhador, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver sua subjetividade operária” (ANTUNES; ALVES, 2004, p.347).

Essa apreensão física e subjetiva do indivíduo pelos processos de trabalho foi incorporada pela produção de modo a aumentar as possibilidades de reprodução do capital. Segundo Freres *et al* (2018), a adoção pelos/as indivíduos/as dos interesses do capital como sendo seus, é apenas uma das características dessa estratégia de controle ideológico comandada pelo capital e vem sendo exercida também pelas escolas.

[...] Propiciar a capacitação e as competências dos indivíduos ao mercado de trabalho. Nesse aspecto, não interesse uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. O que interessa é uma educação voltada aos interesses do capital e que mantenha os trabalhadores presos às rédeas do sistema, visto que sua formação deve possibilitar uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Em outras palavras, os indivíduos devem ser formados para aprenderem a criar uma forma de continuar sobrevivendo num mundo que os joga na miséria (FRERES *et al*, 2018, p. 7).

Nessa ótica o percurso de vida do indivíduo é uma esteira de produção onde a educação o molda para se adaptar a um meio que lhe utilizará da maneira necessária à perpetuação do capital.

Outro ponto de suma importância diz respeito à crença de que a educação também cumpre o papel de reduzir as desigualdades sociais. Este argumento é completamente ilusório na medida em que tais desigualdades são geradas e

¹⁸ Modo de produção que sucedeu o fordismo caracterizado pela produção de bens de acordo com a demanda do mercado.

intensificadas pela produção e distribuição desigual do que se é produzido socialmente. As desigualdades, assim como a pobreza, exclusão e exploração por serem consequências do próprio modelo de sociedade em que vivemos só poderiam ser efetivamente superadas com a superação do próprio modo de produção capitalista.

De acordo com Mészáros (2008) a educação poderia representar o meio pelo qual se tornaria possível alcançar uma emancipação humana, mas, fatalmente, acabou se tornando proporcional a reprodução do modo de produção capitalista “socializando os valores que permite a sua reprodução” (2008, p.15) além de se tornar um instrumento passível a compra e venda ocorrendo sua constante mercantilização.

Com isso temos que a única forma de reconstruir a educação é transformando o quadro social no qual esta está inserida. Mas em nada se alterará se essas mudanças forem executadas apenas pela correção de determinadas falhas em determinados âmbitos, não abrangendo quadro social como um todo. Assim,

Limitar mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Logo, para o autor, alcançar uma educação emancipatória consiste em romper definitivamente com a ordem do capital.

Tem sido o objetivo da educação institucional, pelo menos nos últimos 100 anos, o fornecimento de mão de obra ao capitalismo, tanto que através da educação o capital legitima uma internalização no indivíduo de conformismo acerca de sua posição social, resumindo-se a isso o papel de grande parte das instituições formais de educação.

Considerando que o conhecimento vai muito além do que se é ensinado dentro desses espaços formais e que o processo de aprendizado abarca todos os conhecimentos que adquirimos no decorrer da vida, envolvendo nossas vivências e relações que desenvolvemos com o meio em que estamos inseridos, assim como a cultura e a arte, acreditamos que,

sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade com um todo (MESZÁROS, 2008, p.59).

Assim sendo, a educação formal, para que possa englobar as outras esferas do conhecimento, necessita ser desvinculada das imposições do capital para se apropriar, inclusive, de práticas educacionais mais abrangentes. Afinal, educar consiste em um processo social e cultural presente no âmbito das relações humanas e o repasse do conhecimento abrange muito mais do que as práticas formais de educação.

2.2 Trajetória histórica do sistema educacional no contexto brasileiro

Buscaremos resgatar, brevemente, como se estruturou o sistema educacional no território brasileiro, partindo de seu surgimento no Brasil colônia e como este se desenvolveu no decorrer dos séculos, perpassando pelos inúmeros embates e modificações que sucederam no período de sua construção.

A educação formal é caracterizada por seu caráter excludente e seletivo, desde muito cedo no Brasil. Seu marco histórico têm início com a chegada dos jesuítas que foram responsáveis pelo desenvolvimento do primeiro sistema educacional brasileiro, fortemente marcado pelo domínio da igreja católica e inscrito no projeto de disseminação do cristianismo. Na medida em que ocorre uma expansão das colônias, expande-se também essas práticas educacionais visando alcançar os objetivos da colonização portuguesa (PIANA, 2009).

