



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARTA VON DENTZ

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS
CONTEMPORÂNEAS DE ESCOLARIZAÇÃO**

**CHAPECÓ
2015**

MARTA VON DENTZ

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS
CONTEMPORÂNEAS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul –
UFFS.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da
Silva.

CHAPECÓ
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Dentz, Marta von
Estratégias de intervenção do Serviço Social nas
políticas contemporâneas de escolarização/ Marta von
Dentz. -- 2015.
151 f.:il.

Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2015.

1. Educação. 2. Serviço Social. 3. Políticas de
escolarização. 4. Proteção Social. I. Silva, Roberto
Rafael Dias da, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARTA VON DENTZ

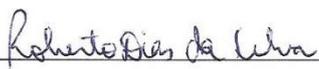
**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS
CONTEMPORÂNEAS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendida em banca examinadora em 01/06/2015.

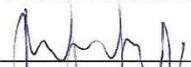
Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Aprovado em: 01 / 06 / 2015

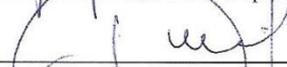
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - UFFS



Prof^a. Dr^a. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani - UPF



Prof. Dr. Joviles Vitorio Trevisol - UFFS

Chapecó/SC, 01 de junho de 2015

Roberta von Dentz Mattos (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A parte que me causa grande contentamento, neste processo investigativo, é esta, o momento de agradecer. Tento externar aqui aquilo que esteve, constantemente, presente durante o percurso de inserção na pesquisa. De modo que a gratidão que profiro não se esvai, nem soa como mais uma palavra. Pelo contrário, expressa a intensidade de um coração agradecido. Ao mesmo tempo, reconhece as pessoas com as quais me encontrei e, por consequência disso, passaram a fazer parte da minha narrativa de vida.

Gratidão à UFFS, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Minha referência ao Programa se estende à coordenação, à secretaria, aos professores dos quais tive o privilégio de ser aluna, bem como de todo corpo docente.

Gratidão à CAPES, pela viabilização financeira desta pesquisa.

Obrigada aos bibliotecários, pelos muitos empréstimos de obras, pelas orientações e auxílios nas prateleiras da biblioteca, especificamente ao bibliotecário Loivo, que acompanhou as idas e vindas de nossa turma, do seminário ao *Campus* definitivo.

Minha estima ao Professor Dr. Jeferson Saccol Ferreira, pela prontidão em orientar e supervisionar minha experiência de Estágio Docência.

Obrigada também à Prof^a Dr^a Rosimar e ao Prof. Dr. Joviles, tanto pelas contribuições realizadas no momento da qualificação quanto na banca de defesa desta pesquisa.

Aos amigos, colegas do mestrado, aqueles com quem dividi momentos de debate, reflexão. Obrigada pelas possibilidades de partilha, discussões, experiências, desafios enfrentados. E, aos amigos da vida, os quais, de diferentes formas, estiveram presentes nesta trajetória.

Por fim, três agradecimentos aos quais tenho considerável apreço.

Ao Professor e Orientador Roberto Rafael Dias da Silva. Gratidão pelas orientações, pela abertura quanto a temática investigativa, pelo competente trabalho realizado na construção desta pesquisa, pelo rigor científico, pela amizade construída.

À minha família. Aos meus pais, Beno e Adely Marta, gratidão pela vida. À todos os meus irmãos, obrigada pelo apoio, incentivo constante. Gratidão por viverem comigo este processo de imersão na pesquisa e de busca pelo conhecimento.

Gratidão a Deus, presente nas entrelinhas de todo este percurso.

“É preciso lembrar com firmeza que a proteção social não é somente a concessão de benefícios em favor dos mais necessitados para evitá-los uma decadência total. No sentido forte da palavra, ela é para todos a condição básica para que possam continuar a pertencer a uma sociedade de semelhantes” (CASTEL, 2005, p. 81).

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, e os deslocamentos que vêm ocorrendo nas estratégias de intervenção do Serviço Social na Educação. Neste sentido, na medida em que as desigualdades se acentuam e as demandas por escolarização vão se tornando mais complexas, a categoria profissional do Serviço Social apresenta-se como um instrumento privilegiado de intervenção nas políticas de escolarização. Para fins de investigação tomou-se como problematização: como a emergência das condições sociais de uma sociedade do risco favorece o ingresso desses novos profissionais nas políticas de escolarização? A que lugares e estratégias políticas se vincula a entrada dos Assistentes Sociais na agenda das políticas de escolarização contemporâneas? Para tanto, sinaliza-se que a organização estrutural desta pesquisa é delineada a partir daquilo que propõe e objetiva: a) Identificar as condições sociais que permitem a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização contemporâneas; b) Conhecer os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização; c) Identificar os deslocamentos nas estratégias de intervenção profissional do Serviço Social nessas políticas. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e contempla a análise de diferentes documentos orientadores das políticas de escolarização, assim como textos reguladores do contexto profissional do Serviço Social. Do ponto de vista teórico, assume-se uma perspectiva pluralista, considerando como interlocutores privilegiados a sociologia francesa contemporânea, a partir dos aportes do pensamento de Robert Castel. Como conclusões a este estudo, indica-se que na constituição histórica das relações entre Serviço Social e Educação ocorrem significativas mudanças de ênfase nas racionalidades políticas e nas formas de intervenção. Ainda que o debate sobre as proteções sociais e o combate às desigualdades seja uma constante, pode-se notar uma intensificação, a partir da década de 1990, não somente na ampliação da relação Educação e Serviço Social, mas, sobretudo na prerrogativa que abarca as prevenções do risco social, numa lógica de proteção social.

Palavras-chave: Educação. Serviço Social. Políticas de Escolarização. Proteção social.

ABSTRACT

This dissertation presents a study of the ways in which social work enters the enrollment schooling policies, particularly contemporary, and the shifts that have occurred in the intervention strategies of Social Work in Education. In this sense, in that inequalities increase and the demand for schooling become more complex, the professional category of social work is presented as an instrument of intervention in schooling policies. For research purposes was taken as problematic: the emergence of the social conditions of a risk society favors the entry of these new professionals in schooling policies? The places and political strategies that binds the entry of Social Workers on the agenda of contemporary schooling policies? Therefore, signals that the structural organization of this research is outlined from what is proposed and objective: a) Identify the social conditions that allow the emergence of the agenda of social security in contemporary schooling policies; b) To know the ways in which Social Work enters the school policies; c) Identify shifts in professional intervention strategies of Social Work in policy. With regard to methodological aspects, research is qualitative in nature and includes the analysis of different policy documents of enrollment policies and regulatory texts of the professional context of Social Work. From a theoretical point of view, it is assumed a pluralistic perspective, considering how important interlocutors contemporary French sociology, from the contributions of the thought of Robert Castel. As findings in this study, it is stated that in the historical development of relations between Social Work and Education occur significant changes of emphasis in political rationalities and forms of intervention. Although the debate on social protection and tackling inequality is a constant, it can be noted intensified from the 1990s, not only in the expansion of education and social work relationship, but especially the right which covers the prevention of social risk, a logic of social protection.

Keywords: Education. Social Work. Schooling policies. Social Protection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos:

Gráfico 1 - Temas centrais nas dissertações e teses pesquisadas.....	66
Gráfico 2 - Categorias temáticas.....	68
Gráfico 3 - Visualização temporal das pesquisas analisadas.....	70

Tabelas:

Tabela 1 - Levantamento sobre o trabalho do/a Assistente Social na Educação.....	71
Tabela 2 - Mapeamento das/os Assistentes Sociais que atuam na área da Educação no Estado Catarinense.....	72

Quadros:

Quadro 1 - Materiais históricos selecionados para análise documental.....	79
Quadro 2 - <i>Corpus</i> de matérias contemporâneos selecionados.....	80

Figuras:

Figura 1- Modelo de Inquérito Social.....	89
Figura 2 - Modelo de esquematização das situações problemas.....	91
Figura 3 - Esquema da base comum da prática do Serviço Social.....	94
Figura 4 - Diagrama do processo de investigação social.....	99

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABE - Associação Brasileira de Educação
ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida
APAE - Associação de Pais e Amigos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM - Banco Mundial
CCJC - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
CEC - Comissão de Educação e Cultura
CF - Constituição Federal
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CPMs - Círculos de Pais e Mestres
CRAS - Centros de Referência da Assistência Social
CREAS - Centros de Referências Especializados da Assistência Social
CRESS - Conselhos Regionais de Serviço Social
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
GT - Grupo de Estudos
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC - Ministério da Educação
NOB/SUAS – Norma Operacional Básica – Sistema Único de Assistência Social
OCDE - Organização para a Cooperação Econômica Europeia
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG - Organização Não Governamental
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PLC - Projeto de Lei da Câmara

PL - Projeto de Lei

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO E DO SERVIÇO SOCIAL.....	22
2.1 A EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DELINEANDO EXTERIORIDADES	25
2.2 PONTUAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS PRECEDENTES À EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL.....	27
2.3 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: SINALIZAÇÕES DE UM DIÁLOGO EM EMERGÊNCIA.....	31
2.4 INTENSIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: UM ENFOQUE A PARTIR DE 1990.....	41
3 SITIANDO AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEAS NA INTERFACE DOS DEBATES SOCIOLÓGICOS ACERCA DA QUESTÃO SOCIAL	48
3.1 A EMERGÊNCIA DE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA: ELEMENTOS PARA UM DIAGNÓSTICO	50
3.2 DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS INCURSÕES.....	54
3.3 A INTERFACE DE ESTUDOS SOCIOLÓGICOS ACERCA DA QUESTÃO SOCIAL E AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	58
3.4 PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO E NO SERVIÇO SOCIAL.....	64
3.4.1 Sobre a Educação e o Serviço Social: diversidade temática	65
3.4.2 Inserção do Serviço Social na Educação Básica: algumas perspectivas investigativas	67
3.4.3 Profissionais do Serviço Social inseridos na Educação Básica.....	71
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	74
4.1 DAS OPÇÕES TEÓRICAS	74
4.2 DAS POSSIBILIDADES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
4.2.1 Análise documental.....	77
4.2.1.1 Dos critérios e seleção dos documentos/materiais	78
5 UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO	84
5.1 OS DESLOCAMENTOS NAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	87

5.1.1 Estratégia de intervenção terapêutica: aproximando olhares	87
5.1.2 Estratégia interventiva de comunidade: deslocamento ou continuidade?	97
5.2 A EMERGÊNCIA DA PAUTA DA SEGURIDADE SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO	103
5.3 A ESCOLA ENQUANTO <i>LÓCUS</i> DA INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL: ALGUNS EFEITOS INTERVENTIVOS	109
6 UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO	112
6.1 TERCEIRA ESTRATÉGIA INTERVENTIVA: UMA LEITURA APROXIMADA DOS ASPECTOS DE PROTEÇÃO E DIREITOS SOCIAIS	114
6.2 AMPLIAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ESCOLARIZAÇÃO	123
6.3 A SEGURIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS NORTEADORES	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

“Pareceu-me que nesses tempos de incertezas, em que o passado se esquia e o futuro é indeterminado, seria preciso mobilizar nossa memória para tentar compreender o presente” (CASTEL, 1998, p. 21).

Quando o sociólogo francês Robert Castel publicou a obra intitulada *As metamorfoses da Questão Social*, decorria o ano de 1995, traduzida para a língua portuguesa em 1998. O amplo panorama histórico da constituição da sociedade salarial moderna, detalhado na obra, fornecia elementos para compreender a presença dos vulneráveis, dos pobres e dos desempregados, como também a emergência do sistema de proteção social, numa perspectiva de garantia de direitos sociais. Em tempos de mundialização da economia, as agendas políticas pautadas pela ideologia neoliberal se engendravam, a partir da fabricação de sociabilidades perversas que desmantelavam políticas, proteções e direitos sociais que compõem o Estado Social.

O rigor sociológico produzido por Castel (1998) possibilita uma inteligibilidade salutar, a saber: a instabilidade definida e vivida no cenário das proteções sociais e o descaso com o enfrentamento da questão social numa sociabilidade democrática. O exercício de “mobilizar a memória” em tempos de incertezas, mais que mencionar afrescos e sistemas passados numa dimensão saudosista, provoca a apreensão do caráter aleatório em que se configura o presente, daquilo que acontece *hit et nunc*, onde as vulnerabilidades se tornam o “vagalhão secular” e são marcadas com o “selo da incerteza” (CASTEL, 1998, p. 27). Paralelamente a isso, as formas de proteção social são ressignificadas. Suportes protetores são hoje completamente diferentes de suas configurações delineadas na sociedade pré-industrial do século XIX, e são também muito diferentes do que eram há apenas duas décadas (CASTEL, 1998).

A cultura do novo capitalismo, tal como caracteriza Richard Sennett (2006), elucida um modo de vida cada vez mais superficial, onde a instabilidade demonstra ser a única constante. Há um repúdio ao esforço e ao compromisso construídos pela sociedade artesanal, dando ênfase ao “triunfo da superficialidade” e a uma “cultura debilitada” (SENNETT, 2006, p. 180). Esta perspectiva pode remeter a ideia de uma “sociedade do risco”. Ao discorrer

sobre ela, o sociólogo alemão Ulrich Beck sinaliza um mundo fora do controle, repleto de incertezas fabricadas (interconectividade descontrolada) e movido pelo “motor da individualização”. Essas transformações podem ser compreendidas como “o véu por trás do qual se diluem até mesmo as desigualdades que se ampliam”, pois a pobreza esconde-se entre as paredes das próprias casas e, “no silêncio, a nova pobreza oculta-se e cresce” (BECK, 2011, p. 141).

Tomando as questões até então descritas, apresento esta pesquisa, que é derivada de um contexto de “metamorfoses da questão social” e que toma como questão investigativa **os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, e os deslocamentos que vêm ocorrendo nas estratégias de intervenção na interface Serviço Social e Educação**. A investigação aqui desenvolvida é, outrossim, uma flexão – humilde e incompleta, que vem se acentuando na comunidade científica – sobre a intensificação das relações entre Serviço Social e Educação nas últimas duas décadas. Trata-se de debruçar-se sobre uma temática que carece ser “desvelada” (CASTEL, 1998; ALMEIDA, 2000).

Opero na perspectiva de que a existência da insegurança coletiva na sociedade do risco pode constituir-se como algo perigoso e paralisador, pois assume diversidade, e não se mostra como uma tecnologia neutra; mas, antes disso, se caracteriza como uma forma de governar moralizada. As visões neoliberais atuais coexistem com imaginários de seguridade social e técnicas de governo estabelecidas. Numa análise foucaultiana, há sinalizações de que a governamentalidade não visa reduzir racionalidades e tecnologias de governo à pós-modernidade; pelo contrário, propõe a noção de conhecimento estratégico como diagnóstico de governo, que formula estratégias e as conecta a seus programas, e os problemas são resolvidos; são linhas de fuga, onde a seguridade está centrada na exclusão (O’MALLEY, 2007).

Ouso em dizer, embora cautelosamente, que esta dissertação move-se em um campo perigoso, porquanto infrequentes são as pesquisas que, partindo de um Programa de Pós-Graduação em Educação, investigam o ingresso de novos profissionais nas políticas de escolarização, dentre os quais os Assistentes Sociais. Tal cenário intensifica-se, como indico anteriormente, à medida que se aproxima de problematizações referentes à emergência de uma sociedade do risco, numa lógica de proteção social, de acirramento das desigualdades, de vulnerabilidades sociais e de metamorfoses da questão social, as quais ingressaram

definitivamente na agenda de composição das políticas de escolarização brasileiras atuais (TIRAMONTI, 2005; DUSSEL, 2009).

Neste sentido, na medida em que vivemos em uma sociedade na qual as desigualdades se acentuam, assim como as demandas por escolarização vão se tornando mais complexas, a categoria profissional do Serviço Social apresenta-se como um instrumento privilegiado de intervenção nas políticas de escolarização. Para fins de investigação, fui instigada a problematizar: **como a emergência das condições sociais de uma sociedade do risco favorece o ingresso desses novos profissionais nas políticas de escolarização? A que lugares e estratégias políticas se vincula a entrada dos Assistentes Sociais na agenda das políticas de escolarização contemporâneas?**

A investigação sobre a qual disserto, então, apresenta relações singulares, com a possibilidade de fazer da prática investigativa um exercício de “mobilizar a memória” para compreender o presente (CASTEL, 1998). Para tanto, sinalizo que sua organização estrutural é imbuída de movimento, de reorganizações, reelaborações, sempre na tentativa de encontrar o melhor percurso investigativo a que se propõe e objetiva: a) Identificar as condições sociais que permitem a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização contemporâneas; b) Conhecer os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização; c) Identificar os deslocamentos nas estratégias de intervenção profissional do Serviço Social nessas políticas.

Frente aos objetivos explicitados, sublinho que a vinculação da pesquisa com a pesquisadora enquanto sujeito, com quem a faz e por que a faz, possui significativa importância. As mobilizações internas do sujeito enquanto pesquisador, as experiências vivenciadas e as opções teóricas realizadas se vinculam estreitamente ao tema investigativo. Reitero, pois, que essa pesquisa não nasce repentinamente, tampouco se resolve simplesmente com a eleição de um objeto de estudo e de seus materiais e métodos.

Assim, o vínculo que se estabelece da pesquisa com a pesquisadora enquanto sujeito, não é algo simples de se descrever; logo vem à mente um conjunto de interrogações de como começar, o que dizer e como se expressar. Então, entre várias possibilidades, terei que fazer escolhas e selecionar alguns aspectos, o que implica certamente na perda de outros, de modo que decido começar por dizer especificamente sobre minha trajetória acadêmica. O bacharelado em Serviço Social (2013) e a inserção no Programa de Pós - Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado em Educação (2013), atuando junto a linha de pesquisa

Políticas Educacionais e investigando a emergência de profissionais do Serviço Social nas políticas educacionais, estão, sem dúvida, fortemente relacionadas com a presente pesquisa, com uma história de vida, uma trajetória formativa, acadêmica e profissional.

A partir de tais entendimentos, sinalizo que, para mim, a pesquisa não surgiu repentinamente. A perspectiva teórica sobre a qual me movi na graduação em Serviço Social tem significativa representatividade sobre a eleição desse objeto de estudo. Os componentes curriculares de processo de trabalho em Serviço Social, gestão social, política social a grupos específicos, Serviço Social e interdisciplinaridade, políticas sociais foram trazendo inquietações e despertando novos interesses investigativos. Destarte, movida pela busca inquietante de querer aprender e adquirir conhecimento, iniciei o processo que se expressa nessa escrita.

Explicito, a partir de então, que o itinerário deste texto se estrutura em cinco partes ou capítulos, onde cada parte se divide e subdivide em seções, conforme as trilhas alternativas encontradas como melhor forma de percorrer esse itinerário. A perspectiva presente é de que cada parte do itinerário produz aportes significativos para continuar o percurso, muito embora cada capítulo possa ser visto singularmente e possuir elementos específicos de seu percurso.

Referente ao itinerário textual, entendo ser importante detalhá-lo previamente para possibilitar clareza da totalidade em que se pauta a investigação e seus respectivos desdobramentos. No primeiro capítulo¹, procuro aprofundar a historicidade da Educação e do Serviço Social, considerando aspectos referentes à gênese do Serviço Social no Brasil e no contexto global. Essa parte da produção traz aportes que remetem aos modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização, bem como alguns dos deslocamentos existentes nas estratégias de intervenção profissional do Serviço Social nessas políticas. Penso ser importante destacar algumas pontuações históricas da Educação brasileira, sinalizando aspectos precedentes à emergência do Serviço Social. Utilizo de algumas páginas para sinalizar a emergência da relação e do diálogo entre Educação e Serviço Social, destacando as primeiras articulações existentes entre as temáticas. A questão da intensificação dessas relações no contexto brasileiro aparece na última seção desse capítulo.

