

**O trabalho de Assistentes Sociais nas Secretarias Municipais de
Educação do Espírito Santo**

Mariana Fornaciari Favarato

**Dissertação de Mestrado em Política Social
Programa de Pós-Graduação em Política Social
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Vitória
Agosto de 2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL (MESTRADO)
Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário Goiabeiras
29075-910 – Vitória - ES - Brasil – Telefone: (27) 3335-2587

MARIANA FORNACIARI FAVARATO

“O trabalho de assistentes sociais nas Secretarias Municipais de Educação do Espírito Santo”

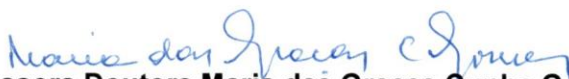
*Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Política Social da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Mestre em Política Social.*

Aprovada em 12 de agosto de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Silvia Neves Salazar
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria das Graças Cunha Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Jeane Andreia Ferraz Silva
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Silvia Cristina Yannoulas
Universidade de Brasília

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F272t Favarato, Mariana Fornaciari, 1985-
O trabalho de assistentes sociais nas secretarias municipais de educação do Espírito Santo / Mariana Fornaciari Favarato. – 2016.
126 f.

Orientador: Silvia Neves Salazar.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Serviço social. 2. Educação e Estado. 3. Ensino fundamental. 4. Trabalho – Planejamento. 5. Assistentes sociais – Prática. I. Salazar, Silvia Neves. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 32

Para minha amada avó, Iolanda Crevilin
Favarato (in memoriam), e para a doce
Thereza Cristina Tiussi (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço à minha orientadora, Doutora Silvia Neves Salazar, por ter acreditado na minha proposta de estudo e ter me ajudado muito com toda a sua sabedoria e serenidade a construir este meu trabalho.

Agradeço aos meus amigos de classe, Adriana Ilha da Silva, Camila dos Santos Nogueira, Cláudio Henrique Miranda Horst, Fernanda Meneghini Machado, Lívia de Cássia Godoi Moraes, Raphael Rodrigues de Oliveira, Sammer Dahir Siman, Silvia Louzada Duarte, Taís Cangassu Galvão Alves, Taynara Moreira Botelho e Verônica Martins Tiego com quem muito aprendi nas discussões em sala de aula, na cantina do Onofre, nos barzinhos, nos churrascos.

Agradeço aos meus professores Paulo Nakatani, Ana Targina Rodrigues Ferraz, Izildo Corrêa Leite e Mauricio de Souza Sabadini que contribuíram para meu aperfeiçoamento intelectual através das trocas na sala de aula. E em especial a professora Maria Lucia Teixeira Garcia, que desde antes do mestrado já me ajudava em relação às minhas inquietações sobre o meu trabalho e que na minha entrevista me ajudou a defender a importância do meu estudo, além de suas aulas de Metodologia de Pesquisa ter sido essenciais para a construção do meu estudo.

Muito obrigada às colegas assistentes sociais que fizeram parte da minha pesquisa, pela compreensão da importância da mesma, pela disponibilidade, pela possibilidade de troca.

Agradeço as minhas ex-colegas de CEMP Adriana Vieira de Souza, Aline Tonon dos Santos, Ana Paula Fonseca Costa Badiani, Anna Luiza Casoti Curto, Clara Maria de Souza Lourenço, Cláudia Fachetti Barros, Elizabeth Lyrio Lozer, Flávyá Herzog Adamkosky Botti, Ieda Maria, Joana Sobreira, Mirian, Taís Bonatto, Willene dos Santos Machado Zorzaneli, Neizir da Conceição Rodrigues, Suely Mauro, Luciene Berti Caetano Marques, porque foi lá onde as minhas inquietações começaram, ouvindo-as, observando-as, trocando saberes e através de suas visões de mundo diferentes da minha que aprendi muito e tive a vontade de aprender mais e mais.

À UFES pela possibilidade de me oferecer um aprimoramento profissional e pessoal, que me servirá para ampliar a minha concepção de mundo. Pela segunda vez, primeiro na graduação e agora no mestrado, saio da universidade totalmente modificada, totalmente remexida nas minhas ideias e ainda mais inquieta.

À coordenadora do meu trabalho, Elisangela Pereira de Souza, que nunca colocou obstáculos para eu seguir nos meus estudos, sempre compreensiva com meus horários de aula, de orientação e sempre me incentivando.

Ao programa de pós-graduação pela ajuda de custo para as entrevistas.

À CAPES pelo financiamento.

EXPLICAÇÃO DESNECESSÁRIA

Na enchente de 22, a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoeiro Apuleio vogou três dias e três noites por cima das águas, sem comer sem dormir – e teve um delírio frásico. A estórea aconteceu que um dia, remexendo papéis na Biblioteca do Centro de Criadores da Nhecolândia, em Corumbá, dei com um pequeno Caderno de Armazém, onde se anotavam compras fiadas de arroz feijão fumo etc. Nas últimas folhas do caderno achei frases soltas, cerca de 200. Levei o manuscrito para casa. Lendo as frases com vagar imaginei que o desolo a fraqueza e o medo talvez tenham provocado, no canoeiro, uma ruptura com a normalidade. Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoeiro voou fora da asa.

[...]

Manoel de Barros, O Livro das Ignorâncias.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | MUDANÇAS E TENDÊNCIAS DA POLÍTICA SOCIAL E DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE..... | 31 |
| 2.1 | As transformações da Política Social a partir da década de 1970 | 31 |
| 2.2 | A Política de Educação no contexto neoliberal | 50 |
| 3 | PROCESSO DE TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL | 65 |
| 3.1 | Situando os municípios que contam assistentes sociais no ensino fundamental público no Espírito Santo | 66 |
| 3.2 | Os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação | 67 |
| 3.3 | A Centralidade da Categoria Trabalho para o Serviço Social: Considerações do Trabalho Profissional no Ensino Fundamental | 76 |
| 3.4 | Processo de trabalho e Serviço Social: particularidades no âmbito do ensino fundamental | 89 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| | REFERÊNCIAS | 111 |
| | APÊNDICES | 118 |
| | APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista | 118 |
| | APÊNDICE B – Termo de Consentimento | 119 |
| | ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP | 124 |

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMP - Centro de Educação Multiprofissional

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

ES - Espírito Santo

FMI - Fundo Monetário Internacional

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

IPIexp - Imposto Sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações

IPVA - Imposto Sobre Propriedade de Veículos Automotores

ITCMD - *Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação*

ITR - Imposto Sobre Propriedade Territorial Rural

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SCIELO - Scientific Electronic Library

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho de Assistentes Sociais na Política de Educação, particularmente no ensino fundamental, nos municípios do Espírito Santo. Busca caracterizar e compreender o trabalho destes profissionais a partir da apreensão da categoria trabalho e processo de trabalho tendo como base os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação de 2013. Entrevista Assistentes Sociais que trabalham no ensino fundamental público, identificados a partir de mapeamento realizado no Espírito Santo. Considera que as mudanças ocorridas nos últimos anos para a manutenção da produção e reprodução capitalista interferem no processo de trabalho do Serviço Social, com destaque para a reestruturação produtiva, a focalização, descentralização e privatização das políticas sociais. Considera ainda que com o aumento das expressões da questão social nas escolas em consequência da ampliação das matrículas especialmente no ensino fundamental e também as mudanças na Política de Educação favorecem a crescente inserção de Assistentes Sociais nessa política. Os resultados da pesquisa demonstram que a dinâmica do capital invade a lógica do trabalho nas escolas; as profissionais de Serviço Social têm dificuldade de apreensão dos elementos que compõem o seu processo de trabalho e acabam respondendo, muitas vezes, as demandas imediatas e/ou institucionais; a dinâmica do trabalho abstrato tem capturado essas profissionais, onde muitas vezes se perde a dimensão do trabalho concreto. E por fim, identificamos que os Subsídios não estão incorporados ao cotidiano de trabalho das profissionais entrevistadas. Assim, é necessário avançar no debate teórico/prático a partir da apreensão da categoria trabalho e processo de trabalho particularmente no campo da Política de Educação onde se trata de um espaço contraditório e de disputa de projetos, em que se colocam vários desafios para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade com os direcionamentos do projeto ético-político defendido pela categoria.

Palavras-chave: Serviço Social. Política de Educação. Ensino fundamental. Processo de trabalho.

ABSTRACT

This research has as study object the work of Social Workers on Education Policies, particularly on Fundamental Education, in Espírito Santo's cities. It pursues to characterize and understand the work of these professionals from the apprehension of the work category to the work process based on Subsidies to the Performing of Social Workers on 2013 Education Policies. It interviews Social Workers that work in fundamental education, identified from mapping results in Espírito Santo. It considers that the changes occurred in the last years to maintain capitalist production and reproduction interferes on the work process of the Social Services, highlighting the production restructuring, focalization, decentralization and privatization of social policies. It also considers that with the increase of expressions of social issues in schools in consequence of the enrolments increase specially in fundamental education and also the changes in Education's Policies favor the increasing insertion of Social Workers on this policy. The research's results show that the capital dynamics invades the logic of work in schools; the Social Service professionals have no understanding of the elements that structure their work process and end up answering the immediate or institutional demands; the abstract work dynamics have captured these professionals, where many times the concrete work dimension is lost. Finally, we identified that the Subsidies are not incorporated to the everyday work routine of the professionals interviewed. Therefore it's necessary to advance in the theoretical/practical debate starting from the apprehension of the work category and work process particularly in the Education Policies field where we deal with a contradictory space and project disputes, in which many challenges are placed so a quality work can be developed following the ethical-political orientations defended by the Social Workers category.

Keywords: Social Service. Education Policies. Fundamental Education. Work Process.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto o trabalho de assistentes sociais no âmbito da Política de Educação, particularmente na etapa de ensino fundamental¹ nos municípios do Espírito Santo. Atualmente, o debate sobre o tema Serviço Social e Política de Educação tem tido grande destaque tanto nas entidades quanto na categoria profissional. Nesse sentido, optamos por debater esse tema no Espírito Santo a partir do trabalho realizado por assistentes sociais nas secretarias municipais de educação. Assim, após realização de um mapeamento no estado, identificamos quatro municípios que contam com assistentes sociais trabalhando na secretaria municipal de educação e que atuam na etapa de ensino fundamental, perfazendo um total de cinco assistentes sociais inseridas nessa etapa de ensino².

O interesse deste estudo pela temática do trabalho profissional de assistentes sociais no âmbito da Política de Educação foi motivado em decorrência da nossa experiência como assistente social, integrante da equipe multiprofissional no Centro de Educação Multiprofissional (CEMP) de Colatina, no período de abril de 2008 a dezembro de 2013. Nesse espaço de trabalho muitas inquietações trouxeram a necessidade de compreender melhor o que fazem as³ assistentes sociais na área da educação. As nossas inquietações se referiam, principalmente, ao nosso processo de trabalho, visto que a secretaria demandava um tipo de trabalho individual com as famílias em que a escola tinha certa dificuldade de dialogar, famílias que apresentavam situação de extrema pobreza, de dificuldades de acesso aos serviços públicos, dificuldades na relação com os/as próprios/as estudantes. Porém, esse tipo de trabalho era dificultado

¹ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei 9.393/96, a estrutura do sistema educacional brasileiro é dividida da seguinte forma: níveis de ensino: educação superior e educação básica; etapas de ensino: ensino superior (pós-graduação e graduação), ensino médio, ensino fundamental e educação infantil (pré-escola e creche); modalidades de ensino: educação à distância, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação escolar indígena, educação especial, educação do campo e educação quilombola.

² Por uma questão ética não identificaremos os municípios que contam com assistentes sociais na etapa de ensino fundamental.

³ Nessa pesquisa optou-se por usar o gênero gramatical feminino para fazer referência às categorias profissionais predominantemente femininas, tais como: assistente social, pedagoga, professora, psicóloga, entre outras profissões.

principalmente porque éramos no início a única assistente social para atendimento de uma rede formada por 90 escolas e mais de 15 mil estudantes, e mesmo após a chegada de outra assistente social a demanda ainda era muito grande. As famílias dos/as estudantes eram encaminhadas pela escola para o atendimento com o Serviço Social, mas porque o trabalho tinha que ser com as famílias? Por que não poderia ser com as professoras ou a equipe escolar? Por que tínhamos que atender as 90 escolas? Por que não priorizarmos o trabalho com determinadas escolas? Por que a demanda tinha que vir das professoras?

O CEMP⁴, instituição pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Colatina (SEMED) do estado do Espírito Santo, criado em 2008, tem como objetivo garantir a permanência e o desenvolvimento dos/as estudantes da rede municipal de educação das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, de acordo com as suas potencialidades, mediante intervenção e orientações de equipe multiprofissional. O CEMP é formado por equipes compostas por assistente social, psicóloga, fonoaudióloga e pedagoga. Atualmente, a instituição conta com três equipes com uma profissional de cada área, com exceção do Serviço Social onde há somente uma assistente social para atender todas as equipes.

O Serviço Social no CEMP frente às demandas da escola atua com algumas expressões da questão social, dentre elas a dificuldade de aprendizagem dos/as estudantes, violência no ambiente escolar, dificuldades de relacionamento entre escola e família dos/as estudantes, situação de pobreza. Prioritariamente o Serviço Social realiza atendimento às famílias, e essas famílias na grande maioria estão em situação de pobreza e seus membros muitas vezes estão desempregados ou possuem trabalho informal. Essas famílias ainda têm dificuldades em acessar os serviços públicos e, na maioria das vezes, seus membros possuem baixa escolaridade e histórico de abandono escolar. É comum também identificar situações de violência doméstica e de uso de drogas entre os membros dessas famílias. No sentido de conhecer melhor os/as usuários/as do Serviço Social, compreendendo tais

⁴ As informações referentes ao CEMP foram extraídas de arquivos pessoais desta pesquisadora elaboradas para apresentação da instituição em espaços como: "Seminário Regional de Serviço Social e Educação", no Rio de Janeiro/RJ em 2010; instituições escolares; secretarias municipais de educação, visto que a instituição não tem projeto de intervenção ou qualquer documento que regulamente suas funções.

expressões da questão social, para desenvolver seu processo de trabalho a assistente social realiza visitas às unidades escolares para orientações às professoras e à equipe escolar, por vezes, acompanhada pela pedagoga; realiza orientações às famílias dos/as estudantes e encaminha essas à rede de serviços do município.

Vale ressaltar que a inserção do Serviço Social na Política de Educação municipal em Colatina se deu a partir da criação do CEMP. O CEMP foi criado a partir de orientações do Ministério da Educação (MEC) para a implementação da Política de Educação Especial. Essa equipe começou a ser pensada pela SEMED desde o início dos anos 2000.

Nesse sentido, no ano de 2000 formou-se na SEMED uma equipe de três pedagogas responsáveis pela Política de Educação Especial do município. Além disso, essa equipe era responsável também pela capacitação e orientação de dez secretarias municipais de educação que compõem o polo Colatina na divisão regional de educação do estado. Por ser município polo, a equipe de educação especial da SEMED recebia capacitações e orientações do MEC para implementar a Política de Educação Especial no município e nos outros municípios pertencentes ao polo Colatina.

Uma das recomendações do MEC em relação à Política de Educação Especial é a contratação de equipes multiprofissionais para auxiliar professoras e equipe escolar no trabalho com os/as estudantes da educação especial, esses/as segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva são aqueles/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, acesso em abril 2015). Assim, seguindo as orientações do MEC, a equipe da SEMED contratou em 2008, por concurso público, inicialmente, duas psicólogas, duas fonoaudiólogas e uma assistente social⁵.

O trabalho no CEMP, inicialmente, não foi direcionado aos/às estudantes da educação especial, visto que esses/as eram atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Neste sentido, vale ressaltar que, para a equipe de educação especial da SEMED esse atendimento era suficiente para auxiliar a escola, quando

⁵ Cabe destacar que fomos a primeira assistente social contratada para trabalhar na secretaria municipal de educação de Colatina.

havia algum/a estudante dessa modalidade no ensino regular. O trabalho teve como foco crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que não possuíam diagnóstico médico.

Contudo, com as mudanças na Política de Educação Especial, em que houve a determinação da matrícula dos/as estudantes da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, acesso em abril 2015), houve também a necessidade da formação de uma equipe para atendimento exclusivo aos/as estudantes dessa modalidade de ensino. Assim, a partir de 2013 o CEMP era formado por três equipes com uma profissional de cada área, sendo duas equipes para trabalhar com os/as estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizado, e uma equipe para trabalhar com a modalidade de educação especial.

O trabalho realizado pelas equipes que atendiam o/as estudantes com dificuldades de aprendizado era predominantemente clínico e individual. Cada escola urbana do município, na época eram noventa escolas urbanas e rurais, da educação infantil e do ensino fundamental, encaminhavam dois/duas estudantes com dificuldade de aprendizado com demanda para psicologia e para a fonoaudiologia e eram realizados atendimentos clínicos. O Serviço Social tinha a função de acompanhar a frequência desses/as estudantes aos atendimentos e orientar e encaminhar suas famílias a rede de serviços do município, quando a família ou a/o própria/o profissional demandava algum atendimento na rede.

Além desse trabalho de atendimento clínico, era realizado também um trabalho denominado triagem, em que cada escola municipal urbana encaminhava seis estudantes com dificuldade de aprendizado para avaliação da equipe. Após avaliação da equipe a escola recebia orientações sobre os casos encaminhados e alguns/as estudantes e/ou suas famílias eram encaminhados para a rede de serviços do município quando necessário ou permaneciam em atendimentos psicológicos ou fonoaudiológicos no CEMP.

O trabalho da equipe que atendia os/as estudantes da modalidade de educação especial era predominantemente de orientação às professoras, à equipe escolar e às famílias desses/as estudantes para a melhor “inclusão” dos/as mesmos à escola regular. Eram realizadas por toda a equipe visitas às escolas e à APAE, onde a maioria dos/as estudantes eram atendidos/as através de atendimentos clínicos, e a equipe da

educação especial fazia a interlocução entre escola e APAE. O trabalho realizado com as famílias eram atendimentos individuais para orientações e encaminhamentos aos serviços sociais públicos.

Durante todo o nosso processo de inserção profissional na política educacional do município de Colatina, vários questionamentos eram postos, principalmente em relação ao trabalho do Serviço Social no ensino fundamental, área em que nós atuávamos com maior frequência. Questionamentos acerca do público a ser atendido, famílias, estudantes, equipe escolar; do tipo de trabalho, individual ou coletivo; das dificuldades em articulação com as outras políticas sociais; das diferentes concepções de educação presentes entre as profissionais tanto da equipe do CEMP, quanto das profissionais das escolas.

A busca por referencial teórico e por experiências nessa área nos levou a participação no curso “Serviço Social e Educação” oferecido pelo Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro (CRESS/RJ) em 2010, e no “Seminário Regional de Serviço Social e Educação” no mesmo ano no Rio de Janeiro. A partir desses eventos foi possível constatar que havia um debate sobre esse tema nos estados do sudeste, com exceção do Espírito Santo. Nesses espaços encontramos assistentes sociais de todo o sudeste menos do Espírito Santo. Assim, uma questão inicial nos intrigava: há assistente social trabalhando no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo? Onde estão e o que fazem?

Em âmbito nacional, o tema Serviço Social e Política de Educação ganhou ainda mais relevância com a divulgação, pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) do documento “Subsídios para o Debate Sobre o Serviço Social na Educação” em 2011, posteriormente, o documento que configurou os “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” em 2013 e, em 2012 a realização do Seminário Nacional Serviço Social na Educação, que aconteceu em Alagoas. Esses dois documentos e o Seminário são resultados do debate da categoria profissional sobre esse tema, que se intensificou desde o começo da década de 1990, devido à consolidação do debate na categoria sobre a inserção do Serviço Social na Política de Educação, particularmente nas escolas de ensino fundamental e médio, assim como também pelo agravamento das expressões da questão social nas escolas (CFESS, 2012).

No Espírito Santo a fim de fomentar o debate sobre o tema, foi realizado pelo CRESS, em 2012, um encontro com as assistentes sociais que atuavam na Política de Educação, e algumas dessas profissionais trabalhavam como assistentes sociais na Política de Educação municipal. Porém, segundo o Conselho, não há registros oficiais desse encontro (informação verbal)⁶.

Assim, uma questão estava respondida: há assistente social trabalhando nas secretarias de educação dos municípios do Espírito Santo. Contudo, a questão do trabalho do Serviço Social no ensino fundamental ainda era algo que nos intrigava, principalmente depois da divulgação dos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação: onde estão situados estas profissionais? O que pensam do trabalho profissional? No Espírito Santo, como trabalham as assistentes sociais no ensino fundamental? Acompanham as discussões da categoria sobre a Política de Educação e a inserção do Serviço Social nesta área?

Optamos, então, pela seleção de mestrado para responder ao seguinte problema: considerando os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, como se desenvolve o trabalho das assistentes sociais no ensino fundamental nos municípios do estado do Espírito Santo?

A partir do estudo exploratório pretendemos contribuir para adensar o debate sobre o assunto e possibilitar uma discussão sobre as ações da categoria no Espírito Santo. E vale destacar que realizamos essa pesquisa exploratória mais para formular indagações sobre a problemática do que para formular conclusões. Nesse, sentido, cabe alertar que não temos a pretensão, com a pesquisa, de esgotar o debate sobre o tema.

A discussão sobre o tema Serviço Social e Política de Educação foi consolidando-se gradativamente nos últimos anos no conjunto CFESS/CRESS e nos eventos da categoria, e uma referência dessa consolidação é que desde 1995 é crescente o número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais sobre esse tema (CFESS, 2012). A partir dos anos 2000 o conjunto CFESS/CRESS

⁶ Informação verbal através de contato telefônico com funcionária do CRESS 17ª Região em 2015/1.

inclui ações sistemáticas na agenda de lutas sobre o debate serviço social na educação (CFESS, 2012).

Corroborando com isso, Piana (2009) destaca que a partir de meados dos anos 1990 o interesse da categoria pela área educacional toma maiores proporções em seu aspecto teórico metodológico, como objeto de pesquisa e campo de atuação, em especial na política pública para integrar equipes multiprofissionais. Contudo, desde os primórdios da profissão há uma vinculação do Serviço Social com a Política de Educação demandada pela classe dominante para a formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, especialmente para manter um tipo de escolarização necessária para a reprodução do capital (CFESS, 2013).

O interesse por esse trabalho aponta para o amadurecimento teórico-político do Serviço Social em torno da discussão sobre Política Social, além da própria organização política da categoria com a consolidação do projeto ético-político profissional com vistas a um novo projeto societário, em que a luta pela conquista da cidadania se tornou um componente fundamental para sua unidade (ALMEIDA, 2003). lamamoto (2004) destaca que desde o movimento de reconceituação o Serviço Social latino-americano está reconstruindo uma face acadêmica, profissional e renovada voltada para valores democráticos e em defesa da cidadania, na perspectiva da liberdade, da equidade e da justiça social. E isso não tem sido tarefa fácil para a categoria profissional, em tempos de mundialização financeira e aprofundamento das relações sociais do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, pensar o trabalho de assistentes sociais na política educacional requer compreender os limites dados pela atual conjuntura capitalista de restrição e redução de direitos (BEHRING; BOSCHETTI, 2007), que influenciam na configuração da política educacional e no trabalho profissional, não só da assistente social, mas de todos/as os/as profissionais comprometidos/as com uma política educacional pública, laica, presencial, de qualidade e gratuita.

Para pensarmos o trabalho de assistentes sociais na Política de Educação, e mais especificadamente, na etapa do ensino fundamental, partimos de dois elementos que consideramos centrais na análise: apreender o Serviço Social como trabalho e a “prática profissional” como processo de trabalho. Além disso, buscamos fundamentar nossa apreensão do trabalho do Serviço Social na Política de Educação considerando

alguns elementos dos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação que particularizam o trabalho profissional nesse espaço sócio-ocupacional.

Assim, para compreendermos o trabalho do Serviço Social nessa área de atuação nos municípios do Espírito Santo levamos em consideração a atual configuração da sociedade capitalista e suas mudanças e como essas interferem na Política Social, na Política de Educação e nos processos de trabalho desenvolvidos pela assistente social.

Para identificar as tendências do estudo sobre o tema Serviço Social e ensino fundamental e com o objetivo de evidenciar a relevância científica sobre a proposta de estudo, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente pesquisamos o termo “‘serviço social’ e educação”, e encontramos 260 teses na BDTD, 385 artigos e teses no portal de periódicos da CAPES e 29 artigos na SciELO. Após a leitura dos títulos e resumos desses, identificamos que somente 21 se relacionavam com a proposta de estudo e discutiam o trabalho de assistentes sociais na política pública de ensino fundamental. Os demais artigos e teses se relacionavam com a interface entre educação e outras políticas e outros níveis do sistema educacional (formação continuada, PROUNI, política de assistência estudantil, programas de transferência de renda, promoção da saúde, entre outros).

Para delimitar mais a pesquisa, optamos pelos termos “‘serviço social’ e ‘ensino fundamental’”, encontramos 18 teses na BDTD e 287 artigos e teses no portal de periódicos da CAPES, não sendo encontrado artigo sobre os termos na SciELO. Desses, somente uma tese se relacionava com a atuação de assistentes sociais na política pública de ensino fundamental. Identificada a partir da leitura dos títulos e resumos dos textos encontrados, as outras teses e artigos estavam relacionados a interface entre educação e outras políticas e outros níveis do sistema educacional (financiamento do ensino superior; política de assistência social; questão agrária; família; saúde do trabalhador; pobreza; direito, saúde e outros).

Ao final desse processo, e a partir de uma releitura dos resumos dos 22 textos relacionados ao tema, num primeiro momento, selecionamos 15 textos que mais se aproximavam da proposta de estudo. Com o objetivo de saber se o nosso problema havia sido respondido, realizamos a leitura da introdução dos textos relacionados no quadro seguinte:

Quadro 1 – Textos sobre Serviço Social e ensino fundamental

| Autor | Título | Tipo de documento | Palavras Chave | Resumo |
|-----------------------|--|-------------------|---|---|
| AMARAL, L.M.S, 2011 | Trabalho de assistentes sociais na escola parque de Salvador: contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000. | Dissertação | Assistentes sociais, Escola Parque, Relações família e comunidade | O texto discute o trabalho do Serviço Social em uma escola pública de Salvador/BA e suas relações com a família e a comunidade. |
| BARBOSA, M. Q, 2012. | A demanda social pela educação, a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social. | Dissertação | Serviço social, educação, requisições profissionais | O texto discute como se configura a demanda social por educação e como a inserção do Serviço Social na Política de Educação foi se institucionalizando ao longo dos últimos anos. |
| BULL, T. G., 2010. | Trajetória do Serviço Social escolar de Limeira: Construção de uma “educação para além do capital”. | Dissertação | Educação, processo de trabalho, processo histórico. | O texto discute a trajetória do “serviço social escolar” a partir da trajetória histórica dos profissionais de Serviço Social inseridos na Secretaria Municipal de Educação de Limeira/ SP. |
| FERREIRA, M. J, 2012. | A prática do assistente social na escola municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência do | Dissertação | Escola Municipal Adolfo de Bezerra Menezes. | O texto analisa o trabalho do Serviço Social de uma escola municipal de Uberaba/MG visando reforçar a necessidade do trabalho desses |

| | | | | |
|--------------------------|---|-------------|--|--|
| | município de Uberaba/ MG. | | | profissionais nas escolas. |
| LANCA, A. M. C. G., 2012 | Serviço social e educação: interfaces de uma atuação política. | Dissertação | Educação, serviço social, educador. | O texto analisa a trajetória do Serviço Social no município de Ribeirão Preto/SP identificando as proximidades entre as áreas de educação e Serviço Social e evidenciando os limites e possibilidades da atuação da assistente social na política de educação. |
| LESSA, S. E. C., 2013. | A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. | Artigo | Educação, crise capitalista, escola pública, serviço social. | O texto discute a relação entre a educação como política pública e sua vinculação com o Serviço Social. |
| MARTINS, E. B. C., 2011. | Implicações da ética profissional do assistente social no espaço educacional | Artigo | Serviço Social. Ética profissional. Política de educação. Escola pública | O texto debate sobre a concretização dos princípios ético-políticos do Serviço Social na efetivação do trabalho do Serviço Social na Política de Educação. |
| MARTINS, E. B. C., 2007. | Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania. | Tese | Serviço social, política de educação brasileira, educação básica. | O texto discute a prática profissional da assistente social na Política de Educação nos municípios do estado de São Paulo e evidencia como essas profissionais se utilizam dos espaços sócio-ocupacionais. |
| MARTINS, E. B. C., 2001. | Serviço social: mediação escola e sociedade. | Dissertação | Intervenção do serviço social, educação, sociedade. | O texto discute as demandas presentes na escola pública que possibilitam a inserção do Serviço Social e como a |

| | | | | |
|----------------------------|---|-------------|--|--|
| | | | | escola pode se constituir como um espaço de possibilidades interventivas para o fortalecimento da democracia e da conquista da cidadania. |
| MATTHES, N. A., 2004. | Serviço social, educação e complexidade: um diálogo com o homo complexus professor. | Tese | Serviço social, complexidade, educação, ação humana educativa, sensibilidade e imaginário, humanidade. | O texto discute a ação educadora da assistente social e destaca a proximidade da docência e da ação da assistente social e como essas ações carregadas de significado, valores e intenções, interfere na realidade humano-social |
| SANTOS, A.M, 2012 (a) | Gestão democrática e serviço social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública limeira/SP. | Dissertação | Gestão escolar, democratização da escola, serviço social. | O texto analisa a contribuição do Serviço Social para a gestão democrática na educação pública. |
| SANTOS, F.H. C, 2012 (b) | Serviço social e educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas. | Tese | Serviço social, educação pública, favelas | O texto analisa o trabalho de assistente sociais em escolas públicas de favela no Rio de Janeiro e considerando as particularidades desse tipo de escola, analisa também o conceito de favela e suas representações sociais. |
| SANTOS, A. P. N. S., 2008. | A “sinfonia” da educação – novas perspectivas para atuação do profissional do serviço social na escola. | Tese | Serviço Social – educação - escola – família - questão social. | O texto investiga como problemas sociais presentes na sociedade e refletidos na escola tem consequências para o aprendizado |

| | | | | |
|-----------------------|--|-------------|---|--|
| | | | | do estudante e compreende que esses problemas são objetos de trabalho da assistente social. |
| SILVEIRA, L. D, 2012. | O profissional de serviço social na educação infantil. | Dissertação | Educação infantil, serviço social escolar. | O texto analisa a prática profissional da assistente social na educação infantil no município de Franca/SP e como essa prática é percebida pelas famílias das crianças e profissionais que trabalham na instituição. |
| ZOCA, A. C, 2012 | O lado negro da lua: um estudo sobre o serviço social escolar. | Dissertação | Serviço social, qualidade total, sistema educacional. | O texto analisa como a trajetória do “serviço social escolar” no município de Limeira/SP foi incorporando uma linguagem empresarial e uma prática de gestão de qualidade total na educação. |

Fonte: BDTD/ Periódicos CAPES/ Scielo (Acesso outubro e novembro/2014). Sistematização própria.