Contudo, na ocasião de expulsão dos jesuítas no ano de 1759, a Colônia direcionou seus esforços para a modernização da economia e da indústria, deixando de ter a educação como um de seus interesses, sendo assim, nesse contexto, a educação vai passar por uma fase de decadência onde seu desenvolvimento só será retomado com a chegada de D. João IV que ao introduzir uma série de novos

serviços na colônia, demandou novos tipos de formação. Com isso, são inauguradas instituições de ensino, escolas técnicas e primeiros cursos superiores no país (PIANA, 2009).

Anos mais tarde, mais precisamente após a independência em 1822, passou-se a ser discutida a importância da educação para o desenvolvimento do país. Ainda assim, o Estado continuou se desresponsabilizando pelo sistema educacional, limitando-se a ações isoladas como, por exemplo, a criação do colégio Pedro II nos anos de 1830, que veio a se tornar referência no ensino no país.

A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formulação das políticas educacionais e mesmo com a proclamação da República, em 1889, quase não alterou esse cenário, mas somente houve investimento e expansão no ensino superior, por meio da criação de muitas escolas para a formação de profissionais liberais, em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder (PIANA, 2009, p. 62).

Após a segunda guerra mundial a política educacional começou a aparecer de forma mais visível no país, seja com o surgimento das primeiras universidades, seja com a criação, no ano de 1942, da Associação Brasileira de Educação (ABE) que trouxe à tona as discussões e os problemas referentes à educação na esfera pública.

De acordo com Piana a concretização de uma política educacional de Estado vai passar a ser discutida a partir de 1930 nas conferências nacionais de educação sendo que dois anos antes havia sido criado o Ministério da Educação e Saúde. Nas palavras da autora,

A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 foi a medida educacional mais importante, pois tinha como papel fundamental, orientar e coordenar, como órgão central, as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, tendo como seu titular Francisco Campos. Essas reformas levaram o nome de Reforma Francisco Campos e, de fato, contou com elementos importantes, como a integração entre as escolas primária, secundária e superior, e ainda, com a elaboração do estatuto da universidade brasileira. Nesse período, também foram introduzidos o ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo (2009, p.64).

Observa-se que o Ministério da Educação e Saúde propiciou, mesmo que de forma minimalista, um avanço para o sistema educacional com a integração das escolas e o estatuto da universidade brasileira. Em 1953 foi alterado para Ministério

da Educação e Cultura, surgindo a sigla MEC, mas é apenas em 1995 que esse órgão se torna restrito a área da educação.

Em 1932 um grupo de educadores/as, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁹, que trazia a necessidade de se defender a educação pública e gratuita sob as bases de um plano geral de educação²⁰.

Contudo, mesmo com tal mobilização pela camada intelectual da sociedade a não se altera o caráter seletivo e excludente do ensino e na década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a educação acentua ainda mais seu perfil de capacitação de mão de obra para o capital.

O Brasil, caracterizado por ser um país de capital dependente e periférico, vai apresentar especificidades no processo de consolidação do capitalismo, que vai marcar o contexto brasileiro com constantes crises institucionais ocasionadas pelo capital internacional, assim como o agravamento das mobilizações das classes populares (ALBUQUERQUE NETO, 1995). Em contraponto, será nesse cenário dos anos de 1960, que ocorrerá um salto significativo em relação à melhoria do sistema educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que teve em seu processo de construção, divergentes ideologias e interesses que tiveram de ser conciliados para que esta entrasse em vigor. Fruto de fortes reivindicações populares que exigiam a melhoria do ensino público “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a ser compreendida como a medida mais importante assumida pelo Estado à política educacional” (PIANA, 2009, p. 65).

Ao longo dos anos sua estrutura será modificada por algumas reformas, como a ocorrida em 1971 que trouxe o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos. E a de 1996 que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e trouxe notáveis mudanças como a inclusão da educação infantil e a inserção da base nacional

¹⁹ Documento redigido no ano de 1932 por 26 educadores, em 1932, intitulado de: A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Foi divulgado em âmbito nacional com o objetivo de oferecer diretrizes para uma política de educação.

²⁰ Informações retiradas do site do Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional>> Acesso em: 12 nov 2018.

comum curricular, que consiste em um documento que define os conhecimentos e habilidades que os estudantes devem aprender ao longo da educação básica.

Importante ressaltar que, em menos de três anos depois de sua criação em 1961, a LDB enfrenta um forte embate, após a implantação da ditadura militar no país, pois, além de todos os processos de controle social, foi proposto uma reforma universitária através de um acordo entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que tinha como objetivo “promover uma reforma geral no sistema nacional de educação” (ALBUQUERQUE NETO, 1995, p. 728).