Na segunda parte desta dissertação, enfatizo as perspectivas investigativas nas políticas de escolarização com enfoque na Educação e no Serviço Social, tendo em vista que o

¹Uma versão deste capítulo foi publicada na revista Serviço Social & Sociedade, n. 121 (2015). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-662820150001&lng=pt&nrm=iso.

campo educacional está se tornando um espaço de trabalho para Assistentes Sociais. Esse capítulo se desdobra em quatro seções: primeiramente trago elementos para compor um diagnóstico acerca da agenda globalmente estruturada e dos efeitos da globalização; por conseguinte, me detenho em produzir algumas incursões envoltas nos debates contemporâneos, nos quais se configuram as políticas de escolarização; na terceira seção, busco construir um campo de argumentação na interface dos debates sociológicos acerca da questão social e das políticas de escolarização contemporâneas; na última seção, proponho-me aprofundar as perspectivas investigativas existentes nas políticas de escolarização enfatizando a Educação e no Serviço Social como temáticas centrais. Aproveito para, adentrar na discussão das políticas de escolarização contemporâneas, sobretudo na realização de escolhas teóricas, viabilizando a identificação das condições sociais que permitem a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização contemporâneas.

No terceiro capítulo, busco trazer considerações acerca das possibilidades e procedimentos metodológicos em que se pauta esta pesquisa. Inicialmente, enfatizo as opções teóricas sobre as quais fundamento esse estudo, passando então a detalhar as possibilidades e procedimentos metodológicos. Posteriormente, detenho-me em selecionar documentos, produções, um conjunto de materiais para posterior análise. A busca é por identificar os deslocamentos e reconfigurações nas estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização, conhecer os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização e as condições sociais que permitem a emergência da pauta da seguridade social nessas políticas. Tomo como possibilidade metodológica, nesta pesquisa, a análise documental, onde um *corpus* de materiais empíricos serão minuciosamente analisados, com vistas a dar materialidade ao que se objetiva nesta investigação.

Nos dois capítulos seguintes, realizo a análise dos materiais empíricos selecionados. Divido este momento analítico em duas partes, dada a abrangência temporal e a quantidade de documentos submetidos à análise. Na primeira parte (capítulo cinco), busco aprofundar a constituição histórica do Serviço Social nas políticas de escolarização. O capítulo é subdividido em algumas seções. Primeiramente enfatizo os deslocamentos ocorridos nas estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização. A ênfase se dá na estratégia de intervenção terapêutica e de comunidade. Outra seção sinaliza elementos referentes à emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização, seguida de contribuições referentes à escola enquanto *locus* da intervenção do Serviço Social. Saliento

que este primeiro capítulo de análises visa abarcar aspectos históricos das estratégias interventivas enfatizadas.

No segundo momento de análises (capítulo seis), me dedico a trabalhar com os materiais correspondentes ao Serviço Social nas políticas de escolarização contemporâneas. Nas três seções do capítulo enfatizo as estratégias contemporâneas de intervenção do Serviço Social. Abordo, então, aspectos referentes à terceira estratégia interventiva, que abarca aspectos da proteção social, os fatores que ampliaram a inserção de profissionais do Serviço Social nas políticas de escolarização a partir dos anos 1990, e as condições sociais que nortearam a pauta da seguridade social nessas políticas. Sumarizo o capítulo com aspectos que retomam questões fundamentais das análises, no que tange ao momento mais contemporâneo da investigação. Em seguida, realizo retomadas e sintetizações dos aspectos gerais da pesquisa.

Dada a visibilidade estrutural deste itinerário, utilizo algumas linhas para argumentar acerca da opção terminológica utilizada nesta pesquisa, “políticas de escolarização” ao invés de “políticas educacionais”. Coaduno com o entendimento do Grupo de Pesquisa “Educação, cultura e políticas de escolarização”, da Universidade Federal da Fronteira Sul, no qual, ao referendar as políticas de escolarização, tem-se a compreensão de focalizar a discussão diretamente às políticas voltadas ao espaço escolar, delimitando assim um território específico de discussão (SILVA; SILVA, 2012). A opção se dá por compreender que as políticas educacionais ocupam um espaço mais abrangente, envolvendo agentes mais amplos e, inclusive, outros espaços de discussão. Faço, então, o exercício de focalizar a discussão investigativa no espaço das políticas de escolarização, muito embora possa, em algum momento, ampliar o debate.

Aproveito a oportunidade para mais um esclarecimento que considero importante. Ao buscar dissertar acerca dos modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, e os deslocamentos que vêm ocorrendo nas estratégias de intervenção na interface Serviço Social e Educação, parto do pressuposto de um campo de inserção já estabelecido, embora não legitimado, e das condições sociais e políticas que permeiam este debate. Os dados estatísticos, que serão abordados no capítulo dois, tentam expressar essa ideia. Com isso, não pretendo menosprezar a luta que a categoria profissional do Serviço Social vem empenhando para que esse espaço seja reconhecido legalmente.

Outrossim proponho situar as formas pelas quais, a partir dos anos 1990, tal inserção se intensifica.

Ademais, antecipo que a abordagem conclusiva desta pesquisa terá um tom sintetizador das questões referentes ao ingresso do Serviço Social nas políticas de escolarização, dos deslocamentos existentes nas estratégias interventivas dessa categoria profissional e suas implicações para a Educação; ao mesmo tempo, possibilitará questionamentos, outras possibilidades investigativas, e novos caminhos a serem percorridos e problematizados.

2 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO E DO SERVIÇO SOCIAL

Ao buscar construir uma abordagem sobre a historicidade do Serviço Social nas políticas de escolarização brasileiras, destaco, *a priori*, que, adentrar nessa temática e, por conseguinte, espriar uma apreensão consistente das relações existentes entre elas demanda cautela, aprofundamento daquilo que o Serviço Social e a Educação já possuem de acúmulo histórico e, em simultâneo, perceber as crepitações deste acúmulo nas configurações societárias contemporâneas. Para isso, parto da ideia de que, o presente não é apenas o contemporâneo. É, também, “o esforço de reentender o surgimento do mais contemporâneo, reconstruindo o sistema das transformações de que a situação atual é herdeira”, um efeito de herança, sendo que a memória de tal herança é necessária para compreender e agir no hoje (CASTEL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, além de efetuar uma reconstrução do Serviço Social e da Educação, o objetivo é resgatar traços de origem de ambos, com o propósito de perceber como foi se estabelecendo o diálogo, a relação e a articulação entre essas áreas de conhecimento. No desafio de construir essa historicidade, Koike (2009) aponta algumas exigências atuais para a formação dos profissionais de Serviço Social; discorre sobre os desafios da precarização do trabalho, dos direitos sociais, da educação e da seguridade social, sendo que, a partir de 2000, percebe-se uma regressão e uma despolitização dos processos sociais. Apesar de a autora mobilizar suas pontuações para a formação profissional de assistentes sociais, tentando salvaguardar conquistas conferentes à legitimidade intelectual específica, há um aspecto que pode contribuir neste estudo, a nomeada “astúcia da história”, onde a direção social atual provoca tensões constantes, num sentido de recusa à crítica (KOIKE, 2009, p. 215).

Tomando esta condição, “astúcia da história”, como uma metáfora, outros entendimentos são possíveis de serem catalisados, pois, “se o real cria e repõe permanentemente desafios e formas de luta, assegura também, renovadas possibilidades”, e é nesta perspectiva que reside tal astúcia histórica (KOIKE, 2009, p. 215). Desta forma, as mobilizações do presente capítulo sinalizam para a importância de perceber os aspectos históricos das temáticas enfatizadas, não como algo linear e naturalizado, mas como algo em movimento, criado e recriado, de forma intencional.

Esse modo de ver a história evoca à percepção daquilo que Carvalho (2002), ao analisar o processo descontínuo e limitado da conquista dos direitos sociais, políticos e civis

no cenário brasileiro, apontando suas especificidades históricas, denomina como “peso do passado”, no longo caminho para a cidadania no Brasil. Ou, então, em “pontos e bordados” dos escritos sobre história e política, o referido autor pontua as variações das imagens da nação brasileira ao longo do tempo, das visões da elite e dos setores dominantes. Mais concretamente, desde 1822 (ano da Independência do Brasil) até o ano de 1945, três imagens de nação foram sendo construídas pelas elites políticas e intelectuais: “A primeira poderia ser caracterizada pela ausência do povo, a segunda pela visão negativa do povo, a terceira pela visão paternalista do povo. Em nenhuma o povo faz parte da construção da imagem nacional. Eram nações apenas imaginadas” (CARVALHO, 1998, p. 233).

As sinalizações antepostas oportunizam adentrar naquilo que se pode chamar de “ênfase analítica” do presente capítulo: no Brasil, especificamente, perdura ao longo da história “a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade [...] A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2002, p. 229). E ainda, nas configurações do novo capitalismo, a desigualdade vem se caracterizando pela “distância social”, de modo que, quanto maior a distância, quanto menos for sentido o vínculo entre os desiguais, maior será a desigualdade social entre eles (SENNETT, 2006, p. 55).

Convém respaldar a menção dada à ênfase analítica escolhida para o capítulo: **as desigualdades que, de forma mais ou menos intensa, vêm demarcando a história.** Ao abordá-la, faço referência à “questão social” compreendendo seus desdobramentos e suas “metamorfozes” (CASTEL, 1998, p. 27). As condições históricas metamorfoseiam a questão social, a qual é inerente ao processo de acumulação capitalista. A pesquisadora Iamamoto (2007), numa perspectiva marxista, destaca que “o predomínio do capital fetiche conduz à banalização do ser humano, [...] o que se encontra na raiz das novas configurações da questão social” contemporânea. De modo que, a questão social, além de ser expressão da pobreza, miséria, exclusão, vulnerabilidade e risco, condensa a banalização do humano, atestando à alienação “na era do capital fetiche” (IAMAMOTO, 2007, p. 125).

Neste sentido, as desigualdades e todas as expressões da questão social são objetos de intervenção do Serviço Social, e demarcam as políticas de escolarização não somente contemporâneas, mas históricas. Assim, a existência do “dualismo perverso das escolas públicas brasileiras” como uma aprendizagem que satisfaz necessidades mínimas, com uma visão restrita de competências básicas e reduzida a noções mínimas, apontam para essa

perspectiva (LIBÂNEO, 2012, p. 25); políticas de escolarização atuais, que quase sistematicamente “negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento”, apontam à manutenção ou à multiplicação das desigualdades (YOUNG, 2011, p. 395).

O Serviço Social e Educação possuem uma história e, mais do que isso, possuem um caminho de diálogo a ser construído, pois se o “dualismo” perpassa as escolas brasileiras, local onde, por excelência, se adquire o “conhecimento” (LIBÂNEO, 2012; YOUNG, 2011), logo, a emergência de profissionais do Serviço Social nessas políticas, intervindo diretamente nas expressões da questão social, pode otimizar o dualismo e possibilitar melhor aquisição do conhecimento? Para aprofundar essa temática, é necessário avançar na presente historicização, destacando aspectos que permitam perceber como o Serviço Social vai adentrando na Educação, haja vista ter como objeto de intervenção as várias expressões da questão social, sendo que estas expressões perpassam os invólucros das políticas de escolarização.

Para melhor ordenar essa historicização, busco enfatizar alguns pontos principais a seguir destacados: primeiramente serão considerados aspectos referentes à gênese do Serviço Social no Brasil, delineando algumas exterioridades desta emergência em contexto global e, posteriormente, latino-americano; um segundo aspecto considerado remete a pontuações históricas da Educação brasileira, trazendo sinalizações precedentes à emergência do Serviço Social; os dois pontos anteriores permitem adentrar com maior profundidade no terceiro aspecto, o qual abordará “a relação Educação e Serviço Social: sinalizações de um diálogo em emergência”. É possível perceber as primeiras articulações, os primeiros diálogos existentes entre as temáticas, remetendo ao período histórico de 1930-1990.

Como aspecto sequencial, será dada ênfase à intensificação dessas relações a partir da década de 1990. Saliento que a intenção é tecer considerações acerca da historicidade da Educação e do Serviço Social, aprofundando o debate desta temática.

2.1 A EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DELINEANDO EXTERIORIDADES

Ao abordar aspectos históricos do Serviço Social no contexto brasileiro, cabe pontuar alguns precedentes. Na busca de resgatar a gênese do Serviço Social na Educação, estudos enfatizam que a inserção do Serviço Social na escola remete a meados de 1906, nos Estados Unidos, onde, em centros sociais, eram designadas visitadoras para realizar o elo com escolas de bairros, com o objetivo de constatar o motivo pelo qual as famílias não enviavam os filhos à escola, além de verificar a evasão escolar, o baixo aproveitamento e a inadaptação de crianças na escola. Na Europa, esse campo específico era incluído na especificidade de intervenções de assistentes sociais realizadas com “menores” (VIEIRA, 1977).

Em escritos sobre “A base do Serviço Social”, a pesquisadora norte-americana Harriett M. Bartlett enfatiza que, no final dos anos 1920, emergiram cinco campos de prática do Serviço Social, a saber: bem-estar social, menor, médico, psiquiátrico e escolar. No que se refere à realidade escolar, o Serviço Social voltava-se para os problemas de menores nos programas educacionais e na escola. Nesse campo “não havia um amplo corpo visível de conhecimento sobre o problema principal – por exemplo, a natureza do ensino e o processo educacional”. Trabalhava-se com a “escola como instituição” e com “o menor e sua família” de forma separada (BARTLETT, 1970, p. 19).

No contexto latino-americano, as primeiras sinalizações do Serviço Social remetem a meados de 1925, onde “foi criada a primeira escola dessa especialidade em Santiago, no Chile, pelo médico Alejandro del Río”. Salienta-se que, nesta época, o Serviço Social se estabelecia como “subprofissão de médicos e advogados” onde o objetivo desses profissionais era obter maior eficiência e rentabilidade. Posteriormente, instituições de beneficência passaram a estimular essa profissão (CASTRO, 2000, p. 30).

Ao surgimento das escolas de Serviço Social em si, não se subentende um processo que identifique como início da profissão. “A fundação das primeiras escolas – 1925, Chile; 1936, Brasil; 1937, Peru – apenas revela momentos específicos de um processo de maturação que atinge um ponto qualitativamente novo quando a profissão começa a colocar sua própria reprodução de modo mais sistemático”(CASTRO, 2000, p. 35). De qualquer forma, a gênese do Serviço Social na América Latina se deu no acentuado desenvolvimento capitalista, onde se pautava o processo de industrialização e, com ele, a miserabilidade, o crescimento urbano

caótico, as migrações, possibilitando um espaço fértil para a proliferação desses profissionais (CASTRO, 2000).

Convém sinalizar que o Serviço Social latino-americano se firmou sobre bases e influências europeias, sendo que esta influência não foi exclusiva do Serviço Social. Um amplo terreno de relações estruturais da vida social era mantido entre os dois continentes nos mais variados campos e setores da sociedade (CASTRO, 2000). Essa influência se cristalizou por meio das classes dominantes, do Estado e da Igreja². Nas configurações específicas ao Serviço Social visualizava-se uma “subordinação estrutural”, pois se colocava à margem das relações de produção e suas consequências sociais, e se recorria a experiências europeias ou, então, em anos posteriores, norte-americanas, como é o exemplo dos métodos de grupo e de comunidade³ propostos pela norte-americana Mary Richmond (CASTRO, 2000). Evitando procrastinações, pontua-se que, de aproximadamente 1925 a 1940, no Serviço Social latino-americano, constata-se a decisiva influência externa de países como a Bélgica, a França ou a Alemanha e, a partir da década de 1940, uma exclusiva influência norte-americana (CASTRO, 2000).

Realizadas algumas pontuações acerca da gênese do Serviço Social em nosso continente e suas marcas indelévels, recorre-se novamente à metáfora da “astúcia da história”. Nos aspectos mencionados até o momento - processo de industrialização e as fortes transformações societárias latino-americanas e, com ela a efervescência daquilo que se compreende como questão social – o Serviço Social manteve uma postura acrítica, preocupado em apreender métodos terapêuticos, clínicos, individualizados advindos de realidades externas. Além disso, preocupava-se em atender demandas e interesses do Estado, da Igreja e das classes dominantes.

Dando continuidade à presente historicização e, na tentativa de resgatar traços de origem do Serviço Social e da Educação especificamente no Brasil, tendo o propósito de perceber como foi se estabelecendo o diálogo entre ambos, rememoro, conforme já pontuado

²As nascentes burguesias, os governos formulavam estratégias para padronizar a acumulação nas relações de produção capitalista. A Igreja manteve a ideologia assegurada pela política e pela burguesia. Na América Latina, desde os primeiros momentos da história do Serviço Social, “a Igreja Católica desempenhou um papel de significação social e política acrescida do domínio colonial como estratégia para recuperar a hegemonia ideológica” (CASTRO, 2000, p. 49).

³Em sua mais ampla concepção teórica e prática, os programas e técnicas do Desenvolvimento de Comunidade não eram mais que a sistematização do poder de iniciativa e cooperação dos indivíduos e das comunidades locais e sua canalização para os esforços desenvolvimentistas. O método de comunidade foi sinônimo de participação organizada e dirigida aos altos objetivos do desenvolvimento econômico, como um ensaio de solução mais fecundo para enfrentar o subdesenvolvimento (CASTRO, 2000).

nessa pesquisa, que a primeira escola de Serviço Social no Brasil foi criada em 1936, em São Paulo. No entanto, proponho, antes de elencar aspectos históricos de meados de 1930, na relação Serviço Social e Educação, realizar algumas pontuações anteriores referentes à realidade educacional brasileira, possibilitando uma visualização prévia e mais clarificada dos aspectos educacionais que antecederam a emergência do Serviço Social.

2.2 PONTUAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS PRECEDENTES À EMERGÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL

Apreender a herança da qual a situação atual é herdeira quiçá seja um elemento indispensável para transgredir a história, no sentido de assumir uma forma diferente de ver e compreender a realidade atual, uma história que não diz tudo, que é apenas uma ínfima parte de uma herança repleta de entraves, emaranhados e astúcias (CASTEL, 1998; KOIKE, 2009). Transgredir para não se limitar ao simplesmente exposto, não se limitar a uma história contada e recontada sob uma mesma hélice e que somente revela os estereótipos que lhe apraz. Reentender, no sentido de desnaturalizar, pois, de maneira geral, agentes políticos, governos e variadas autoridades de todos os tempos colaboraram sobremaneira nas delineações da Educação e do Serviço Social especificamente no Brasil.

Nesta perspectiva, o processo de escolarização, emerge em meados de 1549, no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente, período em que a Companhia de Jesus adentrou em território brasileiro com a incumbência de escolarizar, tendo como moldes a educação europeia (RIBEIRO, 2010). No entanto, essa prerrogativa é, de fato, oriunda de pressupostos colonialistas estrangeiros que, ao se estabelecerem no Brasil, ignoraram totalmente os costumes, crenças, história, educação, cultura dos povos que há muito viviam e faziam história nesse território. No que se refere às formas de escolarização advindas da Europa, a mesma não deveria ser dada a todos. Os índios foram apenas catequizados (como forma de expansão do catolicismo), e aos filhos dos colonos, ou aos “brancos”, foi dada uma Educação mais culta (RIBEIRO, 2010).

Esse período de escolarização perdurou por aproximadamente duzentos e dez anos, até meados de 1759, momento em que os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo então ministro de Portugal, Marques de Pombal. A expulsão ocorreu, sintetizando os motivos, devido à diferença de ideias entre eles e as autoridades portuguesas (RIBEIRO, 2010). Percebe-se que,

em praticamente “três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa”. Em contrapartida, haviam também deixado um povo analfabeto e escravo; uma economia monocultural e latifundiária; um Estado absolutista, onde algumas pessoas exercem poderes absolutos sobre a sociedade. De modo que, na proclamação da independência, “não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (CARVALHO, 2002, p. 18).

Nesta perspectiva, avanço, desde a independência (1822) até o final da Primeira República (1929), período em que a colonização portuguesa continuou deixando “marcas duradouras”, remetendo ao entendimento daquilo que se denomina “peso do passado” (CARVALHO, 2002). Até a independência o Brasil contava com “cerca de 3 milhões de escravos”, sendo que a população era de aproximadamente “5 milhões”. Quem tivesse qualquer recurso possuía escravos. Isso englobava o Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, os padres. Todos eram proprietários de escravos. “Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos” (CARVALHO, 2002, p. 19). À força da escravidão se subentende o analfabetismo, a desigualdade e os interesses ideológicos, uma verdadeira independência dependente e atrelada a decisões externas.

Diante de tamanha complexidade, em 1834, o “Ato Adicional à Constituição de 1824” possibilitou algumas mudanças na Constituição, dentre elas o fato de que as províncias seriam responsáveis pelo ensino primário e secundário. Devido a isso, foram criadas as primeiras escolas normais (RIBEIRO, 2010). Convém frisar que, até o final do Império, a Educação brasileira continuava sem avanços. Em meados de “1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada” (CARVALHO, 2002, p. 23). A escola brasileira “brilhava pela ausência”. Até mesmo os livros utilizados eram vindos de Portugal (CARVALHO, 1998, p. 240).