A leitura da introdução dos textos possibilitou identificar dois tipos predominantes de discussão sobre o tema Serviço Social e ensino fundamental:

1. Textos que discutem a Política de Educação e seu desenvolvimento ao longo dos últimos anos, destacando a escola como um espaço de fortalecimento da democracia e da cidadania e como esse espaço possibilita a inserção de assistentes sociais (MARTINS, 2007; MARTINS 2001; SANTOS 2012a; SANTOS 2008).
2. Textos que focalizam nas suas discussões o trabalho de assistentes sociais e as respostas dadas às demandas da área educacional (BULL, 2010; SANTOS, 2012b; BARBOSA 2012; SILVEIRA 2012; AMARAL, 2011).

Outros textos (LANCA, 2012; MATHES, 2004) discutem o perfil de educador social da assistente social. Mathes (2004) destaca a proximidade da docência e da ação da assistente social, e como essas ações carregadas de significado, valores e intenções,

interferem na realidade humano-social. Ferreira (2012) analisa o trabalho da assistente social em uma escola de Minas Gerais, a partir da implementação da Lei estadual 16683/07, que prevê a presença de assistentes sociais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Martins (2011) faz uma discussão sobre o desafio da materialização dos princípios ético-políticos do Serviço Social na efetivação do trabalho desenvolvido na Política de Educação. Por fim, Zoca (2012) analisa como a trajetória do “serviço social escolar” no município de Limeira/SP foi incorporando uma linguagem empresarial e uma prática de gestão de qualidade total na educação.

Além disso, identificamos uma predominância da discussão do tema, tendo como coleta de dados os municípios do estado de São Paulo (BULL, 2010; LANCA, 2012; MARTINS 2011; MARTINS 2007; MARTINS, 2001; SANTOS, 2012a; SANTOS, 2008; ZOCA 2012; SILVEIRA 2012). Outros estudos (Amaral, 2011; Ferreira, 2012; Santos, 2012b) têm como coleta de dados os estados do Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais.

Além dessas produções que encontramos nos sítios citados à cima outras produções que não encontramos nessa busca merecem destaque. Assim, destacamos as teses de Witiuk (2004), que conta a história da inserção do Serviço Social na educação, de Almeida (2010), que permite visualizar a questão da intersetorialidade e de Souza (2008), que pesquisou sobre os saberes e competências necessários para a atuação crítica na educação. Além desses há ainda os artigos de Piana (2009) e Denz e Silva (2015), que mostram como foi estruturada historicamente a demanda ao Serviço Social pela educação.

Após este levantamento de dados podemos evidenciar que nossa proposta de estudo é nova à medida que parte da caracterização e análise do trabalho de assistentes sociais no ensino fundamental e de um espaço ainda não estudado, o Espírito Santo. Assim como também a partir de um documento ainda não considerado, os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.

Nesta direção, pretendemos com a pesquisa contribuir para o debate sobre o trabalho do Serviço Social no ensino fundamental, principalmente no Espírito Santo, onde essa discussão ainda é pouco desenvolvida. Assim, buscar-se dar visibilidade as ações realizadas e os limites encontrados para a atuação nessa área.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar o trabalho desenvolvido pelas Assistentes Sociais no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo tendo como base os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação de 2013. E como objetivos específicos:

- Identificar a concepção de educação que orienta o trabalho das assistentes sociais no ensino fundamental dos municípios do Espírito Santo, buscando analisar se está em consonância com a concepção de educação proposta pelos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação;
- Identificar o objeto, os instrumentos e os resultados/produtos do trabalho profissional no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo para discutir o processo de trabalho profissional nesse campo de atuação;
- Analisar a importância dada pelas assistentes sociais aos Subsídios para seu trabalho profissional.

Para darmos conta do objetivo central e dos objetivos específicos da pesquisa utilizamos o método crítico-dialético. Esse tipo de método é essencialmente relacional, entende que as ações humanas não podem ser compreendidas sem sua relação com a cultura e as estruturas sociais e políticas (ALVES-MAZOTTI, 1998). E ainda, que a sociedade é uma totalidade concreta e articulada e está sempre em movimento, sujeito a transformações e mudanças, sendo assim, entende que o mundo não é um conjunto de coisas acabadas (NETTO, 2011). Prates (2004, p. 124) destaca a profundidade do método dialético-crítico que relaciona a pesquisa à realidade social, "com ações concretas com vistas à transformação da realidade social". Além disso, esse método nos permite ir além da aparência, imediata e empírica, e apreender a essência do objeto (NETTO, 2001).

Desta forma, a análise do trabalho das assistentes sociais no ensino fundamental não pode estar descolada de uma totalidade maior que considera a estrutura e as determinações da sociedade capitalista, suas contradições, mediações e suas transformações contemporâneas, principalmente no que se refere aos limites dados pela atual conjuntura capitalista de restrição e redução de direitos.

Partindo do pressuposto que esta pesquisa exploratória não tem a finalidade de verificar teorias e nem de fazer generalizações, mas contribuir para a compreensão e

análise de uma lacuna no conhecimento, verificada após revisão da literatura sobre o tema, adotamos na pesquisa a abordagem qualitativa.

Utilizamos para a coleta de dados a pesquisa documental e a entrevista. O objetivo da pesquisa documental foi de analisar os elementos dos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, presentes no cotidiano de trabalho das assistentes sociais que trabalham na política de ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo. Além disso, buscamos analisar como as assistentes sociais estão se apropriando do debate contido no documento.

A pesquisa teve como sujeito as assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental nas secretarias municipais de educação do Espírito Santo. Para identificá-las contatamos, no período de outubro de 2014 a junho de 2015, por meio de correio eletrônico e/ou telefone, todas as secretarias municipais de educação do Espírito Santo. Esta abordagem teve como objetivo identificar quantos municípios havia a presença de assistentes sociais na equipe de educação. Do total de setenta e oito municípios do estado, obtivemos retorno de setenta e um municípios, e desses, somente sete informaram contar com assistentes sociais na política municipal de educação, sendo um total de dez assistentes sociais.

Contudo, quando nos meses de janeiro e fevereiro de 2016, voltamos a contatar os municípios que informaram haver assistentes sociais na secretaria de educação para marcarmos entrevista com as profissionais, dos sete municípios, que inicialmente informaram contar com assistente social na secretaria de educação, somente quatro informaram ainda haver assistentes sociais trabalhando no ensino fundamental. Segundo informações das secretarias de educação algumas assistentes sociais não tiveram o contrato renovado e outras foram exoneradas a pedido.

Sendo assim, identificamos somente cinco assistentes sociais, em quatro municípios, atuando no ensino fundamental nas secretarias de educação do Espírito Santo. Dessas profissionais contatamos por telefone para marcarmos entrevista, porém uma das profissionais, por ter pouco mais de um mês de atuação na educação, preferiu não nos conceder a entrevista. E outra profissional não conseguimos contatá-la, apesar de várias tentativas e recados deixados na secretaria. Sendo assim, constituíram sujeitos da pesquisa três assistentes sociais que atuam na etapa de ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo.

Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados com os sujeitos da pesquisa. Esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistador estabeleça um diálogo com o entrevistado, e onde as perguntas são especificadas, “mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas [...]” (MAY, 2004, p. 148). Assim, tendo como objetivo central identificar e compreender o trabalho das assistentes sociais na etapa do ensino fundamental no Espírito Santo, foram realizadas entrevistas com as três assistentes sociais inseridos nesta área de atuação (Ver Apêndice A – Roteiro da entrevista).

As entrevistas foram marcadas por telefone e/ou correio eletrônico no dia e horário escolhido pela entrevistada, foram gravadas e transcritas na íntegra por nós.

Após a transcrição das entrevistas, transcrição essa, segundo Gill (2002), que deve ser detalhada e registrar a fala literalmente, anotando inclusive a entonação, realizamos a análise dos dados da pesquisa. Para a análise utilizamos a análise de discurso. Esse tipo de análise não procura desvelar o que está por de trás da linguagem, o interesse é no conteúdo do texto. Além disso,

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A análise de discurso concede a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2009, p. 15).

A análise de discurso considera que a linguagem não é meramente uma transmissão de informações, é afetada pela história e marcada pela ideologia (ORLANDI, 2009). Além disso, a linguagem vai se constituindo através de processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade (ORLANDI, 2009). O discurso, ainda, fala do lugar onde o sujeito se encontra, segundo as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam (ORLANDI, 2009). Assim, quando analisamos o trabalho das assistentes sociais consideramos sua condição de trabalhadora assalariada, num contexto de precarização de trabalho e de destituição dos direitos sociais.

Para a análise dos dados dividimos o conteúdo das entrevistas em sete elementos, onde as categorias trabalho, educação e processo de trabalho passaram a análise do discurso das assistentes sociais entrevistadas. Destacamos os seguintes

elementos de análise: precarização do trabalho; concepção de educação; expressões da questão social que constituem objeto de intervenção profissional; instrumentos de trabalho utilizados; ações realizadas e resultados/produtos do trabalho do Serviço Social; conhecimento e importância dos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação para a atuação profissional; participação das profissionais nos locais instituídos ou não de discussão sobre educação. Nos apropriamos ainda do conteúdo dos Subsídios a partir de dois elementos para a análise: concepção de educação e particularidades do trabalho de assistentes sociais na Política de Educação.

Vale destacar que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e aprovada pelo parecer número 1.380.019 (anexo A) e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B) autorizando o desenvolvimento da mesma. Foram suprimidos os nomes dos sujeitos da pesquisa, ou qualquer caracterização que possibilite sua identificação para a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade das participantes, e ainda para assegurar a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização das participantes da pesquisa, garantimos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (BRASIL, 2012).

Posto isto, para o estudo do nosso objeto dividimos o trabalho em dois capítulos. No primeiro capítulo discutimos as mudanças na Política Social e na Política de Educação a partir dos anos 1990 com a intensificação da implementação da política neoliberal. Destacando como essas políticas estão se adequando ao novo modo de acumulação capitalista a fim de conter a crise que perdura desde os anos 1970. Neste sentido, é necessário apreender como se coloca no atual contexto as políticas sociais, e particularmente a Política de Educação onde se insere o trabalho profissional de assistentes sociais, objeto de nossa pesquisa.

No segundo capítulo destacamos alguns elementos dos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação para analisarmos a concepção de educação que orienta as assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental e as particularidades desse campo de atuação profissional. Discutimos e analisamos ainda o trabalho das assistentes sociais no ensino fundamental, considerando a

discussão marxista sobre trabalho e processo de trabalho. Entendendo que o trabalho envolve um processo de trabalho, discutimos algumas particularidades dos elementos que envolvem o processo de trabalho desenvolvido pelo Serviço Social considerando: o objeto, os instrumentos e resultados do trabalho. Essa apreensão torna-se necessária para pensarmos as particularidades do trabalho das assistentes sociais no ensino fundamental.

Assim, para compreendermos o trabalho de assistentes sociais nessa área de atuação nos municípios do Espírito Santo levamos em consideração a atual configuração da sociedade capitalista e suas mudanças, assim, como essas interferem na Política Social, na Política de Educação e nos processos de trabalho desenvolvidos pela assistente social.

2 MUDANÇAS E TENDÊNCIAS DA POLÍTICA SOCIAL E DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Este primeiro capítulo da pesquisa tem o objetivo de contextualizar algumas mudanças na Política Social e na Política de Educação brasileira na contemporaneidade. Elementos esses que nos subsidiaram a situar a área de trabalho onde também se inserem as assistentes sociais.

Nesse sentido, iniciamos a discussão destacando que desde a década de 1970 com o novo modo de acumulação capitalista, que Harvey (1992) chama de acumulação flexível, as políticas sociais e o mundo do trabalho vêm sofrendo um forte impacto que afetam as condições de vida de toda a população, particularmente, dos segmentos mais pobres da classe trabalhadora. Essas transformações ocorrem como consequências da reação burguesa à queda da taxa de lucros (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Buscamos problematizar como as políticas sociais, devido à orientação neoliberal, sofrem um forte impacto, tendo como uma das características a descentralização, a privatização e a focalização nos mais pobres, através de programas governamentais específicos. Além disso, problematizamos as transformações no mundo do trabalho através da reestruturação produtiva, que modifica os processos e relações de trabalho.

Posteriormente, contextualizamos como essas transformações causam mudanças significativas também na Política de Educação brasileira, principalmente a partir dos anos 1990, onde as políticas articulam educação e trabalho na direção do capital. Assim, trata-se de uma perspectiva que tem como objetivo gerar capital humano para o desenvolvimento da acumulação capitalista. Além disso, as políticas de combate à pobreza também assumem um papel de destaque na Política de Educação.

2.1 As transformações da Política Social a partir da década de 1970

Behring e Boschetti (2007) partem do método crítico-dialético para compreender a Política Social numa perspectiva relacional, resultante da relação complexa e

contraditória entre Estado e sociedade civil “no âmbito dos conflitos e lutas de classe que envolve o processo de produção e reprodução do capitalismo” (p.36).

A Política Social, então, sempre vai atender a interesses conflitantes, já que é o resultado da disputa de interesses distintos, e ela não necessariamente vai somente melhorar as condições de vida da população, pois historicamente beneficia quem tem mais poder e influência (PEREIRA, 2008), ou seja, os capitalistas, detentores dos meios de produção. Mas contraditoriamente, não podemos negar que a classe trabalhadora tem atendida parte de suas necessidades com a implementação das políticas sociais, fruto de suas históricas lutas sociais por direitos.

Behring e Boschetti (2007) destacam a necessidade da compreensão da Política Social do ponto de vista histórico, econômico e político. Do ponto de vista histórico as autoras ressaltam que as expressões da questão social são determinantes para o surgimento da Política Social. Do ponto de vista econômico, consideram a relação da Política Social com as determinações econômicas e os seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. Vale ressaltar que este processo vai atravessar o campo da política de educação. Do ponto de vista político, as autoras analisam que a Política Social se constitui no confronto entre as classes e “preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses das classes em que se situam” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 43).

A Política Social, apesar de não ser possível precisar um período específico de seu surgimento, se desenvolve a partir dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Contudo, se considerarmos as especificidades econômica, política e histórica de cada país, a Política Social vai se desenvolver de diferentes formas e períodos nos diferentes países.

No Brasil, a Política Social vai se desenvolver de forma bem diferente do que nos países centrais, por se tratar de um país da periferia do mundo capitalista. A formação da sociedade brasileira teve algumas características que particularizam o desenvolvimento da Política Social. Não é nosso objetivo detalhar o desenvolvimento

da sociedade brasileira, porém, dentre outras, três características da nossa formação merecem ser destacadas.

A primeira diz respeito à dependência econômica brasileira ao mercado internacional. Desde o processo de “colonização” houve uma tendência a uma subordinação da economia brasileira ao mercado mundial e mesmo com o processo de independência política o país continuou com uma ordem econômica voltada para fora, fato que perdura até os dias atuais com uma economia voltada para exportação, assim, a heteronomia e a dependência é uma das marcas da nossa formação social (FERNANDES, 2008). E tal processo não está descolado da forma como as políticas sociais se estruturaram em nossa sociedade brasileira.

Uma segunda característica é a marca que o escravismo deixou na sociedade brasileira. Segundo Fernandes (2008), o escravismo retardou o desenvolvimento do trabalho livre no país e as possibilidades de ação política da classe operária. As primeiras iniciativas de legislação trabalhista no Brasil acontecem a partir das primeiras décadas do século XX, através das primeiras manifestações de lutas operárias (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Esse é outro elemento que trará marcas profundas na conformação frágil e dependente das/os trabalhadores/as brasileiros/as.

Uma última característica importante da formação da sociedade brasileira, que merece destaque, é a articulação de estruturas econômicas heterogêneas no sistema econômico nacional. Nesse sentido, há uma combinação de estruturas econômicas em diferentes estágios do desenvolvimento capitalista, formas de produção ultramodernas e ao mesmo tempo formas de produção anacrônicas (FERNANDES, 2008). Ainda hoje podemos identificar como esse processo de produção diversificada e desigual está presente na realidade brasileira. Ao lado de uma tecnologia e formação ultra moderna, para poucas/os trabalhadores/as, coexiste uma produção arcaica e com formação precária para muitos/as trabalhadores/as.

Diante disso, o modelo periférico e dependente do Brasil vai desenvolver uma Política Social que se expressará em esquemas próprios de direitos sociais diferentes dos países que experimentaram a política do pleno emprego (PAIVA; OURIQUES, 2006). Além disso, grande parte da classe trabalhadora brasileira, caracterizada por desempregados e trabalhadores informais, destituídos da proteção social decorrente da sociedade salarial, vai sofrer com a pobreza e a miséria, e também com a omissão

do Estado, expressa em um tipo de Política Social não democrática e não redistributiva (PAIVA; OURIQUES, 2006).

Contudo, sendo a Política Social uma construção histórica a partir do confronto entre as classes e determinada pela estrutura econômica, a serviço da produção e reprodução da sociedade capitalista, vai se tornar um importante campo de disputas, principalmente a partir do segundo pós-guerra com a institucionalização, nos países centrais, do *Welfare State* e com seu esgotamento a partir da crise dos anos 1970.

Mathias e Salama (1983, p. 54) sinalizam que a crise representa

[...] o esgotamento das forças que se opõem a queda tendencial da taxa de lucro. Esse esgotamento traduz, parcialmente, a incapacidade de aumentar suficientemente a taxa de exploração, ou seja, no essencial de renovar as técnicas de produção com base na exploração atual dos trabalhadores. É um revelador da necessidade objetiva de modificar as condições de exploração da classe operária.

E nesse sentido, o Estado vai ter um papel determinante para limitar os efeitos destruidores da crise. A crise é a oportunidade do capital de se regenerar, se modificar e reencontrar as bases sadias para a sua taxa de lucro (MATHIAS; SALAMA, 1985).

Mandel (1982) destaca que a “administração das crises” é umas das funções vitais do Estado na fase do capitalismo tardio. A “administração das crises” envolve um esforço do Estado para proteger as relações de produção capitalista (MANDEL, 1982). Logo é preciso ter claro que a crise é parte inerente da estrutura de desenvolvimento e consolidação do capitalismo.

Na sociedade capitalista, o Estado funciona, segundo Mandel (1982), como um “capitalista total ideal”, isso porque serve aos interesses da classe dominante para a proteção, consolidação e expansão do modo de produção capitalista. Assim, o Estado ao contrário do que aparece não é neutro e não tem a função de representar os interesses da coletividade (MANDEL, 1982). Aqui vale um destaque que, é a partir desse contexto de expansão do capitalismo no Brasil, com o processo de industrialização nos anos de 1930, que o Serviço Social surge como profissão para atuar sobre as expressões da questão social. Como destaca Iamamoto (2015) a assistente social será contratada para mediar os conflitos na relação capital x trabalho, e o Estado será o maior empregador de assistentes sociais.

Nesta perspectiva, o Estado tem a função genérica de proteção e reprodução da

estrutura social do capital. Assim, Mandel resume as funções do Estado em três principais:

1) Criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante; 2) reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário; 3) integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas [...] (1982, p. 333-334).

Considerando as funções do Estado apontadas por Mandel (1982) podemos pensar que o Estado vem atuando fortemente para a manutenção do modo de produção capitalista. Mas ao mesmo tempo e contraditoriamente é interpelado a responder às demandas dos trabalhadores. A forma como a ação do Estado se configura através das Políticas Sociais na dinâmica do sistema capitalista, incide diretamente nos processos de trabalho do Serviço Social, uma vez que as assistentes sociais trabalham com as expressões da questão social e a Política Social se constitui como a principal resposta a questão social. Se considerarmos ainda mais especificamente a Política de Educação, essa vem se constituindo em um importante instrumento para a criação de um consenso e de valores que legitimam esta sociedade e a assistente social como trabalhadora assalariada contribui através de sua atuação nessa direção.

Assim, a partir 1970, importantes transformações ocorreram na dinâmica da sociedade capitalista para reencontrar as altas e estáveis taxas de crescimento, onde fenômenos como reestruturação produtiva e neoliberalismo deram origem a um novo processo de acumulação, que Harvey (1992) chama de acumulação flexível.

A acumulação flexível tem no capital financeiro a principal estrutura para organizar todas as dimensões e relações da vida em sociedade (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2009). Iamamoto (2008) destaca que sob a hegemonia do capital financeiro a fetichização das relações sociais atinge seu ápice. O capital financeiro aparece como se estivesse independente da produção, como se fosse possível o dinheiro gerar dinheiro, como algo autocriador de juro (IAMAMOTO, 2008), mas ele nasceu e continua nascendo da esfera produtiva (CHESNAIS, 1995).

[...] [O capital financeiro] assumiu, no começo, ou a forma de lucros (lucros não reinvestidos na produção e não consumidos, parte dos lucros cedida enquanto juros ao capital de empréstimo) ou a forma de salários e rendas agrícolas que foram depois objeto de punções mediante impostos ou que

sofreram a forma moderna de usura dos “créditos para o consumo” ou, finalmente, de quarenta anos para cá, a forma dos salários adiados depositados em fundos privados de pensão cuja natureza vai se modificando assim que penetram a esfera financeira e se tornam massas, buscando a máxima rentabilidade (CHESNAIS, 1995, p. 21).

A fetichização do capital financeiro obscurece todo o processo de reprodução do capital. Marx (1986) toma como exemplo a dívida pública e o salário para explicar esta fetichização do capital financeiro. No caso da dívida pública, Marx (1986) explica que o Estado tem que pagar a seus credores o juro do capital que lhe foi emprestado, mas como esse capital não foi investido como capital, ele desaparece porque é consumido, despendido pelo Estado. Assim, segundo Marx (1986), o credor possui o título da dívida contra o Estado que lhe dá o direito de parte das receitas dos impostos, sendo que pode vender esses títulos quando e para quem quiser. O que permanece, continua o autor, então é capital ilusório, fictício, já que a soma que foi emprestada já não existe mais, restando o juro do capital. Assim, “a partir do momento que os títulos de dívida se tornam invendáveis, desaparece a aparência desse capital” (MARX, 1986, p.10).

No caso dos salários, o salário é concebido como juro e a força de trabalho como o capital que proporciona esse juro (MARX, 1986).

Em vez de explicar a valorização do capital pela exploração da força de trabalho, é, ao contrário, a produtividade da força de trabalho que é explicada pela circunstância de que a própria força de trabalho é esta coisa mística, capital portador de juros (MARX, 1986, p. 11).

O salário, assim, passa a ser concebido como capital portador de juros (MARX, 1986). Hoje podemos perceber isso com os fundos de pensão, que fazem com que as poupanças do trabalho assalariado atuem como capital fictício (CHESNAIS, 2001).

A crescente taxa de juros favorece os bancos e as instituições financeiras, assim como a ampliação do *superávit primário* (IAMAMOTO, 2008). Isso vai causar grandes impactos nas políticas públicas através da diminuição dos gastos sociais e do desmonte dos serviços da administração pública. Além disso, é sobre a maioria dos trabalhadores que recai a carga tributária, na medida em que há uma distribuição de renda desigual e uma menor tributação de rendas altas (IAMAMOTO, 2008). No atual contexto, podemos identificar concretamente como esse processo vem ocasionando o desmonte das políticas sociais públicas, onde educação e saúde expressam o aprofundamento do receituário neoliberal.

Por outro lado, identificamos a ênfase no investimento de bancos, companhias de seguros, fundos de aposentadoria por capitalização e as sociedades financeiras de investimento financeiro coletivo que são os principais agentes do capital financeiro (CHESNAIS, 1995). São esses agentes que determinam através das operações no mercado financeiro tanto a repartição da receita quanto o ritmo do investimento ou o nível e as formas de emprego assalariado (CHESNAIS, 1995).

É importante destacar que sem o apoio político dos Estados através, principalmente, das políticas fiscais e monetárias os agentes financeiros não teriam chegado à posição de dominação que ocupam atualmente (IAMAMOTO, 2008; CHESNAIS, 1995). Segundo Iamamoto (2008) houve, com o efetivo impulso dos Estados nacionais para apoiar as finanças, uma dupla via de redução do padrão de vida de grande parte dos trabalhadores:

[...] por um lado a privatização do Estado, o desmonte das políticas públicas e a mercantilização dos serviços, a chamada flexibilização da legislação protetora do trabalho; por outro lado a imposição da redução dos custos empresariais para salvaguardar as taxas de lucratividade, e com elas a reestruturação produtiva, centrada menos no avanço tecnológico e fundamentalmente na redução dos custos do chamado “fator trabalho” com elevação das taxas de exploração. Daí a *desindustrialização* expressa no fechamento de empresas que não conseguem manter-se na concorrência com a abertura comercial e financeira, redundando: na redução dos postos de trabalho; no desemprego; na intensificação do trabalho daqueles que permanecem no mercado; na ampliação das jornadas de trabalho, da clandestinidade e da invisibilidade do trabalho não formalizado, entre outros aspectos (2008, p. 122).

Neste sentido, toda a sociedade fica subordinada ao capital financeiro que impõe sua lógica de mercantilização universal, aprofundando o desenvolvimento desigual entre as nações e no seu interior, e entre as classes, radicalizam-se as expressões da questão social (IAMAMOTO, 2008). Assim, se constitui um desafio para o Serviço Social trabalhar em meio a essas transformações, visto que a assistente social como trabalhador sofre as consequências da destituição dos direitos trabalhistas, e como profissional que atua nas expressões da questão social e através da Política Social vê seu trabalho cada vez mais complexo na medida em que as necessidades dos trabalhadores são cada vez mais desconsideradas em favor das necessidades de acumulação do capital. Na área da Política de Educação isso não será diferente. Daí a importância de compreendermos criticamente o atual contexto histórico de

configuração da realidade social, para que não sejamos mais uma peça nessa engrenagem.