O resultado desses acordos foram as leis nº5.540/68 que tratava da reforma do ensino superior e a Lei nº 5.692/71 que trazia a reforma do ensino do 1º e 2º graus. De acordo com Albuquerque Neto, (1995, p. 729)

Em 1967, o governo Costa e Silva constitui uma comissão com a finalidade de sugerir mudanças no sistema de ensino, notadamente nas universidades. A Comissão Meira Matos, como ficou conhecida, fez um diagnóstico da educação no País, identificando as suas deficiências e precariedades, ao mesmo tempo em que foram feitas sugestões para solucioná-las. Essas sugestões contemplam como condição imperativa da desmobilização estudantil uma urgente e radical reforma no ensino superior.

A reforma universitária foi recebida com forte descontentamento por parte dos universitários e movimentos estudantis, devido ao fato de atrelar ainda mais o processo educacional às demandas do capital. Justamente com o intuito de contornar e desmotivar tais movimentos estudantis, o projeto de reforma foi aprovado com urgência.

Em relação ao ensino primário e secundário foi instituída a Lei nº5.692/71, que tinha como pontos básicos:

[...] a extensão da escolaridade obrigatória para todo o ensino de 1º grau (oito anos), que unificou os antigos "primário" "ginásio", e a compulsoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau. A extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos amplia também a faixa etária obrigatória (dos 7 aos 14 anos), sem que tivéssemos conseguido resolver a questão da obrigatoriedade das quatro séries do antigo primário. Some-se a isso que, salvo as exceções, as escolas permaneceram organizadas no modelo do antigo esquema: primário (1ª a 4ª série) e ginásio (5ª a 8ª série). A profissionalização compulsória no ensino de 2º grau tinha como objetivo fazer com que um grande contingente de mão-de-obra pudesse ingressar mais cedo no mercado de trabalho, pois os estudantes já saíam do 2º grau com uma habilitação profissional e procurariam logo um

emprego, o que não seria difícil, já que o "milagre econômico" possibilitaria isso (ALBUQUERQUE NETO, 1995. p.731).

Essa profissionalização do 2º grau foi duramente criticada por fragmentar ainda mais o processo de aprendizagem, além de intensificar a precarização do ensino oferecido nas escolas focalizando na profissionalização. Mesmo sendo revogado pela lei nº 7.044/82, a profissionalização do ensino de 2º grau favoreceu as unidades privadas de ensino, assim como dos cursos pré-vestibulares que tornaram ainda mais seletivo o acesso ao ensino superior público (ALBUQUERQUE NETTO, 1995).

Chegado ao fim o período ditatorial, a LDB de 1996 tornou-se a principal lei da educação e o governo assume então a política de educação como uma de suas competências visualizando-a como mecanismo indispensável para o desenvolvimento do país. Contudo, é importante ressaltar que nunca houve o interesse em expandir o acesso à educação visando o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos críticos, principalmente no que diz respeito às classes subalternas.

Durante os governos que se sucederam, como o de Collor de Mello, a educação continuou sem grande espaço nas agendas governamentais, apenas no mandato de Itamar Franco que ressurgiu através dos movimentos do setor a necessidade de se definir a política educacional, começando-se a pensar uma democratização do ensino, exigindo a participação de todos os segmentos do sistema educacional.

A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. Nesse sentido, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para a efetivação da democratização da escola e da gestão (PIANA. 2009, p.76).

É imprescindível que se busque a execução da educação exercendo o papel de formação de sujeitos críticos e participativos, disseminando o conhecimento de forma a favorecer a construção de uma sociedade mais igualitária.

Em 2001 pensou-se em um Plano Nacional da Educação que abarcaria diferentes concepções sobre a educação já características dos debates brasileiros no que tangem o ensino. Segundo Lima (2014), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi um dos principais protagonistas em torno desse plano, formado por diversos setores que defendiam fortemente o ensino público gratuito, se opondo aos setores privatistas que defendiam a “liberdade de ensino” e locação da verba pública para o crescimento do setor privado.

Atualmente, o sistema de ensino nacional é regulamentado pela Constituição Federal de 1988, (pela Emenda Constitucional nº14) e pela LDB de 1996. Compreende a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental, médio e a educação superior.

Com relação a educação básica, o objetivo é desenvolver o indivíduo fornecendo-lhe o indispensável para a construção dele como cidadão, de forma a assegurá-lo outras modalidades de ensino e seu progresso no trabalho, como mencionado nos dois artigos da LDB, abaixo:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, período semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar (BRASIL, 1996).

