



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
UNIDADE EDUCACIONAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ALINE SILVA DE LIMA

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO NORDESTE BRASILEIRO**

PALMEIRA DOS ÍNDIOS
2021

Aline Silva de Lima

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: a inserção do/a assistente social na educação básica
no Nordeste brasileiro

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Curso de Serviço Social da
Universidade Federal de Alagoas/Unidade
Educativa de Palmeira dos Índios, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Bacharel em Serviço Social.

Orientador (a): Profa. Ma. Érika Flávia Soares da
Costa

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Unidade Palmeira dos Índios
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Kassandra Kallyna Nunes de Souza (CRB-4: 1844)

L732s Lima, Aline Silva de
Serviço social e educação: a inserção do_a assistente social na educação básica no nordeste brasileiro/ Aline Silva de Lima, 2021.
76 f.

Orientadora: Érika Flávia Soares da Costa.
Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Campus Arapiraca. Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios, 2021.

Bibliografia: f. 71 – 76

1. Serviço social. 2. Capitalismo. 3. Políticas educacionais. 4. Educação. I. Costa, Érika Flávia Soares da. II. Título.

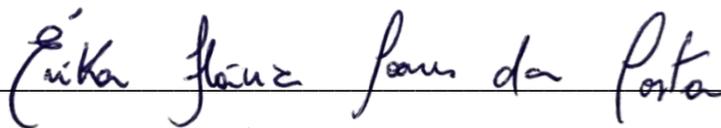
CDU: 1364

ALINE SILVA DE LIMA

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: a inserção do/a assistente social na educação básica no nordeste brasileiro

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Data de defesa: 29 de janeiro de 2021.



Prof^ª. Ma. Érika Flávia Soares da Costa
(Orientadora)



Prof^ª. Ma. Mayra de Queiroz Barbosa
(Examinadora interna)



Prof^ª. Ma. Monique Maria Rodrigues da Silva
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por todas as bênçãos em minha vida e por ter me dado a força necessária para chegar até aqui, sendo meu refúgio nos momentos em que pensei que não conseguiria.

À minha, Ana Maria, por todo amor e incentivo, por ter feito de tudo para a continuação de meus estudos e por ter sido sempre meu maior exemplo de mulher.

Ao meu pai, Delmiro, que mesmo com pouco estudo sempre incentivou e aconselhou suas filhas a estudar.

Ao meu irmão do coração, Lucas, por todos os momentos de descontração e risadas que renovavam minhas energias para continuar firme em meu objetivo.

À minha sobrinha tão amada, Maria Júlia, que é luz em minha vida, faz meus dias mais leves e me dá forças para buscar meus sonhos.

À Thomas Emanuel, por todo o amor, carinho, companheirismo e incentivo, por dividir comigo meus sonhos presentes e futuros, por compreender minhas ausências durante o período de pesquisa e por compartilhar comigo a felicidade das minhas conquistas.

Às amigas que o Serviço Social me presenteou e com quem dividi os momentos difíceis e os felizes da graduação, Daniela, Denise Kelly, Rosa Beatriz, Satyla Naira e, em especial, a Rayane Guerra e Rosa Maria por todo o afeto e companheirismo em todos os momentos.

À minha supervisora de campo de estágio, Elys Paula, com quem tanto aprendi e que me proporcionou ricas experiências.

À minha orientadora, Érika Flávia, por toda a contribuição na construção desse trabalho.

À Banca Examinadora, por aceitar avaliar esse trabalho e pelas valiosas contribuições.

À todas as professoras do curso de Serviço Social da Ufal – Palmeira dos Índios, que tanto contribuíram para minha formação e, com especial carinho, a professora Mayra Queiroz pelas contribuições no início desse trabalho e por ser minha inspiração profissional.

Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento.

Ivo Tonet

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, tem como objeto de estudo a inserção do Serviço Social na educação básica no Nordeste brasileiro. A pesquisa desenvolvida tem por objetivo geral analisar, através de documentais e referenciais bibliográficos, como ocorre a inserção do/a assistente social nas escolas de educação básica na região nordeste e por objetivos específicos: compreender quais demandas requisitam a presença desse profissional nessas escolas no Nordeste brasileiro; apreender como este profissional responde a essas demandas. Discutiu-se a inserção e atuação do Serviço Social na política de educação brasileira e na educação básica no Nordeste através da análise das experiências da Paraíba, por ser o estado com maior número de assistentes sociais atuando na educação e de Alagoas, por ser o estado do Nordeste com maior índice de analfabetismo. Observou-se as principais demandas que chegam ao Serviço Social na educação básica no Nordeste e como os/as assistentes sociais responde a essas demandas no enfrentamento das expressões da “questão social”. A pesquisa se desenvolveu utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, com base na perspectiva histórico-crítica, para investigar quais demandas presentes na educação básica nordestina requisitam o exercício profissional do/a assistente social. Nessa pesquisa tratou-se da educação como direito social e a educação básica como espaço de atuação para os/as assistentes sociais. Espaço que apresenta demandas que requisitam a presença do serviço social nas escolas. Verificou-se que a atuação do Serviço Social nas escolas nordestinas busca garantir o direito constitucional à educação, às condições necessárias a permanência dos educandos nas escolas, e fortalecer o reconhecimento da atuação da categoria profissional junto à equipe de profissionais que atuam na área. Assim sendo, esta pesquisa justifica-se por contribuir com o ainda reduzido quadro de produções acerca do nosso objeto de estudo na referida região.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação. Política Social. Nordeste.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper - TCC, has as object of study the insertion of Social Work in basic education in Northeast Brazil. The general purpose of the research is to analyze, through documents and bibliographic references, how the social worker inserts in basic education schools in the Northeast region and for specific objectives: to understand what demands require the presence of these professionals in these schools in the Northeast Brazilian; learn how this professional responds to these demands. The insertion and performance of Social Work in Brazilian education policy and basic education in the Northeast was discussed through the analysis of the experiences of Paraíba, as it is the state with the largest number of social workers working in education and Alagoas, because it is the state in the Northeast with the highest illiteracy rate. We observed the main demands that come to Social Service in basic education in the Northeast and how social workers respond to these demands when facing the expressions of the “social question”. The research was developed using as methodological procedures the bibliographic and documentary research, of qualitative character, based on the historical-critical perspective, to investigate which demands present in the Northeastern basic education require the professional exercise of the social worker. This research dealt with education as a social right and basic education as a space of action for social workers. Space that presents demands that require the presence of social service in schools. It was found that the work of Social Work in northeastern schools seeks to guarantee the constitutional right to education, the conditions necessary for students to remain in schools, and to strengthen the recognition of the performance of the professional category with the team of professionals working in the area. Therefore, this research is justified because it contributes to the still reduced picture of productions about our object of study in that region.

Keywords: Social Work. Education. Social Policy. Northeast.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	A EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA	11
2.1	Questão Social, Estado, Política Social	12
2.2	Emergência do Serviço social no Capitalismo Monopolista	22
2.3	Considerações acerca do Serviço Social brasileiro	28
3	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DELINEAMENTOS DA PARTICULARIDADE NORDESTINA	36
3.1	Breve resgate sócio histórico da educação brasileira	36
3.2	A Política de Educação como espaço de atuação do Serviço Social	47
3.3	A atuação do Serviço Social na Educação Básica nordestina: um olhar para as experiências dos estados da Paraíba e Alagoas	58
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Para a análise do nosso objeto de estudo, põe-se como necessário, já de início, apontarmos que a partir do nosso referencial bibliográfico tomamos a educação como um complexo social inexorável ao desenvolvimento da sociabilidade humana, já a política social pública de educação como espaço contraditório, resultante da luta entre as classes sociais, no qual o Estado moderno reconhece os direitos sociais – a exemplo do direito à educação, reconhecendo-a como política social no Capitalismo Monopolista.

Assim, este trabalho tem como objeto de pesquisa a inserção do Serviço Social na educação básica¹ no Nordeste²o Brasil, e busca contribuir para a ampliação do debate da importante e necessária presença de assistente sociais nesse espaço. Desse modo, tem-se como objetivo geral analisar, através de dados documentais e referenciais bibliográficos, à inserção do/a assistente social na educação básica na região nordeste e, como objetivos específicos compreender quais demandas requisitam a presença desse profissional nesse espaço e como este responde as expressões da “questão social”³ que se apresentam nas escolas dessa região.

Embora o debate acerca da inserção e atuação do/a assistente social na educação brasileira não seja novidade, pois, vem se desenvolvendo no interior da categoria profissional desde os anos de 1980, sua importância não diminui, tornar-se ainda mais necessário diante da luta por uma educação de qualidade e acessível para os/as filhos/as da classe trabalhadora, para o desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, considera-se importante estender o debate para a inserção dos/as assistentes sociais na educação básica no Nordeste brasileiro.

O fato de existir uma parca bibliografia sobre a inserção de assistentes sociais na educação básica dessa região do país dificultou a realização desse estudo, mas, também, foi um aspecto que despertou ainda mais o interesse pelo tema, que já se motivava por inquietações que surgiram durante as discussões em aula, que tinham a Política de Educação como espaço sócio ocupacional e a partir de leituras complementares a cerca de como se dá o exercício profissional do/a assistente social nas escolas. Sendo assim, esta pesquisa justifica-se na medida

¹ Entende-se por Educação Básica o conjunto formado pelos três níveis de ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para maiores informações ver a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

² Os nove estados que compõem a região Nordeste do Brasil são: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

³ Destaca-se que, a expressão “questão social” é utilizada entre aspas para demonstrar cautela em seu emprego por conta de sua origem no pensamento conservador liberal e, também, por não poder ser considerada uma categoria do pensamento marxista, sendo um conceito de natureza reflexiva e não tendo existência real, apenas suas expressões possuem existência na realidade. Sendo que, ao ser incorporada por autores do Serviço Social passou por uma releitura a luz da Lei Geral da Acumulação Capitalista de Marx (SANTOS, 2008).

que discute a inserção de assistentes sociais na educação básica no Nordeste, diante de uma escassa produção do conhecimento sobre a temática.

O Nordeste é uma região que possuía em 2018 apenas 38,9 % de seus habitantes, com 25 anos ou mais, concluindo a educação básica; que apresentava 47% da população masculina e 27,9 % da população feminina entre 15 e 29 sem frequentar a escola por estarem trabalhando ou procurando trabalho para garantir os meios necessário para sua sobrevivência, numa ordem societária onde a desigualdade social e de oportunidades educacionais são a regra e não a exceção. Portanto, a educação destina-se a formação mínima da força de trabalho para que a classe trabalhadora consiga um emprego que garanta mínimas condições de vida e de desenvolvimento da economia capitalista (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Diante desse contexto, e considerando a educação como direito social - que muitos ainda não têm acesso e os que têm acesso, por vezes, não tem garantias de permanência, pois, a sociedade capitalista não objetiva o acesso de todos à educação, e considerando a educação básica como campo de atuação do/a assistente social, por meio de programas e projetos, considera-se pertinente questionar: Como assistentes sociais inserem-se nas escolas de educação básica no Nordeste? Quais demandas presentes na educação básica nordestina requisitam o exercício profissional do/a assistente social? E como este responde a essas demandas? Esses questionamentos tornaram-se a base para problematização do objeto de pesquisa na busca por apreender como o/a profissional de Serviço Social responde às demandas da educação que se fazem presentes nas escolas de ensino básico no Nordeste como manifestação das expressões da “questão social” nesse espaço.

Com o intuito de analisar a essência do nosso objeto de estudo em sua totalidade, a partir de uma aproximação do real, para além da imediatividade que permeia o cotidiano profissional do Serviço Social na sociedade capitalista tomamos como método o materialismo histórico-dialético de Marx. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, adotando como metodologia à pesquisa bibliográfica e documental em livros, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, legislações em meio físico e/ou eletrônico. E ressaltamos que, em nossa pesquisa, tomamos como principal base bibliográfica o Estudo de Barbosa (2015) por ter sido a ponte que conduziu nossas primeiras aproximações com a produção do conhecimento sobre o Serviço social e a educação.

Para discussão de nosso objeto de pesquisa divide-se este trabalho em duas seções. A seção 2 discute o surgimento do Serviço Social, sua profissionalização, sua função social nessa sociedade. De início discute-se as dimensões que compõem a “questão social” e como o Estado

passa a respondê-la por meio de políticas sociais, especificamente, no capitalismo monopolista, para garantir o desenvolvimento capitalista. Ainda nessa seção, discute-se a emergência do Serviço Social a nível global e nacional, sua profissionalização e institucionalização por parte do Estado para atuar junto às políticas sociais, em resposta as expressões da “questão social” que se complexificam.

A seção 3 analisa a educação brasileira, a inserção do Serviço Social e a atuação dos/as assistentes sociais na educação básica no Nordeste brasileiro, com vistas a demonstrar que as demandas educacionais que se apresentam na atualidade são históricas e que por esse fato a educação sempre apresentou demandas que requisitaram a atuação do Serviço Social. Inicialmente reflete-se sobre o início de uma educação formal no Brasil colônia e seu desenvolvimento até a República, considerando os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que a perpassaram, evidenciando como desde seus primórdios existia uma forma de educação para a elite e outra para o restante da população.

Resgatasse a institucionalização da política de educação pelo Estado a partir de 1930, demonstrando como essa medida é parte das respostas do Estado as manifestações da “questão social” para resguardar os interesses do capital; a institucionalização do Serviço Social e sua inserção no espaço escolar pela necessidade do Estado de profissionais aptos a dar respostas as demandas por ele institucionalizadas e que se apresentam por meio do analfabetismo, evasão escolar e não acesso à educação escolarizada.

Analisa-se a inserção do Serviço Social nas escolas de educação básica na região Nordeste. Para tanto, nos detemos nas experiências da Paraíba e de Alagoas diante da dificuldade de encontrar base bibliográfica sobre a inserção de assistentes sociais nos demais estados da região Nordeste, pois há uma parca bibliografia acerca do Serviço Social na educação básica no Nordeste. Ainda assim, aborda-se as demandas e as respostas dadas pelos/as assistentes sociais diante das questões históricas presentes na educação – evasão escolar, não acesso e permanência na escola – e da singularidade dessa região do país; os limites e possibilidades postas ao Serviço Social diante vínculos frágeis de trabalho que reduzem sua autonomia, que já é relativa por seu trabalho depender dos meios fornecidos pelo empregador; como a profissão está na luta pelo direito à educação de qualidade e por seu reconhecimento social como profissional da educação.

2 A EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para discutir-se a inserção do Serviço Social na política de educação brasileira e, assim, compreender como ocorre sua inserção na educação básica no Nordeste brasileiro, é necessário primeiramente retornar a discussão dos fundamentos do Serviço Social no âmbito da ordem do capital. Tendo em vista que, são seus fundamentos que revelam sua emergência, sua institucionalização e sua função social a partir de um estágio específico posto na ordem estabelecida, a qual iria requisitar a atuação de profissionais junto às políticas sociais, bem como na política de educação.

Esta análise utiliza-se de autores que tratam dos fundamentos da profissão, a saber: BEHRING E BOSCHETTI (2009) ao tratarem da historicidade da Política Social; IAMAMOTO E CARVALHO (2014) por deslindarem a origem e profissionalização do Serviço Social no Brasil; IAMAMOTO (2009) por trazer reflexões sobre os espaços sócio ocupacionais do assistente social; IAMAMOTO (2007) por tecer uma análise crítica da renovação e do conservadorismo na profissão; LÊNIN (2011) ao desvelar a fase imperialista do capitalismo; MARTINELLI (2003) por contribuir com a reflexão sobre a identidade da profissão; MARX (1984) ao aclarar a base material da “questão social”⁴; MONTAÑO (2009) por trazer contribuições para o entendimento da gênese e natureza do Serviço Social; PAULO NETTO (2009); ao trazer algumas das determinações histórico-críticas que delimitam a “questão social” e ao trazer valiosas contribuições para o entendimento da gênese e profissionalização do Serviço Social; PAULO NETTO E BRAZ (2006) ao trazerem uma introdução a Economia Política e, PIMENTEL (2016) ao trazer as bases materiais da “questão social”; YAZBEK (2009) por contribuir com o entendimento acerca do significado da profissão na sociedade capitalista.

Para tanto, destacasse a necessidade de discutir o contexto histórico-social que instaura as condições que possibilitam e, ao mesmo tempo, demandam a emergência do Serviço Social, como uma profissão institucionalizada e legitimada na ordem do capital, no momento específico do interior do capitalismo monopolista, demarcado pela forma como o Estado burguês passa a enfrentar as diversas expressões da questão social, via políticas sociais, as quais historicamente se configuram como espaços sócio ocupacionais da profissão.

⁴ Ressalta-se ainda que, o termo “questão social” não é utilizado por Marx em sua obra, pois o autor utiliza a expressão “males sociais” para tratar das problemáticas advindas da contradição capital-trabalho. Este aspecto será visto no item 2.1 ao abordar-se a base material da “questão social”.

2.1 Questão Social, Estado, Política Social

Inicialmente procura-se compreender o pauperismo da classe trabalhadora e as dimensões que compõem a “questão social”, ainda durante a fase do capitalismo concorrencial. Tal análise se põe como essencial para entendermos o desempenho da figura do Estado⁵, o qual será chamado pela burguesia para enfrentar “questão social” no estágio do capitalismo monopolista, pois, é neste que as contradições dessa ordem são, portanto, tomadas como expressões da “questão social”, cada vez mais intensificadas, exigindo um enfrentamento por parte do Estado burguês, mediante a institucionalização de políticas sociais (PAULO NETTO, 2009). Faz-se esse percurso para apreendermos o contexto sócio histórico em que o Serviço Social emerge como profissão. Ressalta-se que deixar de percorrer esse caminho implica em um estudo superficial da emergência profissional do Serviço Social.

Nessa perspectiva, a “questão social” ganha visibilidade na sociedade capitalista com o processo de industrialização que essa passa no século XIX, sendo que, a expressão/denominação “questão social” passa a ser utilizada primeiramente por liberais para se referir ao pauperismo absoluto que assolava a classe trabalhadora ao final do século XVIII, e que se mostrava como aspecto mais evidente da instauração do capitalismo concorrencial (PAULO NETTO, 2009; PIMENTEL 2016).

De acordo com Paulo Netto (2009), segunda metade do século XIX, a denominação “questão social” passa a ser utilizada pelo vocabulário conservador, sendo naturalizada e moralizada. Suas expressões mais evidentes, como o desemprego, fome, doenças, “[...] são vistas como o desdobramento, na sociedade moderna (leia-se: burguesa) [...]” (PAULO NETTO, 2009, p. 155), sendo naturalizadas ao ponto de ser disseminado como inelimináveis de qualquer sociabilidade, sendo no máximo possível amenizadas através de reformas. Sua moralização é feita para preservar a propriedade privada sem ligar as manifestações da “questão social” a sua base material, que é a própria sociedade capitalista (PAULO NETTO, 2009).

Para o autor, o pauperismo da classe trabalhadora se configura como a primeira expressão da “questão social”, pois, “[...] era *radicalmente* nova a dinâmica da pobreza que então se generalizava” (PAULO NETTO, 2009, p. 153, grifo do autor). Isso porque a pobreza no capitalismo tem sua base material fundada nas mesmas condições que poderiam vir a suprimi-la. Isso porque,

⁵ Acerca de uma leitura aprofundada sobre a figura do Estado ver ENGELS (2010): A origem da família, da propriedade privada e do Estado; e BIZERRA (2016): Estado e capital: uma coexistência necessária dentre outros autores que tratam do mesmo.

Tanto mais a sociedade se revela capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente (PAULO NETTO, 2009, p. 153).

Desse modo, se nas sociedades que precederam a sociedade capitalista, a pobreza advinha da escassez por conta do parco desenvolvimento das forças produtivas na sociedade burguesa a pobreza está ligada a grande capacidade de produção socializada, mas, com apropriação privada. E, somente quando esse pauperismo passa a ameaçar a ordem social e as relações sociais burguesas é que este começa a ser denominado por “questão social” (PAULO NETTO, 2009).

Tendo em vista que, a base material da “questão social” encontra-se na sociedade erguida sob o domínio do capital, Pimentel (2016) demonstra que além desta dimensão há outras duas dimensões que a corporificam e que se articulam entre si, a dimensão política e a dimensão social, que retornaremos mais adiante em nosso estudo.

A base material da “questão social”, como já referido, encontra-se na própria sociedade capitalista, e é desvelada por Marx (1984) em “A Lei Geral da Acumulação Capitalista”⁶, mesmo com o autor não utilizando a denominação “questão social”, mas sim males sociais para se referir as problemáticas advindas da contradição capital-trabalho (PIMENTEL, 2016). Em seu texto, Marx (1984) busca evidenciar como o processo de acumulação capitalista influencia decisivamente a vida da classe trabalhadora.

Marx (1984) assevera que para entender como a acumulação incide sobre os trabalhadores é necessário compreender a composição do capital e as modificações que esse sofre durante o processo de acumulação de capital, sendo que, deve ser considerada em dois sentidos: “[...] pela proporção em que se reparte em capital ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho [...]” (p.187) e pelo prisma da matéria, que se reparte na compra de força de trabalho e meios de produção.