Com a queda da monarquia e a Proclamação da República (1889), o sistema político teve alterações. O Brasil vivenciou o término do poder moderador, a extinção do voto censitário e dos títulos de nobreza, e o enfraquecimento da centralização, o que permitiu o aumento da participação popular. No entanto, essas alterações foram mínimas, perdurando por longo tempo a centralização do poder e ações antidemocráticas (CARVALHO, 2002). Muito embora as resistências fossem consideráveis, a passagem para o regime republicano foi, de fato, “decisivo para que um modelo de escolarização se estabelecesse”. As escolas seriadas,

ginásios e escolas normais estabilizaram normas, materiais e orientação de professores, esboçando um conjunto de elementos que marcaram “um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país” (FREITAS, 2011, p. 165).

Em linhas gerais, as medidas tomadas pelo poder público definiram rumos para a educação brasileira ao longo do século XX. A atuação dos Estados viabilizou a oferta das escolas primárias e, a União, regulava o ensino secundário e superior (1890 a 1931); a regulamentação do ensino em todo Brasil era demonstrado pelo protagonismo da União com forte ideário pedagógico renovador (SAVIANI, 2011). No entanto, a eleição do presidente da Primeira República, o paulista Prudente de Moraes, em 1894, foi marcada pela diminuição dos interesses educacionais e a priorização à política das oligarquias cafeeiras (CARVALHO, 2002). Havia poucas escolas públicas na época, e as existentes eram frequentadas pela classe média. Os filhos das famílias da classe alta normalmente eram ensinados em casa, ou estudavam em alguns dos poucos colégios particulares, em regime de semi-internato ou internato. A igualdade de ensino estava muito distante, pois, além da diferença do estudo entre classe média e os ricos, os que eram realmente pobres não frequentavam a escola, nem mesmo as públicas (GHIRALDELLI, 2009).

A partir de 1890, algumas iniciativas de reforma da Educação foram surgindo: Benjamin Constant liderou a chamada reforma educacional, com princípios de liberdade do ensino, ensino laico e escola primária gratuita, conforme previa a Constituição brasileira. Posteriormente, outras reformas no sistema de ensino foram ocorrendo, no intuito de melhorar a Educação do país, entre as quais destaca-se: Código Epiácio Pessoa em 1901; a Reforma Rivadávia em 1911; a Reforma de Carlos Maximiliano em 1915; a Reforma de Luís Alves/Rocha Vaz em 1925, dentre outras (SAVIANI, 2011).

Mesmo com iniciativas de reformas educacionais, entre meados de 1900 a 1920, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 75% entre as pessoas com 15 anos ou mais. Da preocupação com essa realidade iniciaram-se campanhas de disseminação das escolas primárias, com o intuito de combater o analfabetismo. Neste período, permanece a intensa desigualdade no ensino: o ensino primário era bastante defasado, o atendimento escolar era precário, não havia nível que separasse por idade ou adiantamento, somente um professor numa sala de aula lecionava a todos os alunos do primário, o que gerou um aumento do analfabetismo (CARVALHO, 2002). Isso ocorria porque não havia possibilidade de atender a todos os alunos. O ensino médio era frequentado somente pelos filhos da elite, por ter um custo

elevado, de modo que os pobres não tinham condições de custear, fazendo apenas a formação do ensino primário; o curso superior apresentava condição semelhante ao ensino médio em relação aos que o frequentavam (RIBEIRO, 2010).

Este período (1920) foi marcado pela diversidade de ideologias e de propostas ligadas à Educação, todas a fim de promover um Brasil diferente. Surgiram movimentos de reformas educacionais inspirados em experiências europeias e norte americanas. O mais importante dos chamados pioneiros da educação nova, Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, insistia na ideia de que a Educação era direito universal, instrumento de democratização da sociedade e de formação de cidadãos. Desejavam uma Educação voltada para a Pedagogia Nova, sustentada por bases pedagógicas e reformulada (CARVALHO, 1998).

Neste momento histórico, convém pontuar alguns aspectos referentes aos avanços trabalhistas. Em 1923, foi criado um Conselho Nacional do Trabalho e a Caixa de Aposentadoria e Pensão para os ferroviários; em 1926 houve a regulamentação do direito de férias, e foi criado o instituto de previdência para os funcionários. Embora com defasagens e descumprimentos, as leis trabalhistas foram aspectos importantes para a classe trabalhadora, e contribuíram para a chamada “assistência social” da época, a qual existia e era fomentada por empresários e coronéis (CARVALHO, 2002). De um modo geral, nesse período (1920), o Brasil enfrentava o grande desafio da industrialização, e o mundo estava mergulhado na profunda crise de 1929, de modo que a revolução de 1930 abriu uma nova fase na vida brasileira⁴. Não se operou a ruptura total com o passado, mas houve uma acomodação de interesses (BRUM, 1999).

Em breve retomada, nota-se que, durante aproximadamente quatro séculos de história, de acordo com os dados do censo de 1920, o Brasil contava com cerca de “30 milhões de habitantes”, e destes apenas “24% sabiam ler e escrever” (CARVALHO, 2002, p. 65). Manteve-se neste vasto período a “dualidade de sistemas”, uma forma de ensino voltada para as classes privilegiadas e outra para o povo em geral (BEISEGEL, 1995). Percebe-se a acentuada descontinuidade do processo de escolarização no Brasil e, ao mesmo tempo, a sua ineficácia. Se em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era

⁴ Outros elementos podem ser encontrados nesse período. Entre os anos de 1930 e 1937, o Brasil viveu uma fase de grande agitação política, superando as anteriores pela amplitude e pelo grau de organização dos movimentos políticos. Quanto à amplitude, a mobilização atingiu vários estados da federação, além da capital da República, envolvendo vários grupos sociais, dentre eles: operários, classe média, militares, oligarquias, indústrias. Quanto à organização, multiplicaram-se os sindicatos e outras associações de classe, surgiram vários partidos políticos, e pela primeira vez foram criados movimentos políticos de massa de âmbito nacional (CARVALHO, 2002).

alfabetizada, e em 1920 apenas 24% sabiam ler e escrever, sendo que haviam 30 milhões de habitantes, significa que, em praticamente meio século, houve apenas 10% de ampliação da alfabetização (CARVALHO, 2002). Assim, até meados de 1930, perdura no Brasil uma incapacidade histórica de reduzir as desigualdades, de democratizar a Educação, e de torná-la igualitária, tendo presente que iniciativas e movimentos contraditórios existiram em suas diferentes formas e expressões.

2.3 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: SINALIZAÇÕES DE UM DIÁLOGO EM EMERGÊNCIA

Destacadas algumas pontuações históricas acerca da Educação brasileira e, na busca de resgatar traços de origem da relação entre Educação e Serviço Social, sinalizo que essa articulação começa a ocorrer no Brasil em meados de 1930, mais precisamente em 1936, quando se instala a primeira escola de Serviço Social (CASTRO, 2000; CFESS, 2011). Portanto, a relação inicia desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No entanto, “é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção do Serviço Social na área da Educação” (CFESS, 2011, p. 5). Nesta subseção **serão sinalizados aspectos preponderantes, que referenciam a emergência da relação Educação e Serviço Social no período de 1930 - 1990, tendo presente o acúmulo histórico-educacional e o processo constitutivo emergente do Serviço Social.**

Mesmo sabendo ser a Educação imbuída de intencionalidade, no sentido teleológico, e ser uma alternativa para possíveis transformações sociais, ao que aponta a trajetória da Educação brasileira, sua função foi de reproduzir a ideologia, sendo serva da história, caminhando de acordo com interesses dominantes (SEVERINO, 2006). Deste modo, adentrar na realidade da década de 1930, período em que a Educação e o Serviço Social iniciam um diálogo, implica saber que este período foi “um divisor de águas na história do país” (CARVALHO, 2002, p. 87), marcado pela aceleração das mudanças sociais e políticas, pelos avanços dos direitos sociais, pela vasta legislação trabalhista e previdenciária, de modo que o impulso da legislação social obteve uma ampliação salutar.

Os marcos iniciais do Serviço Social (1936) se deram em um período sinuoso, onde a Educação brasileira perpassava por um processo de democratização, com extensão das

oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino (BEISEGEL, 1995). Durante esse tempo, percebe-se uma forte repressão do Estado ao movimento proletário que se organizava. No campo político, o clima era fértil em pressões sociais pela melhoria da Educação pública, bem como para a formação dos trabalhadores. Destacam-se o Manifesto dos Pioneiros (1932), e o Movimento da Educação Nova, apontando para a necessidade de um Sistema Educacional Público (KRAWCZYK, 2012). A prerrogativa era propiciar o ensino a todos, independente de classe social, contudo, a Educação não era colocada como prioridade; “na visão dominante, o exercício dos trabalhadores agrícolas, prescindia até mesmo a alfabetização” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Mesmo frente a contradições, a perspectiva de renovação foi se ampliando cada vez mais. Desde 1930, foi tomando espaço, crescendo e criando possibilidade de tentar novas reformas. Destaco, aqui, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 1938, bem como a queda do Estado Novo, onde se tentou retomar o viés democrático e definir como competência da União a fixação de diretrizes e bases para a educação nacional (SAVIANI, 2011).

Prescritivamente, a Constituição de 1934 orientava para a centralização das questões de ensino, onde o governo central deveria fixar um Plano Nacional de Educação (art. 150), criando Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação (art. 152), de modo que essa constituição sinalizou para uma Política Nacional de Educação, traçando diretrizes de ensino (BEISEGEL, 1995). Houve o estabelecimento das Leis Orgânicas de Ensino Industrial (1942), Secundário (1942), Primário (1942), Comercial (1943) e Normal (1946). Assim, não se elaborou um instrumento básico para disciplinar a Educação. As Leis Orgânicas eram separadas e os currículos estabelecidos em leis (BEISEGEL, 1995).

Em âmbito educacional, em 1953, no segundo mandato de Vargas, houve a separação entre as ações da Educação e da Saúde. A Lei 1.920 atribuiu especificidade ao chamado Ministério da Educação e Cultura. Continuamente, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), um debate importante referente à Educação brasileira entrou em pauta: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esse debate foi precedido pelo Manifesto de 1959 que, diferente do manifesto de 1932, tratou de questões gerais referentes às políticas de escolarização. Destacase a atuação do professor Florestan Fernandes que, junto a outros professores, buscaram fomentar discussões pelo interior do Brasil. Todavia, tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 não trouxeram mudanças radicais à realidade educacional brasileira (GHIRALDELLI, 2009).

O período ditatorial (1964-1985) deixou heranças para a Educação: políticas de escolarização, movimentos sindicais, reivindicações, greves de professores, as várias Conferências de Educação. Porém, as problemáticas deixadas por este sistema foram bastante intensas. Em 1983, o país contava com mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de pessoas (GHIRALDELLI, 2009). Esse dado revela a forte dificuldade no processo de democratização do ensino e da extensão das oportunidades de acesso à escola.

Muito embora a Educação estivesse presente na agenda política a partir de 1930, a devida preocupação com a mesma não se traduziu em projetos que nortegassem os Estados da Federação, tampouco em práticas políticas⁵, tanto que as promessas de expansão de ensino técnico foram reduzidas e transferidas para a iniciativa privada. Assim, na primeira metade do século XX, houve uma desresponsabilização do Estado nacional pelo ensino primário, que foi gradativamente sendo assumido pelos estados mais industrializados da federação. “A forte mobilização pela Educação ocorrida na década de 1980, que acompanhou a luta pela democratização da sociedade, demonstra que esse cenário não tinha mudado substancialmente [...] tais demandas encontraram respaldo nos preceitos da CF de 88” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 50).

O terreno educacional, com ensaios de expansão e democratização, perpassava por entraves descontínuos de melhorias, de modo que o Serviço Social em sua emergência no Brasil encontrou um ambiente tênue, contraditório não somente em aspectos educacionais, mas em todo contexto societário. Há sinalizações de que, já nas duas primeiras décadas do século XX, diante das fortes mobilizações da classe operária, debates sobre a “questão social” perpassaram todas as esferas da sociedade, onde o Estado determinava que a classe dominante, em conjunto com a Igreja, tomasse posição diante de tais mobilizações. O Serviço Social emerge da iniciativa dessas frações dominantes e é mobilizado a trabalhar na formação doutrinária e nos problemas sociais de forma apaziguadora (IAMAMOTO, 2000).

⁵Outras referências sobre as mudanças na política educacional do Brasil, algumas mais profundas a partir de 1930, dizem respeito, sobretudo ao processo de democratização do ensino. O acesso dos brasileiros às matrículas nas escolas aumentou significativamente, embora a permanência dos estudantes e a qualidade do ensino ofertado não fosse garantida. Era necessário adotar providências para que o nível de analfabetos no país reduzisse drasticamente. Em uma análise comparativa, realizada por Beisegel (1995, p. 471), em 1940 a taxa de analfabetismo no Brasil era de 56,17%; trinta anos após, já em 1970, o Brasil possuía um nível de analfabetismo de 33,01%. Infere-se, a partir dos dados apresentados que apesar do acesso democratizado ao ensino no país, a sistemática adotada para alfabetização, permanência e qualidade não estava sendo eficaz (BEISEGEL, 1995).

O processo de industrialização vigoroso, sob o governo de Getúlio Vargas, aliado à Igreja Católica, estimulava o desenvolvimento industrial, solidificando bases de um nítido poder burguês industrial. As escolas de Serviço Social nasciam com expressiva influência católica, numa perspectiva assistencialista, caritativa, benfeitora e, ainda, servindo aos interesses da burguesia (CASTRO, 2000). Nesta época,

[...] a Igreja desejava formar agentes para a Ação Social, surgiu um modelo franco-belga, de tendência assistencialista e, mais tarde, o modelo americano, o modelo clínico, apoiado em teorias psicodinâmicas. Esses modelos não respondiam ao que a Igreja desejava, mas encontravam aplicação em numerosas obras sociais então existentes, o que tornou a prática da caridade menos empírica e mais racional (CBCISS, 1986, p. 7).

Assim, “o serviço social surge como resposta à questão social e, em particular, à presença do movimento operário e popular, estimulado pela prática do apostolado católico, proveniente das classes dominantes” (CASTRO, 2000, p. 109). Percebe-se que a evolução do Serviço Social no Brasil, mediante um Estado paternalista, “foi fator condicionante da montagem de um sistema de instituições sociais que propunham solucionar os problemas através de programas assistenciais de caráter imediatista” (CBCISS, 1986, p. 24).

A profissão não se caracteriza apenas como nova forma de exercer a caridade, mas como forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, com base na atividade assistencial; seus efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho (IAMAMOTO, 2000, p. 20).

Esse momento histórico vivenciado pelo Serviço Social denominou-se “conservadorismo”, onde as ações desenvolvidas por tais profissionais eram favoráveis à manutenção da ordem capitalista. Além disso, a influência do pensamento conservador europeu, e posteriormente norte-americano, contribuiu ainda mais para conservar a ordem social vigente (IAMAMOTO, 2000, p. 25). Outro aspecto a ser destacado é que, em meados de 1940, houve a incorporação da noção de “comunidade” como projeto norteador da ação profissional e como matriz analítica do capital. No entanto, o entendimento de comunidade não se deu em princípios de relações comunitárias, mas sim, conforme os parâmetros da reprodução do capital, à ótica da sociedade capitalista, sem possuir conotação de contrapartida histórica (IAMAMOTO, 2000).

Algumas produções científicas referendando Educação e Serviço Social foram sendo construídas, possibilitando perceber como se dava a prática profissional do Assistente Social no espaço educacional. Um exemplo é a obra “Serviço Social, Infância e Juventude Desvalidas”, de 1939 (reeditada em 1985), onde a assistente social Maria Esolina Pinheiro aborda ideias e técnicas do Serviço Social nas diferentes áreas de atuação. Na especificidade escolar, o Serviço Social aparece como um espaço de “ação social”, onde devia se prestar subsídios de informações sobre a vida dos alunos. O Assistente Social atuava como agente de ligação entre família, escola e sociedade e uma das técnicas utilizadas pelo profissional era o “inquérito social” (PINHEIRO, 1985, p. 43).

Em 1940, um número significativo de Trabalhos de Conclusão de Curso descrevendo a intervenção do Serviço Social no espaço ocupacional educacional foi produzido. “No acervo bibliográfico das primeiras escolas de Serviço Social do país, constata-se a requisição, por parte do Estado, de uma intervenção sistematizada do profissional de Serviço Social junto à Educação e mais especificamente junto à Escola” (WITIUK, 2004, p. 27). A tese da Assistente Social Ilda Lopes Witiuk constata, em investigação realizada nas quatro primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, 223 Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos sobre o tema, sendo o primeiro datado de 1944, e outras 156 publicações (artigos, dissertações, anais, etc.) produzidas até o ano de 2000 (WITIUK, 2004).

Uma referência, neste período, é o trabalho de Maria Tereza Guilherme nomeado como “Serviço Social Escolar”, publicado em 1945 pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, onde se identifica a perspectiva da unidade família, Igreja e Estado. A autora destaca como atribuição do Serviço Social no espaço da escola deveria “curar e prevenir desajustamentos, contribuir com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, [através de] métodos adequados” (GUILHERME, 1945, p. 79).

As ações exercidas por esses profissionais, frutos de uma herança, de influências externas e de interesses governamentais, são percebidas nas primeiras intervenções desenvolvidas em âmbito educacional. Amaro (2011), ao relatar sobre a institucionalização do Serviço Social escolar no Brasil, ressalta que “o mais antigo registro de que temos conhecimento do serviço social educacional remete ao Estado do Rio Grande do Sul, quando foi implantado como serviço de assistência escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946, através do Decreto n. 1394”. Nesse serviço, os Assistentes

Sociais eram chamados para “intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (AMARO, 2011, p. 19).

Neste sentido, outra experiência da inserção de Assistentes Sociais no espaço escolar do estado de Pernambuco reafirma que a ação profissional estava voltada para “resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares”. A exigência ao profissional era que o mesmo “ajustasse os desajustados, ajudasse os necessitados, integrasse os alunos à sociedade” (SOUZA, 2005, p. 34).

Deste modo, no processo de institucionalização do Serviço Social, a profissão passa a ser incorporada a programas que concretizavam o desenvolvimentismo populista e a ideologia dominante (IAMAMOTO, 2000). Na data de 13 de junho de 1953, a Lei 1.889 estabelecia objetivos do ensino do Serviço Social e definia aspectos de sua estruturação, assim como ainda evidenciava as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e agentes sociais. Mesmo com esta legalização, a prerrogativa conservadora do Serviço Social perdurou até o período posterior à Segunda Guerra, sendo que as primeiras insinuações de reflexão e mudança iniciaram no período repressivo e autoritário da ditadura (1964), buscando uma ruptura com a herança conservadora (IAMAMOTO, 2000).

Novamente recorro à metáfora “astúcia da história”. Em um cenário de tensões e buscas por democratização e expansão da educação, o Serviço Social emerge como um instrumento ideológico, agindo como acalentador desses movimentos contraditórios, atrelado a interesses governamentais e da Igreja. As práticas profissionais de davam sem planejamento, sem criticidade, atentando apenas a exigências estabelecidas e desenvolvidas como normatividade (CBCISS, 1986).

Reitero que, no percurso da gênese do Serviço Social (1936), até meados de 1970, se perpetuam, de um modo geral, ações conservadoras em todos os âmbitos da atuação profissional. O processo de ruptura se intensifica devido a inúmeros fatores ligados à ineficácia profissional e à ações paliativas ou imediatistas. Assim, profissionais foram se articulando, originando um movimento contraditório ao que estava sendo executado. “Contestadores levantaram a bandeira da “reconceituação” no início dos anos 60, levando para o Serviço Social os questionamentos de outras disciplinas sociais, políticas e econômicas, que se localizavam principalmente nas universidades” (CBCISS, 1986, p. 8).