A primeira etapa da educação básica é composta pela educação infantil que se destina a crianças de até seis anos de idade, sendo ela, oferecida em creches e pré-escolas. O ensino fundamental é ofertado para crianças acima de seis anos e tem durabilidade de oito anos e o ensino médio finaliza a educação básica, com duração de três anos e não é obrigatório por lei. Já o ensino superior visa o desenvolvimento das capacidades de pesquisa e investigação científica dos indivíduos sendo ofertado por instituições públicas e particulares e com duração que varia de acordo com os cursos ofertados.

Outro ponto de suma importância a ser explanado nesse trabalho seria a inserção do neoliberalismo no país e seus impactos sobre o processo educacional. A

tendência neoliberal vai ditar as relações econômicas e sociais assim como as diretrizes universais nas quais a educação está fundada. O sistema educacional, por exemplo, passa a visar a formação de sujeitos com capacidade rápida de resposta e aprendizagem, que saibam lidar com uma grande diversidade de situações, pois, será esse perfil de funcionário que os postos de trabalho exigirão.

A educação, vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social [...] A nova economia global trouxe mudanças de largo alcance para a educação. Diferenças no sistema de educação pública, entre o antigo capitalismo e o neoliberalismo, são identificadas. No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança. Hoje, na nova ordem econômica neoliberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho (CAMPOS; NETO, 2018, p. 92).

Sendo assim, o neoliberalismo utiliza a educação para a regulação e controle da sociedade, transmitindo através dela a ideia de livre iniciativa, enquanto molda os indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Logo, todas essas interferências no sistema de ensino terão como objetivo:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (CAMPOS; NETO, 2018 apud MARRACH, 1996, p. 46-48).

Partindo do que foi apresentado pela citação acima podemos afirmar que à escola, unidade básica que materializa o sistema educacional, será imposta uma lógica mercadológica e focada na produção de mão de obra qualificada. A educação passa a ser então apresentada como o único meio pelo qual o indivíduo pode

alcançar uma mobilidade social, depositando nela a responsabilidade pelo seu lugar na sociedade.

Com base no que foi discutido ao longo desse capítulo, observamos que a educação nos marcos do capital se torna um processo contraditório ao apresentado em seu surgimento quando se consistia na socialização do conhecimento como um todo. No desenvolvimento da sociedade dividida em classes sociais distintas, essa socialização acontece de forma fracionada e seletiva, não possibilitando a uns o acesso ao saber que constrói e desconstrói formas de pensar. A sua utilização como um meio pelo qual se subjuga e refina força de trabalho para manutenção do capital é uma desconstrução de toda a potencialidade que a educação poderia alcançar, além de ser um amargo distanciamento da sua possibilidade de servir a uma emancipação humana.

Sendo assim, no próximo item buscaremos adentrar em aspectos da inserção do/a Assistente Social na política de educação, levando em consideração as normativas existentes e os parâmetros elaborados pela categoria que orientam a prática profissional.

2.3 A intervenção do Assistente Social na educação: Uma análise a partir das normativas da categoria e da política de educação

O campo da Educação é um espaço sócio ocupacional onde os profissionais do Serviço Social se inserem, trabalhando de maneira articulada e interdisciplinar com outros profissionais. É um campo de grande relevância para o Serviço Social, visto que as expressões da questão social estão amplamente presentes no contexto escolar, e ainda, encontram-se mais acentuadas em conjunturas de crise ou de regressão de direitos.

O/A assistente social enquanto profissional habilitado/a para intervir nas diversas expressões da questão social²¹, possui competência para realizar uma

²¹ Conforme o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), as questões sociais a serem trabalhadas pelo Assistente Social na escola são: 1) Evasão escolar; 2) Desinteresse pelo aprendizado; 3) Problemas com disciplina; 4) Insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; 5) Vulnerabilidade às drogas; 6) Atitudes e comportamentos agressivos e violentos (CFESS, 2001, p.23).

leitura crítica da realidade onde está inserido, desenvolvendo suas atribuições no espaço profissional. Embora o seu trabalho tenha uma dimensão socioeducativa²², é importante demarcar sua especificidade em relação aos demais profissionais da Educação, pois segundo Almeida (2005)

sua inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos sócio-institucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais.” (ALMEIDA, 2005, p. 6).

Nessa perspectiva é necessário compreender as demandas para além do que está sendo apresentado e identificar os elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem do aluno, realizando também, uma aproximação da família e do contexto comunitário, a fim de identificar problemáticas que afetam o cotidiano escolar e elaborar estratégias que intervenham nelas através de um conjunto articulado da sua prática profissional, quer seja fazendo encaminhamentos, prestando orientações e informações, etc.