Para o autor, o “[...] crescimento do capital implica crescimento de sua parcela variável ou convertida em força de trabalho [...]” (MARX, 1984, p.187), ou seja, aumento do proletariado, mas, também, que em um dado momento histórico a necessidade de acumulação

⁶ Segundo Marx (1984), A Lei Geral da Acumulação Capitalista é a lei na qual quanto maior a produtividade do trabalho social maior será a capacidade de incorporação de meios de produção no processo produtivo, demandando, assim, uma diminuição de força de trabalho necessária à produção. Essa lei se apresenta na sociedade capitalista, onde são os meios de produção que empregam os trabalhadores, de modo que, quando mais elevada estiver a produtividade do trabalho maior será a pressão que os trabalhadores exercem sobre os meios que os ocupam, sendo, assim, maior a precariedade das condições de venda de sua força de trabalho, que é meio de multiplicação da riqueza dos capitalista e de valorização do capital.

do capital supera o número de trabalhadores. Sendo que, a “[...] acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado” (MARX, 1984, p.188).

Dessa forma, segundo Marx (1984), a parcela de capital constante se valoriza na produção de mais-valia e se reproduz com a venda de sua força de trabalho, evidenciando a busca do capital pela extração do trabalho excedente, que “[...] constitui a lei absoluta desse modo de produção antagonicamente estruturado [...]” (BIZERRA, 2016, p. 124), e a exploração da força física de trabalho na sociedade capitalista.

Ainda segundo o autor, de início o montante de capital investido em meios de produção e força de trabalho são os mesmos, mas, com o aumento da produtividade do trabalho, o montante de capital investido em meios de produção supera o investido em compra de força de trabalho, porque o investimento em capital variável “[...] estará geralmente na razão inversa do progresso da acumulação” (MARX, 1984).

À vista disso, se produz uma massa de força de trabalho excedente que se configura no que Marx (1984) denomina de *exército industrial de reserva*, que existe na forma líquida: trabalhadores que ora são empregados na produção e ora são repelidos, “[...] de modo que, ao todo, o número de ocupados cresce, ainda que em proporção sempre decrescente em relação à escala da produção” (p. 207); na forma latente: trabalhadores da zona rural que migram para os centros urbanos; forma estagnada: trabalhadores ativos com ocupação irregular que tornam-se uma fonte inesgotável de força física de trabalho disponível para ser explorada, e “[...] é caracterizada pelo máximo do tempo de serviço e mínimo de salário” (p. 208). Assim, a produção do pauperismo está inclusa na produção do *exército industrial de reserva*, bem como sua necessidade de existência constitui a condição de existência da produção capitalista (PIMENTEL, 2016).

Juntamente com essas formas do exército de reserva, Marx (1984) aponta a existência do lumpemproletariado, um segmento que vive no pauperismo e se constitui em três categorias: trabalhadores capazes de trabalhar, que são absorvidos pela indústria em momentos de crescimento e expulsos em momento de crise; órfãos e crianças indigentes, que em momentos de prosperidade econômica são incorporados à produção e tornam-se trabalhadores ativos; incapacitados para o trabalho por ultrapassar a idade normal para o trabalho, os que são vítimas de acidentes na indústria, viúvas, aleijados e outros.

Destarte, para Marx (1984) o *exército industrial de reserva* é tanto maior quanto maior for à produtividade do trabalho dos trabalhadores ativos, e quanto maior for à riqueza socialmente produzida maior será miséria da classe trabalhadora, pois, “[...] quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto

maior o pauperismo oficial [...]” (MARX, 1984, p. 209), este pertence ao capital e está sempre à disposição para ser explorado por tal. Por conseguinte, é nesse processo de acumulação que se encontra a base material da “questão social”.

Para Pimentel (2016), a dimensão política da “questão social” se evidencia quando a classe trabalhadora toma consciência de que quanto mais trabalham, mais produzem riqueza e mais degradantes se tornam suas condições de vida e trabalho, adquirindo consciência política e passando a se organizar, juntamente com os trabalhadores desempregados, para reivindicar melhores condições de vida e trabalho. Organizam-se em sindicatos e partidos operários, e a partir das derrotas sofridas na revolução de 1848⁷, a classe trabalhadora passa de classe em si para classe para si, e toma consciência de que a “questão social” tem sua sustentação atrelada à sociedade burguesa e que o fim da primeira está atrelado ao fim da segunda (PAULO NETTO, 2009).

Segundo Pimentel (2016), essa organização da classe trabalhadora se configurou numa tentativa de supressão, ou, no mínimo, enfraquecimento da pressão que a lei da acumulação de capital exerce sobre o destino da mesma, sendo que, esta união entre trabalhadores ativos e exército industrial de reserva traz incômodos à lei da oferta e da procura. Assim, a “questão social” torna-se politicamente reconhecida quando os trabalhadores se organizam e demonstram resistência às péssimas condições de vida e de trabalho a que são submetidos na sociedade capitalista (PIMENTEL, 2016).

Ainda conforme a autora, a terceira dimensão que compõe a “questão social”, a dimensão social, se encontra na intervenção do Estado sobre suas expressões. Com as greves e manifestações da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos, acirra-se a luta de classes e a burguesia lança mão de estratégias para conter essa pressão, tais como a intervenção indireta do Estado de forma coercitiva e regulatória, com o estabelecimento de leis fabris que passaram a regular “[...] as relações de trabalho em termos da dominação direta do capital sobre o trabalho [...]” (PIMENTEL, 2016, p. 08).

Isto posto, verifica-se que no capitalismo concorrencial, a intervenção do Estado sobre as expressões da “questão social” não ocorria da forma direta, e sim, de modo emergencial, episódico, pontual e basicamente repressiva no controle da classe trabalhadora. Isso por

⁷ As Revoluções de 1848 ou Primavera dos Povos consistem em uma série de movimentos ocorridos na Europa, que marcam a consolidação do modo de produção capitalista que se gestou, ainda, no interior sociedade feudal e que redefine as relações entre capital e trabalho. Estas Revoluções imprimiram nas classes subalternas os interesses da burguesia, fazendo-os acreditar que eram os seus (MUSSETTI, 2015).

intermédio de legislações⁸ que puniam a classe trabalhadora por sua condição social, regulando as relações de produção para manter intacto o círculo de reprodução do capital sem uma efetiva preocupação com a manutenção e reprodução da força de trabalho, mas, sem deixar de desempenhar sua função de manter as condições para a acumulação capitalista.

Essa forma de intervenção do Estado sobre a “questão social” só veio a se alterar⁹ com a entrada do capitalismo em sua fase monopolista, pois, essa fase altera a dinâmica econômica, política e social capitalista, e demanda uma intervenção direta do Estado para resguardar o processo de acumulação do capital. Acrescido a isso, com a burguesia demandando a preservação da força de trabalho, e com a pressão exercida pelas reivindicações da classe trabalhadora é que as expressões da “questão social” puderam se tronar “[...] objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado” (PAULO NETTO, 2009, p. 25).

Segundo Paulo Netto (2009), o capitalismo monopolista se configura no mais alto grau de desenvolvimento alcançado pela sociedade capitalista, invadindo todos os espaços sociais e privados da vida dos sujeitos. Todavia, esta fase complexifica as contradições já existentes no modo de produção capitalista e faz surgir novas contradições, desencadeando amplas mudanças econômicas, políticas e sociais. Dessas mudanças decorrem processos que vão de encontro ao bom funcionamento da ordem sociometabólica, pois “[...] a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa [...]” (PAULO NETTO, 2009, p. 15).

A formação dos monopólios industriais ocorre pela convergência da concentração e centralização de capital. Simultaneamente ao surgimento dos monopólios industriais ocorrem mudanças no papel dos bancos, que de simples intermediários de pagamentos passam a deter capitais inativos e as economias de um enorme contingente de pessoas, deixando-os a disposição dos monopólios, via empréstimos bancários. Com os empréstimos, e por deter as contas correntes dos capitalistas, conseqüentemente, os bancos participam dos negócios dos grandes monopólios, mediante a compra de ações dos mesmos (PAULO NETTO; BRAZ, 2006). Neste processo surgem também os monopólios bancários. Esse enlace

[...] entre os monopólios industriais e monopólios bancários, que começa a se efetivar a partir do último terço século XIX, deu origem a uma nova forma do capital, diferente

⁸ Para detalhamento destas legislações ver cap. 2 Capitalismo, liberalismo e origens da política social, do livro: Política social fundamentos e história (BEHRING; BOSCHETTI, 2009).

⁹ Importante destacar que essa alteração na forma de intervenção do Estado não anula a sua face coercitiva, inclusive na literatura do Serviço Social há autores que não defendem a existência de alterações, mas um redimensionamento.

das até então conhecidas [...]. Essa fusão dos capitais monopolistas industriais com os bancários constitui o capital financeiro [...] (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 179).

Dessa forma, o capital financeiro se torna o capital característico da fase imperialista¹⁰ do capitalismo, bem como as oligarquias financeiras se transformam em detentores da maior parte dos meios de produção existentes, e da maioria das fontes de matérias-primas disponíveis em um ou muitos países (LÊNIN, 2011).

Com o capitalismo monopolista, a sociedade burguesa atinge sua maturidade histórica, tendo em vista que, sua constituição se deu para resguardar e elevar a taxa de lucro dos capitalistas por meio de controle dos mercados (PAULO NETTO, 2009). Sua organização envolve acordos entre capitalistas para estabelecer a quantidade de mercadorias a serem produzidas, as condições de venda e seus preços, repartindo os lucros e os mercados (LÊNIN, 2011).

O objetivo dos monopólios é duplo: obtenção de lucros acima da média e fuga da tendência de queda da taxa de lucro, o que é possível, também, com o aumento da exploração da força de trabalho (PAULO NETTO; BRAZ, 2006). Para a maximização dos lucros capitalistas, a era dos monopólios tem sua dinâmica econômica baseada no aumento dos preços das mercadorias e serviços; na elevação das taxas de acumulação de capital; na tendência de economia de força física de trabalho com a incorporação de novos maquinários, novas tecnologias (PAULO NETTO, 2009). O menor investimento em capital variável aumenta o número de trabalhadores desempregados, fazendo com que mais trabalhadores estejam na forma líquida do *exército industrial de reserva*.

Em sua análise acerca da dinâmica de organização do capitalismo monopolista, Paulo Netto (2009) chama atenção para dois elementos característicos dos monopólios, que entram em cena em seu período clássico: a supercapitalização e o parasitismo da burguesia. A supercapitalização se refere ao fato do

[...] montante de capital acumulado encontra crescentes dificuldades de valorização; num primeiro momento, ele é utilizado como forma de autofinanciamento dos grupos monopolistas; em seguida, porém, a sua magnitude excede largamente as condições imediatas de valorização, posto que o monopólio restringe, pela sua natureza mesma, o espaço *capitalista* de inversões (PAULO NETTO, 2009, p. 18, grifo do autor).

¹⁰Termo consagrado por Hobson (1902), em seu livro *O Imperialismo*, mas, que torna-se definitivamente conhecido a partir dos estudos de Lênin, em seu livro *Imperialismo, etapa superior do capitalismo* publicado em 1977. Lênin (2011) utiliza o termo imperialista para se referir ao estágio de maior desenvolvimento capitalista, de dominação do capital financeiro e de formação dos monopólios.

Nesse enfoque o autor busca evidenciar que o fenômeno da supercapitalização diz respeito ao fato de o montante de capital acumulado encontrar dificuldade para se valorizar, e por esse motivo ter de recorrer a mecanismos paliativos como a indústria bélica e a exportação de capitais. Já o parasitismo da burguesia “[...] se instaura na vida social em razão do desenvolvimento do monopólio. [...] traz à tona a natureza parasitária da burguesia [...]” (PAULO NETTO, 2009, p. 19) que não produz riqueza, mas, se apropria da riqueza produzida socialmente.

A contradição fundamental do sistema capitalista, no capitalismo monopolista é conduzida a seu ápice, pois a produção torna-se totalmente socializada, no entanto, o traço particular da sociabilidade do capital de apropriação privada se mantém vivamente. Pode-se constatar esse fato nas palavras de Lênin (2011), onde o autor demonstra que:

A produção torna-se social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. [...] e o jugo de um punhado de monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais insuportável (p. 131).

Contudo, Paulo Netto (2009) assevera que a busca dos monopólios pela maximização dos lucros é uma problemática para o próprio sistema mediante os mecanismos que utiliza para garantir os processos de acumulação e valorização do capital. Diante disso, para garantir que seu objetivo basilar seja alcançado, o capital monopolista demanda mecanismo de intervenção extra econômica, sendo o principal destes o Estado burguês.

Todavia, desde sua fase absolutista o Estado interveio na economia, mas, no capitalismo monopolista sua intervenção se reconfigura, passa de somente guardião das condições externas a produção para, também, atuar na organização da economia desde dentro, de forma continuada e interligando suas funções políticas as múltiplas funções econômicas que assume (PAULO NETTO, 2009).

Para Paulo Netto (2009), o Estado burguês assume funções econômicas diretas e indiretas para garantir os superlucros no capitalismo monopolista. Sendo algumas de suas funções diretas a socialização de perdas das empresas em dificuldade, que quando recuperadas, frequentemente, seguem para a reprivatização; o fornecimento de matéria-prima e energia mais baratas para os monopólios; construção de obras com fundo público para serem entregues aos monopólios, entrega de subsídios aos monopólios. E, as funções indiretas, mas não menos importantes, que se centram em encomendas e compras feitas aos monopólios, frequentemente à indústria bélica; investimento e transporte e infraestrutura; formação e qualificação de força de trabalho, e investimentos em pesquisas e investigações científicas. Contudo, para o autor, a

intervenção do Estado, de forma macroscópica, no capitalismo monopolista é mais significativa no âmbito estratégico, desenvolvendo planos e projetos, fundindo funções diretas e indiretas, e atuando como administrador dos ciclos de crise.

Desse modo, se a intervenção do Estado burguês para garantir o desenvolvimento econômico não é um fato novo na história do capitalismo, a inovação na era dos monopólios encontra-se em desenvolver formas de preservar a força física de trabalho ocupada e excedente, garantir sua reprodução e mantê-la à disposição dos monopólios para ocupação sazonal, transformando essa em sua principal função. No entanto, a junção das funções políticas e econômicas do Estado ocorre em meio à correlação de forças presentes na sociedade (PAULO NETTO, 2009). Correlações de forças estas que evidenciaram politicamente a “questão social” na sociedade capitalista, como apontado anteriormente.

Nesse sentido, o Estado também passa a intervir sobre “questão social” atendendo parte das reivindicações da classe trabalhadora, mas, como parte da estratégia do capital de antecipação de suas reivindicações, para atenuar os conflitos da luta de classe e garantir a acumulação de capital, de forma paliativa e com vistas ao disciplinamento de suas expressões mais visíveis (BIZERRA, 2016). Essa intervenção

[...] estatal sobre a “questão social” se realiza [...] *fragmentando-a e parcializando-a*. [...] as sequelas da “questão social” são recortadas como problemas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escola, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas. Assim, a “questão social” é atacada nas suas *refrações*, nas suas sequelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida conseqüentemente, impediriam a intervenção (PAULO NETTO, 2009, p. 28, grifo do autor).

Essa fragmentação e parcialização das expressões da “questão social” pelo Estado burguês é feita para intervir paliativamente sem associá-la a uma totalidade social, e o principal instrumento utilizado pelo Estado para tal propósito é Política Social, que, segundo Paulo Netto (2009), deve assumir a forma de políticas sociais, como, por exemplo, a política de educação. Com políticas sociais e com a afirmação dos direitos sociais, o Estado atende às necessidades dos monopólios e se legitima perante a sociedade.

A disseminação de políticas sociais, no capitalismo monopolista, ocorre como meio de desmontar a mobilização da classe trabalhadora, mas, estas não se disseminaram da mesma maneira e com a mesma forma, tão pouco para os todos os países, sendo no final do século XIX que o Estado passa a planejar e sistematizar ações sociais com obrigatoriedade. Sua propagação depende “[...] dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de

desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições no âmbito do Estado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 64).

Contudo, de acordo com Paulo Netto (2009), a atuação do Estado sobre a “questão social” mediante políticas sociais não anulou as formas caritativas e individualistas de enfrentamento burguesa-liberal sobre a mesma. Formas essas que naturalizam a “questão social”, que culpabilizam os sujeitos por sua condição de pauperização, e que colocam sobre estes a responsabilidade da permanência da “questão social” na sociedade, assim como informa o autor, ao afirmar que:

[...] o redimensionamento do Estado burguês no capitalismo monopolista em face da “questão social” simultaneamente corta e recupera o ideário liberal — *corta-o*, intervindo através de políticas sociais; *recupera-o*, debitando a continuidade das suas sequelas aos indivíduos por elas afetados (PAULO NETTO, 2009, p. 32, grifo do autor).

Em vista disso, o autor demonstra que, com políticas sociais, o Estado transforma problemas sociais em problemas individuais e particulares para culpar o indivíduo por sua não resolutividade, já que, o Estado oferece todo o aparato necessário para sanar as sequelas da “questão social” e a classe trabalhadora não lhe faz proveito. Reforça-se, com isso, a aparência de natureza privada das manifestações individuais, e desloca-se para os sujeitos a responsabilidade por sua condição social (PAULO NETTO, 2009).

Apesar disso, segundo Paulo Netto (2009), não é da natureza do Estado atender fundamentalmente as demandas da classe trabalhadora, tão pouco desenvolver políticas sociais para tal finalidade, porém, o faz por ser uma medida funcional as necessidades de reprodução e de acumulação do capital, assegurando “[...] os pré-requisitos de funcionamento do sistema do capital [...]” (BIZERRA, 2016, p. 132). Isso porque, a função basilar da política social

[...] se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho — ocupada, mediante a regulamentação das relações capitalistas/trabalhadores; lançadas no exército industrial de reserva, através dos sistemas de seguro social. Os sistemas de previdência social (aposentadorias e pensões), por seu turno, não atendem apenas a estas exigências: são instrumentos para contrarrestar a tendência ao subconsumo para oferecer ao Estado massas de recursos que doutra forma estariam pulverizados [...]. As políticas educacionais (muito especificamente as dirigidas para o trabalho, de cunho profissionalizante) e os programas de qualificação [...] oferecem ao capital monopolista recursos humanos cuja socialização elementar é feita á custo do conjunto da sociedade (CARNOY; LEVIN, 1987 *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 27).

Assim sendo, por intermédio de políticas sociais, o Estado burguês opera em um duplo movimento: reconhece e atende a algumas demandas do trabalho e, ao mesmo tempo, garante

as condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo monopolistas, num complexo que vai além de uma bipolaridade, assim como nos evidencia Paulo Netto (2009) ao expor que:

[...] as políticas decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vez, responde com antecipações estratégicas. Entretanto, a dinâmica das políticas sociais está longe de esgotar-se numa tensão bipolar — segmentos da sociedade demandantes/Estado burguês no capitalismo monopolista. De fato, elas são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessadas por contradições, confrontos e conflitos (p.29).

Em meio à complexidade que engloba as políticas sociais, sua consolidação nos países de capitalismo central ocorre no decorrer do período depressivo de 1914-1939, e sua generalização se dá do período pós-Segunda Guerra Mundial até os anos finais de 1960 com o fim do período clássico do imperialismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2009). Essa fase de expansão da política social é denominada de *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, com o Estado burguês assumindo a responsabilidade pela oferta de serviços sociais ao conjunto da classe trabalhadora.

O período do Estado de Bem-Estar Social teve vigência de 1940 até meados de 1970, trouxe consigo um período de expansão econômica, “[...] associada, nesse mesmo processo, a períodos curtos de contração da produção [...]” (BEZERRA, 2016, p. 141); elevação das taxas de lucro; aumento da produtividade do trabalho; melhoras nas condições de vida da classe trabalhadora dos países europeus e dos Estados Unidos da América (BEHRING; BOSCHETTI, 2009). Com isso, os países centrais, que vivenciaram a experiência do Estado de Bem-Estar Social deram como superada a “questão social” em seu contexto, creditando que essa só persistiu nos países de capitalismo periférico porque não se desenvolveram até o ponto necessário para superar a “questão social” (PAULO NETTO, 2009).

Nos anos de 1970 chega ao fim as ondas longas de crescimento e expansão capitalistas, ocorre a queda na taxa de lucro, que teve como condicionante a ascensão do movimento operário. O capital passa a responder a isso com repressão política, econômica e ideológica, por meio da reestruturação da produção capitalista unida ao neoliberalismo e a globalização, demonstrando que “[...] o capital não tem nenhum ‘compromisso social’ [...]” (PAULO NETTO, 2009, p. 159).