A iniciativa de rompimento com a herança conservadora é considerada como busca de encontrar novas bases de legitimidade da ação profissional, buscando estar a serviço dos interesses dos usuários e não mais de interesses dominantes (IAMAMOTO, 2000). Neste movimento histórico, outra produção científica referendando Serviço Social e Educação pode ser ressaltada. Em 1968, ao investigar sobre as “Fallas de Desenvolvimento en la escuela publica: un enfoque de servicio social de grupo”, os pesquisadores Vinter e Sarri discorreram sobre problemáticas referentes à evasão escolar, fracasso, insuficiência e a dificuldade na aprendizagem. Esse estudo aponta que a má conduta dos alunos, interferindo nas aulas e na disciplina escolar, eram questões voltadas para o Serviço Social (SOUZA, 2005, p. 31).

A vinculação ideológica do Serviço Social e sua subordinação ao projeto político do Estado perduraram até meados de 1970. A intervenção no espaço educacional seguia a “lógica desenvolvimentista voltada à preparação social dos indivíduos, a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (AMARO, 2011, p. 19). Ao Serviço Social bastava: examinar a realidade social e econômica dos alunos e das famílias; identificar situações de desajuste social; orientar professores, pais e alunos sobre esses desajustes; fazer triagem de alunos que necessitassem de material escolar, transporte, entre outros; elaborar relatórios de suas ações; articular escola e comunidade; orientar comunidades e famílias na responsabilidade quanto ao processo educativo dos filhos (AMARO, 2011).

O processo de reconceituação⁶ do Serviço Social brasileiro foi um período ímpar, marcado por debates, encontros que permitiram avanços e possibilitaram à categoria profissional questionar a natureza da profissão (IAMAMOTO, 2000). Tal momento propiciou maior aproximação aos movimentos sociais e a perspectivas teóricas críticas. Os debates se ampliaram no interior da categoria profissional, abrangendo todos os espaços sócio-ocupacionais, sendo possíveis visualizações e iniciativas de mudanças.

Aconteceram quatro seminários importantes para a categoria profissional: “em 1967, na cidade mineira de Araxá, sobre teorização do Serviço Social; em 1970, em Teresópolis, Rio de Janeiro, sobre metodologia do Serviço Social”; em 1978, em Sumaré, também no Rio de Janeiro, sobre “cientificidade do Serviço Social”; e mais tarde, em 1984, em Alto da Boa Vista, ressaltando o debate sobre a teorização do Serviço Social (CBCISS, 1986, p. 8). Entre o

⁶Outras referências sobre essa questão podem ser notadas nos documentos referentes à teorização do Serviço Social, organizados pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais, englobando os seminários de Araxá, Teresópolis, Sumaré e Alto da Boa Vista (CBCISS, 1986). Nos escritos de Marilda Yamamoto, sobre as relações sociais e o Serviço Social no Brasil (IAMAMOTO, 2001), etc.

seminário de Teresópolis e Sumaré destaca-se outra obra referendando Serviço Social e Educação, do pedagogo, filósofo e sociólogo argentino, Ander-Egg, publicada em 1974, intitulada “El Trabajo Social como acción liberadora”. Nela, o autor referenda os vários campos de atividade em que Assistentes Sociais exerciam algum tipo de trabalho, inclusive na Educação, onde o profissional visava fortalecer as relações entre escola e família, integrar as crianças que tinham dificuldades de adaptação à vida escolar e desenvolver um trabalho articulado com outros profissionais que atuavam na escola (ANDER-EGG, 1974).

Os seminários referendados foram intensos em reflexões inscritas no processo de renovação do Serviço Social no Brasil. O esforço era no sentido de adequar o Serviço Social “enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sócio-políticos emergentes no pós-64” (NETTO, 1996, p. 154). Ressalto também que, mediante o enfraquecimento do regime militar na segunda metade da década de 1970, houve a ascensão do marxismo acadêmico, sendo que, na década de 1980, a perspectiva de intenção de ruptura aproxima-se da Universidade, espaço que “se apresentava como menos adverso que os outros para apostas de rompimento” (NETTO, 1996, p. 250).

As aproximações realizadas pelo Serviço Social (1970 e 1980) com as matrizes teóricas que destacavam os movimentos sociais, as lutas de classes e a “questão social” enquanto categorias de análises fundamentais para a compreensão da realidade social fazem com que - a partir da década de 1990 – tais temas sejam estudados com maior densidade por meio de um conjunto de tendências teórico-metodológicas na direção da tradição marxista (IAMAMOTO, 2008).

Neste movimento, ressalta-se a renomada importância do viés investigativo que passa a ser incorporado na profissão dos Assistentes Sociais. A Pesquisa se torna disciplina obrigatória nos cursos de Serviço Social em 1982, após um processo denso de reconceituação e construção da identidade profissional, questionando a base científica da profissão, até então europeia e americana, de modo que a preocupação com o conhecimento no e para o Serviço Social se fortalece consideravelmente (SPOSATI, 2007).

Por certo, ocorreu grande esforço nas décadas de 80 e 90 em fortalecer a base científico-profissional difundida, principalmente, através do processo de desconstrução e reconstrução crítica da profissão e de seu exercício, fundando-se no aporte sócio-histórico da análise do real, que foi disseminado pelo então 'novo' currículo de formação da década de 80. Esse processo permeou a categoria pela academia, centros de formação, coletivos profissionais, encontros, debates, publicações, congressos. Foi efetivamente a construção da nova cultura crítica no âmbito da profissão e da formação profissional que tem o mérito desse fortalecimento da pesquisa para os assistentes sociais (SPOSATI, 2007, p. 17).

O processo de desconstrução e reconstrução crítica do Serviço Social vai proporcionando um acúmulo teórico qualificado, o qual possibilitou adentrar no debate que sinalizou para a construção de um projeto profissional diferenciado (IAMAMOTO, 2008). A construção da nova cultura crítica, no interior da profissão, foi corroborada por um conjunto de fatores sócio-históricos. Nos aspectos até então pontuados salienta-se: a inquietação da própria categoria profissional quanto à teorização; cientificidade da prática profissional; a abertura à pesquisa; a ascensão do marxismo acadêmico; o enfraquecimento do regime militar, entre outros aspectos que foram sinalizando para a ruptura, para a reconstrução crítica da intervenção profissional.

No que se refere ao campo da Educação e do Serviço Social, pontua-se que, na segunda metade da década de 1980 e início dos anos 1990, ambos passavam por um processo de reconfiguração. O processo de democratização se intensifica a partir de 1985, trazendo conquistas expressas na Constituição de 1988, a qual foi pautada por debates, pressões e movimentos populares ampliando o escopo dos direitos sociais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Na Constituição de 1988, Educação e Serviço Social (assistência social) fazem parte do Título VIII, denominado "Da Ordem Social", tendo por base o primado do trabalho e como objetivo o bem-estar e a justiça social. A partir dessa Constituição, a assistência social passa a ser parte integrante da seguridade social juntamente com a saúde e a previdência (artigo 194); seguidamente é prestada a quem dela necessitar, não possuindo caráter contributivo, constando seus objetivos (artigo 203); há a ênfase, no artigo 204, dos recursos e orçamentos destinados à assistência social com suas respectivas diretrizes (BRASIL, 1988).

No que tange à Educação, a Constituição de 1988 a firma como direito de todos e dever do Estado e da família (artigo 205); elencando os princípios do ensino (artigo 206); o gozo da autonomia das universidades (artigo 207); o dever do Estado para com a Educação (artigo 208); a liberdade à iniciativa privada (artigo 209); fixação de conteúdos mínimos para

o ensino fundamental (artigo 210); o regime de colaboração nos sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (artigo 211); receita resultante de impostos transferida à educação (artigo 212); recursos públicos destinados às escolas públicas (artigo 213); e, no artigo 214, o estabelecimento do plano nacional de educação (BRASIL, 1988).

Na Constituição de 1988, a Educação não é contemplada apenas em seu local próprio (artigos 205 a 214). Ela aparece espalhada em outros tópicos como, por exemplo, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação aparece como um direito social (artigo 6); nos capítulos sobre família, criança, adolescente e idoso a Educação também foi incluída como prioridade em relação a outros direitos; o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é tido como direito público subjetivo (artigo 208), importando responsabilidade da autoridade competente quanto ao seu não cumprimento. Neste sentido, para legislar mais detalhadamente o campo da Educação, a própria Constituição determinou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GHIRALDELLI, 2009). A mesma perspectiva é percebida nos aspectos referentes à assistência social, pois, além de ser frisada nos artigos 203 e 204, encontra-se inserida em aspectos referentes aos direitos sociais (artigo 6); da família, criança, adolescente e idoso (artigos 226 a 230), sendo que, posterior à Constituição de 1988, ela também passa a ser regulamentada por legislação específica (BRASIL, 1988).

A constituinte de 1988 aprovou a “Constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2002, p. 199). Mesmo com tal conquista, em aspectos democráticos, não se pode dizer que havia uma estabilidade, haja vista persistirem problemas econômicos sérios, a saber as desigualdades e o desemprego. Os problemas da área social, sobretudo na Educação, nos serviços de saúde e saneamento continuavam. Assim, “os cidadãos brasileiros chegam ao final do milênio, 500 anos após a conquista dessas terras pelos portugueses e 178 anos após a fundação do país, envoltos num misto de esperança e incerteza” (CARVALHO, 2002, p. 200).

Essa mescla de esperança e incertezas pode ser visualizada nos dados do relatório do Banco Mundial de 1989, onde o Brasil aparece como o país mais desigual do mundo. Mesmo tendo diminuído o número de analfabetos, havia em 1990 cerca de 30 milhões de brasileiros de cinco anos de idade ou mais que eram analfabetos. Segundo pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a desigualdade econômica brasileira cresceu ligeiramente entre 1990 e 1998. “A escandalosa desigualdade” tem como consequência situações críticas de pobreza e de miserabilidade. “Tomando-se a renda de 70 dólares - que a

Organização Mundial da Saúde (OMS) considera ser o mínimo necessário para a sobrevivência - como a linha divisória da pobreza, o Brasil tinha, em 1997, 54% de pobres”. O que significa que, em uma população de 160 milhões, 85 milhões de pessoas eram pobres ou então miseráveis (CARVALHO, 2002, p. 208).

Vale ressaltar que as conquistas e avanços que apontavam para a universalização da Educação, não significaram sua garantia e qualidade.

As conquistas sociais e avanços democráticos que se consubstanciaram no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, restaram por legitimar, entre outros movimentos, o amplo acesso de camadas populacionais aos bancos escolares, como sinônimo de democracia e de desenvolvimento. Entretanto, na iminência da universalização da educação básica, agiganta-se o debate sobre a relação entre acesso, permanência e sucesso escolar. O acréscimo do número de vagas e a conquista legal do amplo acesso à escola não tem significado exatamente a garantia de qualidade da educação para todos, uma vez que o estímulo ao acesso não tem, necessariamente, conduzido a uma relação simétrica com o êxito escolar (ESQUINSANI; DAMETTO, 2014, p. 486).

Saliento a ênfase analítica realçada neste capítulo: permanece, de acordo com cada momento histórico, a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade (CARVALHO, 2002); à “questão social” compreendendo seus desdobramentos e suas “metamorfozes” (CASTEL, 1998) dá indícios de intensificação em meados de 1990. Mesmo com um cenário político de conquistas de direitos sociais, dados pressupostos da Constituição de 1988, a desigualdade é alarmante; mais de metade da população brasileira se encontrava em situação de pobreza, com forte contingente de analfabetos.

2.4 INTENSIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: UM ENFOQUE A PARTIR DE 1990

As sinalizações realizadas referenciando as interfaces da relação Educação e Serviço Social, abarcando o período de 1930 a 1990, permitem adentrar no momento histórico em que há a intensificação dessas relações. A partir de 1990, com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, visualiza-se no Brasil um considerável aumento da inserção do Serviço Social na área da Educação (CFESS, 2011). É instigante pensar as formas com que as questões do Serviço Social começam a adquirir relevância e espaço nas políticas de escolarização brasileiras. Esse estímulo ocorre, não somente, mas, inclusive, por considerar

que a inserção desses profissionais na Educação teve início aproximadamente na década de 1930, de forma passiva, e somente em meados de 1990, ou seja, depois de sessenta anos, há uma movimentação significativa, abrindo espaços de maior inserção (SOUZA, 2005).

Essa intensificação é caudatária dos avanços e acúmulos teóricos da profissão nas discussões em torno das políticas sociais como *locus* privilegiado da ação profissional (ALMEIDA, 2003). Neste sentido, “o campo educacional torna-se, para o Assistente Social, hoje, não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado” (ALMEIDA, 2000, p. 74). Essa perspectiva denota a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental da própria atuação do Serviço Social e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho (ALMEIDA, 2000).

Possivelmente, a emergência desses novos profissionais nas políticas de escolarização assinala-se pela imbricada afinidade existente dessas políticas com temáticas referentes à proteção social, riscos sociais, vulnerabilidade social, seguridade, programas e benefícios assistenciais. Essa relação ingressou definitivamente na agenda de composição das políticas de escolarização brasileiras contemporâneas (TIRAMONTI, 2005; DUSSEL, 2009). Neste sentido e, considerados os processos históricos até então pontuados, num cenário contraditório de ampliação dos direitos sociais, dados os preceitos da Constituição de 1988, convém destacar a forte emergência de uma gama de políticas públicas que inferem diretamente em questões voltadas à Educação e ao Serviço Social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990, o qual dispõe sobre a “proteção integral” à criança e ao adolescente (artigo 1), com seus direitos fundamentais, “prevenções gerais e especiais” (artigos 70 a 85) “medidas de proteção” (artigos 98 a 102), estabelecendo uma política específica de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, a qual movimenta um conjunto articulado de ações governamentais envolvendo Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, Educação entre outros mecanismos (BRASIL, 1990).

O projeto ético-político profissional do Serviço Social que se materializou no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993) e na Lei da Regulamentação da Profissão de Serviço Social, Lei nº. 8.662 de 1993, juntamente com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), n. 8.742 de 1993. Este conjunto normativo ressalta a perspectiva crítica adotada pela categoria profissional, tendo com princípios fundamentais a defesa dos direitos humanos, a

ampliação e consolidação da cidadania, a equidade, a justiça social. Tais legislações demarcam a autonomia profissional e o compromisso ético-político desses profissionais com a classe trabalhadora, definindo ser a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, que prove os mínimos sociais, num conjunto integrado de ações (IAMAMOTO, 2008).

Em aspectos educacionais há o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 1996 (LDB), a qual disciplinou a educação escolar vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social. Nesta legislação reapareceu a iniciativa de elaborar no Brasil um Plano Nacional de Educação, premissa da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214. Esse plano ficou sobre responsabilidade da União em comum acordo com Estados, Distrito Federal e Municípios. “Conjuntamente, instituiu-se a Década da Educação [...] tendo como parâmetro o espaço de dez anos para a avaliação de tal plano” (GHIRALDELLI, 2009, p. 190). Essa configuração foi signatária da Conferência Mundial da Educação para Todos (ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia) e financiada por organismos internacionais. O documento final desta conferência menciona o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo no mundo, dentre eles o Brasil (GHIRALDELLI, 2009). Por outro lado a Educação se tornou uma questão unanime.

A educação é considerada, com tom de unanimidade, um direito fundamental garantido por documentos (legislações, declarações, intenções, propostas, proclamações etc.) nacionais e internacionais [...] Em âmbito nacional, não são poucas as legislações que sublinham o direito à educação. [...] Todavia, parece que o Brasil, historicamente, tem logrado mais êxito em normatizar juridicamente o direito à educação, encontrando certa dificuldade em transpor tal direito da base legal para a prática cotidiana (ESQUINSANI, 2013, p. 592).

Convém destacar que essas inferências internacionais, nas reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990 em âmbito das políticas de escolarização, são pautadas por uma “agenda mundializada” (OLIVEIRA, 2007, p. 664). Obviamente que tal agenda se constitui por diferentes formas decorrentes de uma história que a constitui e uma trajetória específica. Convém aqui apenas elencar tal existência, sendo que suas entranhas serão melhor pontuadas em momentos posteriores da investigação.

Retomando à dinâmica histórica, nos últimos anos as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar se expandiram paulatinamente, tanto que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estava praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. A tensão que permanece faz referência à garantia da qualidade do ensino. Além do

atendimento à demanda por mais educação, há “o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população, ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Neste âmbito, na década de 1990, foi “reincorporada parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou que não haviam, ainda, ingressado no sistema escolar” (OLIVEIRA, 2007, p. 668). A LDB de 1996 contribuiu para tal reincorporação, ao especificar a possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, entre outras medidas indicadas nos artigos 23, 24 e 32. Percebe-se que, “no período de 1980 a 2000, o percentual da população de 7 a 14 anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4% e na faixa de 15 a 17 anos, de 49,7 para 83%”. Esse acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio, permitindo que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam com sucesso o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 680).

Em simultâneo à tensão para garantir a qualidade da Educação, percebe-se o crescente interesse dos Assistentes Sociais pela área, como objeto de pesquisa e como campo interventivo (CFESS, 2011). As produções teóricas se ampliaram principalmente nos anais de congressos, em trabalhos de conclusão de curso e nas publicações do Conselho Federal de Serviço Social. Assim, em 2000, o Projeto de Lei nº 3.688, que dispõe sobre a inserção do Assistente Social e do Psicólogo no quadro de profissionais de Educação, foi apresentado na câmara dos deputados (data de 31 de outubro de 2000) pelo Deputado Federal José Carlos Elias. Apesar de ter recebido voto de rejeição no ano de 2001, o projeto tramitou até o ano de 2007 na Comissão de Educação e Cultura (CEC) e na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), quando foi aprovado e encaminhado ao Senado Federal, transformando-se então em Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 060 de 2007 (CFESS, 2012).

Em novembro do ano de 2009, o PLC 060/2007 foi aprovado, após passar por algumas alterações, como a mudança da expressão, que no projeto original constava "profissionais de assistência social", e passou para "profissionais de Serviço Social". De acordo com o PLC 060/2007, em seu artigo primeiro, as redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de escolarização, por meio de equipes multiprofissionais. Tais equipes deverão

desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Atualmente o Projeto de Lei está aguardando parecer na Comissão de Educação e Cultura (CEC), sendo que, se aprovado, seguirá para a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Após aprovação de ambas as comissões, o PL seguirá para ser votado pelos deputados, e então sancionado pela presidente. De acordo com o Deputado José Carlos Elias, autor do referido Projeto de Lei, a atuação de Assistentes Sociais na Educação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação dos professores, trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes (CFESS, 2012).

Neste sentido, o trabalho do Assistente Social é visto como um fortalecimento para a instituição escolar, uma vez que em parceria com os educadores, poderão oferecer uma formação na perspectiva de totalidade aos alunos (IAMAMOTO, 1999). Assim, o trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais não se confunde com o dos educadores. Em que pese à dimensão socioeducativa de suas ações, sua inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e aplicação dos direitos dos sujeitos sociais (SANTOS, 2012).

Outro aspecto relevante na intensificação das relações entre Educação e Serviço Social foi a composição, em 2001, do “Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação”, por intermédio do CFESS, o qual construiu o subsídio intitulado “Serviço Social na Educação” (CFESS, 2011, p. 5). Em 2010, esse grupo de estudos apontou à necessidade de assessoria para aprofundar o debate, tendo, a partir de então, o assessoramento do Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, o qual já vinha acompanhando esta trajetória (CFESS, 2011). Neste sentido, saliento que a inserção de profissionais do Serviço Social nas políticas de escolarização não se trata somente em “identificar um nicho de mercado inexplorado ou potencialmente viável” à categoria do Serviço Social. Ao contrário:

[...] trata-se, antes de tudo, de um campo de intervenção do Estado e de uma dimensão da vida social, que hoje se coloca como estratégia na sociedade contemporânea, seja para a afirmação de um projeto societário vinculado aos interesses do capital, seja para a ampliação e integração das lutas no que diz respeito à conquista de direitos e enfrentamento das desigualdades (ALMEIDA, 2000, p. 24).

No mesmo sentido, o documento “Serviço Social na Educação” destaca a necessidade de compreender a Educação como “uma Política Social que tem o compromisso de garantir direitos sociais, indica também uma reformulação e/ou ampliação do conceito de Educação, onde precisa ser assimilada a partir da perspectiva de sua produção social e do papel que a escola assume na sociedade” (CFESS, 2001, p. 8). Outra ação bastante significativa foi a criação, na gestão 2008/2011 do CFESS, de um grupo de trabalho formado por representantes de todo país, que discutem essa temática. Assim, em 2011, o GT elaborou o documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, com o objetivo de auxiliar nas discussões do assunto e dar continuidade ao documento “Serviço Social na Educação” (CFESS, 2011). Nesta perspectiva, em junho de 2012 foi realizado o I Seminário Nacional Serviço Social na Educação, que abordou sobre “os elementos teóricos e políticos da relação Serviço Social e Educação, bem como as possibilidades, limites e polêmicas da inserção e atuação do Serviço Social nesta área” (SANTOS et. al, 2012, p. 11).