A lógica da financeirização vem acompanhada pelos fenômenos que se convencionou chamar de globalização, reestruturação produtiva e neoliberalismo (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2009). A ideologia neoliberal começou a conquistar seu espaço desde a década de 1970 e já nas duas últimas décadas do século XX dominava o pensamento econômico e político (TOUSSAINT, 2002). A ideologia neoliberal é difundida pelas universidades, pelas revistas econômicas, pelos grandes meios de comunicação (TOUSSAINT, 2002). Partidos e governos de direita e de esquerda adotaram essa política tanto nos países centrais como nos países periféricos (TOUSSAINT, 2002).

Segundo Draibe (1993) não há um corpo teórico específico neoliberal, capaz de distingui-lo de outras teorias, suas teorizações derivam do pensamento liberal ou de conservadores. Contudo, Anderson (1995) aponta que o ideário neoliberal teve sua origem no segundo pós-guerra e foi uma reação teórica e política às políticas intervencionistas e de bem-estar adotadas pelos Estados a partir da década de 1940. Suas ideias, segundo o autor, são baseadas no livro “O caminho da servidão” de Friedrich Hayek, escrito em 1944, em que Hayek critica qualquer tipo de intervenção estatal que limite os mecanismos do mercado. Tanto para Hayek como para seus companheiros, como Milton Friedman, Von Mises, o Estado de Bem-Estar destruí a liberdade econômica e política, assim como a vitalidade da concorrência, necessária para a prosperidade de todos (ANDERSON, 1995).

A teoria neoliberal defende que o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada e o funcionamento do livre mercado (HARVEY, 2008). Além disso, os setores geridos e regulados pelo Estado devem ser passados para a iniciativa privada e desregulamentados (HARVEY, 2008). Nesta perspectiva, para os intelectuais neoliberais o indivíduo é responsável pelo sucesso e fracasso de suas ações e é responsável pelo seu próprio bem-estar (HARVEY, 2008). Estas são importantes questões que irão incidir diretamente na formulação da Política Social, inclusive na Política de Educação.

A crise econômica dos principais países capitalistas industrializados nos anos 1970, a crise da dívida dos países do terceiro mundo nos anos de 1980 e a implosão dos

regimes burocratas do Leste Europeu no fim dos anos 1980, foram situações que fizeram as ideias neoliberais ganharem força (TOUSSAINT, 2002). Os defensores do neoliberalismo responsabilizavam o estado de bem-estar social pela crise econômica dos anos 1970. Para eles os gastos públicos em políticas sociais trouxeram as seguintes consequências:

Ampliação do *déficit* público, a inflação, a redução da poupança privada, o desestímulo ao trabalho e à concorrência, com a conseguinte diminuição da produtividade, e até mesmo a destruição da família, o desestímulo aos estudos, a formação de 'gângues' e a criminalização da sociedade (DRAIBE, 1993, p.90).

A recomendação dos intelectuais do neoliberalismo, portanto, era a diminuição dos gastos sociais e a restauração de uma taxa "natural" de desemprego, para tentar desarticular os sindicatos, assim como reformas fiscais para incentivar os investimentos econômicos (ANDERSON, 1995). A ação do Estado no campo social devia ser em programas assistenciais, de alívio à pobreza, quando necessário, e de forma complementar a filantropia privada e à comunidade (DRAIBE, 1993). Essa ação expressa o que estamos vivenciando nos dias atuais: uma política social pobre para os pobres.

Num mapeamento dos Estados que implementaram as políticas sociais de cunho neoliberal a partir da década de 1970, Harvey (2008) aponta que os Estados não implementaram um tipo único de política neoliberal, o realizaram parcialmente. Cada Estado adaptou o modelo a sua realidade numa determinada época. Para Harvey (2008), a implementação e a intensidade da política neoliberal vai depender da relação de força entre as classes, bem como o grau de dependência da classe capitalista com relação ao Estado. Nesse sentido, segundo o autor, houve um processo de neoliberalização desigual nos diferentes Estados, mas que EUA e Reino Unido foram os países líderes na implementação dessa política e que orquestraram os impulsos de neoliberalização para outros países.

Os neoliberais veem na seguridade social um dos principais entraves para o livre funcionamento do mercado, e ainda responsabilizam os trabalhadores segurados pela opressão dos que não são segurados (TOUSSAINT, 2002). Segundo Anderson (1995), a Inglaterra, no governo de Margareth Thatcher em 1979, foi o país que implementou o mais ortodoxo modelo neoliberal. O governo contraiu a emissão monetária; aumentou as taxas de juros; diminuiu os impostos sobre rendimentos altos;

aboliu o controle sobre os fluxos financeiros; cortou gastos sociais; criou níveis de desemprego maciços; criou uma nova legislação anti-sindical e lançaram um amplo programa de privatização (ANDERSON, 1995).

Na análise de Anderson (1995) a política neoliberal implementada pelos países da OCDE nos anos 1970 e 1980 tiveram êxito nos seus propósitos na medida em que cumpriu as promessas de deter a inflação, aumentar os juros, diminuir o poder dos sindicatos e elevar a taxa de desemprego. Contudo, segundo o autor, essas medidas não foram suficientes para restaurar as taxas de crescimento estáveis de antes dos anos 1970. Sendo assim, para o autor, fracassou no seu principal objetivo.

Além disso, a implementação das políticas de cunho neoliberal representou uma piora na qualidade de vida de muitas pessoas, devido aos cortes nos benefícios sociais e nas despesas com infraestrutura (HARVEY, 2008). Nos países da América Latina a implementação dessa política, na década de 1980, resultou numa “década perdida” de estagnação econômica e embates políticos (HARVEY, 2008).

Para Borón (1995), nos países da América Latina a expansão política da hegemonia neoliberal adquiriu uma “desabitual intensidade”, na medida em que o Estado foi radicalmente enfraquecido para o atendimento das necessidades dos trabalhadores e

[...] cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas ‘instituições guardiãs’: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar (BORÓN, 1995, p. 78).

Ainda, segundo o autor, esse “enfraquecimento” do Estado vem acompanhado por um discurso de satanização do Estado, que associa tudo que é estatal a ineficiência, corrupção e desperdício, enquanto que a iniciativa privada é sinônimo de eficiência, probidade e austeridade. Essa estratégia de dominação burguesa teve como facilitador o retrocesso mundial do movimento operário (BORÓN, 1995). Embora tal análise seja realizada nos anos 1990, podemos verificar como o projeto neoliberal assume sua forma clara, explícita e nefasta nos dias de hoje. Onde suas ideias passam a ser reproduzidas até por segmentos da própria classe trabalhadora.

Sobre a perda da hegemonia nacional, Fernandes (1995) destaca que esse é um aspecto importante nos países da América Latina, inclusive no Brasil, porque na medida em que esses países optam pela política de cunho neoliberal perdem a

capacidade de comandarem o desenvolvimento do país soberanamente. E isso “implica no desmonte de instrumentos fundamentais de defesa da soberania nacional, que, bem ou mal, foram erguidos no período anterior de *industrialização via substituição de importações*” (FERNANDES, 1995, p 57).

Nesse sentido, com a implantação do projeto neoliberal no Brasil sepulta-se o projeto nacional desenvolvimentista em voga no país até o final dos anos 1980, e sacramenta um tipo de projeto que passou a ser apresentado como o único possível para a superação da crise (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010).

No que concerne a Política Social, nos momentos mais agudos da crise, as recomendações neoliberais quase que se resumiam na diminuição dos gastos sociais, à desativação dos programas e à efetiva redução do Estado no campo social (DRAIBE, 1993). Resumidamente, nos países centrais, buscou-se a desestabilização dos pilares do *Welfare State* retirando do campo dos direitos sociais muitos benefícios (DRAIBE, 1993).

Nos países latino-americanos as reformas do sistema de proteção estavam voltadas para as recomendações de privatização, descentralização, focalização e de programas emergenciais (DRAIBE, 1993). No entanto, num primeiro momento, poucos programas foram efetivamente reformulados como preconizava a política neoliberal, visto que a região estava num processo de democratização (DRAIBE, 1993).

Esse período, no Brasil, se constituiu em uma grande expectativa, principalmente com a Constituição de 1988, na qual definia diretrizes econômicas e sociais que favoreciam a diminuição do atraso social (DEDECA, 2003). Neste sentido, a Constituição de 1988 apresentava seus maiores avanços no campo das políticas sociais (DEDECCA, 2003). Contudo, a sociedade brasileira apresentava uma diversidade de visões sobre a demanda social, particularmente, devido às transformações ocorridas no capitalismo nos anos de 1970, que sinalizavam para um novo padrão de organização social, tecnológico e econômico (DEDECA, 2003).

O resultado das eleições de 1989, no Brasil, legitimou uma corrente política com duas diretrizes básicas: flexibilização e focalização (DEDECCA, 2003). “No campo econômico, a abertura externa deveria ser acompanhada por instrumentos políticos

que favorecessem a flexibilidade das condições institucionais que regulassem a atividade econômica” (DEDECCA, 2003, p. 110). No campo social a nova orientação política propunha a troca da política social de caráter universal, proposta na Constituição de 1988, pela de caráter focalizado (DEDECCA, 2003).

Draibe (1993) destaca que, numa segunda fase das orientações da política neoliberal, para a Política Social, há um redirecionamento dos gastos sociais para as políticas de educação básica e secundária e de saúde. O Estado, segundo a autora, passa a investir nessas políticas por uma necessidade posta pela onda de inovações técnicas, organizacionais e financeiras que requer uma mão de obra educada e capaz de assimilar e inovar rapidamente as transformações da modernidade.

Além disso, Draibe (1993) sinaliza duas razões para este investimento em recurso humano na América Latina. Primeiro, diz respeito à razão de ordem econômica, que reconhece que o aumento da pobreza, o não acesso a bens e serviços básicos se tornou um entrave para a modernização das economias. Dessa forma, há a necessidade da eliminação da pobreza através de políticas duradouras que capacitem os destituídos para produzirem e inclusive para adquirirem independência do assistencialismo (DRAIBE, 1993).

Uma segunda razão apontada pela autora, é que o aumento da pobreza resulta em desequilíbrios sociais que podem causar até desequilíbrios políticos. Assim, há a necessidade da diminuição da pobreza e dos altos índices de desigualdade para manter a estabilidade política do modelo vigente (DRAIBE, 1993).

Assim, para atender as novas exigências econômicas e ao equilíbrio político, o Banco Mundial, um dos organismos responsáveis pelas orientações neoliberais aos Estados, redefiniu suas diretrizes para a Política Social, que passou a ser orientada para atender um determinado público alvo (pobres) através de programas governamentais específicos e focalizados (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2009).

Influenciados pela ideologia neoliberal, os programas sociais focalizados são caracterizados, em grande parte, pela transferência monetária de recurso para os indivíduos ou famílias extremamente pobres (STEIN, 2008). No Brasil, esses programas condicionam a transferência monetária ao investimento em “capital humano” por parte dos seus beneficiários (STEIN, 2008). Algebaile (2009) destaca

que a relação entre política de renda mínima e Política de Educação é típica do Brasil. Assim, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, e de acordo com as particularidades da Política Social brasileira, se estabelece uma relação estreita entre educação e pobreza, em que há um entendimento de que as oportunidades propiciadas pela educação contribuem para quebrar o ciclo da pobreza (DUARTE; OLIVEIRA, 2005).

[...] os discursos acerca da escolaridade precária ou da escolaridade inexistente ou, ainda, da educação de má qualidade são pressupostos para dar sustentação ideológica à ausência de trabalho, ao desemprego estrutural. Como se propaga, seria este 'déficit' educacional o responsável pela falta de empregabilidade dos cidadãos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 15).

Assim, como justificativa para o alívio da pobreza, os programas de transferência de renda também conhecidos como programas de renda mínima, apesar de terem sido implementados na América Latina no final dos anos 1980 e início de 1990, têm sua criação intensificada e ganha mais notoriedade a partir dos anos 2000 (STEIN, 2008). Contudo, esses programas se restringem a sobrevivência da população atendida e, além disso, substituem o princípio da universalidade e da equidade pelo da seletividade, destituindo o caráter de direito social da Política Social (STEIN, 2008).

Além da focalização, as políticas sociais no contexto do capitalismo atual são caracterizadas pela descentralização e privatização (DRAIBE, 1993). A descentralização das políticas sociais se justifica pela maior eficácia e racionalização dos gastos e aproxima os problemas à gestão, essa maior aproximação ao nível local “aumenta as possibilidades de interação dos recursos públicos e não governamentais, para o financiamento das atividades sociais” (DRAIBE, 1993, p. 3).

A Constituição de 88 garantiu a descentralização política, mas de maneira diferente da que vem sendo implementada sob a perspectiva neoliberal. Para Souza (2001) a descentralização vem ocorrendo com fortes tensões no Brasil. A autora aponta que a forma de atuação do Estado nos últimos anos está em desencontro com a Constituição de 88, que para o enfrentamento dos problemas sociais e regionais fortaleceu o papel social do Estado, e, atualmente, por causa do paradigma econômico adotado pelo país, a implementação de políticas sociais voltadas para a distribuição social e regional da renda vem se mostrando de difícil implantação. Além disso, aponta que os resultados do processo de descentralização em muitos

municípios não são muito animadores, principalmente em municípios com baixo desenvolvimento, que não estão preparados administrativamente e financeiramente para o processo de descentralização. Ou seja, a descentralização repassa as responsabilidades na gestão do social para os municípios, mas sem o repasse de recursos federais que efetivamente contribua para investimento em políticas sociais.

Um exemplo desse processo de descentralização é o caso da Política de Educação. Na Política de Educação no Brasil o processo de descentralização muitas vezes tem se reduzido a transferência de atribuições administrativas e não levando em consideração as prioridades e as especificidades locais (SOUZA; FARIA, 2004). Esse processo tem sido marcado por uma lógica de “racionalização econômica-financeira excludente”, com forte perspectiva neoliberal, em que há a defesa da descentralização como forma de desburocratizar o Estado e possibilitar novas formas de gestão da esfera pública, além da defesa do aumento dos índices de produtividade da esfera pública (SOUZA; FARIA, 2004).

Rodrigues (2001) divide o processo de descentralização da Política de Educação brasileira em dois períodos. No primeiro período que vai de 1988 a 1996, o autor destaca que houve a descentralização fiscal para estados e municípios, o que resultou em um aumento considerável de recursos nessas instâncias governamentais. Porém, ao mesmo tempo, segundo o autor, a oferta de serviços educacionais municipais teve um aumento pouco significativo e focalizado na educação infantil. No segundo período que vai de 1996 a 2000, o autor destaca que é quando há a implantação do FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-, para tentar enfrentar o problema com que os entes federativos estavam utilizando a nova distribuição de recursos, de forma negligente e fragmentada.

O FUNDEF é um fundo inspirado nas orientações dos organismos internacionais para a priorização do ensino fundamental e que praticamente não representou um aumento de novos recursos para a área educacional como um todo, apenas redistribuiu em âmbito estadual e municipal os recursos que já eram vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das escolas de ensino estadual e municipal (Davies, 2006). O Fundo é composto por 15% da arrecadação de estados, DF e municípios do ICMS (Imposto

Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), FPE (Fundo de Participação dos Estados), FPM (Fundo de Participação dos Municípios), IPlex (Imposto Sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações) e desoneração de importações (LC 87/96) , sendo que pelo menos 60% do Fundo deve ser utilizado para a remuneração dos professores (SAVIANI, 2011).

A implementação do FUNDEF se deu em meio a tensões principalmente no momento em que os municípios concentravam sua política educacional na educação infantil, o que em muitos casos resultava numa alta qualidade dos serviços prestados devido à necessidade do município de realizar 25% das receitas dos impostos (RODRIGUES, 2001). A implementação do FUNDEF teve um caráter competitivo entre os diversos níveis de ensino, uma vez que o fundo privilegiou o ensino fundamental em detrimento aos outros níveis (RODRIGUES, 2001).

Além disso, a descentralização acarretada pelo FUNDEF, que redistribuiu as matrículas entre os níveis governamentais, causou um impacto significativo sobre os sistemas municipais receptores, que em muitos casos não estavam preparados administrativamente e pedagogicamente para o aumento das matrículas sem nenhum planejamento (RODRIGUES, 2001).

O FUNDEF teve vigência até 2006 quando foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que envolve toda a educação básica no seu financiamento, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades de educação especial, educação quilombola e educação indígena, além da educação profissional integrada ao ensino médio (SAVIANI, 2011).

O FUNDEB se comprado ao FUNDEF representa um avanço, na medida em que amplia a abrangência de seu público e amplia a participação da União (SAVIANI, 2011). Além disso, o Fundo incorporou outros três impostos – IPVA (Imposto Sobre Propriedade de Veículos Automotores), ITR (Imposto Sobre Propriedade Territorial Rural) e ITCMD (Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação) - e aumentou o percentual de subvinculação dos recursos arrecadados de 15 para 20% (MILITÃO, 2011). Contudo, isso não resolve o problema do financiamento da Política de Educação, se analisarmos que proporcionalmente entraram mais estudantes do que

verbas, o que acaba minando o efeito positivo da ampliação dos recursos (DAVIES, 2006). E, além disso, não muda o *status quo* vigente, na medida em que os professores continuarão mal remunerados, ministrando um grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários, ministrando em classes numerosas, etc. (SAVIANI, 2011).

Davies (2006) aponta ainda que o financiamento da política de educação no Brasil enfrenta vários problemas como:

[...] perdas provocadas pela inflação, a renúncia fiscal, a sonegação fiscal, a política fiscal/ econômica, a não-aplicação da verba legalmente vinculada pelas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) e sua impunidade, as variadas interpretações adotadas pelos Tribunais de Contas sobre o cálculo das receitas e despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), a extrema desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo e mesmo entre prefeituras de um mesmo estado (DAVIES, 2006, p.754).

Além disso, o autor sinaliza que a criação de fundos prioriza um nível de educação em relação aos outros, sendo que a educação tem que ser pesada na sua totalidade, que abrange desde a educação infantil até a pós-graduação, não ser pensada de forma fragmentada.

Nesse sentido, a Política de Educação necessita mais do que a criação de fundos que praticamente não alteram seu financiamento, necessita de resolver vários problemas que acarretam na falta de recursos para o desenvolvimento da política.

Quanto à privatização das políticas sociais esta é justificada como aponta Draibe (1993), citando Issuani, pela necessidade de aliviar os gastos sociais do Estado, deslocando para o setor privado a produção de bens e serviços públicos. Segundo Behring e Boschetti (2007) a privatização gera uma dualidade discriminatória na política social, entre os que podem pagar e os que não podem pagar pelos serviços. Além disso, “propicia um nicho lucrativo para o capital, em especial para segmentos do capital nacional que perderam espaços com a abertura comercial” (BEHIRING; BOSCHETTI, 2007, p.159). Como é o caso da educação superior, por exemplo, que nos anos 1990 o governo FHC estimulou a criação de estabelecimentos privados, aumentando significativamente o número de faculdades e centros universitários e sucateando as universidades públicas devido à diminuição de recursos orçamentários (BARROS; BRUNACCI, 2010).

A Política Social vai ser determinada também, nestes últimos anos, pela reestruturação produtiva, que vai modificar profundamente os processos e relações de trabalho. Tal processo interfere diretamente na Política de Educação para a formação de trabalhadores que irão atender as novas exigências do mercado. Assim como na formulação de estratégias para garantir a hegemonia de um padrão cultural visando legitimar o novo modo de acumulação (BULL, 2011). Além disso, também interfere no trabalho do Serviço Social, uma vez que sendo trabalhadora a profissional sofre com a precarização do trabalho causada pela reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva da década de 1970 seguiu a estratégia produtiva da fábrica da Toyota no Japão, que para enfrentar as dificuldades impostas pelas características do mercado japonês, heterogêneo e limitado, realizou modificações que diferenciavam da produção em massa do modelo fordista (MONTAÑO, 1999). O modelo toyotista é caracterizado por uma produção de pequena escala, limitada pela demanda e tem o objetivo de reduzir os custos da produção total, através da redução do número de trabalhadores e da redução dos insumos (MONTAÑO, 1999). Há uma redução da produção interna da fábrica, onde se produz o mínimo possível de peças na indústria matriz, e um aumento da subcontratação de pequenas e médias empresas (MONTAÑO, 1999). O toyotismo aumenta a capacidade produtiva através da automação, da subcontratação e da adequação às demandas do mercado global e diversificado (MONTAÑO, 1999). Nesta perspectiva, se produz em função do mercado e há uma ampliação do mercado internacional (MONTAÑO, 1999). Tal processo tem gerado nos últimos anos uma profunda mudança no desenvolvimento do trabalho, assim como na própria inserção da população no mercado de trabalho, através do aumento dos trabalhos temporários e precários. Neste aspecto, a literatura crítica (ANTUNES, 2015, 2009; ALVES, 1998) tem acumulado análises que mostram as consequências negativas para o conjunto da classe trabalhadora, onde o contingente de desempregados cresce a cada ano.

No Brasil a reestruturação produtiva ocorre a partir dos anos de 1980 e se intensifica na década seguinte onde foi impulsionada pela crise da dívida externa (ALVES, 2000). A partir de 1981, a reestruturação produtiva no Brasil deteriorou ainda mais a reprodução do capitalismo industrial (ALVES, 2000). Sob orientação do FMI, voltado principalmente para a busca de superávits comerciais para garantir o pagamento da dívida externa, o Brasil adotou uma política que contraiu o mercado interno e

incentivou às exportações onde, as grandes empresas passaram a adotar novos padrões tecnológicos e de organização para aumentar a qualidade, a flexibilidade e a precisão da produção para competir com os novos padrões do mercado internacional (ALVES, 2000).

Na análise de Mota e Amaral (2000), no Brasil a reestruturação produtiva significou abrir capital, privatizar empresas estatais, terceirizar, demitir trabalhadores e aumentar a produtividade em 100% e esta, ainda, não se deu tanto com grandes investimentos em máquinas e automação, mas a custa do desemprego de muitos e da precarização do trabalho.

Assim, as novas necessidades do processo de acumulação fizeram emergir no horizonte do trabalho uma fragmentação do trabalhador coletivo, que se expressa na constituição de dois grupos: os trabalhadores estáveis do grande capital e os trabalhadores excluídos do emprego formal, sujeitos ao trabalho desprotegido (MOTA; AMARAL, 2000). Isso provoca um desmonte na organização trabalhista e um retrocesso do poder sindical que pode ser percebido pela transformação, na década de 1990, no formato das greves no Brasil (ALVES, 2009). Há, nesse período, uma dificuldade de greves gerais por categoria, e passa-se a disseminar as greves por empresas (ALVES, 2009).

O objetivo é formar uma nova sociabilidade do trabalho que incorpore as necessidades do processo de acumulação, que se apresenta como a solução para a crise econômica e social (MOTA; AMARAL, 2000). Essa cultura se apoia no conservadorismo e na ideia do sacrifício de todos. E essas mudanças são defendidas pela classe dominante como o único caminho possível que invoca a modernidade das mudanças e a irreversibilidade dos processos de ajustes (MOTA; AMARAL, 2000). A reestruturação produtiva, portanto, não se restringe a mudanças somente no espaço da empresa capitalista, mas também em práticas socioinstitucionais que não estão relacionadas imediatamente com a dinâmica da produção (MOTA; AMARAL, 2000).

Nesse sentido, as transformações no mundo do trabalho provocam impactos na totalidade da vida social, onde queremos ressaltar aqui como tal processo incide no trabalho do Serviço Social. Esse processo pode ser percebido em dois planos: um mais visível, que interfere diretamente no trabalho profissional, no caso as alterações no mercado de trabalho e nas condições do trabalho profissional; e outro mais amplo

e complexo que se relaciona com as competências profissionais e as respostas ao enfretamento de novas questões que surgem (MOTA; AMARAL, 2000). Ou seja, tais mudanças impactam diretamente na condição de trabalhadora assalariada da assistente social, como também nas formas que essa profissional vai responder as demandas da classe trabalhadora, diante das novas expressões da questão social. As características do atual mercado de trabalho profissional indicam as tendências da realidade profissional, mas não evidencia as conexões de natureza política que atravessa as novas exigências a que está submetido o exercício profissional (MOTA; AMARAL, 2000).

Assim, um desafio para o Serviço Social, segundo Mota e Amaral (2000, p. 26) é

[...] identificar o conjunto das necessidades (políticas, sociais, materiais e culturais), quer do capital, quer do trabalho, que estão subjacentes às exigências de sua refuncionalização. Nesse caso, é preciso refazer – teórica e metodologicamente - o caminho entre a demanda e suas necessidades fundantes, situando-as na realidade capitalista contemporânea, com toda a sua complexidade. Referimo-nos, particularmente, às necessidades sociais que plasman o processo de reprodução social.

Neste sentido, o processo de reestruturação produtiva define mudanças também na política educacional, visto que essa é uma política estratégica para formação dos/as trabalhadores/as e para a consolidação da legitimidade do consenso na sociedade. Assim, a política educacional vai refletir as tendências das mudanças no processo de trabalho.

Como no Brasil o desenvolvimento tecnológico industrial se apresentara sem muitos investimentos, a política educacional enfatizará a formação para o trabalho simples para a grande maioria da população, e para uma população restrita numa educação para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2008). Além disso, há a formação de quadros para a disseminação da pedagogia da hegemonia (FRIGOTTO, 2008).

Frigotto (2008) destaca que há uma disputa de projetos sociais antagônicos com relação à produção e apropriação da ciência, da técnica e da tecnologia. Segundo o autor, a ciência, a técnica e a tecnologia se constituíram historicamente, sob o sistema capitalista, como forças produtivas destrutivas, expropriadoras e alienantes do trabalho e do trabalhador. O desafio, segundo Frigotto (2008), é a construção de um projeto nacional popular que desenvolva a ciência, a técnica e a tecnologia para a transformação radical da sociedade. Isto implica pensar na conformação de outra

sociabilidade, onde o horizonte seja o atendimento das necessidades humanas e não das necessidades do capital (FRIGOTTO, 2008). Para isso, a educação básica pública, laica, universal, unitária e tecnológica tem uma importante contribuição para construção de uma base científica para essa transformação (FRIGOTTO, 2008). E é nesta perspectiva que o projeto ético político do Serviço Social se articula. Buscando fortalecer um projeto societário marcado pela universalidade dos direitos sociais e justiça social. Perspectiva essa que se coloca em oposição ao projeto neoliberal, consolidado no atual contexto da sociedade brasileira.

É neste contexto de redefinição da Política Social e de transformações no mundo do trabalho, devido às políticas neoliberais e a reestruturação produtiva, constitutivos do novo modo de acumulação capitalista a partir dos anos 1970, que as políticas educacionais sofreram grande impacto para se adequar aos novos tempos. Aqui não podemos desconsiderar que as mudanças societárias que interferem diretamente no âmbito das Políticas Sociais com fortes cortes, seguindo a tendência da ofensiva neoliberal, irá orientar uma perspectiva de educação muito mais em sintonia com os interesses da acumulação capitalista. Entretanto, é numa perspectiva antagônica ao projeto neoliberal que o Serviço Social brasileiro apreende uma concepção de educação como dimensão da vida social, onde o trabalho ocupa uma perspectiva mais ampla. Nessa direção, a partir de princípios e valores ético-políticos presentes no Código de Ética Profissional de 1993 como: a liberdade, a justiça social, a equidade, entre outros, é que o Serviço Social vem avançando sua produção teórica para pensar o trabalho das assistentes sociais no âmbito da educação. E é neste âmbito que muitos desafios se colocam para a categoria profissional.

2.2 A Política de Educação no contexto neoliberal

Neste contexto de redefinição da Política Social, a política educacional, no Brasil, também passou por significativas transformações legais para se adequar às novas determinações da sociedade capitalista na tentativa de conter a crise que se perpetua desde a década de 1970.

A educação humanística, predominante na educação pública brasileira foi, ao longo dos anos, substituída pela educação para o mercado que teve como marco inicial a

Lei nº 5.692/71, conhecida como a “Reforma Passarinho” (BARROS, BRUNACCI, 2010). Essa lei sinalizou para a tendência da profissionalização precoce do estudante, perspectiva que perdurou nas legislações ao longo dos governos de Collor/Itamar e se consolidou na principal reforma educacional brasileira materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BARROS E BRUNACCI, 2010). Além dessa, a reforma universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 também foram marcos que corporificaram um tipo de educação que se adequava a demanda do capital (FRIGOTTO, 2010).