Nessa conjuntura, intelectuais ligados à direita passaram a acreditar na existência de uma nova pobreza, uma nova “questão social”, mas, segundo Paulo Netto (2009), o que acontece é que as expressões da “questão social” anteriores ao *Welfare State* se mantêm e surgem, também, novas expressões pós *Welfare State*, pois, a cada novo estágio do capitalismo

instauram-se novas expressões da “questão social” de acordo com a intensidade da exploração da força física de trabalho, não existindo, portanto, uma “nova questão social”.

Considerando o exposto neste item compreende-se que a forma de enfrentamento à “questão social”, via políticas sociais, encontrou na fase do capitalismo monopolista as condições ideais para serem legitimadas, isso porque essa fase do desenvolvimento capitalista se configura no mais elevado patamar de desenvolvimento capitalista, complexificando as contradições sociais existentes e fazendo com que novas contradições venham a emergir com a sua forma de garantir a cumulação de capital, ao passo que também coloca as condições econômicas, políticas e sociais necessárias à formulação e à implementação de políticas sociais.

À vista disso, percebe-se que no contexto contemporâneo, sob gerência do neoliberalismo tem-se um ataque aos direitos sociais, diminuição de investimentos, mercantilização e privatização da política social, que se transforma em políticas sociais, como a política de educação. Assim, as expressões da “questão social” são administradas pelo Estado de forma pontual, seletiva, focalizada por intermédio de serviços sociais previstos nas políticas sociais.

Para tanto, surge a necessidade de profissionais habilitados, técnicos e competentes para formular, implementar e executar os serviços sociais previstos pelas políticas sociais, dentre eles o/a assistente social. Esse profissional é requisitado para atuar nas políticas sociais, também, junto à população usuária dos serviços sociais, majoritariamente a classe trabalhadora, para lidar com demandas que são absorvidas pelas instituições que prestam serviços sociais na perspectiva de atenuar as sequelas da exploração da força de trabalho na sociedade capitalista, tendo assim a constituição de um espaço sócio ocupacional e abertura do mercado trabalho para a profissão, como será abordado no próximo item.

2.2 Emergência do Serviço Social no Capitalismo Monopolista

Conforme visto no item precedente, é no capitalismo dos monopólios que se gestam as condições econômicas, sociais e políticas necessárias para que a “questão social” e suas expressões sejam enfrentadas pelo Estado burguês com outro mecanismo, além da repressão que lhe é característica. Esse outro mecanismo é a política social, que se desdobra em políticas sociais, oferecendo serviços sociais ao conjunto da classe trabalhadora em um movimento que responde algumas de suas demandas para atender as necessidades da acumulação capitalista, e vimos também como ocorreu a expansão de políticas sociais, que fez com que o Estado burguês

passasse a requisitar profissionais para sua operacionalização e execução, dentre esses o/a assistente social.

Em delineamentos gerais, o Serviço Social se caracteriza como uma profissão fruto das relações de produção e reprodução sociais, que a determina e que estão em contínuo movimento. Uma profissão interventiva que atua sobre as expressões da “questão social”, com seu processo de trabalho definido pelas formas historicamente determinadas de enfrentamento destas, que são permeadas pelo trabalho, pelo capital e pela ação do Estado, através das políticas sociais e das correlações de forças presentes na sociedade capitalista (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996).

Desse modo, neste item busca-se abordar a emergência do Serviço Social enquanto profissão institucionalizada e legitimada no capitalismo monopolistas para atuar junto às expressões da “questão social”, via políticas sociais, que são instituídas pelo Estado burguês. Para isto, convém inicialmente situar a emergência do Serviço Social no contexto europeu e norte-americano, para posteriormente evidenciar sua emergência e profissionalização no cenário brasileiro.

Sendo assim, para Paulo Netto (2009), somente com a ocorrência dos processos discutidos no item precedente é que se têm espaço para a profissionalização do Serviço Social, e que não é possível tratar da emergência da profissão sem tratar desses processos, que tem como marco o capitalismo monopolista, pois isso significaria transformar a história da profissão em uma “[...] crônica essencialmente historiográfica e linear” (p. 65).

Segundo o autor, a emergência da profissão na sociedade capitalista se relaciona ao aparecimento da “questão social”, típica da sociedade capitalista e seu tratamento, por intermédio das políticas sociais no capitalismo monopolista. E, evidencia esse fato ao frisar que

[...] a apreensão da particularidade da gênese histórico-social da profissão nem de longe se esgota na referência à “questão social” tomada abstratamente; está hipotecada ao concreto tratamento desta num momento muito específico do processo da sociedade burguesa constituída, aquele do trânsito à idade do monopólio [...] (PAULO NETTO, 2009, p. 14).

Dessa forma, reduzir a emergência do Serviço Social à apreensão abstrata dada a “questão social” obscurece seus determinantes histórico-sociais e remete às suas protoformas. Sendo que, em análises endogenistas, a profissionalização do Serviço Social se liga à “[...] evolução, organização e profissionalização das formas “anteriores” de ajuda, da caridade e da filantropia, vinculada agora à intervenção na “questão social”” (MONTAÑO, 2007, p. 19-20).

Na perspectiva endogenista, segundo Montaña (2017), as bases profissionais do Serviço Social advêm das primeiras formas de ajuda, equiparando a profissão a essas formas de ajuda,

identificadas até com as formas de ajuda presentes na Idade Média ou até com as formas presentes na origem da história. E, com outros autores pensando os antecedentes da profissão como apenas ligados às formas de ajuda, organizadas e sistematizadas frente à “questão social”. Esta análise não considera o

[...] *contexto social, econômico e político* como determinante ou condicionante do processo de criação desta profissão; apenas, na melhor das hipóteses, situa-se historicamente este fenômeno sem que ele redunde em uma análise exógena, estrutural, do surgimento do Serviço Social. [...] Não se analisa as lutas das classes fundamentais como substrato no qual se elaboram projetos de sociedade antagônicos, o que permite ver o vínculo da nossa profissão, como de tantas outras, ao predomínio hegemônico de uma delas, a alta burguesia. Não se analisa o Estado como instrumento do referido projeto de classe, mas apenas o concebe como o campo privilegiado de emprego desses profissionais (MONTAÑO, 2007, p. 28-29, grifo do autor).

Todavia, partindo da perspectiva histórico-crítica, Paulo Netto (2009), aponta que a emergência profissional do Serviço Social ocorre com a criação de um espaço sócio ocupacional que demanda um profissional técnico, ou seja, a instalação de condições históricas e sociais de abertura do mercado de trabalho para o Serviço Social e outras profissões. De modo que,

[...] o surgimento da profissão do assistente social como um produto da síntese dos *projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à “questão social”* (MONTAÑO, 2007 p.30, grifo do autor).

Assim sendo, com a intervenção do Estado burguês sobre as expressões da “questão social”, de forma fragmentada com políticas sociais, tem-se a abertura do mercado de trabalho para o/a Assistente Social, atuando inicialmente como executor/a dessas políticas. Entretanto, Paulo Netto (2009) assevera que mesmo a profissão não emergindo por meio da racionalização da filantropia, existe uma *relação de continuidade* inegável e complexa entre elas, pois, “[...] de um lado, compreende um universo ídeo-político e teórico-cultural, que se apresenta no pensamento conservador, de outro, envolve modalidades de intervenção características do caritativismo [...]” (p. 66-67), que ganha visibilidade com a Igreja Católica sendo responsável tanto pela organização da filantropia quanto pela formação das primeiras profissionais.

Desse modo, tratando da emergência do Serviço Social Martinelli (2003) expõe que, com o evidenciamento político da “questão social” a burguesia passa a se preocupar com a manutenção da ordem socialmente posta. Para enfrentar as expressões da “questão social” e frear o movimento de organização da classe trabalhadora, a burguesia uni-se à Igreja Católica e

ao Estado e criam no ano de 1869 em Londres a Fundação da Sociedade de Organização da Caridade, com intuito de racionalizar e normatizar a assistência caritativa e filantrópica que se prestava aos trabalhadores, para garantir sua hegemonia de classe e a legitimidade do Estado e da Igreja Católica perante a sociedade.

Os princípios que regiam essa fundação foram os norteadores da criação da primeira escola de Serviço Social da Europa, a escola de Amsterdã em 1899, e pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) já haviam cerca de 200 escolas espalhadas pela Europa e Estados Unidos da América. Essa primeira escola foi criada em um contexto de crises, efervescência da “questão social” e tensão social no cenário europeu, e a formação era prestada pela Igreja Católica direcionada para uma tecnificação científica da caridade por requisição do Estado. As profissionais formadas atuavam no âmbito da caridade e da assistência como auxiliadoras no processo de legitimação da ordem social, fazendo parte das estratégias da burguesia para garantir a marcha de expansão e consolidação do capitalismo, surgindo, pois, com uma identidade profissional que lhe é atribuída pela ordem do capital por intervir nas expressões da “questão social” (MARTINELLI, 2003).

Assim, a Igreja Católica se ocupa da formação das primeiras assistentes sociais num movimento amplo de cristianização da sociedade, com o objetivo de recuperar seu prestígio perante as novas determinações sociais. Para tanto, inicia a formação das primeiras profissionais em conformidade com a Doutrina Social da Igreja, num movimento de formação social do laicado para que esse desenvolvesse ações sociais de ajustamento junto às famílias operárias (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014; IAMAMOTO, 2007).

Por conseguinte, as primeiras profissionais atuavam por meio de ações sociais de caráter paternalista, assistencialista, caritativo e, que divulgavam amplamente o pensamento social da Igreja Católica para o operariado no sentido de prevenção, atenuação e atendimento das expressões da “questão social” de modo moralizante (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Em decorrência dessa formação das primeiras assistentes sociais, a construção de um novo agente profissional “[...] começa por refuncionalizar referências e práticas preexistentes [...]” (PAULO NETTO, 2009, p. 67), não abandonando por completo os referenciais conservadores, explicando a relação de continuidade e a comparação ilusória da profissão com suas *protoformas*.

Dessa maneira, internacionalmente, o Serviço Social tem suas protoformas ligadas às formas assistenciais de enfrentamento da “questão social”, por meio de um pacto entre burguesia, Igreja e Estado para manutenção da ordem socioeconômica e da dominação de classe. E, a legitimação profissional do Serviço Social ocorre com a criação de instituições e

organizações assistenciais que passam a demandar profissionais técnicos e com aporte científico para a implementação da assistência à classe trabalhadora, tendo-se, assim, abertura do mercado de trabalho para o Serviço Social.

No entanto, além de uma relação de continuidade há, também, uma *relação de ruptura* que foi decisiva para emergência profissional do Serviço Social, porque, “[...] os agentes começam a desempenhar papéis executivos em projetos de intervenção cuja funcionalidade real e efetiva está posta por uma lógica e uma estratégia objetivas que independem da sua intencionalidade” (PAULO NETTO, 2009, p. 68). Dessa forma, ao assumir papéis colocados por organismos distintos dos ligados as suas *protoformas* é que o Serviço Social se profissionaliza, todavia, não se trata de um movimento simples, pois

[...] as agências em que se desenvolvem as protoformas do Serviço Social pensam e *realizam-nas* como conjunto de ações não só derivadas menos de necessidades ou demandas sociais do que de impulsões ético-morais, mas especialmente como atividades exteriores á *lógica do mercado* (e daí também o privilégio do trabalho gracioso e voluntário, o “comunitarismo”); apenas quando saltam para fora dessas agências, ou quando elas passam a subordinar-se a uma orientação diversa, é que os agentes podem compreender o caminho da profissionalização — ainda que, repita-se, nesta passagem, conservem o referencial ideal produzido naquelas agências (PAULO NETTO, 2009, p. 68, grifo do autor).

Portanto, para Paulo Netto (2009), a ruptura se torna concreta quando se altera “[...] a condição do agente e o significado social de sua ação [...]” (p. 69), pois, o Serviço Social se insere no mercado de trabalho como atividade assalariada, desenvolvendo um trabalho intelectual¹¹ na reprodução das relações sociais capitalistas, e se tornando um vendedor de sua força de trabalho¹². Em vista disso, sua prática profissional passa a ter um significado novo na reprodução das relações sociais, sendo com isso, também, alvo das consequências que decorrem da relação salarial que põe o profissional à mercê das determinações do empregador, e a mercê de condições externas aos indivíduos (IAMAMOTO, 2009).

No entanto, o autor ressalta que o que demanda a profissão é a abertura de um espaço no mercado de trabalho, e que a ruptura com as protoformas ocorreu pela abertura de um espaço sócio ocupacional na divisão social e técnica do trabalho, não sendo a ruptura que fez com que se abrisse o mercado de trabalho,

¹¹ Para além de executar uma atividade técnica, o/a assistente social organiza e articula as massas populacionais aos grupos a que se ligam. Esse trabalho se dirige a criação de condições que favorecem o controle da classe dominante. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

¹² Segundo a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social-ABEPSS (1996), em suas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, a profissão se configura em uma especialização do trabalho, e se insere na divisão social e técnica do trabalho como uma profissão interventiva no âmbito da “questão social”.

[...] antes, estas transformações expressam exatamente a estruturação do mercado de trabalho; na emergência profissional do Serviço Social, não é este que se constitui para criar um dado espaço na rede sócio ocupacional, mas *é a existência deste espaço que leva á constituição profissional*. Donde a relevância da argumentação acima afirmada: não é a *continuidade* evolutiva das protoformas ao Serviço Social que esclarece a sua profissionalização, e sim a *ruptura* com elas, concretizada com o deslocamento aludido, deslocamento possível (não necessário) pela instauração, *independentemente das protoformas*, de um espaço determinado na divisão social (e técnica) do trabalho (PAULO NETTO, 2009, p. 69, grifos do autor).

Assim sendo, o mercado de trabalho para o/a assistente social abre-se no capitalismo monopolista, porque é nesse estágio do capitalismo que se desenvolvem as condições históricas e sociais que possibilitam o desenvolvimento da prática do Serviço Social, sendo, pois, fruto desse estágio do capitalismo. Isso porque, como já aludido anteriormente, na idade dos monopólios o Estado burguês passa a enfrentar as expressões da “questão social” com políticas sociais que demandam profissionais para executá-las, e com isso abrisse um espaço sócio ocupacional para o/a assistente social no mercado de trabalho, como executor terminal de políticas sociais (PAULO NETTO, 2009).

Em concórdia com a análise de Paulo Netto (2009), Iamamoto e Carvalho (2014) deslindam que, o Serviço Social emerge e se desenvolve no interior da sociedade capitalista como partícipe do processo de produção e reprodução das classes sociais, e das relações sociais contraditórias entre as mesmas, como profissional reconhecido e legitimado na e pela divisão social e técnica do trabalho. E, Iamamoto e Carvalho (2014) salientam que, ao falar de reprodução das relações sociais na sociedade capitalista não se referem exclusivamente à reprodução da força física de trabalho e à reprodução dos meios de produção, mas, também à reprodução da totalidade social e de determinado modo de vida que envolve o cotidiano da vida social: modo de vida e trabalho socialmente determinados. Sendo, portanto, uma totalidade em movimento no cotidiano e, que se expressam na vida familiar, no trabalho, nas horas destinadas ao lazer e, também, na própria profissão.

Deste modo. A inserção do Serviço Social no mercado de trabalho é um produto histórico, que depende da maturidade dos embates das classes sociais no capitalismo monopolista e, também, da configuração das políticas sociais assumidas pelo Estado nesse estágio de desenvolvimento do capitalismo (IAMAMOTO, 2007). E a ampliação do mercado de trabalho para a profissão ocorre com a expansão e consolidação de políticas sociais públicas no período depressivo de 1914-1939, nos países de capitalismo central, no contexto pós crise

de 1929¹³ e com sua generalização, que se deu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Essa generalização ocorre por meio da pressão exercida pela classe trabalhadora e, como forma de escapar aos efeitos da crise de 1929 através do estímulo ao emprego e fomento ao consumo das massas (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Segundo Behring e Boschetti (2008), essa forma de intervenção estatal teve como base as políticas keynesianas de pleno emprego por meio de intervenção ativa do Estado na produção e a reprodução econômica e social, com vistas ao incremento de renda e a igualdade social com a instituição de políticas sociais. Essas determinações contribuem para a reprodução, acumulação e valorização do capital e, dão forma ao chamando *Welfare State* ou *Estado de Bem-Estar Social*, supramencionado no item predecessor.

Portanto, percebe-se que a ampliação do mercado de trabalho para o Serviço Social ocorre por meio do investimento do Estado na expansão e generalização de políticas sociais públicas, como educação, seguro social, habitação e saúde. E, que esse movimento estatal passa a demandar profissionais com formação adequada para dar respostas a “questão social”, como as/os assistentes sociais, via execução dessas políticas sociais, sendo essas “[...] a base própria de sua profissionalidade [...]” (PAULO NETTO, 2009, p. 74).

Não obstante, para Paulo Netto (2009) a legitimidade profissional do Serviço Social não se encontra decisivamente na “evolução da ajuda”, na “racionalização da filantropia”, na “organização da caridade”, mas sim na dinâmica organizacional do capitalismo monopolista, com a criação de um espaço sócio ocupacional. Desse modo, o/a assistente social se laiciza e torna-se independente do confessionalismo e/ou particularismo que marcaram as *protoformas* da profissão (PAULO NETTO, 2009).

Diante da exposição feita no decorrer deste item, sobre o processo de emergência e profissionalização do Serviço Social na Europa e no Estados Unidos da América como uma das profissões requintadas pelo Estado para atuar no enfrentamento da “questão social” no capitalismo monopolistas, tomamos como tarefa para o próximo item analisar a emergência do Serviço Social e sua profissionalização no cenário brasileiro.

2.3 Considerações acerca do Serviço Social brasileiro

¹³ Crise cíclica de superprodução, que se inicia com a quebra da bolsa de Nova York em novembro de 1929 e se alastra para o globo (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Neste item tratamos do processo de emergência, institucionalização, legitimação e profissionalização do Serviço Social no interior da sociedade brasileira para entender a função social que a profissão tem nessa sociedade. Para tal, consideramos o processo de gênese da profissão ligado à Igreja Católica e seus preceitos, responsável inicialmente pela formação de assistentes sociais, e a sua institucionalização e profissionalização ligada a prestação de serviços sociais pelo Estado brasileiro, que passa a demandar uma profissão técnica.

Desse modo, assim como no cenário internacional, no Brasil a gênese do Serviço Social esteve vinculada às ações de caridade, assistencialismo e filantropia prestadas pela burguesia, por meio da Igreja Católica, e também ao enfrentamento da “questão social”. Desse modo, o Serviço Social emerge no contexto brasileiro como partícipe de um amplo movimento confessional para formação social e doutrinária do laicado, com o propósito de fazer a Igreja Católica mais presente na década de 1930, pela evangelização da sociedade, e, também, emerge pela necessidade de contenção da “questão social”, que se tornava politicamente evidente na época, para o disciplinamento da sociedade (IAMAMOTO, 2007).

O contexto em que a profissão surge no Brasil foi marcado por mudanças sociais, econômicas e políticas na década de 1930, com o impacto das consequências da crise cíclica de 1929, com a expansão das relações capitalistas no país, e com o incremento do processo de industrialização do país para substituir as importações, que acarretou uma piora das condições de vida e trabalho do operariado. O operariado urbano brasileiro ocupava bairros insalubres e lotados; o trabalho se dava em péssimas condições e com remuneração baixa por conta do crescente *exército industrial de reserva*; extensas jornadas de trabalho para homens, mulheres e crianças, o que fez com que estes se organizassem em defesa de seus interesses comuns. Desse modo, a “questão social” evidencia-se, de modo aprofundado, em nosso país, e a Igreja Católica e Estado unem-se para manter a ordem e a disciplina na sociedade (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

A Igreja Católica, por meio de sua Doutrina Social, tratava a “questão social” “[...] como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam embora situados dentro de relações capitalistas [...]” (YAZBEK, 2009, p. 8), fruto da incapacidade dos sujeitos de desfrutar do bem-estar que a sociedade oferece, passando a enfrentar a “questão social” negando sua base material e ajustando os indivíduos as relações sociais vigentes. E o Estado tem sua intervenção sobre a “questão social” legitimada socialmente por ser considerado responsável pelo bem comum, e ambos devem partilhar ações sobre a “questão social” para manter a harmonia entre as classes sociais (IAMAMOTO, 2007).

Por conseguinte, o Serviço Social surge como um dos mecanismos utilizados para conter as manifestações da “questão social”, com sua formação sendo monopolizada por muito tempo pela Igreja Católica, e posteriormente sendo demandada pelo Estado. Nesta direção, a formação das primeiras assistentes sociais¹⁴, no Brasil, esteve fundada no postulado confessional, ligada a Ação Social e a Ação Católica para apostolado social da Igreja Católica, surgindo como um departamento dessas, e sua formação ocorreu pela busca por eficiência nas obras sociais para recuperação da hegemonia e prestígio da Igreja perante a sociedade (IAMAMOTO, 2007).