Os aspectos abordados até o momento apontam a notável intensificação das relações entre Educação e Serviço Social a partir de 1990. No entanto, tal intensificação, além de fazer parte de uma pauta de luta da categoria profissional do Serviço Social para o reconhecimento legislativo nesta área de atuação, soma-se a outros fatores, a saber: “nas últimas décadas, as transformações societárias em curso em nível mundial engendradas pelo capital, às quais impõem processos de reforma neoliberal do Estado, que incidem sobre as políticas sociais e, em particular, sobre a Política de Educação como direito social” (CFESS, 2012, p. 248).

Em síntese, e para avançar nesta construção dialógica, tem-se presente que ocorrem algumas significativas mudanças de ênfase nas racionalidades políticas e nas formas de intervenção, ao longo do último século. Ainda que o debate sobre as proteções sociais e o combate às desigualdades seja uma constante, podem-se notar, até o momento, três modalidades de ação profissional interventiva: uma terapêutica (primeiro momento), outra comunitária (segundo momento) e, uma terceira, que abarca as prevenções do risco e vulnerabilidade social, numa lógica de proteção social (terceiro momento, a partir da CF 1988). Convém respaldar que essas mudanças nas modalidades de articulação entre as duas áreas, sobretudo no âmbito das políticas de escolarização, reforçam uma leitura aproximada às mudanças na própria questão social.

Retomando a metáfora com a qual se iniciou este capítulo “astúcia da história” (KOIKE, 2009), a ênfase analítica “desigualdades sociais, distância social e metamorfoses da questão social” (CARVALHO, 2002; SENNETT, 2006; CASTEL, 1998), como objetos de intervenção do Serviço Social e presentes historicamente nas políticas de escolarização, retorno ao objetivo deste capítulo. No decorrer do desenvolvimento textual, buscou-se tecer considerações que mobilizem ao entendimento de que os aspectos históricos das relações Educação e Serviço Social foram permeados de tensões constantes, as quais provocaram significativas mudanças nas ênfases e racionalidades políticas interventivas. Neste sentido, as considerações realizadas até o momento nos possibilitam dar passos para as abordagens que seguem os próximos capítulos.

3 SITIANDO AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEAS NA INTERFACE DOS DEBATES SOCIOLÓGICOS ACERCA DA QUESTÃO SOCIAL

“... quero tornar claro que o meu entendimento de política é algo sobre o qual se discute, que não se oferece, em lápides de pedra...”
(OZGA, 2000, p. 19).

Na mobilização de esforços que possibilitem situar as políticas de escolarização contemporâneas, opto por iniciar a discussão estabelecendo conexões a partir de referenciais teóricos constituídos pela pesquisadora Jenny Ozga, a qual possui como principal área de investigação as políticas de escolarização em contextos comparativos internacionais. As possibilidades analíticas sinalizadas por Ozga, em sua obra “Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação”, são instigantes. Ao discorrer sobre tal temática, a pesquisadora ressalta articuladas e repetidas vezes que esse debate se ancora em um terreno de luta e de contestação, onde o contexto político atual exerce uma influência poderosa (OZGA, 2000).

Refletir acerca das políticas de escolarização a partir desse impulso escolhido remete ao entendimento de que “não há nenhum campo olímpico e neutro onde se encontrem conclusões objetivas e imparciais” (OZGA, 2000, p. 77). Tal como evidencia a epígrafe escolhida, a perspectiva de discussão e contestação tem o potencial de desafiar tendências perigosas de despolíticação e fragmentação. Conforme a pesquisadora, o estado atual dessas investigações encontra-se permeado em um campo de conflitos e disputas, que conseqüentemente não se oferecem em “lápides de pedra” (OZGA, 2000).

A partir destas perspectivas alternativas, e após produzir um delineamento das condições de emergência das relações entre Serviço Social e Educação, neste capítulo, então, a reflexão será dirigida para a composição de um quadro de análise para tais relações. Aproveito para, à luz do itinerário desenvolvido até o momento, adentrar na discussão das políticas de escolarização contemporâneas, compondo um diagnóstico acerca das ancoragens que circundam tais políticas. No capítulo anterior, anunciei brevemente a existência de inferências internacionais nas reformas das políticas de escolarização; tais inferências se mostram pautadas por uma “agenda mundializada” (OLIVEIRA, 2007). Pretendo, a partir deste capítulo, sumarizar alguns delineamentos acerca desse enunciado, trazendo aportes

teóricos que possibilitem entendimentos de como se estabelece e dos efeitos provocados por tal agenda nessas políticas brasileiras.

Sublinho, inclusive, que produzirei um campo de argumentação na interface de duas abordagens teóricas: os debates contemporâneos sobre as políticas de escolarização e os estudos sociológicos acerca da questão social como objeto de intervenção do Serviço Social. Tal como evidencia a proposta investigativa deste estudo, associo-me às abordagens de alguns autores, anunciados no decorrer do percurso, como estratégia de entendimento das condições sociais que favorecem a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização e as estratégias políticas nas quais se vincula o ingresso do Serviço Social⁷.

Considerando as questões até aqui assinaladas, pontuo outro passo importante no percurso da investigação, e que está incluso neste capítulo: a revisão de literatura. A partir do levantamento amplo de Dissertações e Teses defendidas e incorporadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática “Educação e Serviço Social”, no recorte temporal de 2004 a 2014, serão enfatizadas algumas perspectivas investigativas consoante produções científicas categorizadas.

A partir destes apontamentos, destaco a organização este capítulo em quatro partes. Na primeira seção, trago elementos para compor um diagnóstico acerca da agenda globalmente estruturada, enfatizando que as políticas de escolarização não ficam imunes diante das reconfigurações e dos efeitos provocados pela globalização. Na segunda parte, detenho-me em produzir algumas incursões envolta dos debates contemporâneos nos quais se configuram tais políticas. A seguir, na terceira seção, busco construir um campo de argumentação na interface dos debates sociológicos acerca da questão social e das políticas de escolarização contemporâneas. Por fim, na quarta e última seção, sugiro aprofundar as perspectivas investigativas existentes nas políticas de escolarização, enfatizando a Educação e o Serviço Social como temáticas centrais.

⁷Nesse aspecto vale destacar os estudos acerca das políticas de escolarização contemporânea (Ball, Dale, Lima, Ozga, Tiramonti, Dussel, Lypovetsky, Afonso, Burton, Mainardes, Canário, Dourado, Etc.) e as abordagens sociológicas sobre a questão social (Castel, Sennett, Bauman, Imamoto, Marx, Montañó, Lessa, Netto, Etc.).

3.1 A EMERGÊNCIA DE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA: ELEMENTOS PARA UM DIAGNÓSTICO

Dedico algumas linhas a repisar a emergência de uma “agenda globalmente estruturada” para a Educação (DALE, 2004). E é preciso fazê-lo, para que minimamente se conheça as ancoragens em que se pautam as políticas de escolarização contemporâneas, especificamente no Brasil. Depois disso, adentramos propriamente nos debates contemporâneos sobre tais políticas e nos estudos sociológicos acerca da questão social.

Ao pensar sobre o cenário contemporâneo das políticas de escolarização, é relevante ter presente que a escola é uma produção institucional nascida em outras circunstâncias históricas, políticas e culturais. Assim, enquanto produção institucional, ela encontra-se atualmente em uma “encruzilhada”, em um contexto de “mudança de época” (TIRAMONTI, 2005, p. 890). A pesquisadora argentina Guilhermina Tiramonti, ao produzir um campo de argumentação dessa mudança de época vivenciada pela escola, sinaliza para a emergência da globalização, a qual rompe com antigas configurações sociais. Neste processo, o Estado perde centralidade política em favor da forte presença do mercado. Um novo modelo societário é acompanhado por mudanças nas instituições que estruturavam a sociedade industrial e a própria vida dos sujeitos (TIRAMONTI, 2005).

As humanidades modernas estruturaram saberes às novas gerações, referências comuns e culturas coletivas que, atualmente, se encontram em “processo de metamorfose” (DUSSEL, 2009, p. 352). Em outras palavras, o declínio da modernidade lança ao entendimento de instabilidade, diversidade, competitividade, rapidez, inovação e novidade, dentre outros aspectos que permeiam este processo de mudanças e que evocam incertezas às novas gerações por desestabilizar referências comuns. Deste modo, o advento da globalização e a passagem de uma sociedade moderna para a pós-moderna é acompanhada pela emergência da “era do vazio”, do “poder da aparência”⁸ (LIPOVETSKY, 2004, p. 20).

As políticas de escolarização não ficam imunes diante das novas configurações globalizantes; pelo contrário, se tornam alvo de interesses, tendo em vista passarem a obter apreciação de forças universais. São forças econômicas ultrapassando fronteiras nacionais,

⁸ O referido contexto assinala também à emergência de uma sociedade hipermoderna e hipercapitalista. Num composto paradoxal de frivolidade e ansiedade, euforia e vulnerabilidade, onde cada vez menos tem-se uma visão teleológica do futuro. Instala-se então a era do medo, onde o tempo é vivido como preocupação cada vez maior (LIPOVETSKY, 2004).

numa perspectiva de cultura educacional universalista. Supostamente ideologias dominantes moldam e até mesmo relativizam autonomias nacionais (DALE, 2004). Esta interferência global causa mudanças nas políticas e nas práticas educativas nacionais, sendo ela mais forte em abrangência do que em profundidade, o que se evidencia nas variações curriculares e na pressão de um modelo global de educação a procura do progresso, sinalizando para uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004).

Este contexto é tanto complexo quanto se possa imaginar. Bauman (1999), ao referenciar von Wrigth (1997), sinaliza que a “nação-estado parece que se está desgastando ou talvez 'definindo'. As forças erosivas são transnacionais”. Ao que aponta o autor, essas forças transnacionais são, “em boa parte, anônimas e, portanto, difíceis de identificar”, por não se definirem de forma unificada. Os atores transnacionais são “invisíveis, [...] o mercado não é tanto uma interação de barganha de forças competidoras quanto pressões de demandas manipuladas, artificialmente criadas, e desejo de lucro rápido” (BAUMAN, 1999, p. 60-61). Desta forma, a globalização refere-se a “forças anônimas” que operam na “vasta terra de ninguém” (VON WRIGTH, 1997 apud BAUMAN, 1999, p. 68). O que está ocorrendo na fase atual de globalização e transnacionalização do capitalismo mostra que “estamos perante a emergência de novos fatores e processos (econômicos, políticos e culturais) que trazem consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional” (AFONSO, 2001, p. 22).

Os quadros regulatórios nacionais da Educação em uma era globalizante “são moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais” (DALE, 2004, p. 441). Os efeitos sobre as políticas de escolarização e o sistema educativo em geral se dão por vias indiretas, por influências sobre o Estado e sobre o modo de regulação que a globalização possui (DALE, 2004). Essa perspectiva, dentre outros pressupostos, enfatiza “a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças econômicas que operam supranacional e transnacionalmente, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros” (AFONSO, 2003, p. 41).

Sublinho que o papel crescente de organizações internacionais (Banco Mundial⁹, OCDE¹⁰, UNESCO¹¹ etc.) tem desafiado a capacidade do Estado contemporâneo. As políticas

⁹ O BM, foi criado em 1944, inicialmente tinha papel de reconstrutor dos países atingidos pela guerra. Posteriormente, de meados de 1950 a 1970, com as crescentes tensões da Guerra Fria, teve como missão a incorporação dos países do Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas

de escolarização são delineadas a partir de “novos gerenciamentos, metas e indicadores de desempenho” (BURTON, 2014, p. 326). Tais influências redefinem o sistema educacional brasileiro, com maior incidência no final dos anos de 1980 e década de 1990, as quais estão se consolidando neste século XXI. Essas incursões sinalizam para o aumento do nível de competitividade, realocando posições de maior destaque na economia mundial (SILVA, et al, 2005).

Impulsionado pela Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil, fazendo parte do E9¹², assumiu o compromisso, juntamente com os demais países onde o número de analfabetos era demasiadamente elevado, de implantar um sistema educacional que superasse as metas estabelecidas com vistas à “universalização da educação básica de qualidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48). Com a finalidade de medir a eficiência da educação ofertada pelas políticas públicas brasileiras, e tendo em vista a preocupação da sociedade civil e dos elaboradores das políticas de escolarização quanto à qualidade de ensino, o país tendeu a atribuição de “metas” para qualificar e quantificar sua Educação (FRANCO; FILHO, 2012, p. 264).

As discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os

de assistência econômica e de empréstimos crescentes voltados às políticas de industrialização. “A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países”. Desde 1980 – 1990, o Banco tem se manifestado e considerado que o investimento em educação é a melhor forma de combater a pobreza (SILVA, et al, 2005, p.8).

¹⁰ A OCDE foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948, é um órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes. Em 1999, o Conselho da OCDE decidiu criar um programa direcionado ao Brasil. Uma maior aproximação entre o Brasil e a instituição ocorreu em 2000, quando o governo brasileiro assinou a “Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras”. As discussões nos Comitês e Grupos de Trabalho de que o Brasil participa têm revelado convergência de políticas em diversas áreas, desde o combate à corrupção até padrões de conduta para empresas multinacionais, passando por políticas de concorrência e de fomento do investimento estrangeiro direto. Disponível em: <http://www.sain.fazenda.gov.br/sobre-a-sain-1/ocde>. Acesso em: 19 jun. 2014.

¹¹ A UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No Brasil, a UNESCO foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>. Acesso em 19 jun. 2014.

¹² E9 foram considerados na Reunião Mundial como os 9 países com índices alarmantes de educação no mundo. Faziam parte: Brasil, China, Índia, Bangladesh, Egito, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

conhecimentos básicos necessários a uma vida digna pode ser um exemplo claro para o entendimento de uma agenda globalmente estruturada. A Conferência serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas de escolarização no mundo inteiro, principalmente na Educação Básica (TORRES, 2001). O documento da Conferência enfatiza a prioridade de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Propõe que os países concentrem esforços em universalizar o acesso à educação e a promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças (UNESCO, 1990, art. 2).

Outro documento, com propostas globais para a educação, é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, em 1996. Diante das necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizaram o final do século XX, o texto diz que: “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89). O documento estipula os pilares básicos para a educação: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser” (DELORS, 1998, p. 9).

Neste viés, documentos de políticas de instituições internacionais deixam evidente que a Educação foi dedicando-se à aprendizagem ao longo da vida, onde competências e habilidades possuem conotação exclusivamente econômica e de competitividade. “O estreitamento da educação pública, subjugada às políticas econômicas em escala internacional” resulta numa concepção despolitizada de educação vista fora da relação social entre os sujeitos (LIMA, 2012, p. 18). Tendo o Estado-nação minimizado seu protagonismo, outras formas de regulação se revelam na ordem transnacional e supranacional, delegando responsabilidade e estabelecendo contratos com o mercado. Ao mesmo tempo, um sistema controlado por aprendentes ao longo da vida, pressupõe não apenas sujeitos autônomos, mas híbridos, dotados de racionalidade estratégica (LIMA, 2012). Tais indicativos podem supor “a destruição das economias locais outrora capazes de sustentar seus habitantes, a exclusão de milhões impossíveis de serem absorvidos pela nova economia global” (BAUMAN, 1999, p. 83). Logo, o aumento das desigualdades é evidente, como também as “imagens de desumanidade”.

Nesta perspectiva, “a pobreza não pode ser curada, pois não é um sintoma da doença do capitalismo. Bem ao contrário: é evidência da sua saúde e robustez, do seu ímpeto para

uma acumulação e esforço sempre maiores” (BAUMAN, 1999, p. 86). Deste modo, ressalto que a preocupação desta seção se pautou justamente em dar visibilidade à agenda globalmente estruturada e, sobretudo, perceber os enormes hiatos existentes nas Conferências Mundiais, seus respectivos documentos e suas reais aplicações que, em uma importante medida, são responsáveis por desprezar aqueles que historicamente enfrentam situações de pobreza e vulnerabilidade. Em que medida a constituição deste cenário perfaz as novas políticas de escolarização? Que debates têm sido produzidos em torno desta questão? Ampliarei estas questões a seguir.

3.2 DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS INCURSÕES

Utilizo-me de algumas argumentações desenvolvidas por Stephen Ball, em entrevista realizada sobre justiça social, pesquisa e políticas educacionais, para avançar nesta seção. Na ocasião, o pesquisador disse: “O que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e “alternativamente” – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307). Para o pesquisador britânico, esse é o objetivo da atividade intelectual; para além de chegar a conclusões, é imprescindível instigar as pessoas a terem suas próprias ideias e a pensarem a partir de si mesmas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Diferentemente de outros caminhos, esse entendimento parece desafiar primeiramente a pensar numa perspectiva crítica e alternativa, a partir de conceitos e abordagens que possam empoderar as pessoas. À crítica subentende-se uma análise investigativa aprofundada, evitando toda e qualquer forma de legitimação; uma análise que se pauta na perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto econômico, político e social; uma análise que parte das relações das políticas com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2011).

Por essa via possível de atividade intelectual, realço às mobilizações realizadas neste capítulo até o momento. Uma vez que não há campo olímpico e neutro quando se discute políticas de escolarização, o terreno onde as mesmas se pautam é conflituoso (OZGA, 2000). Os elementos frisados de uma agenda globalmente estruturada dão centralidade a uma

economia capitalista, que entende o global como o conjunto de forças econômicas que operam supranacional e transnacionalmente, discutindo processos que levam à imposição de prioridades (DALE, 2004; AFONSO, 2003) e, ainda, a subordinação da Educação a uma perspectiva gerencialista (LIMA, 2012), bem como a exclusão de milhões impossíveis de serem absorvidos pela nova economia global (BAUMAN, 1999) são questões preocupantes.

A partir desses aportes, sublinho que os debates contemporâneos acerca das políticas de escolarização têm se pautado sob uma trajetória histórica marcada pela “lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo” (DOURADO, 2007, p. 926). Trata-se de um cenário ambíguo, onde “um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista” (DOURADO, 2007, p. 928). O que se vislumbra são testes estandardizados que naturalizam o cenário desigual em que se dá a educação brasileira.

Essa lógica da descontinuidade existente nas políticas de escolarização se torna bem visível na metáfora utilizada por Stephen Ball:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL, 2009, p. 307).

Tal abordagem conduz ao entendimento de que o Estado é um dos principais lugares da política e, inclusive, um dos principais atores políticos, mas, a partir de uma agenda global, as políticas não podem ser pensadas apenas nos limites do Estado-nação. A política passa a fluir e circular por incalculáveis vias transnacionais, já pontuadas nesse itinerário textual (BALL; MAINARDES, 2011). Considerando o Estado contemporâneo de inspiração neoliberal, políticas governamentais possuem conotações essencialmente compensatórias, com programas focalizados, voltados àqueles que não usufruem do progresso social. Tais ações não se propõem a alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001).

Realizadas algumas mobilizações iniciais, opto, a partir deste momento, em delinear alguns entendimentos acerca do contemporâneo como alternativa possível para uma posterior

apreensão dos debates acerca das políticas de escolarização. De acordo com o pensador francês Gilles Lipovetsky, “a era dos grandes desafios eclipsou-se em benefício dos campeões e heróis da inovação, do culto individualista dos winners, da paixão individualista da excelência, de ser bem sucedido”. De modo que há uma normalidade em enfatizar a ética da excelência, mesmo com efeitos nefastos, pois se “deixa de estar ao serviço de uma finalidade superior, para se colocar ao serviço da empresa e das paixões neo-individualistas sem objetivo nem sentido transcendente” (LIPOVETSKY, 2010, p. 204). Em tempos hipermodernos, alarga-se o abismo entre primeiro e terceiro mundo, aumentam as desigualdades sociais, as consciências ficam obcecadas pela insegurança de várias naturezas sinalizando para a “era do vazio” e o “império do efêmero” (LIPOVETSKY, 2004, p. 99).