A participação dos/as assistentes sociais nas instituições de ensino não é somente uma requisição da categoria profissional, mas evidencia uma necessidade institucional cada vez mais reconhecida “no âmbito do poder legislativo de diferentes estados e municípios.” (ALMEIDA, 2005, p. 6). Pois, devido a formação profissional que o capacita para realizar uma análise social, contribui na mesma medida com o desenvolvimento do processo educacional, tendo em vista o acesso de crianças e adolescentes na Educação, garantindo a permanência nesse espaço.

Além disso, a prática do Serviço Social pode ser observada como uma área de conhecimento orientada à emancipação social e política dos indivíduos, possibilitando a construção e a socialização de conhecimentos que promovam uma

²² Isto é, o trabalho do/a assistente social deve promover ao usuário a oportunidade de crescer e se desenvolver reconhecendo-se enquanto ser social inserido em uma realidade composta de inúmeras determinações. Em outras palavras, é através da dimensão lógica, que o/a profissional se aproxima do/a usuário/a abarcando os problemas cotidianos dentro da totalidade social, levando em conta os problemas econômicos e sociais numa escala nacional e mundial. Portanto, o profissional de Serviço Social deve proporcionar aos usuários uma visão crítica da realidade onde estão inseridos.

formação de cidadãos conscientes e sensibilizados de seus direitos²³. Dentre os princípios éticos fundamentais da profissão pode-se destacar:

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; Defesa intransigente dos direitos humanos [...]; Ampliação e consolidação da cidadania [...]; Posicionamento em favor da equidade de justiça social [...]; Empenho na eliminação de todas as formas de preconceitos [...] e Exercício do Serviço Social sem discriminar, nem discriminar por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 1993, p. 23).

O trabalho do/a profissional de Serviço Social na política de educação verifica-se a partir de três esferas governamentais: federal, estadual e municipal, no interior de instituições filantrópicas e instituições privadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB)²⁴. Essa lei estabelece e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.

[...] Pensar essa inserção dos assistentes sociais exige identificar que a política educacional engloba diferentes níveis e modalidade e modalidades de educação e ensino: a educação que é composta pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos; a educação profissional; a educação superior e a educação especial. A organização e a execução desses diferentes níveis de educação e ensino cabem ao Estado em seus três níveis de atuação: a união, os Estados e os municípios, sendo que cada um deles tem responsabilidades e incumbências diferenciadas. Destarte, é fundamental que não se perca a dimensão de totalidade na compreensão do significado que a política educacional tem a partir desse desenho institucional na relação entre o mundo da cultura e do trabalho, ou seja, no âmbito da dinâmica que particulariza as esferas da produção e da reprodução social. (ALMEIDA, 2000, p.18).

²³ Verifica-se aqui a efetivação da dimensão educativa do trabalho do/a assistente social. Tendo em vista toda a bagagem teórica e instrumental adquirida por esses profissionais, tanto no período de formação acadêmica quanto posteriormente, pelo desenvolvimento do trabalho nos diferentes espaços ocupacionais, todo esse conhecimento adquirido pelo indivíduo e pelo conjunto da categoria profissional denomina-se de “cultura profissional” (ou arcabouço teórico, instrumental, metodológico, etc). A partir desse acúmulo, os/as profissionais fundamentam os elementos a serem repassados (através da linguagem) aos trabalhadores atendidos pela respectiva política social onde estão empregadas. E vale salientar que de acordo com os conhecimentos socializados/compartilhados, os/as assistentes sociais podem tanto contribuir para reforçar preconceitos como para desconstruí-los.

²⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 23 nov 2018.

A partir da década de 1990, conforme já exposto nesse trabalho, ocorre uma redefinição do papel do Estado frente às políticas públicas²⁵, sobretudo na política educacional, e é nesse cenário que a categoria profissional é impulsionada a configurar novas frentes de atuação.

A escola pública, nas últimas décadas, tem assumido um papel significativo no contexto das classes trabalhadoras, sendo desafiada cada vez mais em articular conhecimento (que é o trabalho no contexto escolar) com a realidade social (problemas e/ou necessidades sociais), com a finalidade de instrumentalizar o sujeito à compreender e intervir na realidade. Este processo tem exigido o desenvolvimento de ação conjunta com as outras formas de organização existentes na comunidade [...] A contribuição do Serviço Social poderá ser significativa, pois seu trabalho se caracteriza em articular estas diferentes formas de organização e ter sempre dificuldades ou necessidades. O Serviço Social poderá trazer para o espaço interno da escola elementos da comunidade em que esta esteja inserida.

Sendo assim, nos anos 2000 foi elaborado o Parecer Jurídico 23/2000, pela assessora jurídica do CFESS, Dra. Sylvia Terra, abordando a implementação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio, relacionando a pertinência da inserção do Serviço Social na educação e também das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e sua regulamentação nas instâncias de poder municipal e estadual.