Assim sendo, surge no país a primeira Escola de Serviço Social, no ano de 1936, em São Paulo, e em 1937 no Rio de Janeiro surge a segunda escola do país, com vistas à formação profissional (YAZBEK, 2009). Dessa maneira, o Serviço Social emerge e se desenvolve imerso em ideias conservadoras com a formação tendo por base a Doutrina Social da Igreja, o Tomismo e o Neotomismo, sendo influenciada inicialmente pelo ideário franco-belga, posteriormente pelas ideias norte-americanas e adotando os métodos de caso-grupo-comunidade em sua prática (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). No entanto,

A profissão não se caracteriza apenas como nova forma de exercer a caridade, mas como forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, com base na atividade assistencial; seus efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a colaboração entre capital e trabalho (IAMAMOTO, 2007, p. 20).

Diante da forma de intervenção desenvolvida pelo Serviço Social, segundo Iamamoto e Carvalho (2014), o Estado passa a cooptar as egressas que mais se destacavam nas Escolas de Serviço Social para atuar nas grandes instituições assistenciais¹⁵. Por esse motivo, o Estado passa a demandar e incentivar uma formação técnica e qualificada para que essas moças possam atuar na implementação de políticas sociais, como a política de educação, prestadas por essas instituições estatais. Com isso, a criação das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil não pode ser entendida somente como fruto exclusivo do Movimento Católico Laico, pois, já existia uma demanda progressiva do Estado por profissionais com essa forma de intervenção para atuar em suas instituições (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

¹⁴ Conforme estudo de Iamamoto e Carvalho (2014), somente eram aceitas nas primeiras escolas de Serviço Social mulheres da classe dominante para que adquirissem qualificação para atuar junto a família operária.

¹⁵ As principais instituições assistenciais brasileiras eram: CNSS (1938), LBA (1942), SENAI (1942) e SESC (1946). Para aprofundar o conhecimento sobre as mesmas ver capítulo dois, Instituições Assistenciais e Serviço Social, na parte dois: Aspectos da história do Serviço Social no Brasil (1930-1960), do livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Algumas das principais instituições assistenciais estatais, paraestatais e autárquicas surgem no governo ditatorial de Getúlio Vargas, o Estado Novo (1937-1945), mas, especialmente nos anos de 1940, desenvolvendo ações para desmobilizar o operariado urbano apoderando-se de suas reivindicações, entre estas a luta por educação escolarizada, e devolvendo-as para a população sob a forma de benéficos e serviços sociais. Dessa forma, para Iamamoto (2007), ao surgirem, essas instituições passam a representar uma ampliação do mercado de trabalho para os/as assistentes sociais, “[...] tornando o Serviço Social uma atividade institucionalizada pelo Estado e pelo conjunto dominante” (IAMAMOTO, 2007, p. 31).

Em vista disso, Iamamoto e Carvalho (2014) denotam que a institucionalização do Serviço Social brasileiro se vinculou ao desenvolvimento das instituições assistenciais pois, a profissão somente se consolida na sociedade capitalista quando rompe com o quadro de sua origem confessional ao adentrar ao mercado de trabalho que se abre com a criação dessas instituições. E, a criação dessas entidades ocorre quando o Estado toma para si a incumbência de propiciar a reprodução da força de trabalho ocupada e excedente, e seu disciplinamento para controle da luta de classes, atribuindo a essas a prestação de serviços sociais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Os serviços sociais implementados por estas instituições são a efetivação da política assistencial, e também são fonte de entendimento da natureza do fazer profissional do/a assistente social, que é um de seus executores. Esses serviços, de acordo com Iamamoto (2007), estão socialmente ligados à noção direitos sociais, de cidadania e de igualdade, são dirigidos a todos, no entanto, sua base é a desigualdade de classe, e somente “[...] vem suprir as necessidades daqueles cujo rendimento é insuficiente para ter acesso ao padrão médio de vida do cidadão são, portanto, a esses efetivamente dirigidos e por eles consumidos predominantemente (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 98). Desse modo, percebe-se a seletividade nos serviços sociais, que somente são consumidos por aqueles considerados os mais pobres entre os pobres, sendo estes alvos do assistencialismo.

De acordo com Iamamoto (2007), os serviços sociais são, nada mais que, uma parte da riqueza produzida pela classe trabalhadora, que é cooptada e canalizada pelo Estado e pela burguesia na forma de mais-valia, que é devolvida em parcelas para a sociedade. Dessa forma, “[...] ao assumirem esta forma, aparecem como doação, como expressão da face humanitária do Estado ou da empresa privada, e não como a devolução de um serviço já pago, através da apropriação do trabalho excedente, de impostos ou de taxas” (IAMAMOTO, 2007. p. 96).

Sendo assim, os serviços sociais são solidificados socialmente como uma benemerência, obscurecendo, também, a origem desses serviços, que se encontram na luta da classe trabalhadora por melhores condições de vida e trabalho, por salários reais, por direitos à educação, à saúde, ao lazer e outros. Todavia, ao serem incorporadas pelas instituições assistenciais “[...] se transformam em objeto de assistência social, e os serviços sociais que são expressão de ‘direitos sociais’ dos cidadãos, transmutam-se em matéria-prima da assistência” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014. p. 100), com o direito sendo metamorfoseado em benefício e sendo distribuído para reforçar o discurso de cooperação entre as classes, e para propiciar o ajustamento do trabalhador. Logo, Iamamoto e Carvalho (2014) asseveram que

[...] o que é direito do trabalhador, reconhecido pelo próprio capital, é manipulado de tal forma, que se torna um meio de reforço da visão paternalista do Estado, que recupera nesse processo o coronelismo presente na história política brasileira, agora instaurado no próprio aparelho do Estado, [...] e os serviços sociais transfigurados em assistência social tornam-se uma das pontes para o estabelecimento de relações para com seus súditos (p. 100).

Portanto, para a classe trabalhadora esses serviços são uma vitória de suas lutas e tidos como formas complementares e necessárias a sua reprodução, e vitais para os alijados temporariamente do trabalho e/ou os que ~~que~~ habitam a esfera do pauperismo absoluto. Já para o capital esses serviços são tidos como forma de socializar os custos da reprodução da força de trabalho com o próprio trabalhador, que recebe de volta sua pequena parte na forma de salários indiretos, como forma de manutenção do *exército industrial de reserva* e, mais, como forma de subordinar a população aos padrões socialmente impostos, reafirmando o poder da burguesia (IAMAMOTO, 2007). Assim, para Iamamoto e Carvalho (2014), em meio a esse movimento das classes sociais em torno dos serviços sociais

[...] a atuação do Assistente Social é necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada por aqueles que tem uma posição dominante. Reproduz, também, pela *mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demanda do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ao outro pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história* (p. 81, grifo dos autores).

À vista disso, ao analisarem a profissionalização, institucionalização e legitimação o Serviço social no Brasil, Iamamoto e Carvalho (2014) apontam que “[...] o Serviço Social se gesta e se desenvolve como *profissão* reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo *o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana* [...]” (IAMAMOTO;

CARVALHO, 2014, p. 83, grifo dos autores), num momento em que emergem, enquanto classes sociais, o proletariado e a burguesia industrial, e que as péssimas condições de vida e trabalho da primeira dão início a um processo reivindicatório que coloca a “questão social” no cenário político. Isso posto, passa-se a exigir do Estado uma intervenção mais abrangente na regulação das relações entre o capital e o trabalho, não somente com legislações trabalhistas e sociais, mas também com políticas sociais.

Segundo Behring e Boschetti (2008), a expansão de políticas sociais no contexto brasileiro ocorre durante a ditadura Vargasista (1937-1945), mas não na perspectiva do direito e sim como forma de tutela, favor e benesse do Estado em uma conjuntura de restrição de direitos políticos e civis. Essa expansão de políticas sociais ocorre por manifestações e reivindicações da classe trabalhadora, mas também, por se configurar em forma de legitimação das classes dominantes perante a sociedade.

Por conseguinte, a profissão é constituída para atender as demandas do capital, mas atuando para isso junto às necessidades de reprodução da força de trabalho, com as contradições presentes na sociedade sendo perceptíveis na prática profissional do/a assistente social, que por condições alheias à sua vontade é tendencialmente cooptada pela classe dominante para fazer a mediação entre os usuários dos serviços e a instituição prestadora dos mesmos. Sendo, pois, esses serviços sociais, previstos nas políticas sociais, o suporte material da prática do/a assistente social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Não obstante, para Iamamoto e Carvalho (2014), o/a assistente social ante as demandas postas em seu exercício profissional, “[...] vinculado a organismos institucionais estatais, paraestatais ou privados, dedica-se ao planejamento, operacionalização e viabilização de serviços sociais por eles programados para a população [...]” (p. 121), ademais de fazer estudos socioeconômicos, encaminhamentos, atendimentos individuais e grupais, esclarecimentos sobre direitos é, também, chamando para executar programas sociais.

Contudo, não se pode, também, deixar de salientar que, como pondera Paulo Netto (2009b), o Serviço Social não desenvolve atividade produtiva, mas se insere em atividades que propiciam a reprodução, acumulação e valorização de capital. Sendo para Iamamoto e Carvalho (2014) uma profissão passível de ser caracterizada como trabalho improdutivo, pois, é uma das profissões que atuam na implementação das condições necessárias à reprodução das relações sociais. E, não se caracteriza como uma profissão liberal¹⁶, por depender da mediação do aparato institucional público ou privado para exercer suas atividades (PAULO NETTO, 2009).

¹⁶ Mesmo que o/a assistente social seja reconhecido legalmente como profissional liberal pelo Ministério do Trabalho, através da Portaria n. 35 de 19 de abril de 1949 (YAZBEK, 2009).

Em vista disso, a partir de Yamamoto e Carvalho (2014) compreende-se que a demanda pela atuação profissional do Serviço Social não decorre daqueles que são alvo de sua prática, ou seja, a classe trabalhadora, mas sim, da classe dominante através das instituições a qual os profissionais se vinculam, que contratam o/a assistente social, pagando-lhe um salário em troca de seu exercício profissional e que estabelece metas para sua atuação. “Estabelece-se uma disjunção entre intervenção e remuneração, entre quem demanda e quem recebe os serviços do profissional” (p. 90).

Tem-se aqui, com essa disjunção, o que Yamamoto e Carvalho (2014) apontam como uma contradição presente na organização da sociedade e que perpassa o Serviço Social, por esse ser também um dos componentes da sociedade. E para os autores, é somente com a compreensão dessa contradição que os/as assistentes sociais têm a possibilidade de desenvolver estratégias político-profissionais para fortalecer os interesses da classe trabalhadora, isso porque, se inserido nas relações entre as classes, é possível que o profissional possa fortalecer os interesses do trabalho, mesmo que não seja possível excluir da prática profissional os interesses do capital.

Todavia, compreende-se, que mesmo com a atuação do/a assistente social se dando sobre a vida da classe trabalhadora, a partir dos serviços sociais prestados pela instituição empregadora, a legitimidade profissional é dada pelo mandato que recebe dessas instituições, quando o Estado assume a função de manter e reproduzir a força de trabalho e seu disciplinamento, para atuar junto a classe trabalhadora (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Dessa forma, a demanda institucional pela atuação profissional tem um visível caráter de classe, pois, responde primordialmente aos interesses do capital, mesmo dando resposta a algumas das demandas do trabalho, com a viabilização de serviços sociais. E, ainda por meio dessa demanda o/a profissional adquire um suporte jurídico-institucional para se puser diante da classe trabalhadora, que é alvo de sua atuação, mas que não é o demandante desta (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Em síntese, conforme visto neste item, para pensar a função social que o Serviço Social tem nesta sociedade é necessário compreender que ele emerge e se desenvolve no interior da sociedade capitalista, no capitalismo monopolista quando evidencia-se politicamente a “questão social” e o Estado passa a responde-la não pura e simplesmente pela repressão, mas, também, com a criação de Políticas Sociais, que são implementadas por instituições assistenciais estatais, paraestatais e privadas. Estas instituições passam a requisitar profissionais capacitados como o/a assistente social para planejar e executar as Políticas Sociais, de modo que a profissão é reconhecida e legitimada pela divisão social e técnica do trabalho ao se

integrar as essas instituições. Com sua inserção nesses espaços tem-se a ampliação do mercado de trabalho para o Serviço Social, que atua na implementação das condições de extração do sobretabalho e da reprodução das relações sociais tipicamente capitalistas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

Também viu-se que não se pode entender o Serviço Social no cenário brasileiro desconsiderando suas *protoformas* e sem remeter sua profissionalização a criação e desenvolvimento das grandes instituições assistenciais estatais e privadas de prestação de serviços sociais, previstos nas políticas sociais, “[...] como se a atividade profissional se encerrasse em si mesma e seus efeitos sociais derivassem, exclusivamente, da atuação do profissional [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 86), pois, a profissão se institucionaliza como partícipe de uma relação salarial, e se colocando à disposição dessas instituições.

Portanto, com a reflexão do processo de gênese, institucionalização e legitimação profissional do Serviço Social feita nessa seção buscou-se adquirir subsídios para apreender função social que a profissão tem nessa sociedade, por quais necessidades o/a assistente social se insere na política de educação brasileira e a quais demandas responderá ao se inserir na educação escolarizada do Brasil e, particularmente, no Nordeste assunto que será abordado na próxima seção.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: DELINEAMENTOS DA PARTICULARIDADE NORDESTINA

Esta seção tem como objetivo refletir a inserção do Serviço Social na educação básica no Nordeste brasileiro. Para isso, consideramos os principais aspectos políticos, econômicos e sociais que a perpassaram a educação do Brasil colônia à república brasileira, os que se fizeram presentes na institucionalização da educação escolar por parte do Estado nos anos de 1930, e quais necessidades sociais levaram a inserção do Serviço Social na política de educação brasileira. Assim, buscamos possibilitar a compressão acerca da inserção e atuação profissional do/a assistente social frente as expressões da “questão social” que se apresentam na educação básica nordestina através da análise das experiências da Paraíba e de Alagoas.

De início frisamos que, a educação escolarizada torna-se demanda a partir da sociedade capitalista, sendo a forma de educação necessária para a formação de força de trabalho pronta para atuar no processo produtivo e corroborar com o desenvolvimento da sociedade capitalista.

3.1 Breve resgate sócio histórico da educação brasileira

Neste item busca-se uma análise da trajetória sócio histórica da educação brasileira, compreendendo o período do Brasil colônia, perpassando pelo Brasil Império e estendendo-se até os anos finais da Primeira República. Para isso, convém abordar os principais processos econômicos, políticos, sociais e culturais que marcaram a formação sócio histórica do Brasil, com vistas a compreender as mudanças que a educação passou para se adequar às novas exigências que são postas com o desenvolvimento social.

Para alcançar tal propósito toma-se por base autores que tratam da história da educação brasileira, tais como: RIBEIRO (1992) e ROMALLI (1986); autoras que trazem uma análise da educação brasileira relacionando-a ao Serviço Social como: BARBOSA (2015), LANÇA (2012), PIANA (2009) e PINTO (1986) e PALMA FILHO (2010), que trata das reformas educacionais proposta entre 1889-1930, outros autores que serão brevemente mencionados no decorrer do item.

A história da educação brasileira ainda está em construção, num processo contínuo que envolve aspectos econômicas, políticas e sociais vivenciadas por cada período histórico-social nacional, sendo que, os primeiros passos em direção de uma sistematização da educação no país

foram dados pelo Padres Jesuítas¹⁷ a partir de 1549, com estes sendo responsáveis pelos rumos da educação por quase duzentos anos, difundindo os ideais cristãos e a cultura europeia entre os povos nativos do Brasil, por intermédio de seus colégios e seminários, para expansão e legitimação da colônia (PIANA, 2009).

Segundo Romanelli (1986), a colônia tinha sua economia baseada na grande propriedade e na mão de obra escrava, cultivava-se o estilo de vida e os hábitos da metrópole portuguesa, tornando-se uma aristocracia. A colônia se organizava para produzir e exportar gêneros como açúcar, ouro, café e borracha, que tinham grande expressão no mercado europeu, e a estrutura da sociedade era composta, por índios, senhores de engenho, latifundiários e funcionários da coroa portuguesa (PIANA, 2009; PINTO, 1986). E, os negros e índios, enquanto escravos, satisfaziam as necessidades da burguesia portuguesa por possibilitarem uma produção a baixo custo, e por serem fonte de lucro com sua venda (RIBEIRO, 1992).

Para a autora, a base da economia colonial, trouxe implicações políticas e sociais para o Brasil Colônia, deixando marcas profundas, pois, “[...] ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal” (ROMANELLI, 1986, p. 33). Sendo, que à época a colônia procurava manter os mesmos hábitos de Portugal, copiando o modo de vida da nobreza, não sendo indiferente que esta também se tornasse uma sociedade aristocrática, com grande contribuição das ações educativas empreendidas pelos Jesuítas.

Para Ribeiro (1992), os Jesuítas eram os únicos educadores que tinham apoio da coroa portuguesa na colônia, recebiam subsídios para a fundação de seus colégios que formavam a elite colonial e, estendiam a catequese e alguma instrução aos filhos dos colonos. Já a educação escolar se destinava a parcelas da classe dominante, grandes latifundiários, seus filhos homens, não primogênitos, mesmo sendo uma educação insipiente não era para todos, sendo negada a escravos, mestiços e a mulheres (ROMANELLI, 1986).

Tem-se assim uma educação privilegiada para a elite, que era formada para o trabalho intelectual e para o sacerdócio seguindo o modelo católico, a educação dada às mulheres se destinava somente ao ensino de cuidados com o lar e a se comportar da maneira julgada adequada à época (RIBEIRO, 1992). Nos colégios Jesuítas eram ministradas aulas de ciências humanas, letras e teologia, de modo que,

¹⁷ Segundo Romanelli (1986), não pode-se deixar passar despercebido os verdadeiros objetivos da educação jesuíta, que eram recrutar fiéis e servidores. Os fiéis foram recrutados por meio da catequese dos curumins e dos filhos dos colonos nas escolas elementares; e os servidores foram recrutados para o sacerdócio entre a classe dominante nos colégios jesuítas.

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparatórios para o ingresso na classe sacerdotal, e a educação superior religiosa para esta última (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Assim, percebe-se que a educação escolar do Brasil Colônia destinava-se a parcelas da classe dominante, sendo organizada de forma excludente e seletiva, pois, a educação somente interessava à pequena nobreza como forma de articular os interesses da metrópole e as atividades da colônia, com o nível educacional dos colonos portugueses sendo baixo, refletindo-se na falta de habilidades e de conhecimentos técnicos para desenvolver as atividades produtivas. Não obstante, nesse período o objetivo da coroa portuguesa era a exploração das riquezas nacionais e, por isso não havia preocupação com estrutura política, econômica e educacional do país, não havendo uma política de educação implementada pelo Estado. (PIANA, 2009; RIBEIRO, 1992).

Ainda assim, a educação prestada pelos padres Jesuítas não formava para administração do processo produtivo nem tão pouco qualificava os indivíduos para o trabalho, porque a economia de base agrícola rudimentar e escravista não demandava um tipo de educação qualificada, sendo a educação escolar voltada para transmitir cultura básica e geral a os “desocupados sociais” que não trabalhavam (ROMANELLI, 1986). Portanto, a educação escolar fornecida pelos Jesuítas era completamente alheia as a realidade da colônia. Nas palavras de Romanelli (1986):

O ensino, assim, foi conservado á margem, sem utilidade prática para a economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servir tão somente á ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente direcionados á administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual [...] ou profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar ‘as coisas do espírito’, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho á inteligência. A esse tipo de indivíduo convinha bem a educação jesuítica, ‘porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele’ (p. 34).

Conforme Romanelli (1986), com a expulsão dos jesuítas da colônia, em 1759, por conta de divergências quanto a escravização dos povos indígenas e, pela ascensão de ideias educacionais anticíclicas, tem-se inúmeras dificuldades educacionais, um longo período de atribulações, como, por exemplo, a substituição de educadores ter levado cerca de 13 anos para ocorrer. No entanto, a expulsão dos padres Jesuítas não abalou a relação entre Fé e Estado, mas

promoveu o início de reformas educacionais, propostas pelo Marques de Pombal¹⁸ com o interesse de formação de militares para proteger a colônia e, outros profissionais para serviços específicos (LANÇA, 2012).

À vista disso, a autora descreve estes acontecimentos como sendo responsáveis por um desmonte da estrutura educacional, em razão de que

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira, vez os encargos educação (ROMANELLI, 1986, p. 36).

Todavia, mesmo com o Estado assumindo a responsabilidade pela educação não houve mudanças nas bases educacionais, pois, o ensino continuou a ser ministrado pelo clero secular que foi formado pelos jesuítas, continuando, assim, a ação pedagógica dos padres jesuítas (ROMANELLI, 1986). A educação ministrada pelo clero era parcelada, fragmentada, de baixo nível e destinada à pequena burguesia, orientada para uma formação simples e aligeirada de nobres negociantes, para aprimoramento do português e incluindo conhecimentos científicos para torna-la mais prática. Permanecendo, assim, uma educação elitizada com o predomínio de algumas escolas primárias e secundárias dirigidas por Eclesiastes (RIBEIRO, 1992; ROMANELLI, 1986).