Ao mesmo tempo, na cultura do novo capitalismo o ser humano prospera em condições sociais instáveis e fragmentárias; o modo de vida se torna cada vez mais superficial, repelindo qualquer esforço ou comprometimento (SENNETT, 2006). No líquido cenário da vida moderna, a fraqueza, a debilidade e a vulnerabilidade das parcerias pessoais não são as únicas características. “Uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção (a famosa “flexibilidade”) marcam todas as espécies de vínculos sociais que, uma década atrás, combinaram-se para constituir um arcabouço duradouro e fidedigno dentro do qual se pôde tecer com segurança uma rede de interações humanas” (BAUMAN, 2004, p. 112).

Às reconfigurações ocorridas na sociedade contemporânea subentendem-se os delineamentos aos quais tem se pautado as políticas de escolarização. Percebe-se, como uma das nuances desse processo, a ascensão da política da aprendizagem ao longo da vida (ALV) a qual responsabiliza o sujeito na sua individualidade¹³. A ALV, como uma “microtecnologia de poder”, intenciona mobilizar os sujeitos ao empreendedorismo (BALL, 2013, p. 146). As estratégias que esta aprendizagem utiliza para se efetivar se estende ao mercado, à economia, às relações sociais e à educação, dentre outros organismos com perspectiva flexível e consumista.

Neste sentido, há um alerta para uma “mudança epistemológica” na Educação contemporânea. Essa mudança não se trata apenas de uma reforma, mas de um “processo de

¹³Neste contexto, argumenta-se sobre uma mudança de paradigma nas políticas educacionais atuais: a transição do conceito de educação para o conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV). Pode-se inferir que este mundo da aprendizagem ao longo da vida é povoado de aprendizes que estão sozinhos e solitários. A problematização de Licínio Lima enfatiza que, a aprendizagem ao longo da vida, é o que dá acesso ao universo da performatividade, ao mercado da aprendizagem (LIMA, 2012).

transformação social” que traz novas relações às políticas de escolarização, tornando mais evidente o risco e a seguridade social (BALL, 2013, p. 152). No universo social da aprendizagem, “a própria mudança torna-se dessocializada e despolitizada, ela apenas acontece; ela é a globalização, ela é a transformação tecnológica, ela é inevitável, irresistível e necessária”. Como resultante desse processo, “as experiências são abstraídas das relações de poder, negando-se as possibilidades de entendimento e crítica” (GORDON, 1991 apud BALL, 2013, p. 150).

As políticas de escolarização passam a operar numa perspectiva “performativa”, imersas em uma “desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições, de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia” (BALL, 2010, p. 40). Tais políticas se tornam parte da “economia do conhecimento”, numa perspectiva sedutora e apaixonada pela excelência, por alcançar o pico mais alto do desempenho. Possivelmente, “o cerne do projeto educativo é arrancado e esvaziado” (BALL, 2010, p. 45). As mudanças nos meios de intervenção das políticas de escolarização desvelam que a “competição, antes neutralizada pela seleção social anterior aos estudos, deslocou-se para uma competição interna ao sistema”. Tal deslocamento é visível a partir da seleção dos ditos “melhores”, que caracterizaram a escola (elitista) das “certezas”, passando para um processo seletivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa (CANÁRIO, 2008, p. 78).

Todas essas abordagens realizadas acerca do cenário contemporâneo em que se inserem as políticas de escolarização podem auxiliar na obtenção de algumas percepções. Partimos da ideia de que o Estado é um dos principais lugares da política e, inclusive, um dos principais atores políticos (BALL; MAINARDES, 2011). Nota-se, então, que seu protagonismo move-se de uma perspectiva “provedora” para uma perspectiva “reguladora, avaliadora, competidora” (BALL, 2004, p. 1107). As políticas de escolarização passam a ser articuladas e legitimadas pela competitividade econômica, pelo desenvolvimento de habilidades, pelas capacidades exigidas, e a Educação vem sendo “empurrada para o redemoinho das mercadorias” (BALL, 2004, p. 1122). Assim, percebe-se a subordinação da educação à sociedade da aprendizagem, na lógica do “aprender para ganhar, conhecer para competir” (LIMA, 2012).

As estratégias políticas mobilizadas por intermédio das políticas de escolarização demandam cada vez mais investigações consistentes e fundamentadas. Estudos educacionais que estejam “fora ou acima de agendas políticas de gerenciamento da população [...] é um pensamento débil e perigoso” (BALL, 2006, p. 19). Assim, quando um conjunto de políticas descoordenadas e contraditórias são ativadas há indícios de que estratégias de acomodações, retrações, em segundo plano, estão sendo mobilizadas (BALL, 2006).

Percebe-se inclusive que, no Brasil, a partir de 1990, um conjunto de programas avança na direção da composição de uma nova agenda para as políticas de escolarização. Programas federais de Educação Básica são atravessados por concepções diferenciadas e antagônicas, realçando o cenário contraditório e ambíguo das ações governamentais. Enquanto se pretende viabilizar o viés democrático, de outro lado, acentua-se a ideia de um gerencialismo numa perspectiva tecnicista e produtivista, onde se percebe a naturalização das desigualdades na Educação (DOURADO, 2007).

Para compreender a dinâmica societária vigente, Lima (2012) um dos principais sociológicos da educação contemporânea, enfatiza que a educação não fica imune às lógicas neoliberais atuais, pois elas atuam diretamente na subjetividade, sendo movida por valores como eficácia, competência, eficiência, inovação, competição, dentre outros que aqui poderiam ser elencados (LIMA, 2012).

Ao reconhecer os modos pelos quais as políticas de escolarização vêm sendo produzidas, nota-se a predominância de lógicas que possibilitam alguns indicativos. Percebe-se que, em tempos hipermodernos, o aumento das desigualdades e de imagens de desumanidade (BAUMAN, 1999), uma insegurança provocada pela “era do vazio” (LIPOVETSKY, 2004), bem como um processo seletivo orientado para a exclusão dos piores, por exclusão relativa (CANÁRIO, 2008). Na medida em que as formas sociais contemporâneas potencializam a competitividade, que fazer com aqueles que ficam do lado de fora? Que proposições são desencadeadas em torno da questão social?

3.3 A INTERFACE DE ESTUDOS SOCIOLOGICOS ACERCA DA QUESTÃO SOCIAL E AS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Não é por acaso que proponho aprofundar os estudos sociológicos da questão social na interface com as políticas de escolarização. Nas entrelinhas deste itinerário textual, tenho

ênfatisado agendas políticas pautadas pela ideologia neoliberal que engendram sociabilidades onde as vulnerabilidades se acentuam e são marcadas com o “selo da incerteza” (CASTEL, 1998). A cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2006) traz aportes que elucidam a emergência da “sociedade do risco”. Essas perspectivas camuflam as desigualdades que se ampliam, a pobreza que se esconde e cresce (BECK, 2011).

Explicito, assim, que esta seção tem como propósito produzir um campo de análise de tais estudos que, por sua vez, se aproximam dos objetivos investigativos propostos para esta dissertação. A busca se intensifica especificamente no que se refere às condições sociais, que permitem a emergência da pauta da seguridade social, trazendo contribuições para o entendimento dos lugares e estratégias, as quais se vinculam à entrada do Serviço Social nas políticas de escolarização num contexto de metamorfoses da questão social.

Início destacando as palavras de Lessa (2013) quando enfatiza que a atuação do Serviço Social nas escolas está fundamentalmente relacionada com o acompanhamento das expressões da questão social. Nas palavras da autora “o que vemos como novidade, na atual conjuntura, é a intensificação da presença da profissão no interior da escola, aliada à multiplicidade de expressões da questão social neste ambiente” (LESSA, 2013, p. 116). A abordagem concernente à pobreza e outras expressões da questão social pela via da escola passam a ganhar maior enfoque a partir de 1990¹⁴, principalmente “com as políticas de ampliação quantitativa dos anos de escolarização e de estímulo à permanência no espaço escolar sugeridas por organismos internacionais e assumidas por governos” (LESSA, 2013, p. 118).

Reconhecendo a importância deste debate, a pesquisadora Marilda Villela Iamamoto, referência indispensável ao Serviço Social e ao pensamento crítico brasileiro, em seus escritos, enfatiza que o sociólogo Robert Castel “é o mais importante expoente da literatura francesa” a pesquisar com maior fôlego sobre a questão social e suas metamorfoses em tempos de incertezas e inseguranças (IAMAMOTO, 2007, p. 172). Trata-se de uma “reviravolta”, onde as sociedades modernas são construídas sobre o terreno da insegurança, por serem sociedades de indivíduos, que não encontram em si mesmos, nem em seu entorno

¹⁴ Em 1990, na Conferência de Jomtien, organismos internacionais e governos estabeleceram metas educacionais para o século XXI. Na sequência, os Congressos da Salamanca e a Conferência de Nova Délhi determinam padrões de ação no campo educacional, especialmente no que se refere à atenção aos pobres (LESSA, 2013, p. 118).

imediatamente a possibilidade de assegurar sua proteção. “A insegurança, em suma, é em grande parte o reverso da medalha numa sociedade de segurança” (CASTEL, 2005, p. 9).

Neste sentido, a própria “economia de proteções” produz uma “frustração securitária”, pois os programas de proteção jamais podem ser plenamente cumpridos, o que gera decepção e até mesmo ressentimento. A ideia de controlar alguns riscos os faz emergir de novo (CASTEL, 2005, p. 10). De fato, percebe-se que a crise do Estado moderno aumenta a insegurança social. O estado frugal e enfraquecido dá margem ao aumento dos riscos sociais.

A insegurança social não alimenta somente a pobreza. Ela age como um princípio de desmoralização, de dissociação social a maneira de um vírus que impregna a vida cotidiana [...] Como poderia aquele que é corroído todos os dias pela insegurança projetar-se para o futuro? Poderíamos falar de dissociação social (contrário de coesão) para dar um nome a este tipo de situação, como a dos proletários do século XIX, condenados a uma precariedade permanente, que é também uma insegurança permanente por falta de ter o mínimo controle sobre o que lhes acontece. (CASTEL, 2005, p. 31).

Ora, a valorização dada ao indivíduo na contemporaneidade ao mesmo tempo lhe torna vulnerável, pois a competitividade e a concorrência não possibilitam que todos consigam alcançar a igualdade, o que exige proteção estatal. O sociólogo Robert Castel propõe uma indagação preponderante: “O que é ser protegido?” E destaca que, “para além da questão das periferias e dos problemas da delinquência, assiste-se a uma derrapagem de Estado Social para um Estado securitário, que prega e põe em prática o retorno da lei e da ordem” (CASTEL, 2005, p. 58).

Ao tentar encontrar possibilidade de combater a insegurança social, Castel (2005) aponta para a necessidade de reconfiguração das proteções sociais; a flexibilidade deste mesmo regime; a garantia da continuidade dos direitos, como, por exemplo, direito à assistência social, à educação entre outros; a defesa do Estado de Direito e, da mesma forma, para combater a insegurança social, do Estado Social.

É preciso lembrar com firmeza que a proteção social não é somente a concessão de benefícios em favor dos mais necessitados para evitar-lhes uma decadência total. No sentido forte da palavra, ela é para todos a condição básica para que possam continuar a pertencer a uma sociedade de semelhantes (CASTEL, 2005, p. 81).

As sinalizações realizadas até o momento pretendem dar visibilidade às formas de proteção social que, por sua vez, se resignificam de acordo com cada momento histórico. Percebe-se que suportes protetores são hoje completamente diferentes do que eram na

sociedade pré-industrial do século XIX, e são também muito diferentes do que eram há apenas duas décadas (CASTEL, 1998). Segundo o sociólogo francês, “um estado puramente securitário condena-se”, e apenas poderia ser viável, se “a segurança civil e a segurança social constituíssem duas esferas estanques”, o que efetivamente não é o caso (CASTEL, 2005, p. 58).

Ao contrário das sociedades tradicionais, onde a segurança era garantida pelo pertencimento a uma comunidade ou a um coletivo, a sociedade contemporânea vive na insegurança individual. A vivência dessa insegurança não previne riscos e, ao mesmo tempo, responsabiliza cada indivíduo, que tem apenas o Estado Social como amparo. Destarte, entrelaços se evidenciam com a ideia de “metamorfose da questão social”. Partindo do pressuposto da “dialética do mesmo e do diferente”, uma metamorfose “faz as certezas tremerem e recompõe toda a paisagem social” ainda que não seja representadora de inovações absolutas quando inscrita numa mesma problematização (CASTEL, 1998, p. 28).

Agora, oxalá com menos pretensão, podemos chegar mais perto de uma parte, tão rica e talvez tão desconhecida, acerca da questão social:

A questão social é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que, em termos políticos, se chama uma nação) para existir com um conjunto ligado por relações de interdependência (CASTEL, 1998, p. 30).

Tal assertiva foi assim conceituada nos anos 1830, “suscitada pela tomada de consciência das condições de existência das populações que são, ao mesmo tempo, os agentes e as vítimas da revolução industrial” (CASTEL, 1998, p. 30). A tensão estabelecida refere-se ao “pauperismo”, no confronto entre os direitos dos cidadãos e a ordem econômica, sendo esta a provocadora da miséria. Contudo, há de se ter em conta que, antes de tais definições tidas como “invenção do social”, já havia outras e diferentes formas de sociabilidade (CASTEL, 1998).

Trato ainda de enfatizar, sob outra perspectiva teórica, a existência de uma “separação positivista entre o econômico e o social” (NETTO, 2001, p. 42). Na qual, o social é visto como algo natural, desvinculado de fundamentos econômicos e políticos. Neste âmbito, a questão social passa a se desarticular da estrutura social e do sistema. Essa separação se visualiza a partir de 1830-1848, onde a classe burguesa perde seu caráter crítico-revolucionário perante as lutas proletárias (LUKÁCS, 1992). A racionalidade que surge

procura mistificar, fetichizar e pulverizar a realidade ao que se denomina “decadência ideológica da burguesia” (LUKÁCS, 1992, p. 123).

Explicito que pensar a questão social e suas manifestações desvinculada a exploração econômica, como fenômeno autônomo e de responsabilidade individual ou coletiva, possivelmente reduz seu entendimento, vinculando-a a três perspectivas: a um déficit educativo (falta de conhecimento das leis do mercado e de como agir dentro dele); como um problema de planejamento (incapacidade de planejamento orçamentário familiar), e como um problema de ordem moral comportamental (tendência ao ócio, alcoolismo, vadiagem, entre outros) (MONTAÑO, 2012, p. 272).

Diferentemente de outros sistemas societários, no modelo de produção capitalista a pobreza é o resultado da acumulação privada de capital, mediante a exploração, na relação entre capital e trabalho, entre exploradores e explorados (MARX, 1980). Conforme aponta Marx, “quanto maior a potência de acumular riqueza, maior a magnitude do exército industrial de reserva. E quanto maior esse exército industrial de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação”. Logo, quanto maior essa massa (de Lázarus da classe trabalhadora) tanto maior o pauperismo (MARX, 1980, I, p. 747).

Saliento que a questão social como apreensão do processo social de totalidade, em suas dimensões políticas, econômicas, éticas, ideológicas e culturais é o que dá materialidade ao Serviço Social (BEHRING; SANTOS, 2009). Sua compreensão estende-se para as reconfigurações sociais que se dão de forma “indissociável do processo de acumulação (capitalista) e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras (desemprego, fome, pobreza, emigração, etc.), que se encontram na base da exigência de políticas sociais públicas” (IAMAMOTO, 2001, p. 11).

Neste sentido, ressalto que o capital, frente ao neoliberalismo contemporâneo, “não pode prescindir da educação” por alguns motivos: potencial de otimização da produtividade e do lucro; capacidade de potencializar avanços tecnológicos; possibilidades de formar nichos produtivos importantes para o capital e para a ordem vigente (LESSA, 2013, p. 108). No modelo de produção capitalista, a pobreza (e outras expressões da questão social) “é o par dialético da acumulação”, onde os momentos de crise e instabilidade são cíclicos e fazem parte de sua expansão e desenvolvimento (MONTAÑO, 2012, p. 284).

Preocupo-me em dar visibilidade às diferentes perspectivas teóricas, sem pretensão de assinalar antagonismos ou divergências existentes entre elas¹⁵. Mas, respeitando os ínterims de cada abordagem, busco dialogar e estabelecer conexões que possam empoderar a própria atividade intelectual. A relação que procuro estabelecer entre perspectivas teóricas diferenciadas também se justifica por trabalharmos na interface de duas áreas de conhecimento (Educação e Serviço Social) que, por sua vez, possuem fundamentações próprias.

Ademais, tal como evidenciam Bauman (2004; 1999), Sennett (2006), Lipovetsky (2010; 2004) e Beck (2011), em linhas gerais e com perspectivas diferentes, experienciamos contemporaneamente uma reconfiguração social com indicativos de fluidez, superficialidade, vazio, individualismo e liquidez evidenciando a era do efêmero, a sociedade do risco e da insegurança social. Esses indicativos possibilitam o entendimento de como a questão social, em seu processo de metamorfose, se apresenta contemporaneamente. Uma vez que a insegurança social não alimenta somente a pobreza, mas age como princípio de dissociação social, metaforizada por Castel (2005) como um “vírus” que impregna a vida cotidiana, a ideologia neoliberal engendra sociabilidades perversas, acentuando as vulnerabilidades sociais (CASTEL, 1998).

Considerando as discussões pontuadas até o momento, preciso expor que, ao mesmo tempo em que se percebem políticas de escolarização que potencializam a competitividade performativa, proposições de desencadeiam em torno da multiplicidade da questão social. Castel (1998) aponta para a importância da intervenção do Estado Social, embora evidencie sua frugalidade e retração; em contraponto, Ball (2004) sinaliza que o Estado, como o principal agente político, tem modificado seu protagonismo, movendo-se de “provedor” para “regulador” (BALL, 2004, p. 1107). Frente a esta realidade complexa e de uma base legal “recém-construída e tímida” da Educação pública brasileira (SAVIANI, 2000), os assistentes sociais são alguns dos trabalhadores chamados a atuar com as expressões da questão social refletidas no espaço escolar (LESSA, 2013).

Tendo em vista a multiplicidade de expressões da questão social presentes no ambiente escolar, é relevante examinar mais atentamente as perspectivas investigativas

¹⁵ Explicito que este viés pluralista, apenas objetiva dar visibilidade a diferentes fundamentações que perpassam os debates em torno da questão social. Sublinho, inclusive, que o movimento de reconceituação vivenciado pela categoria profissional do Serviço Social possibilitou uma forte aproximação de referenciais teóricos advindos da tradição marxista.

existentes nas políticas de escolarização. Para tanto, proponho seguir este itinerário textual, analisando as produções acadêmicas contemporâneas que contemplem abordagens referentes à relação Educação e Serviço Social.

3.4 PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO E NO SERVIÇO SOCIAL

A emergência da categoria profissional do Serviço Social em âmbito educacional, de maneira mais acentuada a partir dos anos de 1990, despertou o interesse para a realização desta elaboração investigativa, tal como vem sendo sinalizado neste itinerário textual. É instigante pensar nas formas com que as questões do Serviço Social começam a adquirir relevância e espaço nas políticas de escolarização brasileiras. Esse estímulo ocorre, não somente, mas, inclusive, por considerar que a inserção de profissionais do Serviço Social na Educação brasileira teve início aproximadamente na década de 1930, e somente em meados de 1990, ou seja, depois de sessenta anos, há uma movimentação significativa, abrindo espaços de maior inserção (SOUZA, 2005).