Dessa forma, o Serviço Social passa a ser reconhecido como uma profissão de grande importância na composição da equipe escolar, distanciando-se da posição de serviço complementar nesse espaço. A contribuição da categoria na política educacional consiste na identificação e criação de alternativas que enfrentem os fatores sociais, culturais e econômicos prejudiciais no processo educacional, de forma a contribuir para a efetivação da educação como um direito.

Conforme Parecer Jurídico 23/00, cabe aos assistentes sociais inseridos na educação desenvolver as seguintes funções:

- Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar;

²⁵ “Com a crescente subordinação das Políticas Sociais à lógica das reformas estruturais para a estabilização da economia, mesmo que não se avance para a privatização total da área social, constata-se uma redução das responsabilidades do Estado no campo das políticas sociais. A redução de recursos tem significado uma deterioração dos Serviços Sociais públicos, compreendendo a cobertura universalizada, bem como a qualidade e a equidade dos serviços.” (YAZBECK, 1997:9).

- Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;

(CFESS. Serviço Social na Educação. Brasília, CFESS, setembro/2001.

Em 2001, um grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação pelo CFESS construíram a brochura intitulada “Serviço Social na Educação”. Em 2004, o CFESS solicitou a elaboração de um parecer, acerca dos projetos de lei que discutiam a inserção do/a assistente social na área de educação, resultando no documento denominado “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”. No ano de 2006, foi formado um Grupo de Trabalho Serviço Social (GT SS) na Educação em conjunto com o Conselho Federal de Serviço Social, no 35º Encontro Nacional.

Em 2008/2009, o GT SS na Educação elaborou uma sistematização de leis e projetos de lei acerca do Serviço Social na Educação no âmbito municipal, estadual e nacional. Já em 2010/2011, o GT SS na Educação produziu uma metodologia para o levantamento de dados referentes à inserção de assistentes sociais na Política de

Educação em todos os estados, incitando a categoria a realizar discussões sobre serviço social na educação. Além disso, foi elaborado o documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” como material base para novas discussões. Esse documento foi estruturado com a perspectiva de afirmação: da concepção de educação que deve orientar a atuação profissional; das competências e atribuições do/a assistente social; bem como das dimensões, particularidades e estratégias para a inserção, atuação e consolidação do exercício profissional no âmbito da educação em consonância com o projeto ético-político e profissional do serviço social.

Por fim, em 2012, houve grande articulação, mobilização e participação nos debates a partir do documento “Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação”, além de atualizações dos levantamentos sobre as legislações municipais, estaduais e federal, já implementadas ou em tramitação, como o “Projeto de Lei nº 3688-C/2000, aprovado na Câmara dos Deputados em 07/08/2007, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007). Ainda que não tenha sido aprovada definitivamente, o conjunto CFESS/CRESS tem tensionado para o fortalecimento da luta pela inserção desses profissionais na educação e para a ampliação desse debate pela categoria.

No que tange o documento “Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação”, produzido por Campos *et al* (2011), observa-se um debate envolta do acúmulo teórico e político da categoria, oferecendo subsídios para um melhor aprofundamento e reflexão sobre a inserção/atuação do assistente social na Educação.

Sendo assim, pode-se observar os avanços significativos, ao longo dos anos, quanto à inserção do assistente social na educação. No entanto, ainda existe um bom caminho a ser percorrido, considerando que essa discussão configura-se como demanda constante e crescente dos profissionais do Serviço Social.

No que tange às competências e atribuições do assistente social na política educacional - assim como nas demais políticas - elas são orientadas pela Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/93) pelo Código de Ética Profissional de 1993

e ainda pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). É através desses instrumentos que são estabelecidos direitos, deveres e princípios norteadores da ação profissional e, dessa forma devem ser considerados e respeitados pela categoria profissional e pelos seus empregadores.

Assim, a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética são instrumentos legais que apresentam uma dimensão política, assegurando a defesa da profissão, a qualidade dos serviços prestados aos usuários e o compromisso com a classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade.

Além disso, o profissional necessita ter a garantia de condições técnicas e éticas de trabalho previstas na Resolução CFESS 493/2006, para que desempenhe suas competências/atribuições com responsabilidade e compromisso, demandando autonomia técnica e garantia do sigilo profissional no atendimento à população usuária. Nessa perspectiva,

é importante ressaltar que a autonomia não é dada, na verdade é construída em densas tensões no cotidiano profissional ancorada na necessidade de independência técnica para fazer escolhas que estejam em sintonia com os princípios e normas do Código de Ética Profissional na perspectiva de empreender um trabalho de qualidade, que possibilite garantir e ampliar direitos à população usuária. (BARROCO; TERRA, 2012 apud CFESS, 2008, p. 29).