Com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil em 1808, ocorrem mudanças econômicas, políticas e sociais, surgindo a necessidade olhar para as condições internas e de formação técnica e administrativa para atender as novas demandas (LANÇA, 2012). Tem-se a fundação de escolas e academias para atender as demandas que surgem com a abertura dos portos, ampliação do comércio e o contato com outras culturas, são inauguradas instituições educacionais e, são criados os primeiros cursos de Medicina, Direito e Engenharia, no entanto, não em universidades (PIANA, 2009). Foram criadas, também, a Academia Real da Marinha, a Academia Militar, o curso de cirurgia, anatomia e, Medicina; Economia, Agricultura, Botânica, Química Industrial, Geologia, Mineralogia entre outros cursos (PIANA, 2009), sendo que, a maioria desses cursos eram rudimentares com foco na profissionalização (FREITAG, 1980 *apud* PIANA, 2009).

Isso posto, segundo Romanelli (1986), a chegada da corte ao Brasil acarreta mudanças no sistema educacional da época, sendo que, a mais significativa foi que os primeiros cursos

¹⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marques de Pombal, ao ser nomeado Ministro Real propôs reformas no sistema educacional, ampliando o ensino secundário e promovendo uma “destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1976, p. 40 *apud* ROCHA, 2010).

superiores criados e, acima citados, foram os primeiros de caráter não teológicos. Esses cursos foram organizados em aulas avulsas, e as mudanças ocorridas tinham o objetivo de propiciar educação para a elite aristocrática da corte, porém, “[...] considerando que o foco educacional da época era a profissionalização, as escolas assumiam natureza técnica e militar” (LANÇA, 2012, p. 44).

Com a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, a educação começa a ser vista como meio de desenvolvimento do país, como forma de desenvolvimento cultural do povo e, a educação popular passa a fazer parte da pauta de discussão e reflexões (LANÇA, 2012). E, com a Constituição outorgada em 1824 tem-se os primeiros passos de um sistema educacional que garantia escolas primárias e universidades, mesmo com o ensino secundário limitando-se a aulas avulsas de Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Comércio, mas, ainda sem uma fiscalização do Estado (PIANA, 2009).

Nessa conjuntura tem-se a inauguração de um sistema de ensino imperial composto por três níveis educacionais: O ensino primário para ler e escrever; o secundário permanecendo com aulas avulsas e regias; o ensino superior sendo direcionado para formar os dirigentes da sociedade aristocrática (RIBEIRO, 1992). Em 1827 foi determinado por lei a criação de escolas primárias em todas as vilas e cidades com expressivo número populacional, e determinava que fosse ensinado a ler e escrever, a somar, subtrair, multiplicar e dividir entre outras noções matemáticas; e os princípios Cristãos e Católicos para os meninos. Demonstra-se, assim, as limitações postas à organização da educação, e que mesmo propondo a ampliação das escolas primárias a educação continuou restrita aos homens e restrita em conteúdo.

O que foi proposto pela Lei de 15 de outubro de 1827 não se efetivou, pois, em 1834 a responsabilidade pelos problemas da educação primária foi transferida para as províncias, que tinham poucas condições políticas, econômicas, sociais e culturais de propiciar avanços educacionais se, uma política educacional de alcance nacional (LANÇA, 2012; PIANA, 2009).

Por conseguinte, segundo Ribeiro (1992), a década de 1850 foi uma época de produtivas realizações no Império no que diz respeito à educação, pois, são criadas a:

[...] Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primária (1854); reformulação dos estatutos do colégio de preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comercio da Corte (p. 53).

O período entre os anos de 1860 a 1889, as vésperas da república, tem-se o crescimento da iniciativa privada no sistema educacional em contraponto a falta de investimentos do Estado (PIANA, 2009; PINTO, 1986). E, segundo Ribeiro (1992), data-se apenas dos anos de 1870 o ensino secundário, na iniciativa privada, para as mulheres, que em sua maioria eram analfabetas e preparadas no seio doméstico, mas, essa instrução secundária era uma educação sem profundidade.

Assim, para Barbosa (2015), durante o Império a educação não obteve os investimentos necessário para atender toda a população em idade escolar elementar, com distribuição das instituições de ensino ocorrendo de forma selecionada pelo território nacional. Em vista disso, Ribeiro (1992) aponta que a exclusão educacional tinha raízes mais profundas a época, pois,

A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois, a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola (p. 59).

Desse modo, verifica-se que no período pós Independência do Brasil já existia um sistema educacional organizado em três níveis — ensino primário, ensino secundário e ensino superior —, mas esse sistema deixava a desejar em qualidade de ensino e, o acesso ainda permanecia bastante restrito, não contemplando a totalidade da elite, e para as camadas populares o ingresso na educação escolarizada ainda se mentia um desejo distante de sua realidade social (LANÇA, 2012).

Segundo Romanelli (1986), durante o século XIX, com o desenvolvimento da economia baseada na mineração percebe-se o surgimento, principalmente na zona urbana, uma camada média, uma classe com papel considerável no desenvolvimento político do país e, que passa a buscar a educação escolar como meio de ascensão social, e de afirmação enquanto classe num momento em que “[...] o título de doutor valia tanto quando o de proprietário de terras como garantia para a conquista do prestígio social” (p. 37). Essa classe era a burguesia nascente, que desprovida de terras buscou na educação escolarizada e no diploma sua afirmação social, e “foi nessa camada intermediária que se recrutaram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política (p. 37).

Conforme Barbosa (2015), constata-se que a demanda por educação escolarizada se diversifica, pois, não somente a elite oligárquica-rural procura pela educação escolarizada. A burguesia nascente passa a compreender a educação como forma de ascensão social que precisava, mas,

Essa preocupação da burguesia nascente com a educação escolarizada estava relacionada aos tensionamentos das ideias republicanas e liberais durante a segunda metade do século XIX, visto que essa classe desprovida de terras via no âmbito político a possibilidade de assegurar o *status* a que aspirava (BARBOSA, 2015, p. 96, grifo da autora).

O fato de se ter duas camadas diferentes frequentando o mesmo espaço escolar não fez com que ocorressem mudanças no padrão de educação, permanecendo o modelo de educação escolarizada das elites rurais escravocratas, com a educação transmitida pela escola mantendo o tom da aristocracia e, se dirigindo ao atendimento das necessidades da sociedade de base no trabalho escravo (ROMANELLI, 1986).

No entanto, a pequena burguesia se une a classe dominante — oligárquica-rural — da qual dependia, o que implicou em contradições, pois, a burguesia nascente tinha laços com o liberalismo europeu. Essas contradições acabaram por causar a ruptura entre as duas classes, e uma crise na oligarquia-rural escravista, que inaugurou a transição para a sociedade capitalista, mesmo que de forma inicial, com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre (BARBOSA, 2015; ROMANELLI, 1986). Desse modo,

[...] foram decisivos processos como a hegemonia da aristocracia agrária, ao lado do surgimento de novos agentes econômicos, sob a pressão da divisão do trabalho, na direção da construção de uma nova sociedade nacional. Contudo, esse movimento é marcado pela ausência de compromisso com qualquer defesa mais contundente dos direitos do cidadão por parte das elites econômico-políticas, o que é marca indelével da nossa formação [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 73).

Na concepção de Romanelli (1986), desde o Brasil-Império o sistema de ensino era dual, ao povo cabia a educação primária e o ensino profissionalizante e, a classe dominante se destinavam as escolas secundárias acadêmicas e o ensino superior retratava a organização social brasileira. Essa dualidade representava a própria dualidade da sociedade escravista, da qual a República acabara de sair e, também, a permanência dos antagonismos entre a centralização e descentralização do poder. Nas palavras de Pinto (1986),

A sociedade brasileira na Primeira República mantinha, ainda, os resquícios da sociedade aristocrática dos tempos do Império. Os diplomas conferidos pelas escolas superiores tinham como função manter o sistema de dominação dos títulos nobiliárquicos e a mesma forma de distribuição de privilégios (p. 60).

Em um mesmo alinhamento, Piana (2009) assevera que com a Proclamação da República em 1889 não há uma alteração significativa na forma como o Estado lida com os problemas educacionais, havendo apenas investimento na expansão do ensino superior para a formação de profissionais liberais em atendimento aos interesses da classe dominante que

pretendia permanecer no poder. Contudo, a Primeira República, também, trouxe consigo mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, levantando a premissa de que a educação escolarizada deveria responder às novas demandas do século XX.

Ainda assim, Ribeiro (1992), traz as concepções de Sodré (1973) para expor que com a Primeira República o aparelho do Estado torna-se obsoleto em relação à nova realidade econômica e política, transformando-se em um empecilho, sendo necessárias mudanças na forma de organização do Estado¹⁹ para atender as novas necessidades sociais, pois, “o novo regime permite a participação no poder, embora transitoriamente, da classe média e há, com a mudança de regime, claramente, uma luta em torno da política tarifária e cambial” (SODRÉ, 1973, p. 292 *apud* RIBEIRO, 1992, p. 66). Assim, nessa disputa

Ao grupo de “senhores” era mais interessante continuar a taxar as importações, pois o ônus era distribuído por toda a população. Aos elementos da camada média e baixa que viviam de salários e, portanto, não participavam dos lucros das atividades produtivas, está política pesava muito e a solução do problema parecia estar na taxaço das exportações e no incentivo das atividades industriais (RIBEIRO, 1992, p. 67).

Nesse contexto econômico e político, a dualidade supramencionada se consagra na descentralização do sistema de ensino da República previsto no artigo 35, itens 3º e 4º da Constituição de 1891, que coloca a União o direito de implantar instituições de ensino superior e secundário nos estados e ensino secundário no Distrito Federal, e colocava aos estados o direito de prover e regular a educação primária em seus territórios (ROMANELLI, 1986). Sendo a primeira Constituição da República ainda adota, em parte, a forma de organização do sistema escolar do Império (PINTO, 1986).

Com essa dualidade, a Primeira República brasileira tentou implantar várias reformas, mas sem lograr êxito, pois muitas das propostas nem chegaram a ser postas em prática por conta da falta de estrutura e do não apoio das elites para tal. A falta de apoio das elites ocorria porque esta que ascendia como burguesia industrial seguia o modelo educacional dos latifúndios, de onde adivinha grande parte do capital econômico e humano necessário à industrialização (ROMANELLI, 1986). E, essas reformas não pensavam a educação a partir de suas necessidades reais, não dando a devida importância aos seus efetivos problemas, o que ficou evidente ao colocar a educação no Ministério da Instrução, correios e Telégrafos criado em 1890.

¹⁹ Com tais mudanças em sua organização, retira-se do Estado o Poder moderador, o caráter vitalício do senado, a eleição com base na renda, a nobreza titulada, a escolha de governadores provinciais e a centralização (SODRÉ, 1973 *apud* RIBEIRO, 1992).

A primeira e mais ampla reforma na educação proposta no início da República, durante o governo de Floriano Peixoto (1891-1894), foi a reforma Benjamim Constant²⁰, em 1891, que seguiu os princípios de ensino laico e instituiu o ensino primário gratuito, isto em conformidade com os princípios da Constituição de 1891. Com essa reforma o ensino primário ficou organizado em: 1º grau com alunos de 7 a 13 anos de idade e 2º grau com alunos de 13 a 15 anos, composto por 7 anos de ensino; é introduzido no currículo o ensino de matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral. Essa reforma objetivou tornar o ensino formador e não somente preparatório para o ingresso no ensino superior, mas, esta não conseguiu adequar as novas necessidades sociais brasileiras (RIBEIRO, 1992; ROMANELLI, 1986).

Outras reformas que seguiram a de Constant não conseguiram implementar mudanças substanciais no sistema educacional, algumas chegaram até a ocasionar retrocessos no sistema como “[...] facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprir o caráter oficial do ensino, o que trouxe resultados desastrosos [...]” (ROMANELLI, 1986, p. 42), e foram reformas que não passaram de tentativas frustradas de criar uma política nacional de educação (ROMANELLI, 1986).

Mesmo diante desse cenário, a educação brasileira passa a ser considerada indispensável diante das mudanças pelas quais passava a nossa sociedade, com a valorização dos produtos, principalmente o café, que acabava por concentrar capital nas mãos da burguesia estrangeira e da burguesia agrário-exportadora brasileira. Assim, credita-se a educação a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento nacional, levando a um entusiasmo pela educação e um otimismo pedagógico, vendo a educação como meio de mobilidade social até 1920 (LANÇA, 2012; PIANA, 2009; RIBEIRO, 1992; ROMANELLI, 1986). E, “essa crença exagerada nas possibilidades da educação, sem se preocupar com transformações sociais mais profundas na sociedade brasileira” (PALMA FILHO, 2010, p. 79) é uma das características do liberalismo da época.

Mesmo assim, até 1907 o mais comum era encontrar escolas primárias com apenas uma única classe, um único professor, alunos de vários níveis e atendendo a menos de um terço da população em idade escolar. No ensino secundário amplia-se o ensino privado, diminui-se o número de matrículas nas escolas públicas e se mantém o padrão elitista na organização escolar, com apenas a elite da sociedade podendo custear os gastos com educação, tem-se, também, o problema da evasão escolar. E no Ensino Superior, entre 1907-1912, houve um aumento do

²⁰ Benjamim Constant era militar de formação positivista e esteve à frente do Ministério da Instrução Pública, dos Correios e dos Telégrafos, o primeiro a cuidar dos assuntos educacionais (PALMA FILHO, 2010)

ensino privado, e na esfera estadual houve aumento no número de matrículas e conclusões de cursos mesmo com diminuição no número de escolas (RIBEIRO, 1992).

Isto posto, a sociedade brasileira moderniza-se e passa a demandar novas reformas na educação escolar, principalmente no que hoje é conhecido como Ensino Médio e Ensino Superior. Essas reformas oscilam entre a influência do humanismo clássico e a ciência, com: a reforma Epiácio Pessoa (1901), que inclui o estudo da lógica e retira a biologia, sociologia e a moral; a reforma Rivadávia (1911)²¹, que retoma o positivismo, coloca a não obrigatoriedade de frequência no ensino, aboli o diploma e coloca em seu lugar um certificado de aproveitamento com o objetivo de formar cidadãos (PALMA FILHO, 2010; RIBEIRO, 1992).

Mesmo em meio a tantas reformas propostas por integrantes do governo republicano os problemas educacionais persistiram, dentre eles o problema do limitado acesso à educação escolarizada e conseqüentemente o problema do analfabetismo. Dessa forma, para Palma Filho (2010) entre 1892 e 1897 houve um lento aumento no número de alunos matriculados, em parte por conta do reduzido número de professores disponíveis a assumir as turmas criadas nas escolas.

De acordo com Ribeiro (1992), enquanto propunham-se reformas para solucionar problemas de uma reforma anterior às demandas reais da educação escolarizada agravavam-se, e eram formuladas propostas paliativas por professores e alunos. Um desses problemas é o analfabetismo, que aumentava e contava com cerca de 65% da população até 15 anos ou mais em 1920. A autora traz dados do Instituto Nacional de Estatística-INE publicado em 1936 para demonstrar a persistência de altos níveis de analfabetismo, pois, considerando todas as idades, em 1890 85% da população brasileira era analfabeta, em 1910 75% era analfabeta, em 1920 75% era analfabeta, de modo que mais da metade da população a partir de quinze anos em 1920 havia sido totalmente excluída de escola.

Assim, o analfabetismo passa a ser considerado um problema perante a sociedade porque ler e escrever torna-se necessário ao desenvolvimento brasileiro, que tinha uma base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX. São criadas campanhas proclamando a necessidade de aumento no número de escolas primárias para combater o analfabetismo, mas isto não foi suficiente para alcançar resultados significativos, pois, o investimento em educação não aumentou (RIBEIRO, 1992).

²¹ Para maior detalhamento dessas e de outras reformas proposta na Primeira República ver “A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)”, no livro “Cadernos de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2010).

Diante dessa conjuntura, a década de 1920 é marcada pela derrocada das oligarquias agrário-comerciais-exportadoras, estímulo a industrialização e ascensão da burguesia industrial. Desse modo, os ideais da burguesia industrial fortalecem-se e ganham visibilidade, “[...] pois a política vigente prejudicava boa parte do setor industrial em crescimento [...]” (RIBEIRO, 1993, p. 19) e, tem-se, assim, a incorporação do pensamento filosófico católico e do Movimento Escola Nova²² à educação deste período (RIBEIRO, 1993).

Durante os anos de 1920, o Estado permanece insistindo na proposição de reformas no sistema de ensino. Reformas no ensino primário, médio e superior, de cunho liberal, com o intuito de renovar os métodos de ensino e ampliar as oportunidades educacionais. Houve, assim, uma expansão quantitativa, mas que não acompanhou o crescimento da população em idade escolar (PALMA FILHO, 2010; PINTO, 1986).

Conforme Ribeiro (1993), essas reformas alinhavam o modelo educacional ao modelo econômico-político nacional e desvinculavam inteiramente a educação do contexto histórico e social do país, eram reformas propostas regionalmente e, somente em nível primário conseguiram alcançar seus objetivos. Em nível médio e superior não conseguiram alterar significativamente a organização e o funcionamento do sistema de ensino, mantendo-se, apenas, a defesa da organização universitária. Esse é o cenário educacional do Brasil que adentra aos anos de 1930.

Em suma, demonstrou-se neste item que do Brasil Colônia à Primeira República a educação apresentou um caráter excludente, seletivo, elitizado, sendo posta aos interesses da classe dominante e de desenvolvimento econômico do país em detrimento de uma qualidade educacional. Demonstrou-se também que, a educação neste período já apresentava problemas que permanecem nos dias atuais, tais como o não acesso e dificuldades de permanência nas escolas, o analfabetismo e a evasão, pois os investimentos eram insuficientes por parte do Estado e as condições de vida a que população empobrecida era submetida não propiciava o interesse pela educação. Percebe-se, que em um dado momento o analfabetismo passa a ser um entrave para o desenvolvimento socioeconômico do país, passando a ser alvo de medidas quantitativas.

Percorreu-se este caminho, pelos anos iniciais da história da educação escolarizada brasileira para que se possa compreender a trajetória percorrida pela educação e, seu

²² Escola Nova é uma das denominações dadas a um movimento de renovação do ensino que chegou ao Brasil a partir de 1882. Segundo Ribeiro (1993), esse movimento era de cunho pedagógico; defendia um ensino universal, gratuito e obrigatório; pregava uma reorganização escolar, mas sem questionar a ordem capitalista e, também, defendia a importância do Estado na educação.

desenvolvimento até seu reconhecimento como política pública por parte do Estado. Isso para que seja possível analisar quais as necessidades sociais levaram a inserção do Serviço Social na educação escolarizada, o que adota-se como propósito para o próximo item deste estudo.

3.2 A Política de Educação como espaço de atuação do Serviço Social

No item precedente, verificou-se que o desenvolvimento da educação escolar brasileira, da colônia à Primeira República, teve suas características postas pelos interesses do desenvolvimento econômico em detrimento de interesses qualitativos, demonstrando, também, uma dualidade no ensino que se destinava à classe trabalhadora e à burguesia. A partir desse cenário, este item busca discutir o processo de institucionalização da educação brasileira pelo Estado nos anos de 1930, a inserção do Serviço Social nesta política, especificamente no espaço escolar enquanto espaço de educação formal.

Para que sejam alcançadas as proposições deste item buscou-se embasamento principalmente em autores como: ABRUCIO; SEGATTO (2014), BUARQUE (2014), RIBEIRO (1992), SAVIANE (2014) por trazer contribuições para o entendimento da conformação da política de educação brasileira; AMARO (2011), AMARO (2017), ALMEIDA (2007), BARBOSA (2015), LANÇA (2012), WITIUK (2004) por contribuírem com a compreensão da inserção e da atuação do Serviço Social na educação e na escola; AMMAN (2009) por contribuir com o entendimento da conjuntura dos anos 1950, iniciais de 1960; PAULO NETTO (2005) pela análise da ditadura militar; entre outros autores já utilizados no item anterior que trazem contribuições para a discussão do presente item. Faz-se uso também de legislações brasileiras, a saber Constituição de 1934 e de 1946 para exemplificar reformas no sistema educacional do Brasil.

Nessa perspectiva, os anos de 1930 no Brasil são marcados pelo incremento do processo de desenvolvimento industrial e aquecimento da economia nacional, com a consolidação da sociedade capitalista que substituiu a escravidão pela força de trabalho livre. Esse foi o plano de fundo para a formação de uma classe operária urbana, que, segundo Iamamoto e Carvalho (2014), viviam em locais insalubres e trabalhavam em fábricas sem nenhuma segurança para o trabalho, e por tais condições começaram um processo reivindicatório por melhores condições de vida e de trabalho, colocando em evidência a pauperização que os assolava, trazendo a “questão social” para o âmbito político demandando a intervenção do Estado.

Nesse cenário evidencia-se a divisão da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos, numa conjuntura fértil ao desenvolvimento de movimentos populares reivindicatórios (LANÇA, 2012). Nesse momento, a educação caracteriza-se por uma demanda social posta pelo conjunto dos indivíduos de uma sociedade capitalista moderna pós escravidão, num contexto social de dificuldade dos escravos libertos de serem incorporados pelas indústrias (BARBOSA, 2015).