Contudo, apesar das reformas educacionais já em curso no país desde a década de 1970, é na década de 1990 que grandes embates são travados com relação aos rumos da educação por diferentes segmentos da sociedade civil e do governo (BARROS; BRUNACCI, 2010). Por um lado, estavam os que lutavam por uma educação pública, de qualidade e democrática, e por outro, os que lutavam por uma educação com perspectiva neoliberal que visa à subordinação da política educacional ao econômico e as determinações do mercado (MARTINS, 2012), como já sinalizamos anteriormente.

A partir da década de 1990 então, a Política de Educação sofre, com maior intensidade, os reflexos da hegemonia da ideologia neoliberal, que lhe confere lugar privilegiado para responder às mudanças no mundo do trabalho, em decorrência das transformações do processo produtivo (MARTINS, 2012). À educação é conferida um papel salvacionista, que contém respostas para o momento de crise, em que as políticas de proteção social sofrem um estreitamento, aumenta o desemprego, o trabalho precarizado, o trabalho informal e a pobreza (LESSA, 2013). Nesse sentido, novas atribuições são postas à escola, deixando para segundo plano sua função reflexiva e socializadora do conhecimento produzido, ou seja, como suporte para a leitura da realidade (LESSA, 2013).

A educação passa a ter que responder a demanda de maior integração social das populações mais vulneráveis e ao mesmo tempo formar trabalhadores aptos para os novos processos produtivos (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

O que se identificou em um determinado contexto de desenvolvimento da acumulação capitalista foi um modelo de regulação do pleno emprego, particularmente, nos países centrais, que fortalecerá a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico.

Tal processo veio possibilitar o desenvolvimento de sistemas escolares a partir de uma nova orientação, em que a mobilidade social não vai mais depender da livre iniciativa, mas na obtenção de um bom emprego. A educação passa a ser um importante meio de seleção e inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, é que a teoria do capital humano se desenvolve, e essa teoria será usada pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, para orientar as reformas sociais nos países periféricos a partir dos anos 1960, quando o banco começa a financiar os setores sociais (FONSECA, 1995). Tal processo, particularmente também incidirá sobre as políticas de educação.

Até meados dos anos 1960 o Banco Mundial privilegiava o financiamento tendo como base o crescimento econômico, investindo em infraestrutura física, como comunicação, transporte e energia (FONSECA, 1995). Porém, no final da década de 1960 o banco passa a financiar também setores sociais, sendo os mais importantes: a educação, a saúde e o desenvolvimento agrícola, com o objetivo de financiar ações para o alívio e redução da pobreza (FONSECA, 1995). Parte-se do entendimento de que o desenvolvimento econômico não garante, por si só, o acesso aos benefícios do desenvolvimento às camadas mais pobres (FONSECA, 1995).

Segundo Draibe (1993), inspirados no liberalismo de Milton Friedman, os neoliberais admitem a ação pública em duas áreas: educação básica e segurança e justiça. Segundo a autora, o ideário liberal considera que o investimento em educação pelo estado assegura a igualdade de oportunidades e amplia o campo para os menos favorecidos. Além disso, o investimento em recursos humanos, aponta a autora sobre o entendimento dos liberais, serve às novas exigências para a mão-de-obra das transformações produtivas em curso:

A mão-de-obra deve ser antes de tudo *educada* e sua educação deve apoiar-se no desenvolvimento de capacidade lógico-abstrata para decodificar instruções, calcular, programar e gerenciar processos. Somente assim será capaz de inovar e assimilar rapidamente as contínuas e rápidas inovações a que está sujeita (DRAIBE, 1993, p. 93, grifo da autora).

O Banco Mundial, ainda na década de 1960, definiu as diretrizes e princípios para o financiamento da educação nos países periféricos (FONSECA, 1995). Esses princípios levaram em consideração a promoção da igualdade de oportunidades, a expansão do ensino fundamental para todas as crianças e adultos e ainda a

integração da educação ao trabalho com a finalidade de desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento (FONSECA, 1995).

A teoria do capital humano, então, norteará as orientações do Banco Mundial para a construção teórica da integração educação e trabalho. Essa teoria foi desenvolvida na década de 1950 e é retomada nas últimas décadas, mas de uma forma diferente (FRIGOTTO, 2009). A teoria do capital humano se desenvolveu com o advento do *Welfare State* nos países capitalistas centrais que possibilitou a expansão os direitos econômicos e sociais (GENTILI, 2005). O trabalho é entendido pelos teóricos do capital humano como um tipo de capital, capital humano, e esse será mais produtivo na medida em que for mais qualificado, e é a escolarização que confere qualidade ao trabalho (MOTTA, 2008/2009). A qualidade do capital humano melhora tanto o desempenho do trabalhador, tornando-o mais produtivo, quanto é fator decisivo para a geração de riqueza, crescimento econômico do país e diminuição da desigualdade (MOTTA, 2008/2009). É nesse sentido que a escola, para esses teóricos do capital humano, era vista como um espaço institucional que contribuiria para a integração econômica da sociedade:

Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmavam os teóricos deste campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades (GENTILI, 2005, p. 53).

Assim, havia uma perspectiva coletiva na teoria, na medida em que, para um desenvolvimento econômico social era preciso uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (GENTILI, 2005).

No contexto da ideologia desenvolvimentista, nos anos 1960 e 1970, acreditava-se que a educação, enquanto capital humano, promoveria a modernização dos fatores de produção e seria um instrumento de equalização entre países e regiões e entre as classes, sendo que, a passagem entre o subdesenvolvimento e o desenvolvimento era uma questão de tempo e dependia da qualificação do trabalhador e da modernização da produção (MOTTA, 2008/2009). Com isso, desenvolveu-se a crença de que a desigualdade social não era estrutural do capitalismo, mas algo que podia ser corrigido através da qualificação do trabalhador e da modernização da produção (MOTTA, 2008/2009). Nesse período, a função econômica da escola não era dissociada das demais funções integradoras: civil, política, social e cultural (MOTTA,

2008/2009). A eficácia da função integradora econômica da escola representava o efetivo desenvolvimento dos indivíduos e das nações, isto é, o desenvolvimento das capacidades produtivas, o crescimento econômico, o desenvolvimento social do país, e conseqüentemente, a melhoria do bem estar dos indivíduos (MOTTA, 2008/2009).

Nos anos 1980 e 1990, com a implementação das políticas neoliberais, há uma transformação das ideias da teoria do capital humano, quanto ao sentido da contribuição econômica da escolarização: passa-se da lógica integradora em função das necessidades e demandas de caráter coletivo para uma lógica com ênfase nas capacidades e competências que cada indivíduo possa adquirir para competir no mercado de trabalho, mercado esse que não tem espaço para todos (GENTILI, 2005). Neste processo histórico, a escola vai continuar a ter importante papel para o desenvolvimento do capital humano individual, mas com a finalidade de inserção no mercado, o objetivo é educar para competir no mercado, um mercado cada vez mais restrito, que agora é livre e mundializado (MOTTA, 2008/2009). A educação formal, assim, passa a ser um valioso instrumento para adquirir as competências necessárias para o desenvolvimento da nova ordem mundial definida pela globalização e pela reestruturação produtiva (FRIGOTTO, 2009).

O ideário das novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão, e, portanto, de novas competências para a empregabilidade – apagam o horizonte da formação técnica profissional como um direito social e subjetivo. Tratam-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo, numa perspectiva educativa produtivista, mercadológica e, portanto, desintegradora (FRIGOTTO, 2009, 132).

Assim, o indivíduo torna-se um consumidor de conhecimentos e habilidades que irão lhe servir para competir produtivamente e efetivamente no mercado de trabalho (GENTILI, 2005). A promessa integradora da educação para o desenvolvimento da sociedade perde sentido na medida em que no mercado competitivo não há lugar para todos (GENTILI, 2005).

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (GENTILI, 2005, p. 51).

Assim, a empregabilidade representou, neste período dos anos de 1980 e 1990, como fundamental para a superação do desemprego, e especialistas do Banco Mundial orientaram para ações efetivas na educação com o objetivo da empregabilidade (MOTTA, 2008/2009). Contudo, logo nos primeiros anos da década de 1990, já se verificava que mesmo com o aumento do acesso à educação, a pobreza, os índices de desemprego e o trabalho informal não diminuían, assim como o índice de desenvolvimento humano (IDH) mantinha-se inalterado. Nesse sentido, as orientações dos organismos internacionais para o investimento na empregabilidade não causaram impactos positivos para a grande maioria da população (MOTTA, 2008/2009).

O aumento da pobreza, ao mesmo tempo em que o mundo se apresentava como um mundo livre e aberto às possibilidades produtivas e a acumulação de riqueza, passou a ser vista como uma ameaça à estabilidade econômica e política (MOTTA, 2008/2009). Uma série de encontros foram realizados pelos organismos internacionais para discutir possibilidades de ações para administrar esse risco (MOTTA, 2008/2009).

Os intelectuais dos organismos internacionais, então, concluíram que não bastava à escola educar somente para atender as demandas de qualificação e modernização das forças produtivas do capital, nem somente atender à demanda dos trabalhadores para qualificação, para competir no mercado (MOTTA, 2008/2009). Era preciso atribuir à escola outras funções que se relacionavam a questões sociais e culturais (MOTTA, 2008/2009). A persistência e intensificação da pobreza começou a ser entendida, pelos intelectuais dos organismos internacionais, como uma questão cultural (MOTTA, 2008/2009).

A Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizada em Nova York em 2000, definiu um conjunto de políticas denominadas Políticas de Desenvolvimento do Milênio, que tem suas bases ideológicas na teoria do capital social, e traz nas suas orientações que as reformas econômicas não podem estar dissociadas de ajustes nas dimensões culturais e sociais (MOTTA, 2008/2009).

Com isso, compreende-se que para introduzir um modelo de desenvolvimento que possibilite gerar oportunidades para os pobres é preciso promover o 'desenvolvimento humano', e isso não pode ser tarefa somente de um mercado em bom funcionamento. Para o Banco Mundial, a sociedade (não só a local e a nacional, mas também a sociedade global)

deve ajudar o pobre a superar os obstáculos que impedem a sua participação no mercado de forma livre e equitativa e a promover e desenvolvimento social (MOTTA, 2008/2009, p. 556).

A sociedade civil, então, passa a ter maior importância, porque é chamada para estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade e capacitá-los para o ingresso no mercado, tornando-os produtivos (MOTTA, 2008/2009). Assim, a expressão “capital social” ganha novo significado a partir dos estudos de Robert Putman (MOTTA, 2008/2009). Para o autor a cultura cívica é a principal questão para o desenvolvimento econômico e social, porque “sociedades com elevados graus de consciência cívica, solidariedade e de confiança entre seus membros e instituições atingem níveis de bem estar social superiores” (MOTTA, 2008/2009 p.558).

Desta forma, a superação da pobreza, a partir desse novo paradigma, depende da colaboração e cooperação da sociedade no processo de alargamento do acesso dos mais pobres aos benefícios econômicos e bens sociais já disponíveis na sociedade (MOTTA, 2008/2009).

A saída, então, encontrada pelos organismos internacionais é a construção de uma sociedade harmônica e solidária e um Estado eficiente e competente para desenvolver um modelo harmônico que envolve o mercado, a sociedade civil, Estado que administre os riscos e alivie a pobreza, através de políticas de renda mínima e de capacitação produtiva para os pobres (MOTTA, 2008/2009). Nesse sentido, os pobres são pensados sob o pressuposto da falta, como aqueles que nada têm (LEITE, 2008) e são privados de capacidades materiais e intelectuais para gerirem sua vida satisfatoriamente (LESSA, 2013).

Assim, o pobre passa a ser visto “como um recurso de grande potencial econômico a ser explorado [...], suas capacidades de empreendedorismo, geração de renda e colaboracionismo acrítico do mundo do trabalho serão valorizados” (LESSA, 2013, p. 122). As melhorias dos níveis educacionais e o acesso ao trabalho, mesmo que precário e desprotegido, servirão para cooptar as subjetividades dos pobres (LESSA, 2013). Opera-se na Política de Educação uma “educação para a conformação” (MOTTA 2008/2009, p.15).

Neste contexto, a educação passa a ter uma dupla função: capacitar o indivíduo para aumentar sua competitividade e produtividade, aprimorando o capital humano, e

contribuir para a formação de uma cultura cívica, para formar uma sociedade solidária, harmônica e confiável (MOTTA, 2008/2009). Num sistema marcado, eminentemente, pela lógica da desigualdade social.

Assim, se considerarmos o ensino fundamental, o acesso e permanência nessa etapa de ensino da população pobre, serão facilitados principalmente pelo programas de transferência de renda, que condicionam assistência à matrícula e permanência na escola. Sem desconsiderar a importância do programa na vida de muitos segmentos da classe trabalhadora, o que se quer destacar é que a ênfase nesses programas se dá em detrimento do investimento em outras políticas sociais, como na própria política de educação.

Oliveira e Duarte (2005) destacam que, assistiu-se no Brasil nas últimas décadas, mais do que uma reforma nos programas sociais, assistiu-se uma alteração no modelo de proteção social, que privilegia o seu acesso através da renda e não do trabalho. É bem verdade que no Brasil, segundo as autoras, por não ter gozado do pleno emprego, o acesso à proteção social via trabalho sempre foi restrita. Porém, a inclusão na proteção social via trabalho é tensionada ainda mais pela precarização do trabalho, pelo crescente desemprego e pelas propostas privatistas de reforma na previdência.

Mota (2008a) destaca que há uma assistencialização e uma privatização da proteção social brasileira, na medida em que, nos últimos anos, há uma expansão significativa da Política de Assistência Social e um avanço da mercantilização e privatização das políticas de Saúde e Previdência Social. A centralidade da Assistência Social, segundo a autora, vem sendo sustentada pelo aumento da pobreza e pela dificuldade do financiamento das demais políticas que compõem a política de Seguridade Social, necessitando do complemento de sistemas privados concomitante com a redução e/ou não ampliação dos serviços e benefícios para população. Ainda, segundo Mota (2008a), isso é parte das proposições neoliberais onde um dos princípios é “dar mais a quem tem menos”. Assim a Assistência Social torna-se o principal instrumento de enfrentamento à crescente pobreza.

Na impossibilidade de garantir o direito ao trabalho (postulado inexistente na sociedade regida pelo capital), seja pelas condições que ele assume contemporaneamente, seja pelo nível de desemprego, ou pelas orientações macro-econômicas vigentes, o Estado capitalista amplia o campo de ação da Assistência Social ao mesmo tempo em que limita o acesso à saúde e à previdência social públicas. Não se trata de uma visão estreita ou residual da política de Assistência Social - seja ela concebida

como política setorial ou intersetorial - o que está em discussão é o estatuto que ela assume nessa conjuntura (MOTA, 2008a, p. 141)

Ao ocupar a centralidade no conjunto da Seguridade Social, a Assistência Social assume, para uma parcela significativa da população, a tarefa de ser a proteção social e não parte da política de proteção social (MOTA, 2008a). Onde há claramente a redução dos investimentos em políticas sociais públicas como educação, saúde, trabalho, habitação, entre outras.

Optou-se, então, por um modelo de proteção social que privilegia o acesso via renda, em que se tem como público alvo os mais pobres, dentro de uma determinada faixa de renda, e se corporifica em programas de transferência de renda como o Programa Bolsa Família (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Nesse contexto, a Política de Educação, tanto no Brasil como nos demais países da América Latina, assume um caráter dual e contraditório: ao mesmo tempo em que assume um caráter universal, ao menos no nível do discurso, tendo em vista a ampliação do acesso ao ensino nos últimos anos, também assume um caráter focalizado, na medida em que focaliza as ações de acesso e permanência na população mais vulnerável, como a cota para negros nas universidades e os programas de renda mínima (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Os programas de renda mínima no Brasil começaram a se concretizar a partir da metade da década de 1990, mas não como uma complementação individual de renda, como propunha o então senador Suplicy, mas como uma política que associava renda mínima e educação (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Inicialmente, algumas prefeituras e o Distrito Federal desenvolveram projetos que propunham o combate ao trabalho infantil e a pobreza através do recebimento de uma complementação salarial condicionado a matrícula à frequência escolar de crianças e adolescentes de famílias pobres (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Essa vinculação com a educação revela uma lógica em que vincula educação e trabalho, que contribuiria para quebrar o ciclo da pobreza, como se a formação escolar possibilitasse automaticamente a obtenção de emprego e esse a garantia de uma vida satisfatória.

O Programa Bolsa Família hoje é uma das principais expressões desse atual quadro de combate à pobreza por via da educação. O programa tem uma de suas condicionalidades, para o recebimento de uma renda, a matrícula e a frequência de

crianças e adolescentes na escola (BRASIL, acesso em ago. 2015). O programa considera que a transferência de renda promove imediatamente o alívio à pobreza e que suas condicionalidade reforçam o acesso aos direitos sociais, como educação, saúde e assistência social (BRASIL, acesso em ago. 2015). Contudo, esse tipo de programa não considera o contexto social e econômico em que estão inseridas essas famílias e as condições estruturais da escola, isso não é problematizado ou analisado pelo programa (LESSA, 2013). Assim, essas ações em pouco modificam as condições de vida dessas famílias, primeiro porque atualmente tem se intensificado através das políticas neoliberais a precarização dos serviços públicos, e segundo porque a condição de pobreza não é determinada pela falta de renda ou de acesso aos serviços, mas sim pela forma como é estruturada esta sociedade. Esse tipo de programa reforça a culpabilização do sujeito por sua condição, quando focaliza as ações em determinado público alvo. E na etapa do ensino fundamental? Até que ponto nós assistentes sociais, que temos essa leitura do contexto social e da própria configuração das políticas sociais, estamos reforçando essa compreensão?

A assistente social ao ser chamado a trabalhar no ensino fundamental com esse público, onde várias famílias vivem em condição de pobreza, através de um trabalho predominantemente individualizado pode reforçar essa culpabilização do sujeito. Dessa forma, no processo de ensino-aprendizado são desconsideradas a qualidade da educação e as condições de sobrevivência destas famílias, isso leva a uma focalização na família e no indivíduo, como elementos isolados, sendo a família, então, responsável pelo fracasso ou sucesso na aprendizagem (LESSA, 2013).

Neste contexto, a escola pública se tornará uma das principais instituições para o combate a pobreza, as políticas educacionais serão organizadas para tornar o aprendizado mais acessível, porém um aprendizado aligeirado e sem qualidade (LESSA, 2013). “A escola se mantém sucateada, desqualificada e esvaziada na tarefa de educar, educando para o emprego simples e precário, para a vida alienada e conformada” (LESSA, 2013, p. 123).

Diante das transformações apontadas acima com relação à Política Social e a Política de Educação nestes últimos anos, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) apontam para uma melhora quantitativa e aparente dos índices de desigualdade no Brasil. Segundo os mesmos dados, o Índice de Gini no

Brasil, vem apresentando uma evolução. Em 2004 o índice era de 0,555 e em 2013 esse índice caiu para 0,501 (IBGE, 2014). Apesar da diminuição desse índice, a renda do trabalho continua muito concentrada no Brasil, em 2013 os 10% mais ricos concentravam mais de 40% da renda total, e os 10% mais pobres concentravam apenas 1,2% da renda total (IBGE, 2014).

A distribuição dos rendimentos, segundo a cor ou raça, também ilustra essa desigualdade. Em 2013, nos 10% mais pobres, 75% eram pretos ou pardos e 23,9%, brancos (IBGE, 2014). Já no outro extremo da distribuição, quer dizer, no 1% com maiores rendimentos da população em 2013, 14,6% eram pretos ou pardos, contra 83,6% de brancos (IBGE, 2014). Neste contexto, podemos afirmar que a pobreza tem classe e raça.

A desigualdade também se manifesta na educação, visto que é grande o número de analfabetos/as e também a quantidade de estudantes que não concluem seus estudos. O sistema educacional brasileiro é, portanto, excludente e elitista, no qual não é capaz de efetivar o direito à educação a todos com qualidade (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Nesse sentido, permanece a histórica diferenciação entre a educação para os filhos dos trabalhadores/as e para os/as filhos/as da elite.

Se considerarmos os dados sobre a Política de Educação no Brasil, notaremos que houve, a partir da década de 1970, um processo de universalização do ensino fundamental (CASTRO, 2008). O número de matrículas e a cobertura dessa etapa de ensino aumentou significativamente, alcançando, atualmente, um índice maior que 98% de frequência escolar de crianças de 07 a 14 anos (IBGE, 2014). Contudo, o que se considera universalização do ensino? A frequência escolar por si só não representa uma melhora qualitativa do ensino. É preciso analisar de forma crítica o processo de universalização do ensino fundamental e das outros níveis e etapas da Política de Educação ocorrida nos últimos anos.

Segundo Algebaile e Rissato (2015) o termo universalização pode ocultar uma forma de acesso à escola que não se dá da mesma forma para todos/as os/as estudantes. Há, segundo Algebaile (2013), uma diferenciação nos processos formativos e no tipo de instituição escolar segundo o público. Assim, a autora destaca que os processos de expansão escolar realizados no Brasil mesmo que ampliem a presença da escola junto às populações e ao território, e assim como ampliam a incidência da escola sobre

o tempo, as formas e os conteúdos, não representou necessariamente uma melhoria na qualidade da educação. Observa-se que a democratização do acesso à escolarização mantém a diferença entre os percursos da classe trabalhadora e os da classe burguesa reforçando assim, a hierarquização social burguesa (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTUROC, 2013).

A diferenciação e multiplicação dos processos formativos incidem principalmente na educação regular e com destaque para o ensino fundamental, ocorre assim, uma ampliação no número de crianças e jovens escolarizados, mas segundo percursos diferenciados de formação dentro da própria educação regular (ALGEBAILÉ, 2013). Ou seja, a partir da sua condição de classe terá acesso ou não a uma formação mais ampla e qualificada, embora marcada pelas determinações da lógica capitalista. Assim, é grande o número de programas e projetos que criam também uma diferenciação interna na escolarização de crianças, adolescentes e jovens, como programas de educação integral, de aceleração de aprendizagem, de alfabetização na idade certa, de erradicação do trabalho infantil. Esses programas acabam por considerar que outros fatores interferem no ensino-aprendizagem que precisam ser considerados. Porém, na grande maioria esses “outros fatores” estão relacionados aos/às próprios/as estudantes e suas famílias, o que acaba por desconsiderar as diversas determinações do processo-ensino aprendizagem, como a precarização do trabalho dos professores/as, a estrutura da escola, os objetivos da educação na sociedade capitalista etc. E ainda, a educação acaba sendo voltada para o aumento quantitativo das estatísticas, desconsiderando a apreensão da educação em uma forma mais ampla, para uma apreensão crítica da realidade e que assegure modos autônomos de agir e pensar.

Nesse sentido, é que se amplia o campo de trabalho do Serviço Social na Política de Educação, na medida em que se agravam cada vez mais as expressões da questão social e há uma fragmentação da política para atender determinado público, que demanda necessidades que extrapolam as competências dos trabalhadores tradicionais da educação, como professoras e pedagogas.

Neste espaço de trabalho identificamos que muitas vezes a assistente social é demandada para trabalhar com esses/as estudantes e suas famílias, intervindo nas expressões da questão social como violência, pobreza, trabalho infantil etc,

reforçando a responsabilização dos indivíduos nas dificuldades do processo de ensino aprendizagem. Contudo, a assistente social tem a capacidade através de suas competências profissionais (ética, teórica e técnica) de ir além desse trabalho imediatista demandado pelas instituições.

GENTILI (2009) chama a atenção para a situação do aumento significativo da presença de segmentos da sociedade brasileira, que, durante anos foram excluídos do sistema escolar na América Latina. Segundo o autor, há um aumento significativo da probabilidade de crianças pobres terminarem seus estudos primários. Contudo, o autor aponta que, atualmente a exclusão nas sociedades latino-americanas no campo educacional não está mais no acesso à escola, mas na não garantia de um acesso e de uma permanência com qualidade. Assim, o não exercício do direito à educação foi transferido para dentro do próprio sistema escolar.

Para esse autor, houve um importante processo de universalização do acesso à escola em meados do século XX na América Latina, associada a uma ampliação do reconhecimento legal sobre a obrigatoriedade escolar. Entretanto, ainda existe nesses países a manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento das condições necessárias para a plena realização do direito à educação. Pois diante da lógica da reestruturação produtiva e da ofensiva neoliberal que abordamos anteriormente, a precarização das políticas públicas sociais incide diretamente na piora das condições de vida de vários segmentos da classe trabalhadora. E neste cenário, a escola, segundo GENTILI (2009), acolhe de diferentes formas, os diferentes sujeitos nela inclusos, de acordo com certos atributos, como cor da pele, grupo étnico de origem, religião, bairro onde mora, renda familiar (ou falta dela), etc.

Assim, os dados sobre a educação brasileira corroboram com as análises de GENTILI (2009). Segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015) há uma grande desigualdade no sistema de ensino brasileiro quando comparado os/as estudantes brancos/as e negros/as, da zona urbana e da zona rural, as mulheres e homens. Essas são questões históricas e que irão persistir na dinâmica do sistema capitalista, visto que trata-se de um sistema marcado pela desigualdade de classe, raça e sexo.

Os dados do IPEA (2015) mostram que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil está diminuindo, no entanto há uma grande diferença regional

e racial nesse índice: a taxa de analfabetismo no ano de 1995 era pouco mais que 15%, esse percentual caiu para 8,5% em 2013. Na região nordeste a taxa de analfabetismo teve uma queda bem considerável, passou de pouco mais de 30% em 1995 para 16,9% em 2013. Em 2013, 5,2% da população branca era analfabeta e 11,5% da população negra era analfabeta (IPEA, 2015). Isso aponta para a grande desigualdade regional e de raça que ainda existe no Brasil.

Se considerarmos a média de estudos da população com 15 anos ou mais, em 2009, a média nacional era de 7,5 anos, sendo que a população branca tinha uma média de estudo de 8,4 anos e a população negra uma média de 6,7 anos de estudos (IPEA, 2011). Outros dados que apontam para a desigualdade da educação no Brasil é em relação a matrícula na educação infantil de crianças de 0 a 3 anos. Em 2009, 20,2% das crianças brancas nessa faixa etária estavam na escola e 16,7% das crianças negras estavam matriculadas nessa etapa de ensino, sendo que na zona rural a cobertura da educação infantil era de 8,9% (IPEA, 2011).

Os dados sobre a distorção idade-série apontam para um aumento da distorção com o avanço das séries e do nível de ensino. Assim, em 2010 o percentual de distorção idade-série no ensino fundamental era de 23,6% e no ensino médio era de 37,8%. No ensino médio, em 2009, a distorção idade-série atingiu 41% dos jovens negros e 38,2% das jovens negras, contra 26,9% dos brancos e 24,1% das brancas (IPEA, 2011).

Ainda sobre a distorção idade e série, pesquisa do IPEA (2015) aponta que somente 67,7% das pessoas na faixa etária de 15 a 18 anos concluíram o ensino fundamental em 2013, sendo que na faixa etária de 15 anos, idade adequada para a conclusão do ensino fundamental, menos da metade das pessoas tinham concluído essa etapa do ensino, 48,3%, e na região norte a porcentagem era de 35,8%.

Estes dados mostram que nos últimos anos houve um crescimento do número de matrículas nas escolas. Porém, a inserção das crianças e jovens negros/as, da região nordestina e norte e do sexo masculino está sendo realizada de forma que não efetiva a garantia constitucional do direito de permanência na educação com qualidade. Isso mostra ainda, o grande fosso existente no sistema educacional que mantém a desigualdade que historicamente tem limitado essas populações ao acesso aos direitos sociais. Além disso, as políticas sociais implementadas no Brasil nas últimas

décadas não modificam e não irão modificar as bases que sustentam a dinâmica da sociedade do capital, mantendo e reproduzindo a desigualdade no país.

Diante deste contexto, há um aprofundamento das expressões da questão social no ambiente escolar, na medida em que com a expansão das matrículas, para atender as novas demandas para a reprodução do capital e as lutas sociais por mais direitos, há uma diversificação de grupos sociais na escola. E como a estrutura educacional não estava preparada para atender esses novos sujeitos e suas complexidades criou-se a necessidade da inserção de outros profissionais na instituição, dentre eles a assistente social.