É importante ressaltar que com os gradativos desmontes nas políticas públicas, provocados pela ideologia neoliberal, os espaços ocupacionais onde se insere o assistente social apresentam-se bastante precarizados no que se refere a infraestrutura, a recursos humanos e a condições objetivas para materializar as políticas sociais a que estão vinculados. Dessa forma,

Para o exercício profissional com qualidade e fortalecimento do projeto ético-político, o/a assistente social deve ter garantido seu direito ao livre exercício das atividades inerentes à profissão, inviolabilidade do local e documentação, bem como a liberdade na realização de estudos e pesquisas e autonomia profissional para decidir a direção e estratégias de ação junto aos/às usuários/as respaldando-se na legislação (CEP, Lei de Regulamentação - 8.662/1993, Resoluções CFESS) e na busca de apoio e orientação dos Conselhos Regionais de sua jurisdição. Só assim, o/a profissional poderá realizar com eficiência e responsabilidade suas atividades profissionais, lembrando que isso envolve qualidade técnico-operativa, escolha dos instrumentais e direção ético-política sintonizada com o projeto (CFESS, 2008, p. 35).

A partir dessas análises compreende-se que o trabalho do Assistente Social na educação tem o potencial de contribuir para o acesso e permanência do cidadão no espaço educacional, na luta por uma melhor qualidade no ensino, promoção cultural do indivíduo e na defesa/garantia dos direitos sociais para a comunidade escolar. Portanto, sendo ciente de tal potencial é que se reafirma que suas competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético-política traduzida em procedimentos técnicos no cotidiano dos espaços educacionais que implicam, necessariamente, no reconhecimento das condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho profissional. Para tanto, é essencial o entendimento dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na Política de Educação.

Por fim, reconhecemos as limitações presentes neste trabalho, no que tange o aprofundamento acerca das discussões teórico-metodológicas que compõem a temática da inserção dos/as assistentes sociais na política educacional. Contudo, ressaltamos que esta pesquisa estabelece uma primeira aproximação ao tema proposto, constituindo-se em uma análise explanatória, nesse começo de pesquisa científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir dos elementos apresentados nesse trabalho, foi possível analisar as configurações que o Estado adquiriu ao longo dos anos, ou seja, sua “refuncionalização e o [seu] redimensionamento [...] para assegurar seus objetivos estritamente econômicos [...], direcionado para garantir os superlucros dos monopólios.” (NETTO, 1996, p. 22-23).

Através do formato que o Estado vem utilizando na execução de políticas públicas - sob os critérios da lógica dominante do monopólio - a população brasileira é condicionada ao declínio dos direitos sociais conquistados e estabelecidos constitucionalmente em 1988.

Nessa perspectiva, a política educacional configura-se como as demais políticas públicas negligenciadas pelo Estado. Além disso, conforme já apresentado no capítulo 2, é importante ter em vista a característica que a Educação adquiriu na sociedade capitalista enquanto qualificadora de mão-de-obra e/ou acrítica, tornando-se uma ferramenta a serviço do capital.

Sendo assim, para conseguirmos promover uma educação emancipatória, que crie uma consciência de classe e se destine à formação de sujeitos críticos, transformadores de sua realidade social, é necessário uma transformação societária, que tensione para uma sociedade “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

Portanto, com base nas discussões realizadas acerca do Serviço Social na política educacional, foi possível compreender a grande importância da inserção desses profissionais nessa política, de forma a contribuir para o acesso à educação e aos demais direitos sociais, e no enfrentamento qualificado das demandas relacionadas às expressões da questão social no âmbito educacional.

No entanto, identificou-se algumas limitações postas à categoria de assistentes sociais, uma vez que a hierarquia institucional regula as ações profissionais, além das relações contraditórias entre capital x trabalho. Além disso, em consequências dos gradativos desmontes nas políticas públicas, os espaços ocupacionais dos/as assistentes sociais apresentam-se bastante precarizados em

relação à infraestrutura, aos recursos humanos e as condições objetivas para materializar as políticas sociais a que estão vinculados. Neste contexto de correlação de forças, na qual são apresentadas condições de trabalho cada vez mais debilitadas e flexíveis, a autonomia relativa do assistente social vem tornando-se limitada apresentando assim, grandes desafios à categoria profissional.