Conforme estudo de Barbosa (2015), a demanda pela educação escolarizada se torna uma demanda institucionalizada e legitimada pelo Estado a partir de 1930²³, mas permanece o não acesso e a não permanência de todos. E não por acaso, é nessa década que a sociedade brasileira começa a perceber que existem problemas que impactam de forma direta o desenvolvimento capitalista no país, dentre estes os problemas ligados à educação.

Assim, segundo a autora a expansão da educação escolar ocorre a partir de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), pela correlação de forças entre as classes, com trabalhadores reivindicando por direitos sociais e a burguesia buscando legitimar-se socialmente. “Entretanto, a maioria da população não tinha acesso por viver no campo, sobretudo na lavoura cafeeira” (BARBOSA, 2015, p. 101). Não obstante,

Quando se tem a abertura da educação escolar para as camadas mais pobres, verificam-se inúmeros problemas escolares e problemas advindos das próprias condições de vida da classe trabalhadora. Além disso, problemas específicos da educação (analfabetismo, repetência e evasão) e os demais problemas advindos das péssimas condições de vida dos alunos e sua família não cessaram (BARBOSA, 2015, p.101).

Mesmo diante desses problemas escolares e dos vivenciados pela classe trabalhadora tem-se, segundo Ribeiro (1992) uma demora na adoção de medidas educacionais, o que levou ao lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁴ (1932), escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários educadores. Esse manifesto tinha vinculação como Movimento Escola Nova e propôs a criação de um amplo Sistema Nacional de Educação pública, que ia da educação infantil ao ensino superior, que tinha como princípios a defesa da escola única, obrigatória, laica, pública e gratuita e apresentava a proposta de uma política nacional de educação com sua execução descentralizada (ABRUCIO; SEGATTO, 2014; SAVIANI, 2014).

²³ Não obstante, os anos iniciais de 1930 são considerados os anos de introdução da Política Social no Brasil, e a Constituição de 1937 é considerada como desfecho desse processo introdutório (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

²⁴ Em 2012 esse manifesto completou 80 anos e, em comemoração o Ministério da Educação propôs a Conferência intitulada “O Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação”, o que deu origem a publicação, em 2014, do livro “O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto”.

Ribeiro (1992) endossa que ao afirmar que houve demora em adotar medidas educacionais não quer dizer que não houve adoção de medidas, mas que as medidas tomadas deveriam ser implantadas “[...] em decorrência de um programa educacional mais amplo, e, portanto, que tivesse uma unidade de propósitos e uma sequência bem determinada de legalização” (p. 96). Verifica-se que não houve ausência de medidas, pois, já em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Consultivo de Ensino Comercial (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; RIBEIRO, 1992).

A criação do Ministério da Educação e Saúde foi uma das principais medidas tomadas pelo governo provisório de Vargas (1930-1934), e tinha como função orientar e coordenar as reformas educacionais que foram incluídas no texto da Constituição de 1934 (PIANA, 2009). A referida constituição trouxe avanços significativos para a educação ao trazer um capítulo exclusivamente destinado à educação e à cultura, a saber: o capítulo II que põe a educação como direito de todos e a liberdade de ensino. Importante destacar que nos artigos 156 e 157 é estabelecido, respectivamente, que a União e Municípios devem destinar 10% da arrecadação para a educação, e que Estados e Distrito Federal devem destinar 20%, nunca menos que isso (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934 também coloca a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, estabelece como competência da União a definição das diretrizes da educação no país, estabelece o Plano Nacional de Educação, a criação dos fundos de financiamento da educação e a vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento dos sistemas de educação atendendo a algumas das reivindicações do movimento dos pioneiros e, ao mesmo, atende as reivindicações da Igreja Católica ao instituir o ensino religioso facultativo (BUARQUE, 2014; RIBEIRO, 1992). Todavia, o disposto nessa constituição nem sequer chegou a ser posto em prática por ocaso da Ditadura do Estado Novo (1937-1945) e por conta do descumprimento da vinculação orçamentaria pelas instâncias federadas (SAVIANI, 2014).

Neste período ocorreu o aumento dos gastos com a educação, a ampliação do número de escolas e vagas, e o aumento no número de matrículas, sendo que o quadro de reprovações, evasão escolar e analfabetismo não se altera significativamente, pois, se em 1932 o total de reprovações era de 1.240.214, e em 1936 o total de reprovações chegou a 1.596.802 no ensino elementar, e se em 1932 o número era de 16.208 de reprovações no ensino secundário chega em 1936 a 22.546 (RIBEIRO, 1992). Assim, de acordo com Biccás e Freitas (2009) apud Barbosa (2015) matricular filhos na escola ainda era um desafio e manter filhos na escola até a conclusão dos estudos era um desafio ainda maior, especialmente para as famílias pobres.

Em 1937, no governo ditatorial de Vargas é promulgada uma nova Constituição que dispõe, entre outras coisas, sobre a educação para classe trabalhadora. No entanto, Segundo Saviani (2014, p. 21) essa Constituição retira a vinculação orçamentaria, restabelece uma visão dualista da formação profissional, “[...] suas leis orgânicas de ensino foram [...] centradas na divisão entre formação primária profissional para ‘as massas populares’ e instrução secundária-superior para as ‘elites condutoras’”. Essa Constituição também põe a criação de escolas de ensino profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora por parte das indústrias (FERREIRA, 2008).

Este contexto dos anos de 1930 no Brasil foram marcados, também, pela adoção do corporativismo e pela canalização das reivindicações da classe trabalhadora e da burguesia por parte do Estado (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Para dar resposta a essas reivindicações ocorre uma expansão de políticas sociais, com a implementação de serviços sociais de educação, assistência, saúde e previdência social²⁵, mas estes apresentavam “[...] um caráter meritocrático constitutivo dos processos de conformismo e contenção dos conflitos, bem como reorganização das estratégias produtivas” (WITIUK, 2004, p. 18).

Com a implementação dessas políticas requisitou-se profissionais capacitados para prestação dos serviços sociais previstos nas mesmas. Desse modo, é nos anos de 1940 que o/a Assistente Social é incorporado pelo Estado e suas instituições como um dos profissionais capacitados para responder às diversas expressões da “questão social” que se apresentavam, via implementação das políticas sociais como a política de educação.

Segundo Iamamoto e Carvalho (2014), a partir de 1940 o Serviço Social passa a desenvolver atividades nos bairros operários por meio dos Centros Familiares, que eram organizados pelo Centro de Estudos de São Paulo (CEAS) com convênio firmado com o Departamento de Serviço Social do Estado, desenvolvendo atividades

[...] como plantão para atendimento de interessados, visitas domiciliares, bibliotecas infantis, reuniões educativas para adultos, curso primário “para proteger as crianças cujas mães são obrigadas a trabalhar fora”, cursos de formação familiar (*moral e formação doméstica para o lar*), restaurante para operários etc. (p. 201, grifos dos autores).

Nas creches e escolas primárias, nas maternidades, em casas de crianças, o Serviço Social desenvolvia atividades semelhantes de assistência e educação para ajustamento social. E, os casos acompanhados eram tratados por meio de encaminhamentos para emprego, abrigos

²⁵ Para maior detalhamento desses serviços ver Berhing e Boschetti (2008): Política Social: fundamentos e história

provisórios, regulamentação da situação legal familiar (principalmente casamento), entre outros (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Desse modo, verifica-se o desenvolvimento de uma ação socioeducativa de disciplinamento da família operária, com recurso de procedimentos metodológicos curativos e preventivos das problemáticas sociais individuais, para adaptação do operariado às regras sócioinstitucionais (WITIUK, 2004).

Com referência à educação, a inserção do Serviço Social não se configura em um fenômeno recente, há registros da atuação de Assistentes Sociais no espaço escolar a partir de 1930, com sua atuação voltada para o controle social da família operária (ALMEIDA, 2007). Durante os anos iniciais de 1940, o Serviço Social era requisitado a intervir em situações “[...] consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (AMARO, 2011, p. 19), realizando um atendimento individual ao aluno e sua família para identificar os problemas sociais que implicavam na escola e executando ações de ajustamento do aluno para equilíbrio do ambiente escolar. Essa forma de intervenção fez com que a dimensão educativa²⁶ do/a assistente social assumisse a função pedagógica da ajuda psicossocial, tendo um olhar individualista diante das problemáticas sociais, utilizando de persuasão para adaptar e ajustar os indivíduos as necessidades sociais dentro do serviço social de caso (MARTINS, 2013; SOUZA, 200-?).

Para Barbosa (2015), a ação de ajustamento social dos indivíduos desenvolvida pelo Serviço Social tratava os problemas das crianças e suas famílias como problemas morais e de caráter. Nessa perspectiva, a autora expõe que a escola tinha como função educar as crianças e aproximar a família do âmbito escolar para reajustar tanto a crianças quanto suas famílias ao meio social.

Nesta mesma linha de pensamento Amaro (2011) expões que o Serviço Social na década de 1940 atuava dentro da lógica desenvolvimentista, com ações de preparação dos sujeitos para que se tornassem úteis aos interesses do capital. Entre as ações desenvolvidas pelas assistentes sociais na educação estavam

- Examinar a situação social e econômica dos alunos e de suas famílias;
- Identificar casos de desajuste social e orientar pais e professores sobre o tratamento adequado;
- Orientar a organização e o funcionamento das entidades que congregam professores e pais de alunos;
- Orientar as famílias no encaminhamento dos alunos a instituições previdenciárias;

²⁶ A dimensão educativa do Serviço Social caracteriza-se pela sua base epistemológica e, principalmente, pela possibilidade do/a assistente social trabalhar as características individuais dos sujeitos articuladas com o coletivo dos usuários dos serviços sociais. Dessa forma, o/a Assistente Social desempenha o papel de mediador entre o acesso dos cidadãos aos seus direitos e as regras postas pelas instituições, levando o usuário a pensar si mesmo e seu processo de vida (SOUZA, 200-?).

- Realizar triagem de alunos que necessitam de auxílio para material escolar, transporte, tratamento médico e dentário;
- Preparar relatórios e prestar informações sobre suas atividades;
- Manter articulação com grupos da escola (professores, pais), e outras entidades comunitárias;
- Esclarecer e orientar a família e a comunidade para que assumissem sua parcela de responsabilidade no processo educativo (AMARO, 2011, p. 20).

Segundo Barbosa (2015), essa perspectiva de atuação o Serviço Social se orientava para, junto à instituição escolar, adequar as crianças tachadas com deficiências morais e de caráter as normas institucionais. E que nessa perspectiva não existia uma reflexão sobre a relação dos problemas sociais com a própria sociedade, culpabilizando as crianças e suas famílias pelo analfabetismo, reprovação, evasão escolar e pelas dificuldades de aprendizagem.

Na ditadura do Estado Novo (1937-1945) tem-se a implementação de reformas educacionais. No interior destas reformas é institucionalizado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI²⁷, em 1942, que passou a oferecer formação técnica para adolescentes de 14 á 18 já empregados na indústria e cursos de aperfeiçoamento para adultos, sendo, para isso, recolhido 1% de suas remunerações. Conquanto, desde o início o serviço teve que lidar com a evasão escolar, por conta de perda ou mudança de emprego, e enfrentar problemas de aprendizagem devido às péssimas condições de vida e saúde do operariado (NEVES, 2005).

No SENAI, o Serviço Social é introduzido nas escolas que a instituição mantinha para responder a problemáticas alimentares, de saúde, acidentes de trabalho, problemas morais e de comportamento para ajustamento dos jovens. Suas ações se dirigiam a encaminhamentos para regularização civil e profissional, para tratamentos médicos e dentários, a orientações familiares, readaptação profissional, para alimentação suplementar entre outros (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

A partir de 1945 se tem mudanças significativas na educação brasileira, contando com a movimentação popular em torno da discussão sobre uma política educacional e para a criação das Leis de Diretrizes e Bases para regulamentar a educação em nível nacional, que só foi aprovada em 1961, e a Constituição de 1946, que estipulou recursos, ainda que mínimos para a educação e pôs a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino (PINTO, 1986; ROMANELLI, 1998).

²⁷ O SENAI tinha como proposta organizar e administrar escolas de formação de jovens para o trabalho nas indústrias, sendo o principal instrumento do empresariado para qualificação da força de trabalho. Para maiores detalhes ver Iamamoto e Carvalho (2014).

De acordo com Amman (2009) neste mesmo ano se instaura no país o Desenvolvimento de Comunidade (D.C.) através de acordos firmados entre o Ministério da Agricultura, Ministério da Educação²⁸ e a Inter-American International Educacional Fundation, Inc.-USA. Na educação são firmados acordos sobre a educação rural que visavam uma qualificação para à industrial. Para a autora, os componentes básicos do Desenvolvimento de Comunidade são os esforços do povo para melhoria de seu nível de vida e o apoio do Estado para tornar eficazes os programas de ajuda mútua. Em vista disso, o D.C. é definido como um processo pelo qual os esforços da população se unem aos esforços do Estado para solucionar as problemáticas da comunidade através da criação de núcleos básicos e “[...] participação popular desses núcleos nos programas do governo era tida como essencial na proposta de integração social e desenvolvimento do país” (MARTINS, 2013, p. 5).

Com o principal objetivo de corroborar com a expansão capitalista no Brasil, a educação de adultos foi a principal estratégia adotada pelo Desenvolvimento de Comunidade. Suas ações educativas se centraram nos indivíduos, nas famílias e na comunidade. E, entre os técnicos governamentais que foram requisitados para atuar junto ao D.C. estavam os/as assistentes sociais, que realizavam visitas domiciliares para orientação de jovens, donas de casa, gestantes, nutrizes e etc., com a dimensão educativa do Serviço Social assumindo, em sua prática, a pedagogia da participação para integrar a população aos programas governamentais com vistas a integração e promoção social (AMMAN, 2009; SOUZA, 2013).

A preocupação com a educação de adultos se dava pelo fato de considera-se o analfabetismo uma ameaça à integração nacional e à paz social, bem como um empecilho ao progresso da nação (AMMAN, 2009). Percebe-se, assim, que o analfabetismo é uma questão frequente na história da educação do país, e que se apresenta nos anos de 1950 entre 15.272.632 dos 51.944.397 habitantes, se colocando como entrave à industrialização e a modernização do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, 1952; 1963 *apud* RIBEIRO, 1992).

Considerando que em 1950 o número de habitantes no meio rural era de 33.161.506 infere-se que o número de analfabetos era ainda maior que no meio urbano, que contava com 18.782.891 pessoas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, 1952 *apud* RIBEIRO, 1992). Assim, Amman (2009) aponta que em 1955 é criado o Serviço Social Rural, que tinha como objetivo contribuir com a recuperação e o desenvolvimento das comunidades rurais, ajustando a população ao meio social, educando-a para o bem-estar da comunidade por meio da articulação entre educação, o lar e comunidade.

²⁸ Em 1945 as questões da educação eram tratadas no Ministério da Educação e Saúde Pública, e somente em 1953 é que a educação ganha Ministério próprio.

Durante os anos de 1956-1961 se tem o governo de Juscelino Kubitschek, que foi marcado por uma política desenvolvimentista, de substituição de importações pelo incentivo à produção de bens nacionais, com a pretensão de fazer o Brasil crescer 50 anos em apenas 5. O governo de J.K. tinha o apoio da burguesia agrária e da burguesia industrial, e destaca-se durante esse governo o aumento da inquietação entre as camadas populacionais, com reivindicações dos estudantes universitários pela ampliação do ensino superior público (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; RIBEIRO, 1992).

Em seu plano de governo, J.K., assegurava que o desenvolvimento econômico traria a eliminação da pobreza, impondo uma ampla reforma do sistema educacional do país. Essa reforma se concentrou no ensino profissionalizante e técnico de nível médio; tem-se a busca pela ampliação do ensino superior para qualificação da força de trabalho, com a defesa pela aprovação automática dos educandos (AMMAN, 2009). Vale salienta que a educação, até então, já havia passado por inúmeras reformas, mas que nenhuma delas tinha como objetivo resolver os problemas educacionais, e suas ações se centraram na manutenção do *status quo*.

Portanto, os anos de 1950 foram marcados pelo crescimento acelerado da economia ao lado do aumento da inflação e queda dos salários dos trabalhadores. Um período de reivindicações da classe trabalhadora por melhores condições de vida e salários, com o reclame por reformas estruturais e de base (AMMAN, 2009; LANÇA, 2012). E, segundo Iamamoto e Carvalho (2014) ao lado da expansão econômica percebe-se uma expansão dos espaços ocupacionais do Serviço Social em instituições educacionais e outras.

Já durante o governo de João Goulart (1961-1964), que orientou-se pelas Reformas de Base²⁹, é formulada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961, para atender ao previsto no Art. 5º, alínea *d* da Constituição de 1946, que põe como responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; é formulado o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I-PND) em 1962 e, também, é formulado em 1962 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (BARBOSA, 2015; BRASIL, 1946).

De acordo com Amman (2009), até 1963 as reivindicações por reformas estruturais foram mais expressivas, em um processo de politização que envolveu vários setores da sociedade e contou com o Movimento de Educação de Base- MEB, Movimento de Cultura Popular, Movimento Estudantil, os sindicatos rurais. Conquanto, essas movimentações populares foram desmobilizadas pelo golpe militar de abril de 1964, por serem considerados

²⁹ As Reformas de Base propunham mudanças econômicas, políticas e sociais com reformas administrativas, bancárias, fiscal, urbana, agrária, eleitoral e universitária. Essas reformas defendiam o voto dos analfabetos e uma ampla intervenção do Estado na economia e etc. (DIAMICO, 2007).

uma ameaça para a ordem capitalista. Num primeiro momento do golpe militar são extintos o Plano Nacional de Alfabetização e os núcleos de educação popular, com a luta e o debate em torno na educação esmorecendo e suas lideranças sendo perseguidas (AMMAN, 2009; RIBEIRO, 1992).

De acordo com Paulo Netto (2005, p. 15, grifo do autor) a ditadura militar afirmou “[...] uma tendência de desenvolvimento econômico-social e político que acabou por moldar um *país novo*” impondo, de maneira coercitiva, uma estratégia de classe, da classe burguesa com um objetivo triplo de:

Adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista [...]; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo (PAULO NETTO, 2005, p. 16).

Tendo em vista estes objetivos, Paulo Netto (2005) aponta que o modelo de desenvolvimento econômico e político adotado pelo período ditatorial foi submisso aos interesses dos países imperialistas e ainda mais dependente ao capitalismo. O discurso oficial era anticomunista e as ações econômicas foram voltadas para a aceleração da concentração e centralização do capital.

Segundo Behring e Boschetti (2008) durante a ditadura militar ocorreu uma expansão de direitos sociais numa conjuntura de restrição de direitos civis e políticos, e a “questão social” passa a ser respondida mesclando assistência e repressão para manter sobre controle a classe trabalhadora. Neste prisma houve mudanças no trato com a educação, principalmente entre 1964-1969 com a moldagem de um sistema de ensino voltado para atender as exigências da modernização (PAULO NETTO, 2005).

De 1967 a 1968 a educação, por razões políticas, emerge como prioridade, mas mantendo o controle e a repressão ao movimento estudantil, pois, a intenção não e nunca foi proporcionar uma educação emancipadora. Foram criados novos programas de desenvolvimento de comunidade, entre eles o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 como resposta ao problema do analfabetismo. “O Mobral investiu em quatro programas: Alfabetização Funcional, Educação Integrada; Mobral cultura; e Profissionalização” (BARBOSA, 2015, p. 118).

Segundo Paulo Netto (2005, p. 59-60, grifo do autor), “[...] o sistema educacional da *autocracia burguesa*, erguido num processamento que primeiro incidiu sobre os níveis superiores do ensino para, em seguida, modelar os níveis elementares e básicos”. No nível

superior vislumbra-se a possibilidade de pagamento de anuidade, para ter acesso à Universidade pública, com a gratuidade de acesso ou bolsas de estudos somente para alunos com renda inferior a 15 salários mínimos. Essa possibilidade não se concretizou, mas tem-se nesse período a proliferação de instituições privadas de ensino superior. Já no ensino médio a atenção voltava-se para o ensino técnico voltado para a formação de força de trabalho qualificada, para que esta contribui-se com a prosperidade econômica. Assim, a educação na ditadura manteve a oferta de força de trabalho e o *exército industrial de reserva*, mantendo neutralizada as formas de crítica à sociedade capitalista feitas na educação (BOUTIN; CAMARGO, 2015; PAULO NETTO, 2005).

Para Paulo Netto (2005), a incidência da ditadura sobre o ensino de 1º e 2º grau de supletivo se deu principalmente com suas fracassadas campanhas de enfrentamento ao analfabetismo por meio do Mobral. Fracassadas porque se com o Mobral o Estado militar pretendia alcançar uma taxa residual de 10% de analfabetos em 1980, em números absolutos, nesse período o número aumentou em 540 mil que se somavam aos 18, 2 milhões de analfabetos já existentes em 1970 (CUNHA, 1985 *apud* PAULO NETTO, 2005).