Nos últimos anos, o Serviço Social está sendo requisitada para atuar em programas e projetos governamentais e não governamentais voltados para a garantia do acesso e da permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino. Várias são as expressões concretas da questão social que requisitam a atuação desta profissional. Dentre elas destacam-se a demanda por atuação nas políticas de cotas e ações afirmativas; análises socioeconômicas para subsidiar a isenção de taxas de inscrição e a destinação de bolsas de estudo; políticas de assistência estudantil; análises socioeconômicas para elegibilidade no ingresso na educação infantil; condicionalidades educacionais dos programas de transferência de renda; consolidação da educação inclusiva; programas de erradicação do trabalho precoce, entre outros (CFESS, 2011).

No sentido de contribuir para qualificar melhor o trabalho da assistente social na etapa do ensino fundamental no Estado do Espírito Santo, entendemos que além desta análise da realidade social e das políticas sociais que perpassam o trabalho profissional, se faz necessária a discussão sobre os Subsídios de Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação e a discussão das categorias trabalho e o processo de trabalho, objeto do próximo capítulo.

3 PROCESSO DE TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Este segundo capítulo da pesquisa tem o objetivo de situar às particularidades do trabalho de assistentes sociais e sua inserção no ensino fundamental, considerando as mudanças na Política Social e no mundo do trabalho contextualizados anteriormente. Vale ressaltar que, a pouca e frágil produção bibliográfica do Serviço Social na área do ensino fundamental nos colocam alguns limites na análise deste trabalho.

Iniciamos o capítulo discutimos alguns elementos dos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, que apontam um direcionamento na contramão da configuração da Política de Educação no contexto brasileiro de economia capitalista. Assim, buscamos trazer alguns elementos, no sentido de pensar como este documento pode contribuir para orientar o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social no ensino fundamental.

Posteriormente, destacamos a centralidade da categoria trabalho como categoria constitutiva do ser social, ao considerarmos através da teoria marxiana o trabalho como dimensão indissociável do ser humano. Logo, como um processo entre o homem e a natureza, buscamos discutir a apropriação pelo Serviço Social da categoria trabalho, tanto para apreendermos a dinâmica da sociedade capitalista (trabalho abstrato), como para apreendermos a dimensão mais ampla do nosso trabalho profissional (trabalho concreto). Portanto, embora marcado pela complexificação das relações sociais, o trabalho é central na vida humana e para a própria dinâmica do capital.

Entendendo que o trabalho envolve um processo de trabalho, ressaltamos os três elementos que o compõe: o próprio trabalho que tem uma finalidade, o objeto sobre o qual incide a ação dos homens e os meios, que são os instrumentos e conhecimentos mobilizados pelos homens para transformar o objeto.

Assim, considerando a análise do trabalho e do processo de trabalho, discutimos como nas últimas décadas o Serviço Social vem se apropriando desse debate crítico,

no sentido de qualificar melhor o Serviço Social enquanto um trabalho que se insere em processos de trabalho. Onde buscamos caracterizar o trabalho do Serviço Social no âmbito do ensino fundamental no Estado do Espírito Santo.

3.1 Situando os municípios que contam assistentes sociais no ensino fundamental público no Espírito Santo

Antes de iniciarmos as discussões acima sinalizadas é importante destacarmos algumas características dos municípios e das assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental público no Espírito Santo. A pesquisa nos mostrou que do total de setenta e oito municípios do estado somente quatro contam com assistentes sociais nas secretarias de educação trabalhando no ensino fundamental, sendo um total de cinco profissionais, como já informado anteriormente.

Uma questão que chama a atenção é que os quatro municípios que possuem assistentes sociais no ensino fundamental são do interior do estado com uma economia predominantemente de serviços e com uma população em média de trinta e cinco mil habitantes, com exceção de um município que possui mais de cento e vinte mil habitantes⁷.

A rede municipal de ensino de cada um desses municípios, que inclui educação infantil e ensino fundamental, conta com aproximadamente 25 escolas com uma média de cinco mil em cada rede de ensino. Com exceção de um dos municípios que possui uma rede municipal com aproximadamente noventa escolas e uma rede de mais de quinze mil estudantes.⁸

Sobre as assistentes sociais, é relevante destacar que foram contratadas através de concurso público para uma carga horária média de trabalho de trinta horas semanais. O trabalho na secretaria de educação constitui o primeiro emprego como assistente social de duas das entrevistadas, sendo uma com três anos de atuação e outra com um ano de trabalho, e a outra assistente social tem experiências profissionais nas

⁷ Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=32&search=espírito-santo>. Acesso em maio/2016.

⁸ Dados informados pelos sujeitos da pesquisa.

áreas da saúde e da assistência social, sendo que há seis anos trabalha na secretaria de educação do município.

Essas características serão fundamentais para evidenciar as condições para o exercício profissional no ensino fundamental. É importante destacarmos a desproporcional relação entre a quantidade de profissionais e a quantidade do público alvo de sua intervenção, o que interfere na qualidade do trabalho realizado. Dos três municípios pesquisados, dois têm somente uma assistente social para atender toda a rede pública municipal de ensino, sendo que um município conta com noventa escolas, com uma estimativa de quinze mil estudantes. E outro município conta com uma rede de 26 escolas, com aproximadamente seis mil estudantes.

3.2 Os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação

Como vimos anteriormente, embora a Política de Educação brasileira, historicamente, seja marcada por uma perspectiva neoliberal, em sintonia com a dinâmica da produção e reprodução do capitalismo, não podemos negar que é fruto, também, da luta da classe trabalhadora por uma educação pública, laica, universal e de qualidade. E é nesta direção, que o Serviço Social brasileiro vem construindo seu posicionamento e trabalho profissional no âmbito da Política de Educação.

Pensar o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social no ensino fundamental nos remete a descrever e analisar sobre alguns elementos dos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Trata-se de um documento que foi elaborado pelo grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação, publicado em 2013, que têm o objetivo de contribuir para o fortalecimento do projeto ético-político profissional e da luta por uma educação pública, de qualidade, laica, gratuita (CFESS, 2013). O documento traz a concepção de educação que deve nortear o trabalho profissional e a discussão sobre o trabalho de assistentes sociais na política educacional considerando as competências e atribuições contidas no Código de Ética Profissional de 1993 e na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 9.662/93) (CFESS, 2013).

Nesta direção, partimos do pressuposto que toda ação profissional é permeada por escolhas baseadas em valores assumidos tanto pela profissional como pela categoria,

e são esses valores que irão direcionar a perspectiva do trabalho realizado. O trabalho de assistentes sociais no ensino fundamental, como em qualquer outro espaço sócio-ocupacional, também requer escolha de valores, e essas escolhas estão relacionadas também com a concepção de educação entendida pela profissional. Assim, a concepção de educação que norteará a ação profissional se torna um determinante importante para o resultado do trabalho realizado. Embora tenhamos clareza das condições objetivas de trabalhadora assalariada em que esta profissional se insere nos espaços institucionais da dinâmica capitalista.

Os Subsídios apresentam uma concepção de educação que está em consonância com o Projeto Ético-político Profissional. Logo, o projeto profissional não é uma camisa de força, mas carrega a apreensão de uma perspectiva de sociedade e valores que traz a centralidade da dimensão humana, onde a liberdade, a justiça social, a equidade são norteadores na ação profissional. Nesta direção, os Subsídios apontam para uma perspectiva de educação emancipadora, que contribua para uma visão crítica da realidade e dos processos formativos, que assegure modos autônomos de pensar e agir (CFESS, 2013). Uma educação que garanta o respeito à diversidade humana e à garantia da afirmação dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica (CFESS, 2013). Desenvolver o trabalho profissional considerando essa perspectiva de educação é um avanço no ensino fundamental, particularmente, diante de tantas opressões vivenciadas por crianças e adolescentes que muitas vezes tem seu modo de vida moldado pelas instituições.

Nesta direção, os Subsídios trazem uma apreensão da educação que vai ao encontro das discussões de Mézarós (2008). O autor destaca que a educação deve ser entendida para além da educação formal, o processo formativo deve abranger a totalidade das práticas educativas formais e informais, visto que a sociedade do capital consegue produzir uma conformidade como se não houvesse alternativa para a gestão da sociedade. E nesse processo a educação formal constituiu e constitui um importante papel na garantia do *status quo*.

Nesse sentido, ainda segundo o autor, a educação institucionalizada na sociedade do capital além de ter servido para fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à

produção do sistema do capital, serviu também para gerar e transmitir valores para legitimar os interesses da classe dominante. Onde a própria classe trabalhadora apreende como seus esses valores da burguesia: individualismo, competitividade, consumismo exacerbado, entre outros que fundamentam e estruturam a dinâmica do mercado.

Para Mézáros (2008), as instituições formais de educação são parte importante do processo de internalização dos indivíduos para a conformação de sua posição na hierarquia social desta sociedade. O autor destaca ainda que “uma das principais funções da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” (MÉZÁROS, 2008, p.45). Assim, a educação é um importante instrumento de consolidação desta sociedade e nós assistentes sociais e como as demais profissionais da educação contribuimos para a produção desse consenso. Contudo, temos a possibilidade de realizarmos um trabalho que discuta essas questões e mobilize a comunidade escolar pela luta por uma educação diferente da que está atualmente.

Nesta direção, o autor coloca a necessidade de um entendimento mais amplo da concepção de educação, em que uma verdadeira mudança na educação é inconcebível sem uma mudança radical na estrutura social que gera graves antagonismos nesta sociedade.

Considerando a pesquisa realizada com as assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental público no Espírito Santo esse entendimento da educação presente nos Subsídios é apreendido de forma diferente. As assistentes sociais consideram a educação como “a base de tudo” (SUJEITO B), como importante porque “a pessoa vai ter um futuro melhor” (SUJEITO A). Assim, destacam a educação como importante meio para a melhoria das condições de vida das pessoas, “não focado apenas na inserção do mercado de trabalho, mas que melhore a sua qualidade de vida como um todo, de fato: a sua vivência familiar, a sua vivência social” (SUJEITO C). Essas expressões estão em sintonia com os discursos hegemônicos atuais em que asseguram um papel salvacionista da educação, principalmente na sua forma escolarizada, em que através da instrução os sujeitos irão melhorar suas condições de vida. Esse tipo de visão obscurece as determinações que constituem as bases da sociedade capitalista que produzem e reproduzem a desigualdade, e não contribui

para uma educação crítica, e que assegure modos autônomos de pensar e agir, conforme explícito no documento dos Subsídios.

Essa apreensão da educação influencia no tipo de trabalho desenvolvido pelas profissionais pesquisadas, uma ação predominantemente de cunho individual, voltada principalmente para o encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizado e suas famílias para atendimentos na rede de serviços dos municípios. Tal processo nos remete a uma percepção de explicação dessas dificuldades apresentadas pelos/as estudantes através de questões familiares, o que por vezes pode responsabilizar as crianças e as famílias pelas dificuldades escolares, desconsiderando as questões políticas, sociais, econômicas e históricas presentes na Política de Educação, e na própria realidade de vida dos/as estudantes e suas famílias.

Essa apreensão também obscurece o entendimento sobre o objeto de trabalho do Serviço Social naquele espaço podendo resultar, algumas vezes, em um produto do trabalho que reforça ações conservadoras e a individualização das expressões da questão social, como situações particulares e fragmentadas da própria criança/adolescente ou da família. Logo, sem conexão com as bases que estruturam o modo de produção capitalista, ou seja, a relação capital/trabalho que fundamenta a desigualdade social, o próprio agravamento da questão social.

É claro que o tipo de trabalho desenvolvido pelas profissionais, a clareza do objeto de trabalho e seu produto, não serão determinados somente pelas escolhas ético-políticas profissionais, visto que a profissional encontra limitações tanto institucionais quanto societárias para desenvolver sua ação. Contudo, ter clareza da concepção de educação permite a possibilidade de construção de estratégias de ação que encontram respaldo nos documentos que norteiam a profissão, em sintonia com as demandas dos sujeitos.

Assim, os Subsídios apontam para a importância do reconhecimento da questão social como objeto de trabalho do Serviço Social o que possibilita compreender como suas expressões se manifestam no cotidiano profissional (CFESS, 2013). Apontam ainda que o enfrentamento da questão social envolve a luta pela construção e consolidação dos direitos sociais, e que os direitos sociais se constituem como uma mediação para a construção de uma nova sociedade (CFESS, 2013). É através das

políticas sociais que os direitos são garantidos e consolidados. Porém, na atual sociedade a construção e consolidação desses direitos tornam-se um desafio. É necessário a assistente social ter clareza desses limites para uma apreensão crítica da realidade, para não somente sermos identificados como “executores terminais” de políticas sociais e “solucionadores” das expressões da questão social (CFESS, 2013).

Assim, é importante a profissional ter clareza das competências e atribuições que orientam o trabalho profissional presentes tanto no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), assim como, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Os Subsídios apontam para a importância da apreensão das competências gerais das assistentes sociais que são as bases teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que orientam a formação profissional, e serão necessárias a todas as profissionais para um entendimento crítico da realidade (CFESS, 2013) e, conseqüentemente, a intervenção concreta nas expressões da questão social. Essas competências estão contidas nas diretrizes curriculares da ABEPSS e são:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado (ABEPSS, 1996, p. 8).

Compreendemos que essas competências gerais são fundamentais para uma apreensão do contexto sócio-histórico no qual incide a ação profissional. Isso permite à profissional uma melhor clareza sobre o seu processo de trabalho e os elementos que o compõe (objeto, instrumentos e produto). Assim como também entender as contradições que perpassam a realidade profissional diante da conformação dos espaços institucionais e das políticas sociais. Trata-se de um elemento central para que a própria profissional pense nos limites institucionais, mas também em suas possibilidades de ação. Assim, é condição da assistente social em qualquer espaço

sócio-ocupacional apreender a totalidade dos processos históricos e as particularidades de seu trabalho no atual contexto das relações sociais capitalistas.

Na pesquisa realizada com as assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental no Espírito Santo identificamos que é preciso avançar no trabalho levando em consideração as necessidades da comunidade escolar como um todo, visto que grande parte das ações e do público atendido é demandada pelas professoras. As próprias famílias e os/as estudantes precisam ser ouvidos. Logo, cabe ao Serviço Social identificar junto a esses segmentos quais demandas podemos enfrentar. Dessa forma, a pesquisa e a investigação da realidade destes segmentos precisa se configurar no cotidiano do trabalho profissional para o conhecimento da realidade escolar e realização de ações que levem em conta as reais necessidades da comunidade escolar.

Neste contexto, é necessário que a assistente social compreenda a educação na sua totalidade como uma dimensão da vida humana, marcada pelas contradições desta sociedade e pela disputa de projetos distintos (CFESS, 2013). E é necessário ainda, como aponta Almeida (2007), o entendimento da educação na complexidade que essa política se estrutura, com seus diferentes níveis e modalidades de ensino, e no que cabe as responsabilidades dos entes federativos.

Nesse sentido, quais as particularidades do trabalho de assistentes sociais na Política de Educação e especialmente no ensino fundamental? Como se desenvolve o processo de trabalho nesse campo de atuação? Se considerarmos os Subsídios, estes não trazem elementos especificamente sobre o trabalho profissional no ensino fundamental. Entretanto, o documento aponta para orientações de uma forma geral que contemplam a educação como um todo. Porém, não podemos desconsiderar que esses apontamentos nos ajudam a pensar a dinâmica do trabalho nessa etapa de ensino.

Os Subsídios apontam que são várias as possibilidades de intervenção do Serviço Social na Política de Educação. Essas vão desde ações com relação ao acesso dos/as estudantes a educação formal, até ações com relação à permanência dos/as mesmos/as na escola (CFESS, 2013). O público deste campo de atuação, segundo o documento, não se restringe somente aos/as estudantes e suas famílias, mas também às demais trabalhadoras da educação, as redes que compõem as outras políticas

sociais, as instâncias de controle e movimentos sociais. Enfim, envolve ações de caráter individual e coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2013). Nesse sentido, entendemos a educação como um espaço privilegiado de atuação profissional, porque nos possibilita ações diversas e com diferentes públicos e uma articulação com movimentos sociais, na apreensão da educação para além da institucionalizada e que está determinada nesta sociedade. E ainda, nos permite discutir sobre questões que são naturalizadas na nossa sociedade, e que aparecem principalmente nas escolas, como questões de gênero, de violência, questões em relação à família, a educação como se fosse a base da sociedade. Ou seja, a área da educação é campo fértil para o trabalho do Serviço Social, mas que precisa ser apreendida através de pesquisas e produção de conhecimento sobre essa realidade.

Nesta perspectiva, o documento aponta para quatro dimensões que particularizam o trabalho profissional na Política de Educação: ações voltadas para a garantia do acesso à educação escolarizada; ações voltadas para a permanência; ações direcionadas para a garantia da qualidade e da gestão democrática da educação (CFESS, 2013). Essas ações se relacionam com as atribuições e competências profissionais presentes na Lei de Regulamentação da Profissão e evidencia uma sintonia com os princípios do projeto ético-político (CFESS, 2013).

Identificamos na nossa pesquisa que o trabalho de assistentes sociais no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo se constitui predominantemente em ações voltadas para a permanência de estudantes nas escolas, através da identificação das dificuldades dos mesmos/as no processo de ensino aprendizagem. Identificamos ainda ações voltadas para a garantia da gestão democrática na educação. Em nosso entendimento essas ações, apesar de um significativo avanço nos últimos anos, ainda são de difícil implementação, visto que historicamente a escola tem dificuldade de promover a partilha do poder com toda a comunidade escolar, professores/as, funcionários/as, famílias, estudantes.

Essas dimensões que particularizam o trabalho na Política de Educação se concretizam em ações junto às famílias dos/as estudantes e/ou com trabalhadoras da Política de Educação, principalmente através de abordagens individuais (CFESS, 2013). Nos municípios do Espírito Santo essas ações se materializam em

atendimentos às famílias de estudantes, às professoras e à equipe escolar de estudantes identificados pela escola com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. São realizadas orientações e encaminhamentos para atendimento dessa demanda. Esse tipo de trabalho, junto às famílias e às trabalhadoras da escola através de abordagem individual, segundo o documento, é um dos mais acionados pelas profissionais (CRESS, 2013). Contudo é um tipo de trabalho que muitas vezes, por se constituir a única forma de intervenção, não contribui para ações intersetoriais e ainda restringe muito o alcance do trabalho profissional, diante da realidade que constitui a vida de estudantes (CRESS, 2013).

Os Subsídios apontam ainda outras formas de concretização do trabalho de assistentes sociais na Política de Educação, como por exemplo através da inserção das profissionais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias para participação da comunidade escolar em instâncias como conferências e conselhos, também concretizam o trabalho da assistente social nessa política (CFESS, 2013). No Espírito Santo as assistentes sociais trabalham nos municípios para mobilização do/as estudantes e suas famílias para a participação nas conferências municipais de educação. Esse tipo de ação é importante para a partilha do poder na educação entre os vários grupos que compõem essa política, e torna-se atividade importante para o trabalho do Serviço Social.

Outras formas de atuação profissional na Política de Educação que os Subsídios destacam se referem às ações junto aos movimentos sociais como condição para a ampliação dos direitos sociais, de uma educação com qualidade, pública e laica e voltada para os interesses da classe trabalhadora (CFESS, 2013). Esse tipo de ação é importante porque nos permite compreender a educação para além da educação institucionalizada, e está em consonância com o tipo de educação compreendida pelos Subsídios, onde o processo formativo deve abranger a totalidade das práticas educativas formais e informais. Esse tipo de ação mais abrangente da educação para além dos espaços institucionalizados, ainda carece de ser qualificado e apreendido pelas próprias profissionais.

Além disso, a dimensão investigativa profissional que contribui para a compreensão das condições da população atendida e a dimensão pedagógica-interventiva e socializadora de informações também caracterizam a intervenção profissional nesta

política (CFESS, 2013). A dimensão investigativa profissional é uma das competências contidas na lei que regulamenta a profissão. Nesse sentido, é de extrema importância esse tipo de trabalho porque auxilia em ações que levem em consideração as reais necessidades dos sujeitos atendidos e possibilita ações para além das daquelas determinadas pelas instituições. Esse tipo de ação é realizada pelas assistentes sociais nos municípios do Espírito Santo, principalmente no atendimento às famílias encaminhadas pelas escolas, através de entrevistas e visitas domiciliares onde se busca compreender a realidade de vida dos/as usuários/as.

Essas possibilidades de intervenção profissional apontadas pelos Subsídios mostram para a diversidade de possibilidades de ações com os mais diferentes sujeitos que participam da comunidade escolar, e apontam para uma atuação para além da educação formal. Cabe a nós assistentes sociais o desafio de perceber através de uma atuação crítica e criativa as alternativas e possibilidades deixadas pela realidade contraditória desse espaço sócio-ocupacional (IAMAMOTO, 2015). Entretanto, como vimos reafirmando isso não é tarefa fácil. Exige uma constante apreensão das competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Competências essas que sinalizam uma unidade teórico/prática que se coloca, muitas vezes, em oposição às exigências das próprias instituições marcadas pela ideologia capitalista.

Diante dessas possibilidades de intervenção, que apontam os Subsídios, nossa pesquisa mostrou que predomina, no trabalho do Serviço Social no ensino fundamental no Espírito Santo, uma atuação de abordagem individual com as famílias dos/as estudantes e uma inserção profissional em instâncias de controle social-conselhos e conferências. Além disso, é realizado trabalho do Serviço Social com os profissionais das escolas, através do programa de formação continuada do município, onde aborda temas como família, educação especial, ética.

Considerando as várias possibilidades de ações na Política de Educação destacamos essa política como um espaço privilegiado para a atuação profissional. Porém, é necessário que a profissional tenha clareza de seu processo de trabalho nesse espaço, para poder compreender os limites e as possibilidades postas na realidade, na perspectiva de dar respostas que atendam as necessidades do público alvo de sua ação. Por isso, no próximo tópico discutiremos a centralidade da categoria trabalho e

como o Serviço Social está se apropriando da mesma nesses últimos anos e destacando o trabalho realizado pelas assistentes sociais no ensino fundamental.

3.3 A centralidade da categoria trabalho para o Serviço Social: considerações do trabalho profissional no ensino fundamental

Todo o processo histórico de transformações na produção e reprodução da sociedade capitalista a partir dos anos 1970, como mostrado no capítulo anterior, com grandes consequências para a Política Social e Política de Educação e que também atinge a divisão sócio-técnica do trabalho, “incidem fortemente sobre as profissões, suas áreas de intervenção, seus suportes de conhecimento e de implementação, suas funcionalidades, etc” (NETTO, 1996, p. 89). Assim, o trabalho do Serviço Social sofrerá as consequências das mudanças societárias dos últimos anos, e por isso é importante a apropriação crítica dessas mudanças para o entendimento da realidade em que se insere a profissional.

No Brasil, as assistentes sociais historicamente trabalham com a implementação de políticas sociais públicas atendendo as diversas expressões da questão social, informando a população sobre seus direitos sociais e os meios para acessá-los (IAMAMOTO, 2001). Contudo, hoje, o significado do seu trabalho tem mudado radicalmente na medida em que os direitos sociais, que são fruto de lutas sociais e negociações com a classe dominante, aprofundam uma lógica mercadológica (IAMAMOTO, 2001). A compreensão desta realidade é extremamente importante para entender o que este contexto requer das profissionais de Serviço Social. E assim, para que possamos formular propostas que efetivamente estejam em sintonia com as demandas da população usuária dos serviços sociais. É neste processo que também damos materialidade ao nosso projeto profissional.

As mudanças no mundo do trabalho incidem também sobre a condição de trabalhadora assalariada que é a assistente social. Nesse sentido, sendo uma trabalhadora assalariada que vende sua força de trabalho, a assistente social está sujeita, em parte, ao condicionamento institucional que lhe é imposto pelo seu empregador, tornando o espaço sócioinstitucional um espaço de disputa de projetos. Nesta direção, é imprescindível à profissional de Serviço Social um olhar crítico sobre

a realidade para desvelar as determinações que se apresentam cotidianamente no seu trabalho, para assim pensar em estratégias de ação (IAMAMOTO, 2015). Nesse sentido, é que a dimensão investigativa da profissional se torna um importante instrumento de trabalho, na medida em que possibilita o conhecimento da realidade e a formulação de ações que atendam as necessidades dos sujeitos, além de apreender os limites da ação profissional.

Segundo lamamoto (2015) desvelar a realidade complexa que se apresenta cotidianamente no trabalho da assistente social, requer uma compreensão crítica da profissional. Tanto da forma como se desenvolve e se apresenta a sociedade capitalista, como a forma como a assistente social se insere como trabalhadora nessa sociedade. Sobre essa discussão, nos anos 1980, há um significativo debate em torno da concepção da profissão, que representou uma ruptura com a concepção funcionalista, até então predominante no interior do Serviço Social brasileiro. Neste aspecto, em sintonia com o pensamento de lamamoto (2015), é importante considerarmos duas questões que representaram essa ruptura: o reconhecimento da questão social como base de fundação sócio-histórica do Serviço Social e a apreensão da “prática profissional” como trabalho e o exercício profissional inscrito em um processo de trabalho.

Apoiando-nos em lamamoto (2015, p. 60), apreender a “prática profissional” do Serviço Social como trabalho “integrado em um processo de trabalho, permite mediatizar a interconexão entre o exercício do Serviço Social e a prática da sociedade”. Sobre essa discussão cabe destacar as produções de lamamoto (1994), lamamoto e Carvalho (2014), Netto (2015) e Faleiros (2011) que contribuíram para imprimir uma visão crítica à profissão entendendo-a como uma profissão determinada histórica e socialmente, no contexto das relações sociais capitalistas.

Assim, tendo como base a teoria crítica, o Serviço Social, a partir das discussões da década de 1980, passa a ser entendido como uma profissão que se configura a partir da necessidade de uma especialização do trabalho coletivo. Numa atuação voltada ao enfrentamento das expressões da questão social na sociedade capitalista (BARBOSA; CARDOSO; ALMEIDA, 1998). Segundo lamamoto e Carvalho (2014), o Serviço Social se desenvolve como uma profissão reconhecida na divisão sócio-técnica do trabalho, tendo como pano de fundo a industrialização e a urbanização. E

é nesse contexto, que a hegemonia do capital industrial e financeiro se afirma, e a questão social se expressa de novas formas tornando a base de justificação para o tipo de profissão como o Serviço Social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). É, portanto, com o desenvolvimento das forças produtivas que novas necessidades e novos impasses exigiram novos profissionais qualificados para atender as demandas impostas pela dinâmica do capital (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014). Além disso, o trabalho da assistente social também é inerente a própria lógica estruturante do trabalho capitalista, que implica em transformar todas as formas de trabalho, em trabalho assalariado, em mercadoria, fragmentado e parcelado em diferentes atividades laborativas (BARBOSA; CARDOSO; ALMEIDA, 1998).

É nesse contexto de desenvolvimento da sociedade capitalista e de ampliação das expressões da questão social que o Serviço Social se origina e se desenvolve. E na medida de seu amadurecimento, enquanto profissão vai tomando uma identidade própria em consonância com os interesses da classe trabalhadora. É importante destacar também que o amadurecimento da profissão possibilitou discussões em que considera o trabalho como elemento central para o entendimento da sociedade, resgatando seu significado essencial, enquanto necessidade natural do ser humano, e seu significado histórico, enquanto trabalho assalariado.

Apreender o Serviço Social como trabalho implicou na apreensão teórica da categoria trabalho em Marx. E que, neste caso, nos exige compreender a complexificação da sociedade capitalista contemporânea, como também a apropriação deste debate pelo Serviço Social brasileiro.

Consideramos que o trabalho é próprio do ser humano, uma atividade natural e eterna da vida, presente em qualquer forma social (MARX, 1996). Através do trabalho o homem transforma a natureza da forma como planejou para satisfazer suas necessidades tanto biológicas como sociais, o homem, então, subordina a natureza a sua vontade (MARX, 1996). Dessa forma, o homem se diferencia dos demais animais devido sua capacidade de planejar, idealizar o objeto que deseja (MARX, 1996). Aqui enfatizamos a capacidade teleológica do Ser Humano. Onde vale ressaltar que, essa capacidade é inerente a todo homem/mulher e perpassa qualquer trabalho, embora capturado pelos interesses do capital.