Para além de exercer o papel histórico de um/a educador/a político e social (dimensão socioeducativa como já apresentado anteriormente), o/a assistente social precisa reconhecer em sua intervenção, o papel de articulador/a das políticas sociais e mediador/a de serviços sociais orientando-se por uma perspectiva de ampliação dos direitos. Mesmo que esteja ciente das contradições e implicações que perpassam tais serviços, a categoria deve exercer suas funções buscando o fortalecimento dos direitos e interesses da classe trabalhadora.

Assim, o assistente social inscrito na divisão social e técnica do trabalho, se depara com diversas contradições e restrições. Dessa forma, é extremamente importante um profissional comprometido com o projeto ético-político da profissão:

[...] que tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central - liberdade concedida historicamente, como possibilidade de escolhas entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. (NETTO, 1999, p. 104).

Este é o grande desafio apresentado aos assistentes sociais, elaborar alternativas e estratégias que, para além de intervir nas expressões da questão social, compreendam/decifrem o contexto do qual elas emergem, criando respostas de enfrentamento. Ademais, o profissional no campo da educação deve exercer sua autonomia profissional com competência propositiva e clareza teórica, numa perspectiva de totalidade, tecendo uma trajetória crítica e de autocrítica profissional.

Além disso, vale ressaltar que tanto a educação quanto o Serviço Social são instituições que, no marco do capitalismo, são demandadas pelas classes dominantes para legitimar o status quo. No entanto, em decorrência da própria dinâmica contraditória deste modo de produção, o desenvolvimento de ambas também guardam a possibilidade de crítica a esta sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro, 1996.

AGUIAR, A. G. de. **Serviço social e filosofia: das origens a Araxá/ Antônio Geraldo de Aguiar**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE NETO, A. S. **Legislação e Política Educacional Brasileira**. R. Brás. Est. Pedag. Brasília, v.76, n.184,.699- 734, set/dez. 1995.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. O Serviço Social e a Política Pública de Educação. 2005. Disponível em: <http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao.pdf> Acesso em: 22 nov 2018.

ANTUNES, R; ALVES, G. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. 80 anos do Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo. In: Revista Serviço Social - São Paulo, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, ABEPSS: Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em assembléia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996). Disponível em: <[http:// www.abepss.org.br](http://www.abepss.org.br) > Acesso em 4 nov 2018.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

BRASIL, Código de Ética do Assistente Social. Brasília – CFESS, 1993.

BRASIL. Decreto- lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 2005.

CAMPOS, G; NETO, F. **O impacto do neoliberalismo na Educação Brasileira**. Educere, XVIII Congresso Nacional de Educação, 2018.

FRERES, H; RABELO, J; SEGUNDO, M. **O Papel da Educação na Sociedade Capitalista: Uma análise onto- histórica**. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>> Acessado em 27 de agosto de 2018.

GUERRA, I. **Instrumentalidade do processo de trabalho e serviço Social**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, n.62, 2000, p. 5-34.

HARVEY, D. Condição pós-moderna. São PAULO: **Edições Loyola parte II**. As transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX, 1989.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do Assistente Social na atualidade IN Atribuições Privativas do/a Assistente Social – Em Questão**. Brasília: CFESS, 2002

_____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social** – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

_____. e CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005.

LIMA, K. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Nova fase do privatismo e da certificação em larga escala**. Universidade e Sociedade #55.

LIMA, N. G. de H.; COSTA, H. A. C. "**Serviço Social e a Teor Serviço Social e a Teoria da Complexidade: Uma relação possível?**", in 4º Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte, 2016.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: Identidade E Alienação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉZSÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. "**A construção do projeto ético-político do Serviço Social contemporâneo**" in Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1 – Brasília: Cead/ ABEPSS/CFESS, 1999.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 12 ed. São Paulo, Cortez 2008.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

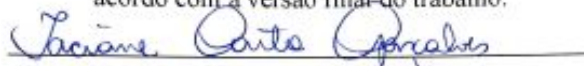
PIANA, M. C. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan/abr. 2007.

SILVA e SILVA, M. Ozanira (Coord.). O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 2. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

YAZBECK, M. C. **Globalização, precarização das relações de trabalho e Seguridade Social.** In: Cadernos Abong, 19. Série: Subsídios às Conferências de Assistência Social. São Paulo, vol I, 1997.

Certifico que o trabalho de conclusão de curso intitulado "ANÁLISE SÓCIO
HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL
INSCRITO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO" de autoria do aluno JULIENE NUNES,
foi aprovado sem recomendações de alteração pela banca examinadora e que estou de
acordo com a versão final do trabalho.



Taciane Couto Gonçalves

(Orientadora)

Mariana, 18 de dezembro de 2018