Isso posto, verifica-se que, durante a ditadura militar a preocupação do Estado se voltou para o disciplinamento dos jovens e sua formação profissionalizante. E, ainda, a assistência prestada aos estudantes e as famílias concentrava-se em demandas históricas da educação no país como analfabetismo, evasão e repetência, respondendo primordialmente a necessidade de desenvolvimento do país, visando propiciar aos indivíduos condições nutricionais e sociais de permanecerem na escola, o que demandou crescente número de assistentes sociais para viabilizar serviços assistenciais (BARBOSA, 2015).

A partir de 1979 a assistência ao estudante é alçada ao *status* de política pública. E, como parte das medidas adotadas pela Política de Assistência ao Estudante estão

O Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE, o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, o Programa de Sala de Leitura, o Programa Nacional de Material Escolar- PNME, o Programa de Vendas Institucionais, o Programa Saúde do Escolar, o Programa de Concessão de Bolsas de Trabalho de 2º grau, o Programa de Concessão de Bolsas de Estudos de 1º e 2º graus (PIMENTEL, 1998, p. 29 *apud* BARBOSA, 2015, p. 122).

Conforme análise de Barbosa (2015), a autora aponta que a Política de Assistência ao Estudante contou com vários programas para dar resposta aos problemas que acarretam dificuldades do alunado em permanecer no espaço escolar, mas de forma a obscurecer as reais condições de vida das famílias e dos alunos. Com isso houve um crescimento da requisição por

assistentes sociais para execução dessa política, e uma exigência de formação técnica e metodológica pelo mercado de trabalho.

Nos anos finais da ditadura militar, durante a transição democrática ocorre o fortalecimento de movimentos sociais e políticos que buscavam uma política social que atendesse aos interesses da maioria de trabalhadores, e, também, “[...] reivindicam o fim do regime militar e a eleição direta para presidente da República, o famoso movimento pelas *diretas já*” (WITIUK, 2004, p. 93, grifo da autora).

Conforme Behring e Boschetti (2008), os anos de 1980 no Brasil são tidos como uma década perdida economicamente por conta do aumento da dívida externa ocorrido durante o período ditatorial, que provocou uma crise econômica, elevação da inflação de 91,2% em 1981 para 217% em 1985 e elevação da taxa de desemprego entre outros agravos. Concomitantemente, Amaro (2017) aponta que, na educação, a intervenção dos/as assistentes sociais a partir de 1980 ganha novos delineamentos com os desdobramentos críticos do processo de renovação³⁰.

Para a autora, os/as assistentes sociais percebem que a escola cumpre a função de aparelho ideológico funcional à reprodução do capital por meio da educação tradicional e massificadora que oferece. Por conseguinte, o Serviço Social passa a construir práticas críticas ao sistema educacional, problematizando os aspectos econômicos, culturais e sociopolíticos entre a escola e a realidade social, com a dimensão educativa do Serviço Social assumindo a estratégia de emancipação da classe trabalhadora, com vinculação aos movimentos sociais e a educação popular (MARTINS, 2013; SOUZA, [200-?]).

Assim, Amaro (2011, p. 21) aponta que o “[...] diálogo, o debate e a participação da família na escola, em razão dos ideais democráticos assumidos pelo Serviço Social tornando-se referendos indispensáveis ao trabalho social”. E a intervenção profissional passa a incluir ações de enfrentamento da fome, do conformismo político, da violência contra as crianças, que no ambiente escolar determinam a evasão e a repetência, com o desenvolvimento das atividades de coordenação e execução de ações de atendimento às demandas escolares, de estudos sobre a

³⁰ A Renovação do Serviço Social Brasileiro emerge nos anos iniciais de 1960, com a profissão passando a questionar sua base teórica e sua prática profissional. Sendo um processo de continuidades e rupturas que se deu em três vertentes: a **Perspectiva Modernizadora**- acrítica, que visava adequar a prática do Serviço social as necessidades do Estado sem questionar os fundamentos da sociedade capitalista. Essa perspectiva tinha como base teórica o estrutural-funcionalismo; a **Perspectiva de Reatualização do Conservadorismo**- vertente que recuperar os traços mais conservadores da profissão recorrendo a fenomenologia, colocava o sujeito como centro da mudança social e voltava a intervenção do Serviço Social às práticas psicologizantes; a **Perspectiva de Intenção de Ruptura**- crítica ao Serviço Social tradicional, a suas bases teóricas, ideológicas e metodológicas. Com a aproximação ao marxismo e as ciências sociais prega a ruptura com o conservadorismo, e possibilitou a profissão se entender como inserido em relações sociais (PAULO NETTO, 2005).

realidade familiar do aluno, de identificação das necessidades da comunidade escolar e execução de programas de assistência social na educação (AMARO, 2017).

Em resumo, neste item viu-se que a educação é reconhecida pelo Estado brasileiro a partir de 1930, ocorrendo também nesse período a expansão da educação escolar como forma de responder as reivindicações da classe trabalhadora e atender aos interesses da burguesia no governo Vargas. Assim, verifica-se que o Serviço Social e a educação estão relacionados historicamente, visto que a institucionalização da profissão ocorreu pela necessidade do Estado por profissionais aptos a atuar nas políticas sociais, como a educação, para garantir o desenvolvimento do capitalismo no país.

Percebe-se, também, que desde a institucionalização da educação até os anos de 1980 o Estado passou a empreender inúmeras reformas para responder as problemáticas que se apresentam no espaço escolar: as péssimas condições de vida do alunado e de suas famílias, que se somam as problemáticas historicamente presentes na educação (evasão, repetência e analfabetismo). Todavia, essas reformas são estratégias do capital não para resolver essas questões, mas, sim para manutenção da ordem capitalista, pois, suas ações são superficiais e pontuais.

Nessa conjuntura demanda-se do/a Assistente Social uma intervenção imediatista, voltada para o ajustamento dos educandos e de suas famílias, por meio de assistência ao estudante para garantir a permanência na escola com vistas a suprir a necessidade do capitalismo de força de trabalho minimamente qualificada para desenvolvimento do país. No entanto, a partir dos anos de 1990 percebe-se um redimensionamento da atuação do Serviço Social na educação, especialmente na educação básica, o que apontaremos ao discutir a inserção do Serviço Social na educação básica na região Nordeste do Brasil no próximo item.

3.3 A atuação do Serviço Social na Educação Básica nordestina: um olhar para as experiências dos estados da Paraíba e Alagoas

Neste último item trazemos a discussão do nosso objeto de pesquisa propriamente dito ao analisarmos a inserção do/a assistente social nas escolas de educação básica situadas na região Nordeste do Brasil, a partir das experiências da Paraíba e de Alagoas. Também, abordaremos as principais demandas que chegam para o Serviço Social e as respostas dadas pelos/as profissionais no enfrentamento das expressões da “questão social” que se apresentam

na educação básica no Nordeste, bem como a luta pelo reconhecimento legal da legitimidade de sua inserção e atuação nesse espaço ocupacional.

Tem-se por base autores como: CFESS (2011) por discutir a atuação do Serviço Social na educação Brasileira e orientar o trabalho nessa política; ABREU (2019), ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA; RIBEIRO (2019), BARBOSA E FÉRRIZ (2019), BARBOSA E SILVA (2019), FÉRRIZ E OLIVEIRA (2019), SOUZA E SOUZA (2019) por traçarem um panorama da inserção e da atuação do/a assistente social na educação do Nordeste, entre outros autores que já serviram de aporte teórico desta pesquisa. Utiliza-se, também, de dados da PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICILIO – PNAD Contínua (2019) sobre a educação no Nordeste brasileiro e de outras fontes de dados.

Considerando a parca bibliografia existente na literatura do Serviço Social sobre a inserção e atuação do/a assistente social na educação básica no Nordeste, destaca-se que cumprir com os objetivos empreendidos neste item se configuraram em um desafio. Diante desse desafio, para alcançar os objetivos da pesquisa, faremos menção as experiências do Estado da Paraíba e de Alagoas no intuito de exemplificar o panorama geral de inserção e atuação do Serviço Social na educação básica dessa região do país.

A escolha dos dois estados se deu pelo fato do estado da Paraíba ser o estado nordestino que conta com o maior número de assistentes sociais na educação, e um número considerável na educação básica, especificamente nas escolas municipais, com destaque para o município de João Pessoa, já o Estado de Alagoas por ser tanto o estado do Nordeste quanto do país com maior índice de analfabetismo em 2018, cerca de 17, 2 % de sua população, com 15 ou mais, analfabeta e por possuir uma concentração de assistentes sociais na rede municipal na capital do estado (BARBOSA; FÉRRIZ, 2019; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

No tocante à educação básica na região Nordeste do país, os/as assistentes sociais inserem-se no ambiente escolar principalmente em processos de busca pela garantia do direito à educação para todos e das condições de permanência dos educandos, e, também, na orientação de suas famílias e da comunidade a qual pertencem. Esse panorama não difere do contexto geral de atuação do Serviço Social na educação nacional.

Importante salientar que de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD³¹ (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019) a região Nordeste tem a maior taxa de analfabetismo entre as regiões do país, cerca de 13, 9 % entre

³¹ Os dados da PNAD Contínua sobre a educação divulgados pelo IBGE em 2019 são referentes ao ano de 2018.

pessoas de 15 anos ou mais, enquanto o Brasil tem um percentual de 6,8 % (11,3 milhões) de analfabetos. O acesso à educação básica no Nordeste também conta com um baixo percentual entre a população de 25 anos ou mais, cerca de 38,9 %, e a frequência escolar líquida é de 61,3 %, uma das menores do país.

Nesse contexto, na educação básica do Nordeste registra-se a presença de assistentes sociais atuando em todos os nove estados que a compõem. E, ainda segundo Barbosa e Férriz (2019)

Os espaços sócio-ocupacionais vinculados à área da educação básica são muito variados, ou seja, há profissionais atuando em escolas municipais, escolas estaduais, escolas confessionais/privadas, secretarias municipais e estaduais de educação, em projetos/programas/núcleos voltados ao tema da inclusão social de crianças com deficiência e organizações não-governamentais e fundações (p. 41).

Desse modo tratando da Paraíba, especificamente de João Pessoa, observa-se que a inserção do Serviço Social na educação básica organiza-se desde os anos de 1990, a partir do primeiro concurso público na cidade para assistentes sociais na educação, que foi “[...] fruto de debates e discussões desencadeadas em um processo de luta e mobilização da categoria profissional de Serviço Social para inserção nas escolas municipais de João Pessoa – PB” (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019, p. 138), e que esse processo se consolida no ano de 2007 com novo concurso público e com reconhecimento do/a assistente social como um dos profissionais da educação em 2008, por meio de Lei Municipal nº 11.385/2008, que institui o Serviço Social escolar, nas escolas públicas, no município (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019).

Com efeito, a Paraíba destacasse por ter um quantitativo de assistentes sociais atuando diretamente nas escolas superior ao apresentado por outros estados do país. Há atualmente 114 assistentes sociais atuando na educação básica, dentre estes 94 são profissionais efetivos e 20 são profissionais prestadores/as de serviço, que atuam em equipes multiprofissionais, e em 2017 havia um total de 98 escolas. Percebe-se que caberia pelo menos um profissional em cada estabelecimento de ensino, porém, a distribuição desses ocorre de forma irregular, a partir de interesses políticos e individuais. Mas, mesmo diante desse cenário, o Serviço Social atua diretamente nas escolas, visando a garantia dos direitos dos educandos e suas famílias, e através da orientação aos demais profissionais da educação (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019).

Tratando do estado de Alagoa, a atuação do Serviço Social na educação básica destaca-se a partir de sua inserção na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), a partir de 2001 via concurso público, atuando tanto nas escolas municipais quanto na gestão de

programas e projetos de enfrentamento aos elevados níveis de analfabetismo e a evasão escolar, ao aumento da pobreza, da violência, tráfico e uso de drogas no espaço escolar (BARBOSA; FÉRRIZ, 2019; BARBOSA; SILVA, 2019).

Maceió conta com 113 escolas, mas possui somente 56 assistentes sociais, e do quantitativo de escolas apenas 48 possuem assistente social, “[...] sendo apenas um/a assistente social para toda a demanda da escola” (BARBOSA; SILVA, 2019, p. 42). Além de atuarem diretamente na escola, esses profissionais atuam no Setor de Apoio Social; na Coordenação de Serviço Social; na Coordenadoria Geral de Programas e Projetos Educacionais; no Setor Psicossocial da Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas (RH), atendendo aos educandos, as famílias, a comunidade e aos funcionários da escola (BARBOSA; SILVA, 2019).

De acordo com o Plano de Ação do Serviço Social da Rede Pública Municipal de Educação de Maceió - BIÊNIO 2011/2012³², algumas das competências do Serviço Social na educação básica no município estão relacionadas a

[...] planejar, coordenar, e executar ações que visam à promoção da qualidade de vida dos trabalhadores; acolhimento, orientação e encaminhamento dos trabalhadores acometidos de problemas que interferem no desempenho profissional; receber e orientar estágio em Serviço Social, dentre outras (BARBOSA; SILVA, 2019, p. 174).

Mediante a análise da particularidade de Maceió infere-se que, existe uma demanda tanto social quanto institucional³³ que ultrapassa o número de profissionais existentes atuando nas escolas e na secretaria de educação do município, e que dessa forma os/as assistentes sociais presentes nesses espaços são sobrecarregados e têm suas respostas profissionais prejudicadas por tal conjuntura. E, um outro dado que merece ressaltar é o fato de que na educação básica em Alagoas os/as assistentes sociais se inserem, com destaque, na capital do estado, e que não foi possível encontrar informações sobre sua presença ou não nas demais cidades do estado³⁴. O que torna possível depreender que a luta pela presença de assistentes sociais em todas as escolas do país é importantíssima e não pode esmorecer enquanto não houver o claro entendimento de que, com o agravamento das expressões da “questão social” e seu

³² Para maiores detalhes sobre o Plano ver BARBOSA e SILVA (2019): A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas. In: BARBOSA e FERRIZ (2019): Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.

³³ Para aprofundamento acerca de demandas sociais e demandas institucionais ver BARBOSA (2015): A Demanda Social pela Educação e a Inserção do Serviço Social na Educação Brasileira.

³⁵ Esta pesquisa não pretende afirmar a inexistência do Serviço Social na educação básica das outras cidades do estado, seja nas escolas ou nas secretarias de educação, mas que até o presente momento não foi possível a coleta de informações a esse respeito.

evidenciamento no espaço escolar, a atuação do/a assistente social se torna cada vez mais necessária.

Tendo em vista que realidade social vivenciada pelo Serviço Social na educação escolar de nível básico nos estados supramencionados expressam, de um modo geral, os dois polos da realidade experimentada no cotidiano profissional dos/as assistentes sociais na educação no Nordeste do Brasil constata-se que, os/as assistentes sociais dessa região inserem-se na educação em equipes multiprofissionais e interdisciplinares que se concentram nas secretarias de educação de estados e municípios, e, também, nos próprios estabelecimentos de ensino, mas que em alguns estados há a presença de assistentes sociais somente atuando nas secretarias de educação (BARBOSA; FÉRRIZ, 2019; FÉRRIZ; OLIVEIRA, 2019).

Nas secretarias estaduais e municipais de educação o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social está muito mais centrado no desenvolvimento de projetos com temas específicos como, por exemplo, projetos de educação inclusiva para discutir a questão da inclusão social de crianças com deficiência. No interior das escolas, de educação básica os profissionais de Serviço Social atuam principalmente em processos de garantia das condições de permanência dos educandos na escola (FÉRRIZ; OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, para Barbosa e Férriz (2019), o/a assistente social desenvolve processos de trabalho em articulação, principalmente, com psicólogos e pedagogos, e atua em processos de garantia do acesso e da permanência dos educandos de acordo com as particularidades de cada modalidade de ensino. Assim, verifica-se que, a atuação profissional se dá principalmente no enfrentamento da evasão escolar – que se relaciona com uma série de experiências excludentes como a pobreza, as relações familiares precárias, trabalho infantil e outros (AMARO, 2017) – e na busca pelas condições de permanência dos educandos no ambiente escolar, destacando “[...] que a mediação dos programas institucionais ou governamentais é condição fundamental para o exercício profissional em relação à garantia do acesso à educação escolarizada [...]” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 42) dos filhos da classe trabalhadora, que estão em situação de pobreza por conta da desigualdade social que é característica da sociabilidade do capital (ABREU, 2019).

Assim, dentre as demandas recorrentes no cotidiano profissional do/a assistente social na educação básica no Nordeste, para além da evasão, que é uma questão educacional e social, e do não acesso à educação, estão o acompanhamento das famílias dos educandos; desenvolvimento e execução de projetos de integração; orientação individual; mediação da relação entre gestores e servidores; demandas apresentadas pelos próprios educandos e por professores (principalmente sobre as condições de vida e trabalho); demandas da comunidade;

capacitar a equipe escolar; atuar junto a equipe pedagógica da escola (AMARO, 2017; BARBOSA; SILVA, 2019; FÉRRIZ; OLIVEIRA, 2019; SOUZA; SOUZA, 2019).

Contudo, Barbosa e Silva (2019) asseveram que a atuação profissional não se limita a essas demandas, pois, o cotidiano profissional é permeado por requisições que ultrapassam a instituição em que os/as assistentes sociais estão inseridos. Essas demandas se relacionam as péssimas condições de vida dos educandos, de suas famílias e da comunidade, como desdobramentos das expressões da “questão social”, que se agrava. Mas, as funções desempenhadas pelos/as assistentes sociais na educação escolar revelam as demandas institucionais que são (im)postas ao Serviço Social, e que se configuram na principal requisição de sua atuação profissional (ABREU, 2019).

No entanto, mesmo diante das demandas postas, as respostas dadas pelo Serviço Social “[...] estão vinculadas a um arcabouço teórico, metodológico, político, ético e interventivo [...]” (BARBOSA; SILVA, 2019, p. 172), o que possibilita uma atuação crítica e reflexiva, que ultrapasse o que é posto pela instituição, articulando as respostas profissionais ao Projeto Ético-Político do Serviço Social. Assim, para Barbosa e Silva (2019) as ações do Serviço Social envolvem

[...] análise do perfil socioeconômico das famílias dos alunos; de participação do Serviço Social na elaboração e execução de programas e projetos; articulação com outras instituições para viabilizar serviços e benefícios; fortalecimento da gestão democrática escolar; estimular a organização coletiva dos usuários; supervisionar estágio em Serviço Social, dentre outras (p. 174-175).

Para alcançar esses objetivos, o Serviço Social, em sua atuação no espaço educacional nordestino, utiliza instrumentos que não se distanciam dos utilizados historicamente pela categoria profissional, tais como: a visita domiciliar, a entrevista e o registro das atividades desenvolvidas.

Um aspecto que interfere no processo de trabalho do Serviço Social na educação básica no Nordeste e que merece destaque é o vínculo empregatício de cada profissional diante das mudanças contemporâneas no mercado de trabalho – polivalência, multidisciplinaridade, terceirização e etc., pois, um vínculo estável garante a relativa autonomia³⁵ das ações profissionais, enquanto um vínculo temporário de trabalho faz com que as atividades a serem desempenhadas fiquem subordinadas ao mando dos gestores, que são os que detém poder de

³⁵ Como profissão que possui uma Lei de Regulamentação – Lei 8.662/1993 – e Código de Ética Profissional (1993), o Serviço Social tem uma relativa autonomia na condução de suas ações profissionais. Mas, essa relativa autonomia é tencionada pela relação de compra e venda de sua força de trabalho, onde o empregador fornece os meios necessários para a execução de seu trabalho, que a profissão não dispõe, e determina a quais necessidades o/a assistente social irá responder, interfere nas condições do atendimento, impõe demandas, entre outras coisas (IAMAMOTO, 2010).

contratar e de demitir os profissionais (FÉRRIZ; OLIVEIRA, 2019; SOUZA; SOUZA, 2019, p). Nesse aspecto, os/as assistentes sociais se fazem presentes no espaço por meio de concurso público, por contratos temporários, por projeto desenvolvido, via terceirização e por subcontratações.

Nessa perspectiva de trabalho, a dimensão pedagógica do Serviço Social se apresenta nas práticas voltadas para efetivação dos direitos sociais, para a participação sócio-política dos educandos em processos de protagonismo social. Assim, demanda-se do/a assistente social uma atuação voltada para o acesso e permanência na educação, em defesa da qualidade da educação, e no fortalecimento da participação da comunidade nos processos educacionais (LIMA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019).