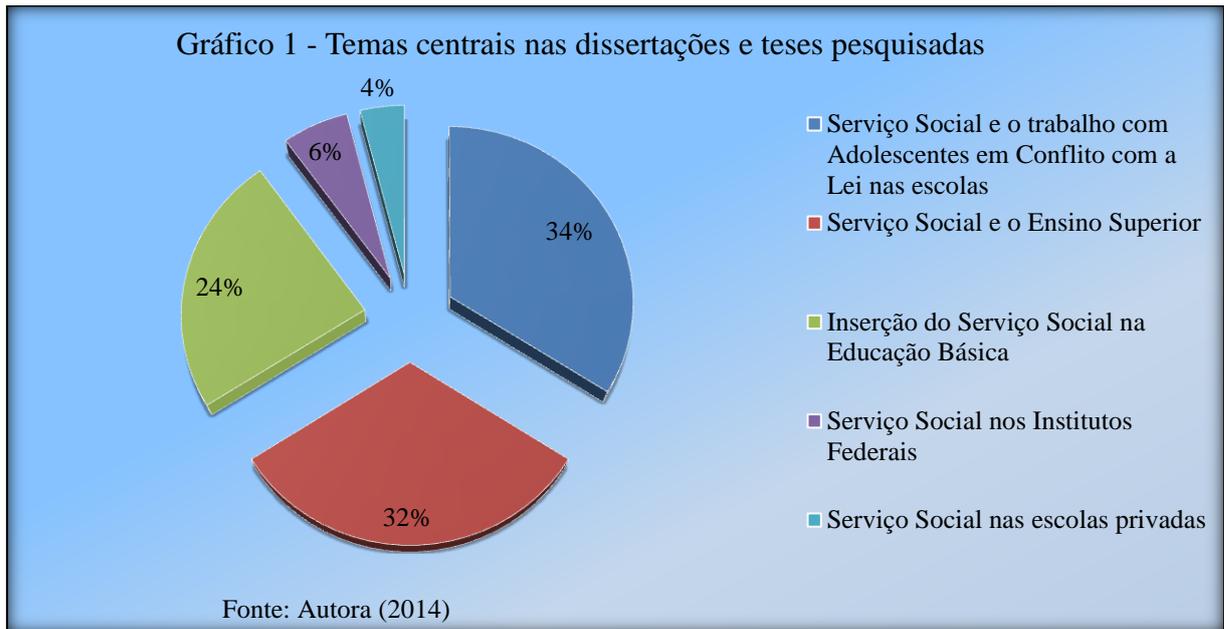
Na busca de perceber tais perspectivas investigativas, às quais esta seção se propõe, organizo esse momento em três partes. Na primeira parte será enfatizado o levantamento amplo de Dissertações e Teses defendidas e incorporadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sobre a temática “Educação e Serviço Social”, no recorte temporal de 2004-2014. Na segunda parte será dado destaque às produções científicas mais específicas, referentes à inserção do Serviço Social especificamente na Educação Básica, considerando palavras-chave como: desigualdades sociais, vulnerabilidade social, proteção social e riscos sociais (onde optou-se pelo ordenamento em três categorias temáticas). E, para concluir este eixo, no intuito de perceber o contingente de profissionais do Serviço Social inseridos na Educação Básica, por meio de relatórios e documentos de Grupos de Estudos do Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) e do Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (CRESS-SC), será possível abordar dados referentes aos profissionais do Serviço Social que atuam em espaços escolares. Com essas três partes enfatizadas pode-se obter uma leitura ampla, envolvendo a presente realidade investigativa.

3.4.1 Sobre a Educação e o Serviço Social: diversidade temática

Consoante à pretensão desse estudo, um passo importante no processo de investigação refere-se à revisão da literatura. Um estudo panorâmico, para tomar conhecimento do que têm sido enfatizado nos estudos, produções científicas e pesquisas brasileiras realizadas no campo que escolhemos investigar. O propósito é de inteirar-se das principais tendências teórico-metodológicas, temas e autores aprofundados nas pesquisas científicas. Sendo assim, buscou-se cartografar algumas das principais perspectivas investigativas no Brasil, envolvendo, de forma ampla, a Educação e o Serviço Social. Esse levantamento apresentou-se de forma pertinente, pois possibilita conhecer como as pesquisas, neste campo, vêm sendo desenvolvidas, e que diálogos estão sendo estabelecidos entre essas áreas de conhecimento.

Encontrou-se, no levantamento realizado, um total de 854 dissertações e 371 teses, tendo como tema central a “Educação e o Serviço Social”. Direcionando o viés investigativo, realizou-se um recorte temporal das dissertações e teses produzidas entre os anos 2004 – 2014 (mais precisamente fevereiro de 2014). Neste recorte temporal e também temático, foram analisadas 50 pesquisas (dissertações e teses), as quais demonstram a variedade de enfoques pesquisados. Nelas destacam-se questões referentes à política pública na educação básica e o trabalho do Assistente Social; formação de Assistentes Sociais e o Ensino Superior; prática profissional de Assistentes Sociais em Institutos Federais; adolescentes em conflito com a lei nas escolas e o trabalho dos Assistentes Sociais; a prática do Assistente Social em escolas privadas; vulnerabilidades sociais nas escolas; violência escolar; Serviço Social na Educação e a construção da cidadania; entre outros. Percebe-se, também, que a maioria das pesquisas observadas são oriundas de Programas de Pós-Graduação em Serviço Social.

O mapeamento da produção científica em Educação e Serviço Social no Brasil indica que esse campo investigativo tem sido bastante diversificado e amplo. Para melhor ordenamento e organização, agrupou-se os estudos por áreas afins, de modo que considerou-se cinco ênfases temáticas, as quais podem ser visualizadas no gráfico 1:



Enfatizo que todas as pesquisas revisadas fazem referência à inserção da categoria profissional do Serviço Social nos espaços e políticas de escolarização. O maior contingente de estudos científicos realizados diz respeito ao trabalho de Assistentes Sociais com Adolescentes em Conflito com a Lei (34% dos estudos). Nesses estudos, o Serviço Social presente, em âmbito municipal ou regional, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) ou então nos Centros de Referências Especializados da Assistência Social (CREAS), atua como executor de medidas socioeducativas, pré-determinadas pelo Ministério Público e homologadas pelo Poder Judiciário local, aos adolescentes que se encontram em Conflito com a Lei. Embora os estudos não possuam como campo concreto o espaço escolar, há o estabelecimento de redes de diálogo do Serviço Social com instituições escolares de Educação Básica, para acompanhar esta demanda.

A segunda ênfase temática percebida faz referência ao Serviço Social e o Ensino Superior (32% dos estudos). Neste cenário, as investigações permeiam os seguintes espaços: formação de docentes, políticas de assistência estudantil e os desafios na garantia de direitos, ações afirmativas, sistema de cotas, desafios da formação permanente para profissionais do ensino superior, tendo predominância os estudos de cunho qualitativo.

Dando continuidade ao levantamento temático, como terceira ênfase, tem-se a inserção do Serviço Social na Educação Básica. Cabe pontuar que este contingente abarca 24% das investigações científicas analisadas no devido recorte temporal. Além disso, salienta-se ser

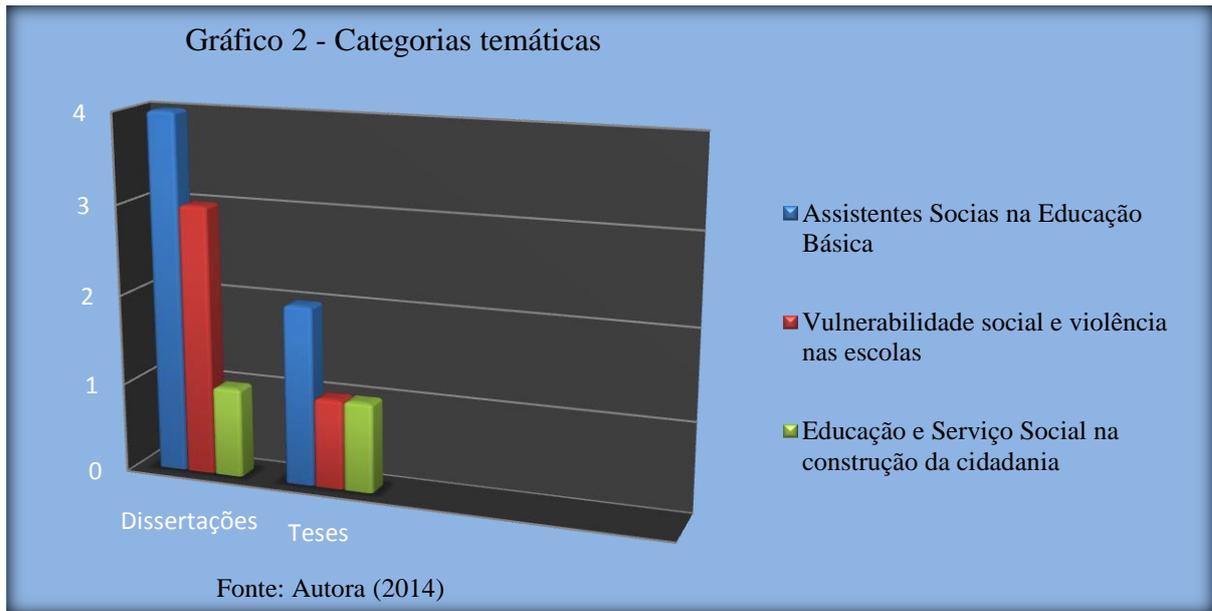
este o eixo temático que mais se aproxima da pretensão estabelecida para este estudo. Deste modo, adentrar-se-á em suas peculiaridades, com maior detalhamento após referenciar os demais enfoques.

As temáticas referentes ao Serviço Social nos Institutos Federais (6%) e nas Escolas Privadas (4%) ocupam a quarta e quinta posição deste levantamento. Salienta-se que este dado equivale somente a dissertações, sendo que, nenhuma tese foi encontrada referente a estes temas. As pesquisas ligadas aos Institutos Federais analisam o processo histórico do Serviço Social nessa especificidade, bem como o exercício desta prática profissional. As pesquisas referentes às escolas privadas também abordam a prática profissional do Assistente Social nestes espaços, bem como os processos para concessão de bolsas estudantis em instituições de cunho filantrópico. As investigações deste patamar foram focalizadas em estudos de casos, trazendo abordagens específicas, focais e qualitativas.

Ao estabelecer os cinco enfoques temáticos, procurou-se tornar visíveis as características e as condições que têm perpassado as perspectivas investigativas nas políticas de escolarização, referendando a Educação e o Serviço Social. Deste modo, realizada a abordagem ampla e panorâmica dessas perspectivas investigativas, dar-se-á seguimento ao detalhamento da terceira ênfase temática: “Inserção do Serviço Social na Educação Básica”. A aproximação com este eixo traz contribuições para o estudo em questão e permite compreender, com maior profundidade, os modos pelos quais os diálogos entre estudos científicos têm se pautado neste campo.

3.4.2 Inserção do Serviço Social na Educação Básica: algumas perspectivas investigativas

A terceira temática, abarcando 24% das investigações analisadas, será detalhada por mencionar estudos que pontuam aspectos referentes a assistentes sociais inseridos na Educação Básica, desigualdades sociais, proteção social, riscos sociais, vulnerabilidade social, violência escolar e construção da cidadania nas escolas, aspectos esses que vão ao encontro com o atual problema de pesquisa.



O recorte temático enfatizado, para melhor sistematização, foi dividido em três categorias: inserção do assistente social nas políticas de escolarização da Educação Básica; vulnerabilidade social e violência nas escolas (incluindo a relação das escolas com famílias e comunidades); Educação e Serviço Social na construção da cidadania (estabelecendo elo entre as duas áreas de conhecimento). Salienta-se que as três categorias delimitam-se a investigar às políticas de escolarização direcionadas, especificamente, à Educação Básica.

Esta categorização permite visualizar algumas das peculiaridades, características que circundam a produção investigativa acerca da inserção do Serviço Social na Educação Básica. Ao aproximar-se das pesquisas que contribuem para o estudo em tela, podem-se estabelecer algumas compreensões acerca do campo, como também perceber a metodologia, os problemas de pesquisa, a periodicidade dos estudos e os objetivos em que os mesmos se pautaram.

No que se refere à primeira categoria, *inserção do assistente social nas Políticas Educacionais da Educação Básica*, considerou-se estudos com objetivos voltados para: a análise do trabalho dos Assistentes Sociais inseridos na Política Pública em questão; estratégias de ação do Serviço Social na garantia do direito à educação; a entrada dos assistentes sociais nas políticas educacionais e suas implicações, considerando hoje um trabalho em expansão nos estados brasileiros; trajetória do Serviço social na educação com seus saberes e competências específicos. Nesses estudos, há predominância total de abordagens qualitativas, orientadas pelo método dialético-crítico, com forte presença de

estudo de caso, pesquisas documentais e exploratórias. Cabe destacar que esses estudos visam dialogar com as várias expressões da questão social, presentes nas políticas de escolarização e na sociedade contemporânea, sendo elas o centro interventivo da categoria profissional do Serviço Social. Para além de perceber a criação de um espaço emergente de trabalho para os assistentes sociais, os estudos desvelam as estratégias políticas e os interesses que levam à inserção desses profissionais nos espaços escolares.

A segunda categoria faz menção à *vulnerabilidade social e violência nas escolas*, incluindo a relação das escolas com famílias e comunidades. Os estudos selecionados nessa seção revelam centralidade e preocupação para a questão da violência nas escolas. Nota-se que o Serviço Social busca identificar instituições e políticas sociais, na tentativa de mobilizar uma rede de proteção nos espaços escolares onde há incidência de violência. Percebe-se, ainda, o estabelecimento da relação com adolescentes, famílias e comunidade no espaço da escola pública, como uma forma de prevenção dos riscos advindos das situações de vulnerabilidade e miserabilidade. Os estudos sinalizam políticas de escolarização voltadas para ações interdisciplinares e intersetoriais nas escolas. Do mesmo modo, apontam para a necessidade da inserção de profissionais como o assistente social, um profissional mediador da articulação entre os demais setores e políticas sociais em benefício da comunidade escolar. Os estudos são qualitativos e também fundamentados no método dialético-crítico.

O terceiro conjunto de estudos, com menor número de investigações realizadas no devido recorte temporal, contempla a *Educação e Serviço Social na construção da cidadania*, estabelecendo elo entre as duas áreas de conhecimento. Esta categoria, seguindo o método crítico-dialético/qualitativo, traz em evidência as políticas neoliberais contemporâneas, a viabilização do acesso e permanência dos alunos na escola, os desafios enfrentados pelos assistentes sociais em potencializar as ações referentes aos processos sociais emancipatórios, a efetivação da Educação enquanto direito social, comprometida com a construção e fruição da cidadania.

Após a realização da sistematização de algumas perspectivas investigativas contemporâneas, nas relações entre Educação e Serviço Social, de forma abrangente, no primeiro enfoque, e posteriormente, revisadas as pesquisas brasileiras no campo mais específico, far-se-á a visualização temporal desses estudos analisados, facilitando a percepção cronológica do desenvolvimento dessas pesquisas.



Na visualização temporal, foram mensuradas somente as pesquisas analisadas a partir do extrato temático inserção do Serviço Social na Educação Básica, onde houve a organização das três categorias. Como se pode visualizar no gráfico 3, as pesquisas analisadas (dissertações e teses) foram concluídas a partir de 2007, oscilando entre 2010 e 2011, com maior índice em 2012. Considero que, consoante levantamento de dissertações e teses do bando de dados IBICT, embora existam produções sobre a temática, ainda há um vasto campo de possíveis investigações.

Ponto que os estudos analisados, em sua maioria, detêm-se em aprofundar situações pontuais, específicas. Em muitos deles, percebe-se a ênfase em aspectos históricos de inserção da categoria profissional do Serviço Social nas políticas de escolarização voltadas à Educação Básica. Nota-se uma considerável preocupação quanto ao fazer profissional do assistente social na escola. Percebe-se a existência de abordagens críticas quanto à desenvoltura das políticas de escolarização contemporâneas na perspectiva neoliberal. São avanços significativos, que aspiram cada vez mais o aprofundamento teórico, problematizações, questionamentos, haja vista ser uma temática que, embora com trajetória histórica, possui abertura recente na pauta governamental.

3.4.3 Profissionais do Serviço Social inseridos na Educação Básica

É importante destacar que o processo de inserção do Serviço Social na Educação vem sendo estudado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação desde 2008¹⁶ (CFESS/CRESS, 2012). Frente ao contexto político e ideológico neoliberal, o Grupo de Trabalho *Serviço Social na Educação* elaborou o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, de modo a contribuir com a intensificação da busca pela Educação como direito social e para a consolidação do Serviço Social na Educação.

Deste modo, no intuito de perceber o contingente de profissionais do Serviço Social inseridos na Educação Básica, por meio de relatórios e documentos do Grupo de Trabalho do Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) e do Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (CRESS-SC), será possível abordar dados referentes a profissionais do Serviço Social que atuam em espaços escolares.

Em 2011, o GT Serviço Social na Educação¹⁷ realizou um levantamento sobre a atuação/inserção de assistentes sociais na Educação, abrangendo todo Brasil:

Tabela 1 - Levantamento sobre o trabalho do/a Assistente Social na Educação

Nível ou modalidade da Política de Educação	Quantidade de Profissionais em atuação
Educação infantil	17
Ensino fundamental	45
Educação especial	06
Ensino médio	04
Educação de jovens e adultos	06
Educação profissional e tecnológica	26
Educação superior	11
Educação indígena	01

Fonte: Adaptada de CFESS/CRESS – GT Serviço Social na Educação (2011)

¹⁶O GT foi composto por representantes dos CRESS de cada região do país e conselheiras do CFESS, que se reuniram regularmente a partir de 2008. Sua composição passou por alterações até o ano de 2012. Desde 2010, tem recebido assessoria do professor Dr. Ney Luiz Teixeira.

¹⁷ Em consulta ao Conselho Federal de Serviço Social, obteve-se a informação de que o levantamento realizado pelo GT Serviço Social na Educação, datado de 2011, é o mais atualizado a nível nacional.

A inserção dos profissionais se dá nos diversos espaços educacionais, com maior incidência no ensino fundamental, posteriormente na educação profissional e tecnológica, seguindo na educação infantil, ensino superior, educação especial, de jovens e adultos, ensino médio e educação indígena. Reitera-se que, no estudo realizado pelo GT Serviço Social na Educação, referente à elaboração desses dados, houve expressiva dificuldade na coleta de informações. Muitas regiões dos CRESS não enviaram ao GT as informações solicitadas, de modo que a tabela 1 possibilita uma visualização restrita e limitada, mas, mesmo assim, podem-se perceber os espaços onde há inserção profissional.

Em contato com o CRESS-SC, também foi possível adquirir algumas informações referentes à inserção dos profissionais de Serviço Social na Educação no Estado de Santa Catarina. Saliento que, embora os dados sejam do ano de 2010, foi o levantamento mais atualizado encontrado, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2: Mapeamento das/os Assistentes Sociais que atuam na área da Educação no Estado Catarinense

Âmbito	Quantidade de profissionais em atuação	Locais de atuação
Federal	19	IFSC, UFSC
Estadual	01	UDESC
Municipal	45	Secretarias de Educação de prefeituras, APAES, Creches.
Privado	07	Universidade (privadas e comunitárias)
Total de Profissionais	72	

Fonte: Adaptada de CRESS-SC 12º Região - GT Serviço Social na Educação (2010)

Os dados explicitados possuem apenas o propósito de visualização da inserção profissional dos assistentes sociais nas políticas de escolarização. Como se percebe, a tabela 2 não se refere à Educação Básica apenas, mas nos fornece um panorama de vários âmbitos em que o Serviço Social já está inserido no Estado de Santa Catarina. As informações coletadas em 2010 já demonstram significativa representatividade profissional em secretarias de educação, creches e APAES.

Sumarizando a discussão desenvolvida neste capítulo, importa reiterar a produtividade teórica e empírica da temática escolhida para esta dissertação. A inserção dos profissionais do Serviço Social no campo educacional apresenta-se com um crescimento significativo, tanto no

que se refere aos estudos realizados no país, quanto na inserção dos referidos profissionais neste contexto de trabalho.

Para o tratamento da questão investigativa que orienta este estudo, no presente capítulo, foram indicadas duas possibilidades de ênfase teórica, a serem mobilizadas de forma articulada e concomitante: os estudos contemporâneos sobre as políticas de escolarização e as abordagens sociológicas sobre a questão social. As abordagens referendadas sugerem a constituição de um campo de problematização acerca das estratégias políticas que regulam e orientam a inserção dos profissionais do Serviço Social na escolarização contemporânea. A dimensão metodológica será explorada na próxima seção, indicando os pressupostos orientadores da pesquisa, assim como os procedimentos utilizados no tratamento empírico dos materiais.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Antes de tudo, minha primeira ressalva ao iniciar este itinerário, é quanto ao trabalho científico, mais precisamente quanto ao processo de pesquisar. Quero dizer que o processo investigativo, como tentei expressar no título de abertura deste capítulo, é uma construção de possibilidades. Na experiência que venho fazendo enquanto pesquisadora iniciante, tenho percebido o quanto esse processo implica criatividade, articulação, sistematização, fundamentação, numa perspectiva de que pesquisar é preciso e que, ao fazer pesquisa aprende-se a pesquisar (LEAL, 2002). A ideia de caminhos metodológicos está imbuída de tentativas, recuos, avanços que permitem tecer possibilidades e formas de fazer pesquisa.