É por sua essência teleológica e através do trabalho, que o homem tem a capacidade de ir além de sua reprodução biológica e mera adaptação ao meio ambiente como os outros animais. Além disso, através do trabalho o homem não só transforma a natureza como também transforma a si próprio (ANTUNES, 2005). E isso mostra a centralidade e essência do trabalho para o desenvolvimento da sociabilidade humana (ANTUNES, 2005). É nessa perspectiva que não reduzimos o trabalho somente ao trabalho assalariado, porque o trabalho constitui a essência do ser humano e é através dele que o homem perpetua sua espécie e se desenvolve enquanto ser social, na sua relação com os outros homens. E qual a relação deste debate com o Serviço Social? Importa afirmar que o trabalho desenvolvido pela assistente social também tem essa dimensão criativa, onde utilizamos nossa capacidade teleológica para imprimir mudanças sobre as expressões da questão social, embora num contexto marcado pela sociabilidade do capital. Mais a frente avançamos nesse debate.

Assim, tendo como base a perspectiva marxiana, apreendemos que o trabalho se apresenta sob uma dupla dimensão: trabalho concreto e trabalho abstrato (MARX, 1996). O trabalho concreto se relaciona a qualidade, a produção de valores de uso, coisas socialmente úteis e necessárias a vida humana (MARX, 1996). Ou seja, tudo que o homem cria e produz é fruto de sua capacidade criativa e teleológica de criar coisas para suprir necessidades humanas. E aqui queremos chamar atenção, posteriormente, para a dimensão do trabalho concreto no trabalho desenvolvido pela assistente social. Ou seja, qual a utilidade social do nosso trabalho? Como utilizamos nossa capacidade teleológica no cotidiano do trabalho profissional?

Já o trabalho abstrato é determinado historicamente e se relaciona a quantidade, a produção de valores de troca, a igualdade dos trabalhos produtores de mercadorias (MARX, 1996). Trata-se do trabalho alienado, aquele em que o homem torna-se objeto e coisa da sua própria criação. É importante destacar que, no trabalho abstrato “desaparecem” as diferentes formas de trabalho concreto, reduzindo-se o trabalho a uma única espécie, trabalho humano abstrato. Assim, nessa dimensão, o trabalho perde sua essência (MARX, 1996). Podemos perceber como essa dimensão alienante, que nega a dimensão humana dos sujeitos é forte no cotidiano dos trabalhadores brasileiros. Entretanto, partindo da análise marxiana, na análise do trabalho na sociedade capitalista é preciso considerá-lo sob a dupla dimensão: trabalho abstrato e trabalho concreto.

Na sociedade capitalista o trabalho torna-se assalariado, na medida em que a força de trabalho também se converte em mercadoria, e com a finalidade de criar novas mercadorias para a valorização do capital (ANTUNES, 2005). Assim, o produto do trabalho humano torna-se estranho ao trabalhador, ao seu produtor (ANTUNES, 2005). O trabalho, então, deixa de ser atividade essencial e vital a vida humana como produtor de valores de uso, para tornar-se degradante e aviltante (ANTUNES, 2015). Há um estranhamento do trabalhador em relação ao seu produto e ao ato de produzir, uma vez que o trabalhador não produz para a sua necessidade e o resultado de seu trabalho é fruto de um processo já estranho ao trabalhador (ANTUNES, 2015). “O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador repudia o trabalho; não se satisfaz, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega” (ANTUNES, 2015, p. 172). O trabalhador passa a produzir não para sua necessidade, mas para a necessidade de outro homem. O estranhamento se refere às barreiras que se tornam obstáculos para o desenvolvimento humano e é a desumanização do ser humano, quando o homem perde sua natureza específica, quando se estranha diante de si mesmo, torna-se estranho diante do gênero humano (ANTUNES, 2015).

Considerando essa discussão, o trabalho do Serviço Social também perpassa essa relação, expressa nas tensões entre a relação do trabalho concreto e do trabalho abstrato. O trabalho do Serviço Social assume a forma de trabalho concreto na medida em que tem uma utilidade, que responde às necessidades sociais, que se diferencia de outros trabalhos, tem uma particularidade (IAMAMOTO, 2009). Nosso trabalho tem uma utilidade social. Dimensão esta do trabalho em que a profissão vem imprimindo historicamente uma direção crítica ao olhar a realidade social e ao criar formas de intervenção que tenham como centro as demandas dos/as usuários/as. Ou seja, as expressões da questão social vividas pelos segmentos da classe trabalhadora. Nesta direção, a elaboração dos próprios Subsídios, assim como várias legislações e resoluções, expressam essa dimensão criativa e propositiva do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social. Entretanto, esse mesmo trabalho também assume a forma de trabalho abstrato, na medida em que seu trabalho é igualado a qualquer outro no mercado e que está diretamente vinculado à condição do trabalho assalariado (IAMAMOTO, 2009).

Iamamoto (2009) destaca essa tensão a partir do dilema entre as orientações do Projeto Ético-Político Profissional e o estatuto do trabalho assalariado. O projeto

profissional expressa a concretude do trabalho da assistente social, afirmando “o assistente social como um ser prático-social dotado de liberdade e teleologia, capaz de realizar projeções e buscar implementá-las em sua vida social” (IAMAMOTO, 2009, p. 8).

Entretanto, por ser uma trabalhadora assalariada, a assistente social está condicionada às determinações de seu empregador que possui os meios necessários para a realização do trabalho profissional. Segundo Iamamoto (2009), a assistente social fica sujeita às determinações de seu empregador para a realização de seu trabalho, o que interfere na qualidade e no próprio conteúdo do trabalho. Isto acontece porque ao vender sua capacidade de trabalho, a assistente social entrega ao empregador seu valor de uso, o direito do comprador em utilizá-la durante a jornada de trabalho. E ainda a profissional se submete as condições de trabalho impostas por seu comprador, que tem o direito de utilizar seu trabalho durante um tempo determinado, de acordo com as políticas, diretrizes, objetivos e recursos do empregador (IAMAMOTO, 2015). Nesse sentido, a instituição é um condicionante do trabalho da assistente social, ela organiza o trabalho do qual a assistente social participa (IAMAMOTO, 2015).

[...] O sujeito que trabalha não tem o poder de livremente estabelecer suas prioridades, seu modo de operar, acessar todos os recursos necessários, direcionar o trabalho exclusivamente segundo suas intenções, o que é comumente denunciado como o “peso do poder institucional” (IAMAMOTO, 2009, p 14).

Para além, das determinações do estatuto do assalariamento para o trabalho profissional, Barbosa, Cardoso e Almeida (1998) destacam a burocracia como outro fator de coerção do trabalho da assistente social. A burocratização tem como uma das características a forte racionalização,

[...] o que induz ao estabelecimento de maiores mecanismos de monitoramento da perícia profissional, o que pode implicar uma maior pressão para a perda do monopólio do conhecimento-ocupação, da imagem altruística e da capacidade de impor suas próprias regras; em última instância, pressão para a desprofissionalização e emersão de um trabalhador de tipo comum ao conjunto dos campos de trabalho (BARBOSA, CARDOSO E ALMEIDA, 1998, p. 118).

Isso implica na perda da essência do trabalho, como se qualquer trabalhador fosse capacitado para aquela ação desde que seguisse uma sistematização determinada.

Contudo, considerando o caráter contraditório das relações sociais, o Serviço Social possui uma relativa autonomia, na medida em que é uma profissão, que necessita de uma formação universitária específica e que é reconhecida socialmente e regulamentada legalmente (IAMAMOTO, 2009). Embora permeada por alguns limites das condições objetivas do trabalho assalariado, a assistente social tem a possibilidade de imprimir uma direção ao seu trabalho contrária aos interesses do seu empregador. A assistente social preserva certa independência visto que existem condições teórico-metodológica, técnico-profissional e ético-política que regulamentam o trabalho e a formação profissional (IAMAMOTO, 2009). Isso dá suporte ao trabalho profissional para que a mesma exerça sua atividade de forma que possa imprimir um direcionamento ao seu trabalho. Nesse sentido, a autonomia é construída no cotidiano profissional “envolvendo competência, embasamento teórico, habilidade, firmeza, e determinação nas escolhas” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 154).

A Política de Educação é marcada por contradições e disputa de projetos possibilita a assistente social desenvolver um trabalho que privilegie a socialização das informações a toda a comunidade escolar, que incentive a participação dos sujeitos nos locais democráticos de controle social, que possibilite a realização de pesquisa e investigação para compreender a realidade dos sujeitos a serem atendidos, e assim realizar ações de acordo com as necessidades da população usuária. Esse tipo de trabalho, que atenda às necessidades da população, perpassa pelo entendimento das competências e das atribuições da profissão pela própria profissional e pela compreensão desta instituição que demanda sua ação. O que significa compreender a dimensão do trabalho concreto, embora marcado pelas determinações do trabalho abstrato.

Aqui, vale ressaltar que, a autonomia relativa da assistente social provém da natureza do tipo de especialização de seu trabalho, que não atua na produção de coisas, atua junto a indivíduos sociais dispondo de certa interferência na reprodução material e social da força de trabalho (IAMAMOTO, 2015). Nesta direção, nossa pesquisa nos mostrou que no ensino fundamental as assistentes sociais trabalham principalmente com as famílias dos/as estudantes orientando e informando os sujeitos sobre seus direitos. Há ainda, a experiência de trabalho junto às trabalhadoras das escolas, principalmente professoras, para discussões sobre o cotidiano escolar que envolve

assuntos como ética e família. Essas ações de cunho socioeducativo, dependendo da apreensão da realidade social e da própria perspectiva teórica apreendida pela assistente social, podem reforçar os princípios e valores ético-políticos que perpassam o nosso projeto profissional em sintonia com os interesses da classe trabalhadora, ou reforçar o projeto hegemônico do capital, a partir de um trabalho tecnicista.

Iamamoto e Carvalho (2014) destacam que tendo como principal instrumento de ação a linguagem, a profissional de Serviço Social atua nas relações entre os homens no seu cotidiano, através de uma ação de cunho socioeducativa ou socializadora, intervindo no modo de vida dos sujeitos, para a adesão a determinada situação.

A autonomia relativa da assistente social é condicionada pelas lutas hegemônicas que ora alargam e ora diminuem as bases que sustentam o direcionamento projetado (IAMAMOTO, 2009). Nesse sentido, é que consideramos que não é fácil imprimir um trabalho profissional que assegure os direcionamentos do projeto profissional, principalmente porque o projeto segue o fluxo oposto do direcionamento hegemônico da sociedade atual, pautadas nas ideias neoliberais.

São essas questões, que envolvem a realização do trabalho concreto e abstrato da assistente social, que nos permitem pensar o trabalho do Serviço Social nos diversos espaços sócio-ocupacionais no qual a assistente social está inserida. Aqui, cabe ressaltar que a área da educação, particularmente do ensino fundamental, há uma legitimidade da atuação profissional, na medida em que nessa área aparecem várias expressões da questão social, objeto de intervenção do Serviço Social. Podemos considerar ainda que esse espaço possibilita ações preventivas e educativas, relacionadas às diversas situações que afetam o cotidiano da população atendida. No entanto, no ensino fundamental a assistente social também sofre as tensões entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. E realizar o seu trabalho concreto nesse campo de atuação, a partir dos pressupostos do projeto profissional se torna ainda mais desafiador, na medida em que a área do ensino fundamental ainda não foi consolidada como um espaço sócio-ocupacional pela profissão. Podemos identificar isso, especialmente no Espírito Santo, tendo em vista o pequeno número de municípios que possuem assistentes sociais no quadro da secretaria de educação, assim como a pouca literatura sobre o tema.

E é neste universo, que nossa pesquisa identificou várias expressões da questão social que estão presentes no cotidiano das profissionais e da comunidade escolar no ensino fundamental. Dentre elas destacam-se: dificuldade de aprendizagem dos/as estudantes, situação de pobreza vivenciada pelas famílias dos/as estudantes, violência, precarização do trabalho.

Vale ressaltar que, o número reduzido de profissionais para o quantitativo de demanda apresentada pela comunidade escolar é determinante para o tipo de ação que predomina nos municípios. Ações que, muitas vezes, se reduzem as demandas imediatas dos/as estudantes com dificuldades de aprendizado através de atendimento a suas famílias e às professoras e com o objetivo de orientações e encaminhamentos para atendimentos clínicos na área da saúde, sem a possibilidade, muitas vezes, de acompanhamento das expressões da questão social identificadas. O trabalho da assistente social, muitas vezes é reduzido a um trabalho de cunho individual que por vezes “fica apagando incêndios”. Como relata uma das entrevistadas: “Nós estamos no início, nós estamos conquistando o nosso espaço. Então por enquanto ainda estou apagando incêndio” (SUJEITO B).

Assim, essa precarização do trabalho apontada pelas assistentes sociais, que se concretiza, além de outras formas, na sobrecarga de trabalho, desafia a realização do trabalho concreto. Isso porque apesar da assistente social ter a capacidade de apreender a crítica do cotidiano e ultrapassar a aparência que se apresenta (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014), isso se mostra mais desafiante diante da realidade cotidiana. Além disso, por vezes, à assistente social é imposto o tipo de trabalho a ser realizado, que leva em consideração a visão de mundo do seu empregador. Tal perspectiva pode se diferenciar da perspectiva profissional, como podemos ver no relato a seguir:

Eu estou com um projeto engavetado, projeto sobre a prevenção ao uso de drogas. [...] Mas eu não consegui implementar, porque infelizmente o assistente social ele não é bem aceito na secretaria de educação por outros profissionais (SUJEITO B).

Essas questões limitam a implantação de um trabalho com qualidade que leve em conta as necessidades da população, a ampliação dos direitos, a democratização do espaço escolar e ações que contemplem toda a comunidade escolar.

Essa precarização do trabalho da assistente social no ensino fundamental é reflexo da reestruturação produtiva, da política neoliberal e da globalização financeira, que provoca uma série de mudanças no mundo do trabalho e nas políticas sociais. Conseqüentemente, implica além de outras coisas, num quadro de precarização estrutural do trabalho que atinge também as assistentes sociais, como mostramos no capítulo anterior. Este processo irá impactar diretamente no processo de trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais, pois diante da redução dos recursos na área social, viabilizar o acesso aos direitos sociais torna-se um dos grandes desafios também no trabalho das assistentes sociais.

Nossa pesquisa nos mostrou que as assistentes sociais muitas vezes não têm recursos como, carro para fazer visitas domiciliares, ou instalações físicas adequadas para seu trabalho, tendo que dividir a sala com outros profissionais. Além disso, há relatos de falta de professoras nas unidades escolares.

Eu consigo até onde eu posso [acompanhar os casos atendidos], porque eu não consigo um carro para fazer visita. Eu faço visita com minha moto. Eu tenho uma moto, velha inclusive, e eu faço com a minha moto essas visitas, esse acompanhamento. Antes não, antes era mais fácil, mas só que agora diminuiu muito o quadro de funcionários e nós estamos passando por um período de muitas dificuldades, que falta motorista, que falta carro. Você viu a minha sala, olha a dificuldade [divide a sala com mais um profissional de Serviço Social e dois professores], às vezes é complicado. Eu trabalho mais à tarde, porque eu tenho mais privacidade, só tem eu trabalhando (SUJEITO B).

Esse ano está complicado de trabalhar, porque aconteceram algumas coisas. [...] Porque, por exemplo, o município não tinha contratado professor e agora teve que contratar, então está assim, aquela bagunça, está meio conturbado: as escolas faltando professores, e estão ainda chamando do processo seletivo (SUJEITO B).

Além de interferir nas condições de trabalho das profissionais, a diminuição nos recursos para as políticas sociais afetam diretamente os/as usuários/as dos serviços, através da demora ou na falta de atendimentos dos serviços sociais, como relatado pelos sujeitos da pesquisa. Sendo que nossa experiência profissional nos mostra ainda, que há em muitas escolas uma precária estrutura física dos prédios e ainda salas de aulas lotadas de estudantes, o que interfere diretamente no processo ensino/aprendizagem dos/as estudantes, no trabalho docente e das demais profissionais da educação.

Contudo, tendo a assistente social uma autonomia relativa, podendo assim disputar seu projeto com a instituição empregadora, essas profissionais estão conseguindo

uma melhor qualidade no seu trabalho, na medida em que as outras profissionais da educação vão tendo conhecimento do trabalho do Serviço Social.

Foi uma construção, né? Porque não conheciam a profissão. Não entendiam onde esse profissional ia atuar. [...] Então havia vários mitos, vários tabus em cima desse profissional de Serviço Social. E aí são seis anos, eu fui me inserindo, conquistando o meu espaço, desenvolvendo o meu trabalho. Hoje eu percebo sim que é um trabalho valorizado, reconhecido, não apenas na secretaria de educação, mas fora dela também (SUJEITO C).

O reconhecimento do trabalho da assistente social no ensino fundamental vai consolidando-se na medida em que há o entendimento da legitimidade de sua atuação. Legitimidade esta que é conquistada pelas próprias profissionais no cotidiano do seu trabalho articulada aos/às usuários/as desses serviços. As competências e atribuições legitimam essa área como um espaço sócio-ocupacional de atuação profissional. Conforme a Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/1993) no seu artigo 4^a constituem competências do/a Assistente Social (BRASIL, 1993, sem paginação):

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

As competências profissionais apontam para possibilidades de intervenções no ensino fundamental. Com a nossa pesquisa identificamos que ações que predominam no ensino fundamental são principalmente intervenções de encaminhamentos e orientações aos sujeitos atendidos. Embora se configurem ações relevantes para os usuários dos serviços sociais, é preciso avançar na perspectiva de intervenções que efetivamente enfrentem as expressões da questão social. Assim, o acompanhamento destas famílias torna-se tarefa importante no trabalho cotidiano da assistente social.

Constituem atribuições privativas do/a Assistente Social segundo o artigo 5º da mesma lei (Brasil, 1993, sem paginação):

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;

IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;

XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;

XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;

XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional.

Identificamos na pesquisa que o trabalho profissional muitas vezes é capturado pelas tradicionais atribuições do Serviço Social de ser executor das políticas sociais. Neste contexto, as instituições reforçam a execução de programas e projetos determinados de cima para baixo. E as competências e atribuições que qualificam ainda mais o trabalho da assistente social na formulação e na gestão das políticas sociais acabam sendo secundarizadas. Nesse sentido, os Subsídios apontam para o desafio de dar materialidade a essas competências e atribuições nos diferentes espaços sócio-ocupacionais e ultrapassar a identificação da assistente social como aquela profissional que é apenas um executor das políticas públicas e solucionador das expressões da questão social (CFESS, 2013).

Diante disso, e das limitações de se implementar um trabalho de qualidade é necessário que a profissional se articule com outras categorias e com movimentos da sociedade civil que tenham perspectivas semelhantes a do Serviço Social, para que se possa fortalecer e demarcar compromissos com a qualidade da educação pública e com a garantia de direitos.

Nossa pesquisa nos mostrou também que as assistentes sociais participam de conselhos de defesa dos direitos sociais e de grupos de discussão sobre políticas sociais. Isso é importante para uma mobilização e para a defesa das necessidades da população, o que dá legitimidade ao trabalho profissional junto aos usuários/as. Os conselhos são espaços de disputa de projetos diferentes, onde há luta e disputa política. Assim, são espaços que podem avançar os processos de ampliação e consolidação das políticas sociais. Logo, espaços importantes de serem ocupados por profissionais de Serviço Social e usuários/as.

Essas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e as tensões entre o trabalho concreto e trabalho abstrato incidem diretamente nos processos de trabalho das assistentes sociais. Nesta perspectiva, Almeida (1996) destaca que a discussão sobre processo de trabalho e Serviço Social é uma construção histórica, apreendida a partir do acúmulo teórico da categoria e que ultrapassa as discussões sobre os dilemas e problemas profissionais do campo técnico-instrumental. Essa discussão se forja a partir da aproximação do Serviço Social com a teoria marxista.

No sentido de apreender como esse debate sobre o processo de trabalho contribui para entendermos o trabalho do Serviço Social na área da educação, apontamos alguns elementos dessa discussão no item a seguir.

3.4 Processo de trabalho e Serviço Social: particularidades no âmbito do ensino fundamental

Considerando a perspectiva marxista, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza e é através do trabalho que o homem, utilizando-se de seus meios naturais- braços, pernas, cabeça, mãos- modifica a natureza de acordo com as suas necessidades (MARX, 1996). Mas qual a relação dessa leitura de Marx com o Serviço Social?

Tal análise exige de nós uma série de mediações. Mas como discutimos anteriormente, partimos da perspectiva de que o Serviço Social é trabalho. Logo, o assistente social além de se inserir em processos de trabalho na dinâmica institucional, desenvolve um processo de trabalho que tem particularidades. Ao nos apropriarmos da leitura marxiana, apreendemos que, são três os elementos simples que compõem qualquer processo de trabalho: o próprio trabalho que visa uma finalidade, um resultado; o objeto e os meios ou instrumentos de trabalho (MARX, 1996). Sem reduzir a análise do processo de trabalho aos elementos simples que o compõe, a partir principalmente de Iamamoto (2015), buscamos apreender como esses elementos são apropriados pelo Serviço Social no sentido de dar materialidade ao trabalho profissional desenvolvido pelo Serviço Social.

Considerando que o processo de trabalho se apresenta de forma diferente de acordo com o tempo histórico, o processo de trabalho na sociedade capitalista, responde a particularidades desse sistema que é baseado na propriedade do trabalho por parte do capitalista, e assim, como na propriedade do produto do trabalho também por parte do capitalista (BARBOSA; CARDOSO; ALMEIDA, 1998). Assim, é preciso considerar os elementos simples do processo de trabalho diante da análise das relações sociais capitalistas.

Nesse sentido, considerando os elementos do processo de trabalho e as particularidades do modo de produção capitalista, o Serviço Social busca apreender

a partir da teoria marxiana como tais elementos se expressam no processo de trabalho profissional. Tal discussão apesar de já ter sido fruto de muita polêmica no interior da produção teórica do Serviço Social⁹ possibilita-nos a dar materialidade ao processo de trabalho desenvolvido pelo Serviço Social ao pensarmos no objeto, meios e resultados que compõem nosso processo de trabalho. Assim, o Serviço Social também tem sua matéria-prima e seus meios de trabalho, visando chegar a resultados, ou seja, seu trabalho tem uma finalidade. E esta análise poderá contribuir para qualificarmos melhor o trabalho do Serviço Social na etapa do ensino fundamental no Estado do Espírito Santo.

A matéria-prima do trabalho da assistente social é a questão social nas suas múltiplas manifestações (IAMAMOTO, 2015). A questão social é o conjunto das expressões das desigualdades sociais produzidas na sociedade capitalista madura (IAMAMOTO, 2001). Entretanto, compreender e qualificar o objeto de trabalho do Serviço Social não é tarefa fácil na dinâmica do cotidiano do trabalho profissional, uma vez que com o desenvolvimento da sociedade capitalista as expressões da questão social vão se complexificando e ganhando recortes de gênero, raça, religião, nacionalidade, meio ambiente etc (IAMAMOTO, 2001). Além disso, a forma como vem sendo organizado o trabalho para atender as novas exigências do capital, faz com que as profissionais, no seu cotidiano, por vezes atuem através de ações imediatistas, burocráticas e não considerem a gênese das expressões da questão social e a necessária visão crítica sobre a realidade.

Em sociedades anteriores a ordem burguesa, as desigualdades sociais decorriam do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, contudo na sociedade burguesa há um amplo desenvolvimento das forças produtivas e uma grande geração de riqueza, ao mesmo tempo em que há uma grande massa da população em situação de pobreza (NETTO, 2001). É dessa contradição que se origina a questão social: na lógica do funcionamento da sociedade capitalista em que há a coletivização da produção ao mesmo tempo em que há a apropriação privada do próprio trabalho e de seus frutos (IAMAMOTO, 2001). A questão social, então, expressa as diferenças econômicas, políticas e culturais das classes sociais (IAMAMOTO, 2001). É na lei

⁹ Há autores que não consideram o Serviço Social como um trabalho. Sobre isso ver Lessa (2012).

geral da acumulação capitalista que iremos apreender a essência, base que fundamenta a questão social na dinâmica da sociedade capitalista¹⁰.

Segundo Marx (1996) é próprio da acumulação capitalista a manutenção de uma superpopulação de desempregados e semiempregados. E isso é resultante da ampliação do capital constante, meios de produção, e de uma degradação do capital variável, força de trabalho (MARX, 1996). Nesse sentido, o desemprego e outras formas de pauperização dos/as trabalhadores/as não estão relacionados à falta de capacidade técnica dos/as trabalhadores/as ou aos mecanismos de gestão estatal, mas ao próprio desenvolvimento do capitalismo (MOTA, 2008b). Uma das principais funções desse excedente de trabalhadores/as é a pressão que exerce sobre os salários, isso força os/as trabalhadores/as ocupados a salários inferiores e aos demais ditames impostos pelo capital (MARX, 1996).

Mota (2008b) destaca que, atualmente, os processos de reestruturação produtiva são exemplos dessa mudança na composição orgânica do capital, que amplia o capital constante e desvaloriza o capital variável (força de trabalho). Através dos processos de reestruturação produtiva as empresas incorporam novas tecnologias e maquinarias aos seus parques industriais e reduzem antigos postos de trabalho, criando uma força de trabalho excedente e aumentando, assim, o desemprego (MOTA, 2008b).

Tendo como base a Lei geral da acumulação capitalista para a apreensão da questão social, Iamamoto (2001) destaca que a questão social ao mesmo tempo expressa conformismo e rebeldia. Rebeldia na medida em que os sujeitos sociais que vivenciam as desigualdades resistem e se opõem a ela. Essa rebeldia, segundo a autora, se expressa nas lutas sociais que romperam com o domínio privado nas relações entre capital e trabalho e exigiram a interferência do Estado para o reconhecimento de direitos e deveres dos sujeitos sociais. Esse reconhecimento dá origem aos direitos sociais (IAMAMOTO, 2001).

Cada novo estágio do desenvolvimento capitalista, novas expressões da questão social surgem ainda mais diferenciadas e mais complexas, por isso é imprescindível investigarmos para além das expressões “tradicionais” da questão social (NETTO, 2001), das quais as assistentes sociais são interpeladas a responder. Particularmente,

¹⁰ Para avançar nessa análise ler capítulo XXIII do livro “O Capital” de Marx, 1996.

porque senão apreendermos sobre o que iremos intervir, outros poderão determinar o que nos compete. E a definição de tarefas por outros, historicamente levou o Serviço Social a atuar em questões que não se colocam como objeto de sua intervenção. Por isso, há uma insistente exigência de que o Serviço Social apreenda de fato a questão social e suas expressões como objeto de seu processo de trabalho.

Além disso, é necessário considerar as particularidades culturais, geopolíticas e nacionais que caracterizam historicamente cada nação (NETTO, 2001). Nesse sentido, podemos considerar que a questão social mesmo tendo a mesma origem, na contradição entre capital e trabalho, se expressa de diferentes formas dependendo da época histórica e das determinações histórico-culturais de cada nação. Logo, a apreensão da questão social envolve relações de classe, raça e sexo.

Atualmente, a questão social vem sendo enfrentada através de políticas sociais implementadas pelo Estado de cunho focalizado e descentralizado de “combate à pobreza” e à exclusão social. Como também através de políticas de segurança e repressão, visto que a questão social passa a ser objeto de um processo de criminalização que atinge os pobres (IAMAMOTO, 2001). Assim, há uma articulação entre ações de assistência focalizadas e ações coercitivas por parte do Estado em detrimento de ações de caráter universal e democrática, fruto das lutas sociais da classe trabalhadora, particularmente no contexto dos anos 1980. Esses tipos de ações naturalizam a questão social e podem fazer com que sua análise caia em duas armadilhas, conforme aponta Iamamoto (2001): a perda da análise de totalidade da questão social, desconsiderando que a produção da desigualdade é de responsabilidade da sociedade de classes e a origem da questão social é imanente a organização social capitalista, responsabilizando assim, o indivíduo por sua condição de pobreza, por suas dificuldades. E, por outro lado, corre-se o risco de generalizar a análise da questão social, torná-la indiferenciada, desconsiderando suas particularidades. Esses tipos de análise irão influenciar diretamente no trabalho do Serviço Social, uma vez que a compreensão da realidade vai direcionar as ações do trabalho profissional. Logo, compreender o objeto de intervenção do Serviço Social é fundamental para que, independente da área de atuação profissional, possamos ter clareza do nosso papel naquele espaço institucional, em sintonia com os interesses da classe trabalhadora e com nosso projeto profissional.