Tendo em vista que, o trabalho do Serviço Social na educação básica no Nordeste se vê permeado por desafios o/a assistente social inserido nesse campo de atuação tem de enfrentar desafios como: trabalhar as individualidades, mas articulando a coletividade; o clientelismo no serviço público (SOUZA; SOUZA, 2019); a redução da política de educação a uma lógica economicista, com a diminuição contínua dos recursos investidos na educação básica, pela União, no período de 2014-2018 chegando a 19,3 %, pois, em 2014 foram gastos 36,2 bilhões e em 2018 só foram investidos 29, 3 bilhões e na região Nordeste observa-se uma queda de 2,1 % (879 milhões a menos) dos investimentos em 2017, pelos Municípios, em comparação ao ano de 2016 cujos investimentos ficaram em 41,2 bilhões, o que engessa o acesso dos usuários aos seus direitos e paralisa concursos públicos e contratações; trabalhar as individualidades, mas articulando a coletividade; o clientelismo no serviço público, dentre tantos outros (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019; FRENTE NACIONAL DOS PREFEITOS, 2019).

Dentre as possibilidades de atuação que se abrem no cotidiano de trabalho do/a assistente social na educação básica estão: a possibilidade de abarcar a realidade em que os educandos estão inseridos; de uma atenção integral as questões que se apresentam na educação com vistas a apreender a totalidade das demandas da escola, alunos, família e comunidade; de contribuir com a melhoria na qualidade dos serviços prestados pela política de educação (SOUZA; SOUZA, 2019); de contribuir com para o êxito dos educandos, para a melhoria da qualidade da educação pública; de contribuir para o despertar de consciência do ser social para que este se perceba enquanto sujeito condutor de seu destino, de sua história; de, por sua opção de classe, endossar a luta da classe trabalhadora por uma educação de qualidade, com acesso igualitário. Isso porque, segundo Abreu (2019) a formação do/a assistente social permite que

este/a profissional tenha uma visão ampla da realidade da comunidade educacional, que perceba o aluno em sua integralidade.

Diante das demandas, dos desafios e das requisições profissionais postas ao Serviço Social neste espaço sócio ocupacional, Férriz e Oliveira (2019) apontam, em sua pesquisa, que é observável a exigência de uma face fiscalizadora e controladora no trabalho do Serviço Social quando este atua no acompanhamento da frequência escolar como requisito para manutenção e/ou exclusão dos pais dos educandos de programas³⁶ e projetos sociais em que a permanência na escola é uma das condicionalidades exigidas.

Diante desse cenário, Abreu (2019) aponta que, tomando por base os princípios do seu Projeto Ético-político, o/a assistente social não pode se limitar a executar programas e projetos, mas deve, também, “[...] contribuir para a construção de uma educação que favoreça sua autonomia e emancipação como sujeito” (p. 91). Assim, para a autora, o/a assistente social é mais que um viabilizador de direitos, é um profissional que por sua formação tem uma visão ampla da realidade social e da política de educação, podendo atuar na perspectiva de mudanças qualitativas, mas evitando uma visão messiânica³⁷ da profissão.

Portanto, o/a assistente social inserido na educação básica no Nordeste, assumindo a natureza ético-política de sua atuação, deve assumir uma postura que possibilite o seu reconhecimento, pela comunidade escolar, como um profissional aliado na disputa de forças presente nesse local, sendo necessário, pois, deixar claro sua posição ideológica e política. Deve construir uma rede de relações entre família - escola – comunidade –, e outros para possibilitar que estes também façam uma análise crítica da realidade com vistas a fortalecer os processos democráticos na educação (SOUZA; SOUZA, 2019).

Nessa direção, a atuação dos/as assistentes sociais deve estar alinhada com a perspectiva crítica, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que interferem no processo de ensino aprendizagem (ANDRADE; LIMA; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019). E, também, deve tomar por direcionamento as competências e atribuições privativas do Serviço Social definidas pela Lei de Regulamentação da Profissão n.º 8.662/1993, que são as mesmas

³⁶ Tem-se como exemplo desses programas o Programa Bolsa Família, que tem como condicionalidades à matrícula de crianças e adolescentes e sua frequência escolar regular, além de condicionalidades relacionadas a saúde. Esse programa tem abrangência nacional, foi criado pela Lei n.º 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto n.º 5.209/2017, e tem como finalidade de contribuir com o combate à pobreza e a desigualdade social no país (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2019).

³⁷ De acordo com Iamamoto (2000), na concepção messiânica à profissão é a responsável por impulsionar as transformações sociais, sem considerar as possibilidades e limites da realidade social, e pondo o Serviço Social com o herói da história.

independente do espaço ocupacional em que o/a assistente social esteja inserido, e que evidenciam a especificidade de sua atuação, principalmente suas atribuições privativas.

Apreende-se que, na educação básica no Nordeste manifestam-se expressões da “questão social” que necessitam de uma análise na perspectiva de sua totalidade, e uma intervenção crítica e qualificada, sendo indispensável a presença do Serviço Social nesse espaço. Isso porque, de acordo com CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (2011) no espaço escolar se apresentam demandas que ultrapassam as atribuições dos profissionais historicamente reconhecidos como profissionais da educação, ocasionando, por vezes, o negligenciamento de situações que violam direitos dos educandos e o adoecimento dos profissionais da educação.

Desse modo, mesmo com a legítima inserção do/a assistente social nesse espaço seu reconhecimento legal como profissional da educação ainda não está consolidado. Vale ressaltar que a luta por esse reconhecimento é histórica e vem sendo travada há quase vinte anos, principalmente, pelo CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL e CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS – CRESS) que em 2000 elaboraram um parecer jurídico sobre a viabilidade legal da instituição do Serviço Social nas escolas públicas de educação básica³⁸, o que se conformou no ponto de partida para o fortalecimento da discussão sobre o reconhecimento legal do Serviço Social no espaço escolar. A partir daí, em 2009 é aprovado no Senado Federal o Projeto de Lei da Câmara 060/2007, que garantia a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação básica e que seguiu para a provação no Plenário da Câmara, onde ficou na fila de tramitação desde 2015 até ser aprovado em 2019 (BARBOSA, 2015; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2019; VIEIRA, 2016).

No entanto, após aprovação este foi vetado pelo então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, com a justificativa de falta de recursos para a contratação desses profissionais. Mas, com a mobilização conjunta do Conselho Federal de Serviço Social e do Conselho Federal de Psicologia e apoio de entidades nacionais, o Congresso Nacional derrubou o veto do presidente em novembro de 2019 e o projeto de lei foi convertido na Lei nº 13.935, de 2019 (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2019b).

Segundo a referida lei, assistentes sociais e psicólogos devem se inserir na rede pública de educação básico a partir de equipes multiprofissionais, “[...] para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação [...]” (COSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2020, p. 19), e desenvolver

³⁸ Para maiores detalhes sobre este parecer ver: Serviço Social na educação (2001).

ações voltadas para “[...] a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (COSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2020, p. 19). A está em vigor desde o dia de sua publicação no Diário oficial da União, em 12 de dezembro de 2019.

Sem dúvida, o reconhecimento legal e jurídico da importante e necessária inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas de educação básica é uma enorme conquista tanto para as categorias profissionais quanto para a educação, mas isso não significa que a luta acabou; agora, pouco mais de um anos após a promulgação da lei, a mobilização deve se direcionar para o cumprimento da mesma, pois, uma coisa é a aprovação e outra é o seu cumprimento efetivo que deve ocorrer com a presença desses profissionais em todas as escolas, via concurso público para o fortalecimento da luta por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, de condições de permanência dos filhos desta na escola para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Tendo em vista o desafio de se fazer cumprir a lei, em documento produzido para orientar essa mobilização, intitulado: Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019, o COSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA e o CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL sugerem que sejam realizadas reuniões com governadores, prefeitos, vereadores, representantes dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, com professores, pais e alunos, entre outros, para traçar os caminhos para o cumprimento da lei. Também propõem que seja produzido conteúdo audiovisual, para comunicação social, com o intuito de promover o tema e levar o debate para diferentes públicos (COSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2020).

Portanto, a luta pela efetivação do que está posto em Lei 13.935/2019, não se dará sem desafios, pois, a conjuntura vivida é de ameaça aos direitos conquistados pela classe trabalhadora, diante de um (des)governo com claras aspirações antidemocráticas, que defende a privatização da educação. Todavia, é o solo fértil para a floração de debates e reflexões, com a canalização de forças entre as categorias profissionais e a comunidade escolar – maior beneficiária da lei - para a promoção do debate junto aos conselhos estaduais e municipais de educação, aos gestores da política de educação em nível local para promoção do debate e criação de comissões para acompanhamento do processo de cumprimento do que está posto na lei.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada no processo de pesquisa e a discussão sistematizada no presente texto possibilitou compreender como ocorre a inserção do/a assistente social na educação básica na região Nordeste do Brasil, quais as principais demandas que chegam para o Serviço Social nas escolas dessa região, como essas demandas são respondidas e como o/a assistente social responde as expressões da “questão social” em um contexto adverso de restrição de direitos e sucateamento das políticas sociais diante de um Estado neoliberal.

A partir do estudo de Barbosa (2015) e demais referências, apreendemos que foi possível visualizar a inserção e atuação do Serviço Social na política de educação brasileira a partir de 1930, sendo esta atuação demandada pelo Estado quando reconhece e institucionaliza a demanda por educação escolarizada na Constituição de 1934 e, conseqüentemente, passa a requisitar profissionais para atuar junto aos programas prestados por essa política e voltados para o enfrentamento das expressões da “questão social”, institucionalizando a profissão de Serviço Social.

À vista disso, percebeu-se que o Serviço Social e a educação estão relacionados historicamente, mesmo que inicialmente a atuação do/a assistente social fosse conservadora, o que somente começa a se alterar a partir de 1980, com o processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, principalmente por intermédio da perspectiva denominada por Paulo Netto (2005) de intenção de ruptura do Serviço Social com o conservadorismo, uma ruptura ainda em construção nos dias atuais.

Com relação à educação, demonstrou-se que, desde que o Brasil era colônia portuguesa, esta apresenta uma duplicidade, existindo uma educação destinada à qualificação primária da população empobrecida e outra, de nível superior, destinado à elite. Assim, constata-se que desde seus primeiros passos, a educação apresenta um caráter excludente, seletivo, elitizado, posto pelos interesses da classe dominante de desenvolvimento econômico do país em detrimento de uma qualidade educacional. Destacou-se que, nesse período a educação já enfrentava problemáticas que permanecem nos dias atuais, como por exemplo: o não acesso à educação e dificuldades de permanência nas escolas, o analfabetismo e a evasão.

Ao tratar da educação brasileira, procurou-se deixar claro que não é de interesse do capital proporcionar acesso a uma forma de educação que proporcione reflexão, que estimule o pensamento crítico, por isso o incentivo ao ensino técnico que forma força de trabalho de acordo com os interesses do mercado, e que a educação formal nessa sociabilidade é utilizada como

mais um mecanismo de controle da classe trabalhadora, de restringir o pensamento, de moldar seu comportamento ao padrão socialmente determinado. Dessa forma, nessa sociedade a educação serve como fornecedora dos conhecimentos necessários à expansão do sistema capitalista, bem como para geração e transformação de valores dominantes para perpetuação dessa sociabilidade como a única alternativa possível (MÉSZÁROS, 2008). Esse é o cenário que o Serviço Social tem como campo de atuação e sobre o qual deve buscar estratégias de intervenção em favor da classe trabalhadora.

Este estudo destacou que desde a sua inserção na política de educação brasileira, e nas escolas no Nordeste, os/as assistentes sociais são requisitados para responder a essas problemáticas históricas, e que em sua atuação nos estabelecimentos de ensino básico nessa região do país os profissionais vêm contribuindo na identificação e no enfrentamento dessas demandas por sua capacidade de decifrar a realidade social e de intervir de forma crítica e qualificada.

No item 3.3 deste estudo destacou-se que, do Nordeste, o Serviço Social insere-se na educação básica em equipes multiprofissionais e interdisciplinares, estando presente nas secretarias de educação estaduais e municipais, nos próprios estabelecimentos de ensino, em programas e projetos educacionais. Constatou-se que os/as assistentes sociais nessa região atuam diretamente no enfrentamento das problemáticas historicamente presentes na educação brasileira: analfabetismo, evasão escolar, não acesso à educação escolarizada; e atendem a demandas dos educandos e de suas famílias, dos demais profissionais da educação e da comunidade escolar. Demonstrou-se, assim, que a inserção de assistentes sociais nas escolas nordestinas ocorre pela necessidade histórica de enfrentamento das expressões da “questão social” que se apresentam no âmbito escolar e que precisam ser respondidas para manter a lógica de funcionamento da sociedade capitalista.

Conforme as informações e os dados apresentados neste trabalho, e tendo por base o estudo de Barbosa (2015), foi possível apreender que, diante das demandas postas, as respostas dadas pelo Serviço Social têm por base as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, o Projeto Ético-Político do Serviço Social e o que preconiza o Código de Ética do/a Assistente Social, observando questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Isso possibilita uma atuação crítica e reflexiva, que pode e transcender o que é requisitado pela instituição.

Atuando nas escolas nordestinas, os/as profissionais de Serviço Social respondem as expressões da “questão social” que se apresentam nesse espaço e se desdobram nas péssimas condições de vida dos educandos, de suas famílias e da comunidade, por meio de ações que

envolvem principalmente: elaboração, execução, e acompanhamento de projetos e programas, encaminhamento de usuários para outras instituições para fins de viabilização de benefícios e serviços sociais e estimulação à organização dos usuários. Essas ações buscam garantir o direito constitucional à educação, as condições necessárias à permanência dos educandos nas escolas, e seu próprio reconhecimento como profissional da educação por parte dos demais profissionais que historicamente e legalmente já são reconhecidos como profissionais da educação, pois, mesmo com seu recente reconhecimento legal a luta continua por reconhecimento social de seu trabalho neste espaço sócio ocupacional.

Considerando a necessidade desse reconhecimento do Serviço Social é bastante pertinente que sejam desenvolvidas cada vez mais pesquisas e produções de conhecimento sobre relação do Serviço Social com a educação, sobre sua atuação nessa política, tanto a nível de Brasil quanto focando as regiões do país, pois, cada região tem sua singularidade que influencia a condução da Política de Educação e o próprio fazer profissional de assistentes sociais, que não depende somente de sua vontade, mas, necessariamente dos meios fornecidos pelo empregador, no caso o Estado. Por sua vez, é importante a divulgação do conhecimento produzido para os demais profissionais da educação, pais de alunos, alunos e para todos que se aproximam do contexto escolar.

Observou-se, também, que a atuação do Serviço Social nesse espaço educacional ocorre em meio a inúmeros desafios que se originam do próprio modo de produção capitalista e que são agravados diante da política neoliberal de esvaziamento das políticas sociais públicas. Mas, é preciso se atentar as possibilidades de atuação apontadas nesse estudo para a construção de propostas de intervenção na perspectiva de superação dos desafios para efetivação do direito à educação equitativa e de qualidade.

A luta pela garantia do direito à educação, por uma educação de qualidade, pelas condições de permanência no ambiente escolar, pela erradicação do analfabetismo deve ser uma luta travada conjuntamente, englobando todos os profissionais da educação, os estudantes, a população em geral, visto que, juntos a luta se fortalece. E, diante dos altos índices de analfabetismo, infrequência escolar e de não acesso à educação básica apresentados pela região Nordeste do país essa luta tornasse ainda mais importante.

Não obstante, a luta por uma educação gratuita, de qualidade e de acesso de todos tem se tornado importantíssima diante do atual contexto de desmonte da política pública de educação e incentivo ao ensino privado. E, a inserção e atuação dos/as assistentes sociais educação tem se tornado ainda mais importante para o endossamento dessa luta, enquanto parte da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra. O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: principais requisições e funções dos/as assistentes sociais nos Institutos Federais de educação. *In*: BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 75-112.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos Pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo ao sistema nacional de educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 40-57.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **O Serviço Social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**, 2007. Disponível em: http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/pamallasheronservio-social-na-educao-bases-para-o-trabalho-profissional-sarita-alves-amaro>. Acesso em: 23 ago. 2019.

AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas**. Fundamentos, processos e desafios. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

AMMAN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRADE, Alcilene da Costa; LIMA, Adriana Rosado Maia de; OLIVEIRA, Cristina Chaves; RIBEIRO, Geniely Assunção. A inserção do Serviço Social na educação básica no município de João Pessoa: memória e identidade de um processo em construção. *In*: BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 131-148.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas-SP: Papel Social, 2015.

BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. O trabalho do/a assistente social na educação no Nordeste. *In*: BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire

Pereira (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-51.

BARBOSA, Mayra de Queiroz; SILVA, Jaqueline Lima. A atuação do Serviço Social na educação básica em Alagoas. *In:* BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019. p. 167-183.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social fundamentos e história.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BIZERRA, Fernando de Araújo. **Estado e Capital: uma coexistência necessária.** Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

BOUTIN, Catarina B. Delabona; CAMARGO, Carla R. Sales. A Educação na Ditadura Militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: PUC PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.** Legislação informatizada, publicação original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Constituição de 1946. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946.** Legislação informatizada, publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Bolsa Família.** Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. **Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BUARQUE, Cristovam. SNI: proposta para a construção de um sistema nacional de conhecimento e inovação. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de**

Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. p.122-151.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ministério da Educação:** despesas primárias pagas 2014-2018 e impacto da EC nº 95/2016 (teto de gastos). Informativo técnico nº 6/2019-CONOF/CD Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira – CONOF. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.uol.com.br/files/2019/05/2761014292_educacao.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na educação.** Grupo de estudos sobre o Serviço Social na educação. Brasília: DF: CFESS, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 05 nov. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação.** Brasília: DF: CFESS; CRESS, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Agora é lei! Assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica!** 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **CFESS se manifesta sobre o veto do presidente ao PL Educação,** 2019b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1624>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica:** orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935/2019. Brasília: CFP, 2020.

DIAMICO, Manuela de Souza. Reformas de Base: Goulart e a Estrutura Agrária. **Em Debat:** Rev. Dig., Florianópolis, n. 3, p.69-86, 2007.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor:** reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; OLIVEIRA, Gutemberg Miranda de. O trabalho do/a assistente social na educação na Bahia. *In:* BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** Salvador: EDUFBA, 2019. p. 203-219.

FRENTE NACIONAL DOS PREFEITOS. **Anuário Multi Cidades:** finanças dos municípios do Brasil. Brasília: aequis consultoria, 2019. Disponível: <https://multimidia.fnp.org.br/biblioteca/publicacoes/item/729-multi-cidades-ano-14-2019>. Acesso em: 21 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2018 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua- PNAD Continua.** 2019. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

IAMAMOTO, Marilda vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda vilela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL/CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: ABEPSS/CFESS, 2009, p. 341-376.

IAMAMOTO, Marilda vilela. **Renovação e conservadorismo: ensaios críticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda vilela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LANÇA, Angelita Márcia Carreira Gandolfi. **Serviço Social e educação: interfaces de uma atuação política**. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/98590>. Acesso em: 29 de mai. 2019.

LÊNIN, Vladimir Ilytch. **Imperialismo, etapa superior do capitalismo**. Edição eletrônica. Campinas: Navegando publicações, 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Fillipe Perantoni. Serviço Social e perfis pedagógicos: elementos para uma análise crítica. *In*: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: CRESS MG, 2013. Disponível em: <https://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/SERVI%C3%87O%20SOCIAL%20E%20PERFIS%20PEDAG%C3%93GICOS%20ELEMENTOS%20PARA%20UMA%20AN%C3%81LISE%20CR%C3%8DTICA.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

MARX, K. A Lei Geral da Acumulação Capitalista. *In*: **O' Capital: Crítica da Economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção os economistas, v. 1, t.2).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2009.

MUSETTI, Felipe Ramos. Marx e a Constituição da república francesa de 1848. **Verinotio** — revista on-line de filosofia e ciências humanas, [s. l.], ano 10, n.19, p. 144-159, abr. 2015.

Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.077734268342829.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de graduação. **Cadernos de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1, p. 71-83. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 4 de jun. 2019.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAULO NETTO, José. **Ditadura e Serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao_do_perfil_do_assistente_social.pdf. Acesso em: 26 mai. 2019.

PIMENTEL, Edlene. As bases ontológicas da questão social. **Boletim do Tempo Presente**, [s. l.], n. 11, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/4582>. Acesso em: 15 set. 2019.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev/jul. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2019.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de graduação. **Cadernos de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1, p. 32-47. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 3 de jun. 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Josiane Soares. **Particularidades da “questão social” no capitalismo brasileiro**. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp062620.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 15-29.

SOUZA, Iris de Lima. **Dimensão educativa do assistente social na educação escolar**. 200-? Disponível em: <http://cress-sc.org.br/img/noticias/Dimens%C3%A3o%20Educativa%20do%20A.%20S.%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

SOUZA, Iris de Lima; SOUZA, Ilka de Lima. A educação básica no Rio Grande do Norte e o trabalho do assistente social na educação escolar. *In*: BARBOSA, Mayra de Queiroz; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira (org.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 185-202.

VIEIRA, Maira Figueiredo. **O Serviço social na política de educação escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social: identidade, Formação e Prática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/img/noticias/A-TESE-ILDA%20educacao.doc>. Acesso em: 31 ago. 2019.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL/CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: ABEPSS/CFESS, 2019, p. 1-12.