Na Política de Educação são várias as expressões da questão social que se apresentam na realidade. Entretanto, nos últimos anos, devido às transformações que essa política vem passando nas suas funções econômica, política e social para atender as novas exigências do capital, como mostrado no capítulo anterior, as expressões da questão social vêm se ampliando e se complexificando ainda mais. A realidade de vida de crianças das escolas públicas expressa uma condição precária das famílias que hoje vivem a questão do desemprego estrutural e a falta de políticas públicas que atendam suas necessidades, além disso toda a comunidade escolar sofre com a precariedade das políticas sociais e das condições de trabalho. E isso vai incidir diretamente na vida dos/as estudantes, famílias e todos/as que fazem parte dessas escolas onde trabalham as assistentes sociais. As assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental no Espírito Santo identificaram a dificuldade de aprendizado como a principal expressão da questão social presente no ensino fundamental.

Então, a criança está com dificuldades no processo de aprendizagem, muitas vezes a gente vai diagnosticar uma situação de violência, uma situação de negligência, situação de abandono. Nem sempre é uma questão cognitiva, uma deficiência diagnosticada do processo cognitivo, nem sempre. Às vezes a criança está ali sem conseguir aprender, porque está acontecendo mil coisas dentro de casa (SUJEITOC).

A dificuldade de aprendizado está relacionada na maioria das vezes, segundo apontam as assistentes sociais, a situações de dificuldades vivenciadas pelas famílias no seu cotidiano. É importante destacar que há de se ter um cuidado para não reforçarmos a família como a principal causadora da situação de dificuldades apresentadas pelos/as estudantes na educação, visto que a escola apresenta uma enormidade de expressões da questão social que irão incidir sobre o aprendizado dos/as estudantes. Além disso, as dificuldades apresentadas pelas famílias são consequência da negligência do Estado junto a classe trabalhadora.

Atualmente, como mostrado no capítulo anterior, há uma ênfase nas políticas sociais voltadas para o atendimento às famílias por orientação dos organismos internacionais, o que leva a culpabilização dessas pela situação de dificuldade apresentada. Assim, nós profissionais temos que estar atentos a essa análise crítica, porque podemos facilmente incorporar a lógica das orientações dos organismos internacionais de combate à pobreza, em que o foco da atuação profissional é o indivíduo e não as

relações sociais que perpassam as expressões da questão social vivenciada pelos/as estudantes, famílias e profissionais das escolas.

Assim, na realidade que perpassa o campo escolar, na etapa do ensino fundamental, há uma diversidade de expressões da questão social que podem ser objeto de trabalho das assistentes sociais como a precarização do trabalho docente, a precarização das condições estruturais das escolas e a sua acessibilidade, a questão da não democratização do espaço escolar, questões de gênero, raça, entre outras, que contribuem também para a dificuldade de aprendizado dos/as estudantes, além de afetar toda a comunidade escolar, não somente os/as estudantes. Essas e outras expressões da questão social, se identificadas no universo escolar, requer uma intervenção do Serviço Social, onde se busca apreender a realidade de todos/as que estão envolvidos na comunidade escolar.

Para trabalhar o principal objeto da ação profissional identificado na realidade, a dificuldade de aprendizagem, as assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental no Espírito Santo utilizam como principal instrumento de trabalho encaminhamentos e orientações para atendimentos dos/as estudantes na Política de Saúde. Embora se configure como uma resposta a uma demanda imediata, muitas vezes necessária, tal procedimento pode reforçar a responsabilização do sujeito. Assim, temos que ter o cuidado de não relacionarmos a dificuldade de aprendizagem a questões patológicas, de doença que necessita de tratamento. Nesse sentido, devemos procurar identificar as expressões da questão social que estão para além do aparente e imediato que se apresentam na realidade, para assim podermos utilizar os instrumentos necessários para as demandas apresentadas.

Contudo, diante da realidade apresentada nos municípios de precarização do trabalho e diante dos limites impostos pelas políticas neoliberais que afetam profundamente o nosso trabalho, qual a possibilidade de identificarmos com clareza as expressões da questão social presentes na realidade escolar e utilizarmos os instrumentos adequados para a ação? E mesmo identificadas essas expressões, qual a possibilidade de uma ação efetiva que considere as necessidades do público atendido, diante dos limites impostos pelo cotidiano?

A precarização das condições de trabalho interfere no processo de trabalho desenvolvido pelo Serviço Social e é expresso, dentre outras formas, quando uma

única assistente social é responsável por uma rede de aproximadamente noventa escolas com mais de quinze mil estudantes, como aponta a nossa pesquisa. Qual é a possibilidade dessa profissional garantir um trabalho de qualidade? Qual é a possibilidade de identificar o objeto de trabalho e alcançar resultados em sintonia com as necessidades dos/as usuários/as? Essas são questões que perpassam o cotidiano profissional não só no ensino fundamental como nos demais espaços sócio-ocupacionais que incide a precarização do trabalho.

Assim, entendemos que apesar de nós assistentes sociais termos a capacidade de identificar e compreender as expressões da questão social como nosso objeto de trabalho, e a partir disso formular ações, é notória essa dificuldade devido a vários pontos, desde a complexificação das expressões da questão social e dos limites impostos nos espaços sócio-ocupacionais, como também, a nossa própria fragilidade do debate teórico metodológico, ou seja, da unidade teoria/prática impõe limites ao trabalho. E este último ponto, cabe a nós profissionais avançar no rigor teórico metodológico para a apreensão da realidade concreta e pensarmos em alternativas de ação diante das brechas deixadas na realidade.

Identificar o objeto de trabalho a partir da apreensão da questão social é tarefa fundamental para a escolha dos instrumentos que serão utilizados pelo Serviço Social, no sentido de projetar os resultados que queremos chegar. Assim, o outro elemento do processo de trabalho que destacamos, a partir da apreensão marxiana, refere-se aos instrumentos ou meios de trabalho do Serviço Social. Estes abrangem o conjunto dos instrumentos técnicos e o conhecimento que servirão para modificar o objeto, sem eles não é possível efetuar o trabalho (IAMAMOTO, 2015).

As bases teórico-metodológicas são recursos essenciais que o Assistente Social aciona para exercer o seu trabalho: contribuem para iluminar a leitura da realidade e imprimir rumos à ação, ao mesmo tempo em que a moldam (IAMAMOTO, 2015, p. 62-63, grifo da autora).

O conhecimento e as habilidades adquiridas no seu processo formativo são meios indispensáveis que servem para decifrar a realidade e conduzir o trabalho (IAMAMOTO, 2015). O conhecimento, então, serve como uma luz que guiará o trabalho da assistente social para, utilizando-se de seus instrumentos técnicos, atuar sobre a realidade e realizar ações em que considere as necessidades do seu público.

Além dos instrumentos que capacitam a assistente social a um trabalho em uma direção própria, como o Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/93), as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e as normativas do conjunto CFESS/CRESS, as políticas sociais e os espaços sócio-ocupacionais onde se insere a assistente social também tem suas legislações e suas particularidades que precisam ser consideradas, como os Subsídios de Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, por exemplo. Se considerarmos a Política de Educação, sua estrutura e seus vários objetos de trabalho há uma diversidade de instrumentos de trabalho que perpassam essa política. Há ainda outros instrumentos como grupos de discussão sobre direitos sociais, sobre democracia, sobre diversidade; encaminhamentos para a rede de serviços; reuniões; ações em conjunto com as outras políticas sociais ou com os movimentos sociais, que apreendidos pelo Serviço Social para além de meras técnicas, nos orientam a imprimir o trabalho profissional articulado às demandas dos/as usuários/as dos serviços sociais.

Na apreensão do processo de trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo, identificamos como principais instrumentos de trabalho utilizados no ensino fundamental: o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9.394/96). Além desses, outros dispositivos legais principalmente com relação ao público da educação especial também foram identificados, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e as notas técnicas do MEC que orientam sobre a profissional de apoio que auxiliam os/as estudantes da modalidade de educação especial.

É interessante destacar que não identificamos como instrumento de trabalho utilizado pelas assistentes sociais os Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Esse é um instrumento que dá qualidade e identidade ao trabalho profissional na área da educação, mas que não foi sinalizado pelas entrevistadas. E isto nos mostra algumas lacunas nesta área de atuação, ainda relativamente nova no âmbito do Serviço Social.

Com relação aos Subsídios, as assistentes sociais relataram que ele pouco contribui para o trabalho realizado, entendendo-o como muito abstrato e teórico, que se distancia da realidade.

Eu li no início, quando eu comecei, eu li. Mas para te falar a verdade eu não me lembro. Porque a realidade ela é muito longe da teoria também, está entendendo? É muito longe. A realidade, o dia a dia, a prática, ela acaba se distanciando da teoria (SUJEITO B).

Olha, eu consigo identificar a minha prática aqui sim, mas na verdade, como na maioria dos Subsídios que nós temos, a nossa teoria ela é... Ela está muito longe da prática. A nossa teoria ela é muito bonita, ela é muito revolucionária e a gente está aí inserido no mercado de trabalho, a gente não compactua com o sistema, mas a gente faz parte desse sistema que nos emprega. É bom, a teoria é importante para poder refletir sobre a nossa prática, mas é impossível colocá-la em prática, porque ela é bastante utópica, bastante utópica (SUJEITO C).

A dificuldade expressada pelas profissionais em adequar os Subsídios ao trabalho pode apontar para as lacunas do debate sobre a Política de Educação no Serviço Social e particularmente no Espírito Santo. O próprio “Subsídios” aponta os desafios para consolidação do Serviço Social nessa política e o importante papel do CRESS e das outras entidades da categoria profissional, além das escolas de Serviço Social nesse processo. Poucas ações foram realizadas no Espírito Santo a fim de discutir a Política de Educação e Serviço Social. As assistentes sociais informaram que há alguns anos o CRESS-ES realizou debate sobre os Subsídios em uma das reuniões do Nuress¹¹, porém não houve mais qualquer outra ação com relação a atuação do Serviço Social na educação, com exceção de encontro realizado no Conselho em 2012 em que não há registro formal sobre o mesmo.

Assim, essas assistentes sociais muitas vezes acabam por não terem a possibilidade de dialogarem sobre as tantas questões que se apresentam no cotidiano de trabalho na Política de Educação. E corre-se o risco de considerarem teoria e prática como instâncias separadas, o que pode resultar em ações meramente rotineiras, burocráticas e tecnicistas, que se limitam ao cumprimento de tarefas estabelecidas pelas instituições, além de desconsiderar a compreensão do Serviço Social como um trabalho que está inserido em processos de trabalho.

A apreensão do processo de trabalho profissional perpassa pelo entendimento do Serviço Social condicionado pelas relações sociais capitalistas o que impõe apreender alguns limites a atuação profissional. Mas, ao mesmo tempo, por ser um trabalho que tem uma dimensão teleológica, tem a possibilidade de imprimir ações com uma

¹¹ O NUCRESS se constitui em núcleos descentralizados do CRESS, que no Espírito Santo se constituem em dois: no norte do estado e no sul. Em que há reuniões periódicas com o objetivo de descentralizar as demandas da categoria e interiorizar as ações do CRESS.

direção que atenda aos interesses dos usuários dos serviços sociais. Logo, a apreensão das possibilidades e limites do trabalho profissional implica na apreensão histórica da profissão, no contexto da sociedade de classes. Onde não podemos reduzir a leitura a visão fatalista ou messiânica do trabalho profissional.

Os Subsídios expressam a dimensão do trabalho concreto do Serviço Social, neles estão contidos os pressupostos do projeto ético-político profissional, ou seja, as possibilidades do trabalho criativo do profissional, embora considerando os limites desta realidade. Assim, quando não identificamos a materialidade dos Subsídios no trabalho profissional, tão pouco o projeto ético-político. Essas são questões que apontam para a dificuldade da apreensão do trabalho concreto: qual é a essência do trabalho do Serviço Social? A não identificação do trabalho concreto do Serviço Social e a prevalência do trabalho abstrato determinam o produto do trabalho profissional, que muitas vezes não levará em consideração as necessidades da população, mas somente as demandas e exigências da instituição.

Ainda sobre os instrumentos, as assistentes sociais utilizam entrevistas e visitas domiciliares para conhecerem os/as usuários/as atendidos/as a fim de construir estratégias de ação com esses sujeitos que garantam acesso aos serviços. Os Subsídios destacam a importância da dimensão investigativa do trabalho profissional, que possibilita a compreensão das condições de vida da população atendida (CFESS, 2013). Contudo, essa capacidade investigativa, segundo o documento, não deve se restringir as demandas institucionalizadas deve servir para uma análise mais profunda e para a criação de estratégias para além das institucionalizadas (CFESS, 2013).

Identificamos como principal instrumento técnico de trabalho utilizado pelas assistentes sociais encaminhamentos para a rede de serviços, como já sinalizado anteriormente. O trabalho das assistentes sociais geralmente é realizado junto com equipe multiprofissional, que, predominantemente, é composta por pedagogas e psicólogas. E atendem estudantes com dificuldades escolares que são encaminhados pelas escolas. Na maioria das vezes é realizado pelo Serviço Social um atendimento individual à família e diante da situação observada são realizadas propostas de ação, que podem ser de encaminhamentos da família e/ou estudante para a rede de serviços para acesso a alguma política social, e/ou orientação às professoras para

“desenvolver junto com a escola estratégias para o enfrentamento das questões apresentadas” pelos/as estudantes (SUJEITO C).

O meu trabalho hoje é bem assim, limitado [...]. Eu faço [visita às escolas]. Aí por exemplo, chega a diretora com uma demanda aí eu vou fazer os atendimentos nas escolas, fazer visita às famílias, procuro saber qual é o problema aí eu encaminho, né? Para os serviços (SUJEITO B).

A gente sempre atende às demandas da escola, essa é a nossa prioridade [...]. Aí hoje nós somos eu, a pedagoga, nos duas que estamos mais de frente, e a psicóloga que fica mais no atendimento, que não é um atendimento terapêutico, é um atendimento para orientação das famílias e das escolas [...]. E o meu trabalho aqui na secretaria de educação, a gente assessora e acompanha todo o processo de inclusão aluno que é público alvo da educação especial, que tem uma deficiência, né? [...] E a gente recebe também das escolas aquela demanda de alguns que tem algum tipo de transtorno e dificuldades no processo de aprendizagem, né? [...] A escola adota uma proposta diferenciada para aquele aluno, não surtiu efeito [...], aí chega aqui, eu faço a triagem e os encaminhamento que forem devidos, para o atendimento psicológico. Quando precisa de fono, a gente não tem mais aqui, mas nós encaminhamos para a saúde. Quando a demanda é na área médica a gente faz uma articulação com a secretaria de saúde. Quando a criança está realmente apresentando dificuldades no processo de aprendizagem por causa do que está acontecendo dentro de casa, por causa do contexto familiar aí a gente faz as abordagens devidas, faz a articulação com a secretaria de assistência. [...] A escola traz a situação, talvez aquele caso demanda uma orientação, a gente recebe a família, faz atendimento à família, depois a gente senta com a escola e repassa para a escola o *que foi* diagnosticado através daquele atendimento a família, que tenha sido aqui no atendimento individual ou tenha sido em uma visita domiciliar. A gente repassa para a escola e desenvolve junto com a escola estratégias o enfrentamento das questões que estão sendo apresentadas por aquele aluno, entendeu? (SUJEITO C).

Considerando o contexto de trabalho precarizado em que atuam as assistentes sociais, há uma dificuldade na realização de ações que priorizam o coletivo e as reais necessidades da comunidade escolar, sendo que o trabalho realizado, na maioria das vezes, acaba por priorizar os/as estudantes com dificuldades escolares através de abordagens individuais com o objetivo do encaminhamento para outras políticas sociais.

Outra ação desenvolvida no ensino fundamental que apontou a nossa pesquisa é a participação do Serviço Social no processo de contratação, capacitação e orientação às cuidadoras que irão auxiliar a professora regular com os/as estudantes da educação especial. Além disso, o Serviço Social também atua na capacitação das professoras da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), assim como com outras profissionais que irão trabalhar com os/as estudantes da educação

especial. Outro trabalho destacado pelas assistentes sociais se refere à participação no programa de formação continuada.

Então, eu acompanho junto à pedagoga todo o processo de elaboração de edital, contratação, orientação e capacitação dos profissionais que atuam diretamente com o público alvo da educação especial, profissional de apoio que nós chamamos de cuidador, que é aquele profissional que vai ficar junto com a criança durante todo o período de aula, auxiliando na higienização, na locomoção, na alimentação [...]. Todo o processo contratação do professor de AEE, que é o atendimento educacional especializado. E dos professores interpretes de libras também. [...]. A gente contribui também no processo da formação continuada, eu contribuo principalmente quando o tema é educação especial, família, ética, nesses temas eu entro contribuindo para a formação (SUJEITO C).

Isso mostra a diversidade de possibilidades de ação profissional no âmbito do ensino fundamental, onde a assistente social pode atuar não somente com as famílias e os/as estudantes, mas também com os diversos profissionais que estão inseridos nessa política.

Por fim, é preciso considerar outro elemento do processo de trabalho - o produto do trabalho do Serviço Social. Ou seja, o resultado da ação transformadora do trabalho sobre o objeto. Sendo a questão social o objeto de trabalho do Serviço Social e os meios de trabalho o conjunto de técnicas e o conhecimento teórico metodológico, qual o produto do trabalho do Serviço Social? O que a assistente social produz a partir da ação transformadora do seu trabalho?

Pensar os produtos do trabalho do Serviço Social é pensá-los sob duas determinações: valor de uso e valor de troca (IAMAMOTO, 2015). Do ponto de vista da qualidade, da utilidade do trabalho da assistente social, pode-se dizer que o Serviço Social produz treinamentos, viabiliza benefícios sociais, realiza programas de aposentadorias, viabiliza acesso a coisas materiais que têm utilidade etc (IAMAMOTO, 2015). O trabalho do Serviço Social além de se corporificar nas coisas materiais e se expressar na forma de serviços, também se expressa no campo do conhecimento, dos valores, da cultura, que interferem na vida dos sujeitos, participando assim, junto com outros protagonistas para a criação de consensos na sociedade (IAMAMOTO, 2015). Esses consensos dizem respeito não somente à adesão ao instituído, mas em relação aos interesses das classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternos. Assim, a assistente social pode contribuir para reforçar a hegemonia vigente ou criar uma contra-hegemonia (IAMAMOTO, 2015). Essa afirmação nos impulsiona a pensar que o resultado do trabalho do Serviço Social

incide no campo do acesso concreto aos direitos sociais, como também no acesso a informações sobre tais direitos, que pode interferir na mudança de valores e comportamentos do/as usuários/as das políticas sociais.

Quanto ao trabalho abstrato, o Serviço Social não trabalha diretamente na produção da riqueza, mas é parte de um trabalho coletivo, parte de uma combinação de trabalhos especializados na produção, trabalho cooperativo que cria condições necessárias para a produção de valor (IAMAMOTO, 2015). Desta forma, na sociedade capitalista o trabalho da assistente social se apresenta como assalariado, fragmentado e parcelado e se constitui no conjunto da unidade produtiva como parte do conjunto do trabalho coletivo, realizando, assim, uma parcela dos objetivos institucionais (BARBOSA; CARDOSO; ALMEIDA, 1998).

O produto do trabalho do Serviço Social vai ser diferente dependendo do espaço sócio-ocupacional que se insere a profissional. Por isso, que lamamoto (2015) se refere a processos de trabalho no qual se insere a assistente social. O significado do trabalho da assistente social em uma empresa, por exemplo, é diferente do trabalho exercido na orbita do Estado, visto que diferente de uma empresa, o Estado não cria riquezas para atuar no campo das políticas públicas (IAMAMOTO, 2015).

Portanto, a análise das características do trabalho do Serviço Social depende das particularidades dos processos de trabalho no qual está inserido (IAMAMOTO, 2015). Não se trata de um único processo de trabalho, e sim processos de trabalhos que se insere a assistente social (IAMAMOTO, 2015).

Essa discussão sobre os processos de trabalho no Serviço Social gera indagações importantes que ajudam a pensar, a ampliar uma autoconsciência dos profissionais quanto ao seu trabalho. E, mais do que isso, permite ultrapassar aquela visão isolada da prática do assistente social como atividade individual do sujeito, ampliando sua apreensão para um conjunto de determinantes que interferem na configuração social deste trabalho, (dessa prática) e lhe atribuem características particulares. Parece ser um caminho fértil para o enriquecimento do debate sobre o exercício profissional (IAMAMOTO, 2015, p. 70, grifo da autora).

Nesse sentido, conhecer e pesquisar o objeto de trabalho que incide a atuação profissional é essencial para produzir ações qualitativas. No ensino fundamental os produtos do trabalho profissional podem ser vários, principalmente com relação ao trabalho que incide sobre o conhecimento, a cultura, comportamento, valores e de socialização de informações que podem dar qualidade ao trabalho concreto da

assistente social, por ser a Política de Educação um espaço contraditório, com projetos societários diferentes.

Nossa pesquisa mostrou que as assistentes sociais apreendem o resultado do trabalho realizado a partir do reconhecimento da secretária de educação, pela valorização e conquista do espaço pelo Serviço Social e pela satisfação e/ou mudanças positivas na vida do/as usuários/as. Seguem abaixo algumas falas das assistentes sociais que expressam como as profissionais apreendem o resultado do seu trabalho profissional.

Menina, eu fico muito feliz, porque minha secretária, que é a secretária de educação, ela elogia o meu trabalho sempre e é uma coisa assim que ajuda, né? [...] Ela vê os resultados positivos. Ela me reconhece, me elogia, isso é muito bom para nos profissionais. [Percebe o resultado na vida dos/as usuários/as] Também, nossa eles ficam satisfeitos, pelo menos na maioria das vezes. Algumas vezes eu me sinto frustrada porque não tem muito que fazer (SUJEITO B).

Eu vejo [o resultado do trabalho], principalmente pela conquista do espaço, o respeito adquirido. Vejo quando as situações encaminhadas surtem efeito. Hoje mesmo a gente estava conversando sobre um aluno nosso que eu acompanho desde a educação infantil e hoje está no 5º ano, e é uma criança que tinha uma agitação extrema, agitado, gritava e tem o diagnóstico do autismo associada à deficiência intelectual. E era muito difícil assim o lidar com ele, era igual a um bichinho. E hoje, a gente percebe através de todas as intervenções que foram feitas junto a família, junto à escola, junto à área médica também, com os relatórios, os pedidos de *feedback* com a saúde, a gente consegue observar que está tranquilo, está aprendendo a ler, já domina conta simples, está conseguindo No ano que vem já vai para o sexto ano, está conseguindo acompanhar, tem o acompanhamento do cuidador, mas a gente percebe ali, qual é o caminho. Então é aí que a gente vê o resultado do nosso trabalho. Quando surte efeito positivo na vida da criança, desse aluno, dessa família (SUJEITO C).

Segundo as profissionais, os resultados do trabalho profissional podem ser limitados pelas condições de trabalho. Porque há em que não conseguem fazer um acompanhamento efetivo e realizar ações de uma forma ampla para um resultado que possa realmente incidir sobre as expressões da questão social identificadas pelas próprias assistentes sociais, dificuldade essa apontada principalmente pela precarização do trabalho.

Diante dos resultados do trabalho apontado pelas profissionais e suas dificuldades, entendemos que poucos resultados serão de qualidade se as expressões da questão social, objeto de trabalho do Serviço Social, forem apreendidas e enfrentadas de forma individualizada. Como se as situações que demandam o trabalho do Serviço

Social fossem de responsabilidade individual. As expressões da questão social não devem ser individualizadas desconsiderando suas determinações, sua totalidade e suas particularidades na realidade do ensino fundamental. A dificuldade de aprendizado, por exemplo, principal objeto de trabalho identificado pelas assistentes sociais, não pode ser analisada sem desconsiderar a condução da Política de Educação no Brasil, sem considerar a estrutura da escola, o currículo, a formação das professoras, a finalidade da educação etc. Nesse sentido, se faz necessário um trabalho coletivo, que envolva toda a comunidade escolar, as demais políticas sociais, os movimentos sociais para que se criem possibilidades de um trabalho em sintonia com as demandas dos/as usuários. Assim, se as assistentes sociais que atuam nos diferentes espaços sócio institucionais individualizarem a apreensão das expressões da questão social, reduzindo o trabalho profissional à encaminhamentos para outras políticas, teremos reduzido o processo de trabalho do Serviço Social a dimensão tecnicista e conservadora, que tanto marcou a origem do Serviço Social brasileiro.

É interessante observarmos que a bibliografia por nós estudada referente ao Serviço Social na Política de Educação, apresentada anteriormente na introdução deste trabalho, nos revela uma atuação profissional principalmente em programas e projetos sociais que garantam a permanência de estudantes pobres na educação escolarizada. Em contra partida, nossa pesquisa aponta para o trabalho profissional com ênfase em encaminhamentos para a rede de serviços municipais, principalmente para a Política de Saúde. Nesse sentido, podemos considerar que, sem perder a dimensão das particularidades que a questão social assume na vida dos sujeitos inseridos na comunidade escolar do ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo, algumas vezes as expressões da questão social acabam por serem compreendidas como questões patológicas. Nesse sentido, o trabalho do Serviço Social exige avançar na apreensão teórica e prática de ações que possibilitem o enfrentamento de várias expressões da questão social que se articulam a condição de pobreza.

A abordagem biológica, organicista do indivíduo é um tipo de abordagem que está em sintonia com a medicalização e patologização da educação. Collares e Moysés (s/d, p. 25) destacam que

o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza.

Ainda segundo as autoras, os problemas são apresentados de forma individualizada, culpabilizando o sujeito pelos problemas e desconsiderando as determinações sociais, políticas, econômicas e históricas que influenciam a vida das pessoas.

Nessa mesma perspectiva Meira (2012) destaca que os processos de patologização dos problemas educacionais têm servido para justificar a manutenção da exclusão dos pobres à apropriação de fato dos conteúdos escolares.

É fato que no debate teórico-metodológico que o Serviço Social tem travado nas diferentes entidades da categoria profissional (ABEPSS/CFESS/CRESS) o projeto profissional rompe com essa análise patológica e fragmentada da questão social. Entretanto, problematizar essas questões tornou-se um desafio neste trabalho. Pois as questões aqui levantadas apontam para particularidades sobre a inserção de assistentes sociais no ensino fundamental, principalmente no Espírito Santo que ao finalizar este trabalho apontam para a necessidade de aprofundamento do debate teórico-prático do processo de trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais na etapa do ensino fundamental. É neste contexto, onde se apresentam várias fragilidades, que torna-se necessário avançar na apreensão crítica do processo de trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais na área da educação. E nesta perspectiva, ainda coloca-se o desafio de continuarmos a avançar no debate qualificado da apreensão dos elementos simples que compõem o processo de trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, na etapa do ensino fundamental, articulada a análise mais ampla do trabalho no atual contexto da dinâmica da sociedade capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de nossa inserção como profissional de Serviço Social em 2008 na etapa do ensino fundamental, o que nos levou a propor este estudo expressa às dúvidas acerca do trabalho de assistentes sociais nesta área. Neste processo de desenvolvimento da pesquisa, buscamos mapear e caracterizar o trabalho de assistentes sociais nos municípios do Espírito Santo. Ao final do percurso desta pesquisa, quais as respostas que encontramos? Encontramos as respostas que procurávamos? De certa forma conseguimos responder a principal pergunta que nos intrigava: considerando os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, como se desenvolve o trabalho de assistentes sociais no ensino fundamental nos municípios do estado do Espírito Santo? Contudo, isso nos levou a muitos outros questionamentos que não podemos responder, e nem era a nossa pretensão. Assim, nos cabe agora tecermos algumas considerações finais sobre todo esse processo de conhecimento.

Discutir sobre o trabalho profissional, a nosso ver, nos coloca em uma situação delicada, principalmente porque como profissional que atua na base, sabemos das dificuldades e dos desafios do cotidiano e que muitas vezes essas dificuldades nos desanimam. Porém, entendemos que é preciso conhecer e discutir sobre essa realidade e compreendermos sobre o processo de trabalho do Serviço Social, porque somente assim será possível pensarmos em ações que realmente levem em conta as necessidades da classe trabalhadora e reconhecermos os limites impostos pelo cotidiano. Assim como a nos mobilizar enquanto trabalhadoras em busca de uma sociedade democrática, igualitária e livre.

Primeiro é importante destacar que identificamos uma produção teórica incipiente do Serviço Social na área do ensino fundamental, e ao mapearmos o número de profissionais no Espírito Santo, identificamos que é reduzido o quantitativo de municípios que contam com assistentes sociais trabalhando nessa etapa de ensino. Ao iniciarmos a pesquisa em 2015, identificamos que dos 78 municípios do Estado do Espírito Santo, somente 10 (dez) assistentes sociais trabalhavam em 07 (sete) municípios do estado. Em 2016, a pesquisa revela que somente 04 (quatro) municípios do Estado têm em seu quadro assistentes sociais. Nesse cenário,

identificamos que foi reduzido de 10 (dez) para 05 (cinco) profissionais de Serviço Social no quadro de funcionários das prefeituras municipais do Estado do Espírito Santo que atuam no ensino fundamental.

Isso nos remete a alguns questionamentos, principalmente em relação ao trabalho do Serviço Social no ensino fundamental, no estado do Espírito Santo, que não foram possíveis responder: será que nós assistentes sociais estamos conseguindo exercer um trabalho nesse campo de atuação que realmente mostre a sua importância? Ou estamos realizando um trabalho dispensável? As outras profissionais do ensino fundamental percebem a necessidade desse trabalho? E o que esperam do nosso trabalho?

Nossa experiência nos mostra que muitas vezes as outras profissionais tradicionais da educação veem o trabalho da assistente social como salvacionista, como aquela que resolverá os problemas de uma família que não se “ajusta” ao modelo da escola. Nesse sentido, os próprios assistentes sociais acabam se frustrando quando não “solucionam” esse tipo de “problema”.

Assim, se faz necessária a apreensão pelas profissionais de Serviço Social do seu fazer enquanto um trabalho que está inserido em processos de trabalho, e que por isso, sofre as determinações das relações sociais capitalista. Por isso, para análise do trabalho de assistentes sociais no ensino fundamental nos municípios do Espírito realizamos uma discussão teórica sobre algumas mudanças na Política Social e na Política de Educação nos últimos anos, para melhor compreender a dinâmica das transformações societárias, e como interferem no trabalho e nos processos de trabalho desenvolvido também pelas assistentes sociais. Além disso, realizamos uma discussão sobre a apreensão do Serviço Social com relação a categoria trabalho e processo de trabalho. Tal apreensão nos possibilitou compreender de forma mais clara e qualificada as particularidades de atuação de assistentes sociais no ensino fundamental, a partir de tais categorias. Elas trouxeram elementos que nos dão materialidade do que é o trabalho da assistente social a partir dos elementos simples como: objeto, meios e resultados. Assim, como avançar na apreensão dos limites e possibilidades do trabalho profissional a partir das dimensões do trabalho abstrato e trabalho concreto que também permeiam o trabalho da assistente social. Entretanto, não se trata de uma tarefa fácil e imediata. Este processo exige o constante exercício

das mediações entre nossa capacidade teleológica e a realidade concreta na qual atuamos.

O que nos parece relevante destacar na nossa pesquisa é a compreensão de que há uma fragilidade no cotidiano do trabalho das profissionais da categoria trabalho e processo de trabalho, enquanto fundamentais para a compreensão e execução do fazer profissional.

Pensar o trabalho da assistente social a partir da dupla dimensão é considerar o trabalho nas suas determinações enquanto trabalho concreto e trabalho abstrato. Tal direção nos coloca o desafio de pensar nas possibilidades desse trabalho concreto, onde nos apropriamos dessa capacidade teleológica de projetar onde queremos chegar. Mas ao mesmo tempo nos faz pensar nos limites de um trabalho marcado pelas determinações da dinâmica capitalista.

Assim, pensar o trabalho do Serviço Social é pensar que nos inserimos em processos de trabalho, onde temos algumas particularidades, fundamentais para nos situarmos nos diferentes espaços sócio institucionais. Nesta direção, apreendemos que em nosso processo de trabalho é preciso que tenhamos clareza do objeto sobre o qual incide nossa ação. Ou seja, a questão social e suas expressões. Visto que através dos instrumentos por nós mobilizados (técnicas e bagagem teórico-metodológica) buscamos alcançar alguns resultados, ou seja, o produto do nosso trabalho.

Outro elemento importante, que nos chamou atenção na pesquisa, refere-se a fragilidade na apreensão dos Subsídios de Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação para a atuação profissional. A visão mecânica e imediatista de que o documento é teórico e dissociado da prática, exige da categoria profissional, e aqui destacamos o papel da ABEPSS, do conjunto CFESS/CRESS, das escolas de Serviço Social e dos próprios profissionais do campo, o desafio não somente do rigor teórico metodológico, mas também da apropriação das normativas, resoluções e documentos como os Subsídios, que respaldam o nosso trabalho profissional. Imbuídos pela dinâmica intensificada, fragmentada e produtivista dos espaços sócio institucionais, nós assistentes sociais, acabamos sendo capturados pelas respostas imediatas e que não expressam uma intervenção qualificada junto às expressões da questão social identificadas na realidade de vida dos/as usuários/as do Serviço Social. E que acabam

não expressando respostas profissionais mais qualificadas, em sintonia com nosso projeto ético político.

Ao identificarmos que há uma ênfase no atendimento às demandas da escola com relação aos/as estudantes com dificuldade de aprendizagem, apreendemos que, apesar das assistentes sociais terem clareza que as expressões da questão social se constituem como objeto de intervenção profissional, é preciso avançar na compreensão de suas determinações, visto que na maioria das vezes a família é identificada como responsável pela expressão da questão social apresentada pelo/a estudante.

Essa compreensão do objeto levará a utilização de um tipo de instrumento técnico de trabalho que predominará em atendimentos individuais às famílias, através de encaminhamentos para a rede de serviços do município para o acesso às outras políticas sociais. Dessa forma, é preciso considerar o encaminhamento como um meio, instrumento do trabalho profissional e não a finalidade em si. Cotidianamente identificamos que o encaminhamento reduz-se a uma ação onde há o repasse das responsabilidades para outros setores, onde não acompanhamos se uma determinada demanda do/a usuário/a foi efetivamente atendida. É importante destacar que, a Política de Saúde é a principal recebedora dos encaminhamentos do Serviço Social, o que nos leva a compreender que há uma necessidade de apreensão dessa articulação entre Política de Educação e Política de Saúde, sem cairmos numa patologização das expressões da questão social.

No que se refere aos instrumentos de trabalho utilizados no cotidiano profissional, vários dispositivos legais da Política de Educação, como LDB/96, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente são apropriados pelas assistentes sociais. Porém, não identificamos documentos produzidos pelo Serviço Social como instrumentos de trabalho utilizados, como o Código de Ética, a Lei de Regulamentação da Profissão e até mesmo os Subsídios. Esses são documentos que dão identidade e qualificam o trabalho profissional e neles se expressam também as possibilidades do trabalho concreto da assistente social.

A partir dessas considerações sobre a apreensão do objeto e da utilização dos instrumentos de trabalho, pensar os resultados do trabalho profissional se coloca

como um dos grandes desafios. Entendemos que, a fragilidade na clareza do que a ação do Serviço Social resulta ou “produz” acaba por trazer alguns equívocos. Se as expressões da questão social, objeto de trabalho do Serviço Social, forem apreendidas e enfrentadas de forma individualizada, como se as situações que demandam o trabalho da assistente social fossem de responsabilidade individual, conseqüentemente os resultados do trabalho profissional também serão fragmentados, parcializados e não enfrentado numa dimensão mais ampliada.

Contudo, entendemos que o trabalho profissional é determinado pela sociedade capitalista e por isso muitas vezes não conseguimos avançar no desenvolvimento do trabalho profissional que atenda as necessidades dos sujeitos usuários dos serviços sociais de forma mais ampliada. Nos últimos anos, o trabalho profissional sofre com os impactos das mudanças na Política Social a partir da ofensiva neoliberal e do processo de reestruturação produtiva. Essas mudanças também incidem na Política de Educação para se adequar às novas exigências do mercado, que aprofunda a manutenção da acumulação capitalista. É nesse sentido que, o trabalho da assistente social nos diversos espaços sócio-ocupacionais também sofrerá as conseqüências dessas mudanças.

A realidade do trabalho das assistentes sociais no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo, embora com um número pequeno de profissionais pesquisados, expressa também o trabalho precarizado na medida em que são poucos profissionais para uma grande demanda de trabalho, e ainda muitas vezes faltam recursos como carro para realização das visitas domiciliares e locais adequados para o atendimento. Além disso, a redução dos recursos nas Políticas Sociais dificulta o acesso aos serviços públicos, como por exemplo, aos serviços de saúde, como relatado pelas assistentes sociais, e ainda obriga os/as estudantes a ocuparem salas de aulas lotadas, com precárias estruturas físicas. Há, ainda, relatos por parte das profissionais da dificuldade de se implementar um trabalho diferente do demandado pela instituição. Assim, muitas vezes a assistente social fica sujeito às determinações da instituição.

Contudo, a assistente social tem uma autonomia relativa, uma vez que a profissão tem uma formação técnica qualificada e legislações que respaldam o trabalho profissional. Para a atuação na Política de Educação a assistente social encontra respaldo para seu trabalho, além das legislações como o Código de Ética Profissional

e a Lei de Regulamentação da Profissão, também nos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Os Subsídios trazem a concepção de Educação que contribui para nortear a atuação profissional e elementos para dar qualidade ao trabalho profissional.

Entretanto, identificamos que, apesar das assistentes sociais que trabalham no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo conhecerem os Subsídios, não o utilizam como instrumento de trabalho por entenderem que o documento é muito teórico e não se adéqua a prática profissional. Esse entendimento de separação entre a prática profissional e a teoria reflete em toda uma fragmentação do processo de trabalho.

Tal apreensão reflete também na concepção de educação que norteia o trabalho das profissionais. Educação entendida como um meio de melhoria de vida das pessoas, considerada como a base da sociedade. Essa concepção está em consonância com os discursos que destacam o papel salvacionista da educação, principalmente na sua forma escolarizada, em que através da instrução os sujeitos terão possibilidade de melhoria das condições de vida. Esse tipo de visão obscurece as determinações que constituem as bases da sociedade capitalista que produzem e reproduzem a desigualdade, e não contribui para uma educação crítica da realidade e que assegure modos autônomos de pensar e agir, para além da educação institucionalizada, conforme explícito no documento dos Subsídios.

Nesta perspectiva, a pesquisa aponta a necessidade de aprofundar o debate do trabalho de assistentes sociais na Política de Educação, visto que é ainda um campo a ser consolidado pela categoria, principalmente na área do ensino fundamental. Ao finalizar a pesquisa que se propôs compreender o trabalho do Serviço Social na etapa do ensino fundamental no Estado do Espírito Santo, chegamos a algumas aproximações da realidade em que se materializa o trabalho de assistentes sociais na Política de Educação. Mas concluímos que é necessário avançar no debate teórico/prático a partir da apreensão da categoria trabalho e processo de trabalho. Particularmente, no campo da Política de Educação, identificamos que se trata de um espaço contraditório e de disputa de projetos, onde se colocam vários desafios para que possamos desenvolver um trabalho de qualidade com os direcionamentos do projeto ético-político defendido pela categoria.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://www.cressrs.org.br/docs/Lei_de_Diretrizes_Curriculares.pdf>. Acesso em abril 2016.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALGEBAILLE, E. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n.15, p. 198-216, jan./jul. 2013.

ALGEBAILLE, E.; RISSATO, D. Indicações históricas e conceituais para a análise das políticas de escolarização em curso no Brasil. **Quaestio**: Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 315-331, nov. 2015.

ALMEIDA, N. L. T. **Educação e infância na cidade: dimensões instituídas da experiência de intersectorialidade em Niterói**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ney%20luis%20teixeira%20de%20almeida.pdf>. Acesso em: setembro de 2016.

_____. **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_occupacionais1.pdf>. Acesso em: março de 2016.

_____. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: março de 2016.

_____. Considerações para o exame do processo de trabalho do Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 52, p. 24-47, 1996.

ALVES, G. **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal- precarização do trabalho e redundância salarial. **Katálisis**, v. 12, n.2, p. 188-197, jul.-dez. 2009.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; Gewandszajder, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneiras, 1998, p. 108-188.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARBOSA, R. N. C.; CARDOSO, F. G.; ALMEIDA, N. L. T. A categoria “processo de trabalho” e o trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, nº 58, p. 109-130, 1998.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. Código de Ética do/a Assistente Social comentado. In: **Conselho Federal de Serviço Social** (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, E. ; BRUNACCI, M. I. Superação e permanência: políticas públicas da educação brasileira e neoliberalismo. In: MARQUES, R. M.; FERREIRA, M. R. J. (Org.). **O Brasil sob nova ordem:** a economia brasileira contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 309-329.

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. **Política Social:** fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: file:///C:/Users/usuariocnvbf/Downloads/politica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva_05122014.pdf >. Acesso em: abr. 2015.

BRASIL. **Bolsa Família.** Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em ago. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** 2012. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: out. 2014.

_____. **Lei 8662/1993.** 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em: abril 2016.

BULL, T. G. **Política educacional e neoliberalismo no Brasil:** uma leitura sob a ótica do serviço social. 2011. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/6353/5162>. Acesso em: dez. 2014.

CASTRO, A. T. B. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 242- 259.

CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. 2013. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

_____. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação**. 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em jun. 2014.

_____. **A inserção do serviço social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional**. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuariocnvbf/Downloads/7453-23902-1-PB.pdf>>. Acesso em: abr.2015.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capitalismo financeiro no comando. 5. ed. **Revista outubro**, p. 7-28, 2001.

_____. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e sociedade**, Campinas, p. 1-30, 1995.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A patologização da educação). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acessado em: maio/2016.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, 2006.

DEDECCA, C. S. Anos 1990: a estabilidade com desigualdade. In: SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. (Org.). **Além da fábrica**. Trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 109-139.

DENZ, M. von; SILVA, R. R. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 121, p. 07-31, 2015.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo- reflexões suscitados pelas experiências latino-americanas. **Revistausp**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI**. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

FALEIROS, V.P. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 54-61.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. Desestruturação do trabalho e política social. In: PEREIRA, P. A. P. et al. (Org.). **Política Social, trabalho e democracia em questão**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2009, p. 97-118.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 169-195.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação capital trabalho e educação no Brasil hoje. In: LIMA, J. C.F; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 241-286.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Ciências da Educação, n. 9, p. 129-136, mai./ago. 2009.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2005, p. 45- 59.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244-270.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IAMAMOTO, M.V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Espaços sócio-ocupacionais do assistente social**. 2009. Disponível em: <http://unifesp.br/campus/san7/images/servico-social/Texto_introdutorio_Marilda_Iamamoto.pdf>. Acesso em ago. 2014.

_____. Mundialização do capital, “questão social” e serviço social no Brasil. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 117-139, 2008.

_____. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, Abepss/grafline, ano II, n. 3, p. 9-32, janeiro-junho 2001.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1994.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IPEA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2015.

_____. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

LESSA, S. E. C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 113, p. 106-130, 2013.

LESSA, S. **Serviço Social e trabalho**: porque o Serviço Social não é trabalho. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MATHIAS, G.; SALAMA, P. **O Estado superdesenvolvido**. Das metrópoles ao terceiro mundo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARTINS, E. B. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 1, t.1.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986, v. III, t. 2.

MAY, T. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 16, v. 18, n. 19, p. 127-138, jan./abr. 2011.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA, A. E. A centralidade da assistência na seguridade social brasileira nos anos 2000. In: _____. (Org.). **O mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008a, p. 133-146.

_____. Questão social e Serviço Social: um debate necessário. In: _____. (Org.). **O mito da assistência social**: ensaios sobre Estado, política e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 21-59.

MOTA, A. E; AMARAL, A. S. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social. In: MOTA, A. (Org.). **A nova fábrica de consensos**. Ensaios sobre a

reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 23-44

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-571, Nov. 2008/fev, 2009.

MOTAÑO, C. E. Globalização e reestruturação produtiva: duas determinantes para a estratégia neoliberal de Estado e mercado. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 101-125. 1999.

NAKATANI, P. OLIVEIRA, F. A. Política econômica brasileira de Collor a Lula: 1990-2007. In: MARQUES, R. M.; FERREIRA, M. R. J. (Org.). **O Brasil sob nova ordem: a economia brasileira contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 21-50

NETTO, J. P. Ditadura e Serviço Social. **Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, Abepss/grafline, ano II, n. 3, p. 41-49, janeiro-junho 2001.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 50, p. 87-132, 1996.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas críticas**: Brasília, v.11, n.20, p.27-40, jan./jun.2005.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAIVA, B. A.; OURIQUES, N. D. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte? **Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 166-175, jul./dez. 2006.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas e Questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

PRATES, J. C. O planejamento da pesquisa social. **Temporalis**, Porto Alegre, ano 4, n. 7, p. 123-144, jan./jun. 2004.

RODRIGUES, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 5, p. 42-57, Nov. 2001.

RUMMERT, S.M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. A educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista brasileira de educação**: Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, 717-738, jul./set. 2013.

SAVIANI, D. **Da LDB ao FUNDEB**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SOUZA, C. Federalismo e gasto social no Brasil: tensões e tendências. **Lua Nova**, São Paulo, n. 52, p. 5-28, 2001.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas de ensino pós-LDB 9.394/96. **Avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925- 944, out./dez. 2004.

SOUZA, I. L. **Serviço Social na educação**: saberes e competências necessários no fazer profissional. 2008. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14163/1/IrisLS.pdf>. Acesso em: Setembro de 2016.

STEIN, R. H. Configurações recentes dos programas de transferência de renda na América Latina: focalização e condicionalidade. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 196-219.

TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a vida**. A dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço escolar**. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: cress-sc.org.br/img/noticias/A-TESE-ILDA%20educacao.doc. Acesso em: setembro de 2016.

APÊNDICE A -

Roteiro de Entrevista

- 1 – Qual o seu vínculo empregatício? E desde quando você está inserida/a nesta secretaria?
- 2- Quando e por que o serviço social foi implementado na secretaria municipal de educação?
- 3- Em que modalidade de ensino você está inserida/o?
- 4- Quais as ações realizadas pelo serviço social? (tipo de ação: individual ou coletiva; em equipe, com que público; articulação com as outras políticas)
- 5- Quais as expressões da questão social que constituem objeto de atuação do serviço social?
- 6- Quais são os instrumentos de trabalho que você utiliza para sua intervenção?
- 7- Resultados do trabalho profissional nas condições de vida dos usuários;
- 8- Como é a sua relação, enquanto profissional de serviço social, com os demais profissionais da educação?
- 9- Existe uma articulação do trabalho do Serviço Social com outros profissionais da educação? Caso positivo explique.
- 10- Você participa de algum local instituído ou não de discussão sobre a educação?
- 11- Qual a concepção de educação que norteia a sua atuação?
- 12- Como os Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação contribuem no cotidiano do seu exercício profissional?

APÊNDICE B –

Termo de Consentimento

Este documento visa solicitar sua participação na pesquisa intitulada “**O Trabalho de Assistentes Sociais nas Secretarias Municipais de Educação do Espírito Santo**”. Tal pesquisa tem o objetivo de analisar se (e como) o trabalho realizado pela/o Assistente Social no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo incorpora os princípios e diretrizes presentes nos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Educação.

A pesquisa se justifica pela necessidade de fomentar o debate sobre o tema serviço social e educação. Além disso, visa dar visibilidade para as experiências de trabalho de assistentes sociais no âmbito da política de educação do ensino fundamental. É importante destacar, também, que aprofundar os estudos sobre o trabalho de assistentes sociais na atual conjuntura requer refletir sobre as possibilidades e alternativas para formulação de propostas de ações que visem à defesa dos direitos sociais.

Para a coleta de dados da pesquisa serão utilizados a pesquisa documental e a entrevista. O objetivo da pesquisa documental será de analisar os elementos dos Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação presentes no cotidiano de trabalho dos/as assistentes sociais que atuam na política de ensino fundamental dos municípios do Espírito Santo, além de analisar como os/as assistentes sociais estão incorporando suas diretrizes e princípios.

O objetivo das entrevistas será de identificar e analisar o trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais. A pesquisa terá como sujeito os/as assistentes sociais que trabalham na política de ensino fundamental nos municípios do estado do Espírito Santo. Inicialmente foram contatas, no período de outubro de 2014 a junho de 2015, por meio de correio eletrônico ou telefone, todas as secretarias municipais de educação do Espírito Santo com o objetivo de identificar em quantos municípios há a presença do/a assistente social na equipe de educação. Do total de 78 municípios do estado, 71 municípios retornaram o contato e desses sete municípios informaram contar com assistentes sociais na política municipal de educação, sendo um total de 10 assistentes sociais. Sendo assim, esses/as serão os sujeitos da pesquisa, 10 assistentes sociais que atuam na política de ensino fundamental e nos municípios do Espírito Santo.

Para a coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada. As entrevistas serão realizadas com todos/as os/as assistentes sociais dos sete municípios que integram esses profissionais no ensino fundamental. Com as entrevistas buscaremos identificar: histórico da inserção do serviço social na política de educação do município; tipo de vínculo empregatício; participação dos/as profissionais em locais instituídos ou não de discussão sobre a educação; concepção de educação que orienta o trabalho dos/as mesmos/as; as modalidades da educação nas quais esses/as profissionais estão inseridos/as; expressões da questão social que constituem objeto de intervenção do Serviço Social; as ações realizadas e os resultados/produtos de seu trabalho; relação com os/as outros/as profissionais da educação; conhecimento e importância dos “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” para o trabalho profissional. Esse será o roteiro que norteará as entrevistas.

As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pela entrevistadora e alguns trechos dos relatos aparecerão no corpo do trabalho. Serão suprimidos os nomes dos municípios e dos sujeitos da pesquisa, ou qualquer caracterização que possibilite sua identificação para a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade dos/as participantes, e ainda para assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos/as participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Além disso, no sentido de resguardar os entrevistados de possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa, todo o material coletado será utilizado exclusivamente pelo pesquisador e a partir dos objetivos propostos acima.

Este termo vem assegurar os seguintes direitos e garantias:

- Respeito ao/à participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-me com o máximo de benefícios e mínimo de riscos ou danos.

- Plena liberdade ao/à participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- Solicitar pelo participante, a qualquer tempo, mais esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- Ao participante recusar-se a dar qualquer informação que considere constrangedora e/ou prejudicial à sua integridade física, moral e social;
- Manutenção do sigilo e da privacidade dos/as participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- Assegurar aos sujeitos da pesquisa (assistentes sociais entrevistados) acesso aos dados coletados;
- O participante da pesquisa receberá esta via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Através desta pesquisa pretendemos trazer benefícios aos/às entrevistados/as como: dar visibilidade para as experiências de trabalho de assistentes sociais no âmbito da política de educação do ensino fundamental; aprofundar os estudos sobre o trabalho de assistentes sociais na área educacional para refletir e contribuir para as possibilidades e alternativas para formulação de propostas de ações tanto para a área do ensino fundamental como as que visem à defesa dos direitos sociais; fomentar uma articulação teórica e política entre os profissionais entrevistados que trabalham na área da educação no Estado do Espírito Santo; dar visibilidade pública ao debate do trabalho do assistente social na área da educação contribuindo para os avanços do exercício profissional; contribuir com elementos que situem as particularidades do trabalho do assistente social na área da educação.

Considerando que em todo trabalho que envolve pesquisa com seres humanos há riscos mesmo que mínimos, garantiremos, para evitar riscos como a identificação do/a entrevistado/a, a coerção do/a mesmo, o uso indevido e sem autorização dos dados da pesquisa:

- A liberdade, concordância e anuência dos/as entrevistados/as para participação na pesquisa, através da assinatura do termo de consentimento (sem coerção);

- Que serão supridos os nomes dos municípios e dos sujeitos da pesquisa, ou qualquer caracterização que possibilite sua identificação para a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade dos/as participantes;
- Que após utilização das gravações as mesmas serão descartadas;
- As entrevistas não serão utilizadas para outros fins, a não ser para a própria pesquisa e de acordo com os objetivos propostos;
- Que os dados da pesquisa serão de uso exclusivo deste pesquisador e que a mesma manterá a guarda da coleta de dados e que em hipótese alguma será utilizada por outras pessoas.

Vale ainda ressaltar que, conforme Artigo V, Alínea V.7 da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, caso os participantes da pesquisa (assistentes sociais) sofram qualquer tipo de dano, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, resultante de sua participação nesta pesquisa, terão direito à indenização por parte deste pesquisador e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa.

Por fim cabe destacar que, nos comprometemos com a divulgação dos dados da pesquisa aos/às participantes da mesma e também em congressos, encontros e outros meios que contribuem para a produção do conhecimento, considerando o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e os objetivos propostos na mesma.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e dou meu consentimento para participar desta pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa, recusar a dar informações que julgue prejudiciais à minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa. Fico ciente que uma cópia deste termo ficará arquivada com a pesquisadora, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), responsável por esta pesquisa.”

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Agradecemos antecipadamente sua participação e contribuição.

Assinatura da pesquisadora

Mariana Fornaciari Favarato- cel. (27) 9-9933-8558 e-mail-
marianaffavarato@yahoo.com.br

Silvia Salazar – cel. (27) 9-9890-0782 e-mail – silviaufes@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
Av. Fernando Ferrari, nº 514 - Campus Universitário/Goiabeiras, Prédio
Administrativo do CCHN/UFES-Sala 07, Bairro: Goiabeiras, CEP 29.090-075 Cidade:
Vitória/ES
Telefone:(27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

ANEXO

Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise do trabalho de Assistentes Sociais nas Secretarias Municipais de Educação do Espírito Santo.

Pesquisador: Mariana Fornaciari Favarato

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47795215.1.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.380.019

Apresentação do Projeto:

O estudo discute o trabalho realizado por 10 assistentes sociais de 7 Municípios, considerando a divulgação, a partir de 2013, dos Subsídios para sua atuação na Política de Educação e as transformações societárias que atingem as políticas sociais e a política de educação.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se (e como) o trabalho realizado pelo Assistente Social no ensino fundamental nos municípios do Espírito Santo incorporam os princípios e diretrizes presentes nos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais Política de Educação de 2013.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O trabalho deixa claro a ponderação entre os riscos e os benefícios, destacando que para minimizar os riscos tomará as seguintes procedências:

- A liberdade, concordância e anuência dos/as entrevistados/as para participação na pesquisa, através da assinatura do termo de consentimento (sem coerção);
- Que serão supridos os nomes dos municípios e dos sujeitos da pesquisa, ou qualquer

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.090-075

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 1.380.019

caracterização que possibilite sua identificação para a garantia da manutenção do sigilo e da privacidade dos/as participantes;

- Que após utilização das gravações as mesmas serão descartadas;
- As entrevistas não serão utilizadas para outros fins, a não ser para a própria pesquisa e de acordo com os objetivos propostos;
- Que os dados da pesquisa serão de uso exclusivo deste pesquisador e que o mesmo manterá a guarda da coleta de dados e que em hipótese alguma será utilizada por outras pessoas.

Quanto aos benefícios destaca a contribuição para adensar o debate sobre o assunto e possibilitar uma discussão sobre as ações da categoria no Espírito Santo. Além disso, contribuirá para o participante da pesquisa para a divulgação de suas experiências de trabalho, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre o trabalho e a política em que está inserido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delineada nos seus aspectos teóricos e metodológicos. Apresenta objetivos e questões claras, bem como sua relevância acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresenta as informações necessárias, esclarecendo sobre o objetivo da pesquisa e da metodologia. Prevê, conforme artigo V, alínea V.7 da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, o direito a indenização por parte do pesquisador e da instituição no caso de danos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_539532.pdf | 13/11/2015 15:53:34 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.doc | 13/11/2015 15:52:42 | Mariana Fornaciari Favarato | Aceito |

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.090-075

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 1.330.019

| | | | | |
|---|--------------------|------------------------|-----------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 13/11/2015 15:52:07 | Mariana Fornaciani Favarato | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 12/11/2015 21:28:37 | Mariana Fornaciani Favarato | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 22 de Dezembro de 2015

Assinado por:

KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.090-075

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com