Nessa perspectiva, o trabalho do investigador se aproxima de certa insatisfação com aquilo que é naturalizado ou sabido. Essa insatisfação o leva a investigar acionando outras formas de pensar, de analisar e de interrogar (CORAZZA, 2007). Com essa noção, pontuo que o exercício de investigar possui características específicas e, aqui, refiro-me à busca do conhecimento. Ao pesquisar não se busca qualquer tipo de conhecimento senão aquele que “ultrapassa nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2007, p. 9). Desse modo, subentendo o processo de investigação como uma *metanoia* que, em seu sentido original, significa mudança de mentalidade. E o digo por mim mesma, como sujeito que experiencia e vivencia esse processo.

Com esses entendimentos, proponho organizar este capítulo em três partes mais abrangentes. De início, enfatizo as opções teóricas sobre as quais fundamento essa pesquisa. Posteriormente, passo a detalhar as possibilidades e procedimentos metodológicos dessa dissertação, sublinhando, sobretudo, a análise documental e os critérios utilizados para selecionar, ou então formar, o *corpus* documental dessa investigação. Na última seção, sinalizo alguns procedimentos de análise, contextualizando os materiais selecionados e indicando algumas categorias de análise.

4.1 DAS OPÇÕES TEÓRICAS

Compreendo ser oportuno explicitar acerca das ancoragens teóricas que basearam esta investigação. Parto da perspectiva de que a teoria é “um veículo para pensar diferente”. Ela

oferece a possibilidade de “desidentificação” ameaçando certezas e conduzindo a arenas de “hipóteses audaciosas” e “análises provocantes” (BALL, 2011, p. 93). Essa leitura remete à simplificadora e errônea concepção instrumental que não raras vezes se outorga à epistemologia, urgindo a necessidade de “construir um caminho epistemológico que assuma conotação social, política e cultural do conhecimento e da investigação” (TELLO, 2012, p. 294). A partir disso, Tello (2012, p. 285) sugere um repensar a política educativa a partir do atrevimento científico que “sacuda as perspectivas epistemológicas atuais”.

Assim, admito que não me preocupei em categorizar essa dissertação segundo uma teoria X ou Y e, por conta disso, restrinjo-me a dizer que a perspectiva teórica dessa pesquisa coaduna-se com as contribuições e limites teóricos pluralistas (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011). Os caminhos múltiplos, pelos quais tenho percorrido, possibilitam dialogar com teorias e saberes diferentes. Sublinho, então, que uma das principais características da perspectiva pluralista é “a concepção de política como uma arena onde uma pluralidade de atores, movida por uma multiplicidade de causas, se encontra para transacionar” (COIMBRA, 1987 apud MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 159).

Concebendo a pesquisa movida por essa multiplicidade de causas, proponho uma “ruptura com modelos lineares”, onde a diversidade de referenciais analíticos possibilitam elementos para analisar as políticas criticamente (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 163). O estímulo maior se deu quanto a explicitação dos processos de exclusão que podem ser identificados nas políticas e quanto a análise de um contexto amplo, haja vista que disserto acerca das expressões da questão social nas políticas de escolarização de uma forma abrangente, sem me deter a aspectos microcontextuais (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011). Pontuo que optar por referenciais teóricos pluralistas possibilitou uma abertura de diálogo entre áreas de saberes, mas, ao mesmo tempo, desafiou a ter clareza das concepções que fundamentam o estudo de forma densa e aprofundada. De modo que a tentativa investigativa na qual essa dissertação se pauta segue o modo “teórico e informado”, onde “investigação e teorização são interdependentes” (OZGA, 2000, p. 88).

Tal opção teórica se deu como possibilidade de “revigorar o debate teórico e histórico” da pesquisa, compondo alternativas de “desnaturalização das categorias de análise, identificando os espaços de continuidade e ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica” (KRAWCZYK, 2012). A abertura a diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional fortalece o “debate

entre os pesquisadores para discutir os resultados de suas pesquisas e um maior diálogo entre as produções com diferentes enfoques metodológicos”. Isso pode ajudar a criar um ambiente coletivo de produção científica e otimizar a área de política educacional (KRAWCZYK, 2012, p. 10), como também produzir “conhecimento novo e socialmente significativo, que incorpore uma reflexão, numa perspectiva de longo prazo” (KRAWCZYK, 2012, p. 11).

4.2 DAS POSSIBILIDADES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após tecer considerações acerca das opções teóricas, trago à baila, para iniciar essa seção, o entendimento de que o método em si não é algo “abstrato”, pelo contrário, é “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2007, p. 43). De modo que falar em método é falar da forma que escolhemos para construir conhecimento, onde a constituição de referenciais claros e fortes sustentam ideias, questões e meios para investigar (GATTI, 2007). Tendo esta clareza, trago presente que “é insuficiente pensar a metodologia como apenas preocupada com procedimentos técnicos”, sobretudo quando se trata de uma investigação acerca das políticas de escolarização. A metodologia possui relação com “narrativas mais amplas” refletindo escolhas que orientam o caminho investigativo (OZGA, 2000, p. 201).

Tal compreensão pode ser evidenciada em pesquisas qualitativas como esta, onde, ao investigar “o mundo lá fora” há uma preocupação em entender, descrever e explicar uma temática investigativa sobre o ângulo “de dentro”. E isso pode ser feito de diferentes maneiras, sendo que todas elas buscam “esmiuçar” o interesse investigativo, trazendo um sentido e uma visão mais rica acerca do objeto de estudo (FLICK, 2009, p. 8). Sublinho, assim, a opção pela investigação documental como possibilidade de problematizar a temática proposta, considerando que a pesquisa qualitativa também se baseia em textos, escritos, documentos como forma de constituir processos e artefatos sociais (FLICK, 2009). Deste modo, reitero que, ao longo do itinerário textual e do próprio processo de investigação, um *corpus* de materiais empíricos foi se constituindo e, com alguns critérios de seleção, passaram a fazer parte do processo de análise.

Parece-me oportuno, antes de dar continuidade ao percurso textual, reiterar a temática a que se propõe e objetiva esta pesquisa: investigar os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, e os deslocamentos que

vêm ocorrendo nas estratégias de intervenção do Serviço Social na Educação. Decorrente dessa escolha, reafirmo também o problema de pesquisa: como a emergência das condições sociais de uma sociedade do risco favorece o ingresso desses novos profissionais nas políticas de escolarização? A que lugares e estratégias políticas se vincula a entrada dos Assistentes Sociais na agenda das políticas de escolarização contemporâneas?

Compreendo que poderei esmiuçar a temática e problemática investigativa na medida em que for identificando as condições sociais que permitiram a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização contemporâneas, conhecendo os modos pelos quais o Serviço Social ingressou nas políticas de escolarização e percebendo os deslocamentos nas estratégias de intervenção profissional do Serviço Social nessas políticas. Para tanto, tomo como possibilidade metodológica a análise documental, sobre a qual faço, a partir de agora, algumas considerações.

4.2.1 Análise documental

Considero importante retomar o fato de que, ao longo desse itinerário textual e do próprio processo de investigação, um *corpus* de materiais empíricos foi se constituindo. Quando faço referência a esses materiais, sugiro uma compreensão de empiria como que “gestada na história” (EVANGELISTA, 2012, p. 57), onde, ao conhecê-la, se torna possível articular outras formas de consciência, uma vez que expressa “vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história”. Deste modo, pode-se considerar que trabalhar com documentos possibilita “aceder à história, à consciência e às possibilidades de transformação” (EVANGELISTA, 2012, p. 57-60). De modo que, anterior ao exercício da análise propriamente dita, há determinantes que resultam de uma intencionalidade investigativa.

Os critérios de seleção foram construídos a partir da clareza da temática em que se pauta o estudo e se mobilizaram pelo trabalho de localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar os materiais de pesquisa, formando, assim o *corpus* documental (EVANGELISTA, 2012). Assim, é chegado o momento de proceder a esta seleção, tendo como horizonte a busca de identificar os deslocamentos e reconfigurações nas estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização, de conhecer os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização e as condições sociais que permitem a emergência da pauta da seguridade social nessas políticas. Saliento que esse *corpus* foi “redesenhado”

durante o processo investigativo, de acordo com as “lacunas” que foram surgindo (FLICK, 2009, p. 52).

4.2.1.1 Dos critérios e seleção dos documentos/materiais

Considero importante fazer alguns esclarecimentos acerca do processo de seleção do material de análise deste estudo. Conforme venho sinalizando, os critérios para a seleção dos documentos estão estreitamente ligados com a temática, objetivos e problema investigativo. Assim, na investigação que proponho, não me ateno a um *lócus* específico, a um programa de governo específico, mas circundo as estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização numa perspectiva ampliada.

Tenho buscado, desde o princípio da investigação, conhecer os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização. Em simultâneo, foi sendo possível perceber alguns deslocamentos, existentes historicamente, nessas estratégias interventivas. Sem me deter a uma análise minuciosa e detalhada, apenas para dar a perceber que, embora o foco da análise documental seja contemporâneo, um conjunto de materiais históricos foram fazendo parte deste estudo. Esses materiais são em sua maioria livros (apenas alguns documentos) em âmbito internacional e nacional, sendo que todos eles já foram mencionados, de alguma forma, no itinerário textual.

A organização do quadro 1, em sequência temporal, facilita uma visualização panorâmica e objetiva. Fiz isso pelo fato de que esses materiais são considerados históricos e, diretamente, fizeram parte das análises por trazerem contribuições acerca dos modos como o Serviço Social ingressa na Educação brasileira e dos deslocamentos interventivos ocorridos. Pontuo que realizar uma seleção criteriosa de um *corpus* de materiais para serem analisados não é algo simples ou fácil, e, talvez, isso venha se expressando na própria escrita. No entanto, entendo ser importante dar a perceber a dinâmica do processo investigativo como permeado de movimento, de retomadas e até mesmo de indecisões. Por mais que se tenha um objeto intencionalizado, no processo que se percorre, os entendimentos podem se reconfigurar, adquirindo novos delineamentos ou tomando outros caminhos possíveis.

Quadro 1: Materiais históricos selecionados para análise documental

Título	Autor	Ano	Edição	Páginas selecionadas	Formato/Âmbito
Serviço Social: infância e juventude desvalidas	Maria Esolina Pinheiro	1939	1985 - Cortez; Centro de produção da UFRJ	43 a 50	Livro/Nacional
Serviço Social escolar	Maria Teresa Guilherme	1945	1945 - Imprensa Oficial do Estado de São Paulo	77 a 82	Livro/Nacional
Definição operacional da Prática do Serviço Social	Social Work	1958	Reimpressão vol. 3, n. 2	01 a 06	Documento/Internacional (EUA)
Principios para la practica del Servicio Social de grupo	Robert D. Vinter	1969	Original: Reagings in group work practice. USA, 1967.	21 a 32	Livro/Internacional
A base do Serviço Social	Harriett M. Bartlett	1970	1970 – 2. Ed. Livraria Pioneira Editora São Paulo	15 a 19; 201 a 241	Livro/Internacional (EUA)
El trabajo social como accion libertadora	Ezequiel Ander-Egg	1974	1976 - 2. ed. Editora Libreria ECRO	24 a 25	Livro/Internacional (Argentina)
História do Serviço Social: contribuição para a construção de sua teoria	Balbina Ottoni Vieira	1977	1977 – Agir Editora, Rio de Janeiro	66 a 70	Livro/Nacional

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2014)

Nas discussões acerca desta pesquisa, a visão analítica é de abranger todo processo histórico de constituição das relações Educação e Serviço Social, desde os anos 1930 até a contemporaneidade com a opção de focalizar a pesquisa a partir de aportes contemporâneos. Como já referendado nos capítulos anteriores, nos anos 1990 ocorre a intensificação da inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização, de modo que se delimita este período até a atualidade como possibilidade de esmiuçar a temática investigativa.

Reconhecendo a importância dos diferentes materiais encontrados nesta investigação, uma “reflexão de largo espectro”, uma “decomposição da fonte” e uma separação entre “essência e aparência” mobilizam o processo de seleção dos materiais empíricos (EVANGELISTA, 2012, p. 61). Definido o macrocontexto (local) das estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização, o “período” histórico com

ênfase no contemporâneo, juntamente com “algum domínio da história do tema” há a possibilidade de localizar e selecionar fontes e materiais empíricos (EVANGELISTA, 2012, p. 61).

Ponto que o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) como autarquia pública federal em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), o Grupo de Estudo Serviço Social na Educação entre outros mecanismos foram importantes fontes utilizadas para esta seleção. A busca pelos materiais permitiu visualizar a variedade de formatos: leis, documentos, cartilha, projeto de lei, artigos, textos e ensaios elaborados para seminários temáticos, manifesto da categoria profissional do Serviço Social e resolução. Saliento que a contextualização dos materiais selecionados será realizada, brevemente neste momento, e mais detalhadamente no decorrer do trabalho específico de análises.

Quadro 2: *Corpus* de matérias contemporâneos selecionados

TÍTULO	ANO	AUTOR	PÁGINAS	FORMATO
Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007(Substitutivo do Senado ao Projeto)	2000	Deputado José Carlos Elias	03	Projeto de Lei
Serviço Social na Educação	2001	Grupo de Estudo Serviço Social na Educação	32	Cartilha
Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação	2003	Ney Luiz Teixeira de Almeida	09	Texto
Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional	2011	Sarita Amaro		Livro
Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação	2011	CFESS – GT	65	Documento
Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação	2011-2014	CFESS/CRESS	66	Documento
Seminário Nacional de Serviço Social na Educação – CFESS Manifesta	2012	CFESS	2	Manifesto
A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional	2012	CFESS	15	Ensaio

Fonte: Levantamento realizado pela autora (2014)

Com o objetivo de responder a questão investigativa desta pesquisa, selecionei um conjunto de materiais que circundam e materializam o debate acerca da inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização contemporâneas. Desse modo, o *corpus* de materiais é diversificado, seguindo uma lógica prescritivo-legislativa, mas também seguindo movimentos e debates realizados em torno do objeto.

A ênfase desse estudo também se pauta nos materiais citados no quadro 2, os quais descrevo sucintamente neste momento, trazendo alguns entendimentos de contextualização. O *projeto de lei da câmara*, selecionado para análise, nº 60 de 2007, substitutivo do senado nº 3.688, de 2000 (casa de origem), dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica, atendendo às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Tendo como autor o Deputado José Carlos Elias, o projeto contém três páginas, sendo que a redação analisada é o texto final de um processo originário nos anos 2000 advindo de vários estados brasileiros e condensado nesta redação. O movimento abrange a área da psicologia e do serviço social, sendo que, neste projeto, a ênfase é específica ao Serviço Social (CFESS, 2012).

A primeira iniciativa textual do GT Serviço Social na Educação foi a cartilha “*Serviço Social na Educação*” datada de 2001, com trinta páginas. A cartilha, selecionada para análise, contribui com o processo de discussão sobre a presença do Serviço Social na Educação, visando construir uma intervenção qualificada. Os escritos enfatizam a função social da escola, a Educação como um direito social, as contribuições do Serviço Social para a garantia do direito à Educação e a escola como instância de atuação do assistente social. Outro texto intitulado “*Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*”, escrito pelo Prof. Ney Almeida, reúne ideias de encontros que tomam o trabalho do assistente social na área de educação como tema central, e foi elaborado com o intuito de orientar a exposição realizada no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, em 2003.

Para fins de contextualização, saliento que a IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em Dezembro/2003 em Brasília/DF, apontou como principal deliberação a construção e implementação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), requisito essencial da LOAS para dar efetividade à assistência social como política pública. Nessa direção a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) busca incorporar as demandas

presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. A Assistência Social, enquanto política pública, que compõe o tripé da Seguridade Social, deve fundamentalmente inserir-se articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de Saúde, *Educação*, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas (BRASIL, 2004).

Continuamente, em 2011, a Assistente Social Sarita Amaro publicou um livro chamado “*Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional*”, o qual está presente no corpus de materiais para análise. A autora, além de fazer um resgate histórico dessa inserção, realiza uma discussão contemporânea acerca da temática, dedica algumas páginas de seu livro a relatar as estratégias interventivas do Serviço Social nas escolas de educação básica. No mesmo ano de publicação, segue os documentos “*Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*” (2011) e “*Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação*” (2011-2014). Ambos os documentos são oriundos de trabalhos investigativos do conjunto CFESS/CRESS juntamente com o GT Serviço Social na Educação. Os documentos dialogam acerca do projeto ético-político profissional que orienta o trabalho dos assistentes sociais nesta política pública, assim como as ações profissionais, fortalecedoras das lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora (CFESS; CRESS, 2011).

O *manifesto* publicado pelo CFESS (2012), em decorrência do primeiro Seminário Nacional de Serviço Social na Educação e selecionado para análise, sublinha a atuação de assistentes sociais no âmbito da educação. Suscintamente, o manifesto busca fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais. Decorrente deste seminário segue a publicação do *ensaio* “*a inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional*”. O ensaio procura apontar a trajetória histórica do CFESS em conjunto com os CRESS na busca pela inserção e consolidação do Serviço Social na política de educação brasileira (CFESS; CRESS, 2012).

Esses foram os materiais selecionados. Saliento que a investigação não se restringe a esses materiais, e segue a dinâmica de que lacunas e modificações podem ocorrer no processo

investigativo (FLICK, 2009), lembrando o quadro 1, que elenca outros subsídios para uma análise da constituição histórica. Entendo que, com esses aportes, os objetivos a que se propõe essa pesquisa podem ser contemplados. Assim, realizada a breve contextualização do *corpus* empírico passo, então, a enfatizar o processo de análises, por intermédio de categorias temáticas.

5 UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO



A figura escolhida para iniciar este movimento de análise foi retirada da obra “O trabalho social como ação libertadora” (*tradução nossa*), presente no *corpus* documental desta investigação, de Ezequiel Ander-Egg (1974, p. 39). Imbuída de textura e impressões representadas com o uso de diversas linhas, no que tange a observação e análise, a imagem, embora pareça simples, é bastante rebuscada em recursos expressivos. Os traços foram feitos pensando em uma cena específica. A estrutura das pessoas assemelha-se ao natural. Detalhes são percebidos em todo o desenho como: o remendo da roupa, a lata jogada, o chão, a pergunta lançada ante a obviedade, a expressão dos rostos, dentre outros. Nota-se uma busca pela realidade, uma preocupação com as dimensões materiais da vida social da América Latina, ainda que em uma percepção estereotipada.

Em forma de charge e inspirada em elementos da realidade, o desenho busca ilustrar a influência norte-americana no Serviço Social latino-americano em meados do ano de 1940. A excessiva preocupação com o *status* profissional, a acentuação individualizada e de comunidade, a neutralidade profissional frente a situações de pobreza e desigualdade, eram aspectos presentes em todos os campos interventivos do Serviço Social, inclusive o da educação (ANDER-EGG, 1974, p. 24). Com o principal objetivo de refletir dramaticamente sobre um momento de transição e ruptura frente à concepção de ajuste e acomodação que caracterizava o Serviço Social, o desenho busca contribuir com a perspectiva de mudança nas estruturas sociais, rompendo com as formas práticas, teóricas e metodológicas que sustentavam concepções e condicionavam as atuações profissionais.

O excerto ilustrativo compila importantes contribuições sobre os lugares e as estratégias políticas nas quais se vincula a entrada do Serviço Social nas políticas de escolarização e sobre as condições sociais que favoreceram o ingresso dos assistentes sociais nessas políticas. O interesse presente, ao iniciar este capítulo de análises, é ampliar as problematizações acerca de uma temática que vem se reconfigurando historicamente. Essa investigação, como já sinalizado nos capítulos anteriores, visa buscar formas de compreender as minúcias e dedicar-se em esclarecer, pela via da análise histórico-documental, os deslocamentos interventivos do Serviço Social nas políticas de escolarização.

A mobilização desse processo analítico coaduna-se com o entendimento de “perícia”, aprofundado pelo sociólogo Richard Sennett (2006). A preocupação existente circunda o âmbito de um esforço “artesanal”, estreitando a pesquisa como um valor crítico na cultura do novo capitalismo. Nesse sentido, a perícia é entendida como o desejo de fazer uma coisa bem feita por si mesma, percebida como reação crítica à meritocracia e como busca de qualidade (SENNETT, 2006, p. 177). A ênfase da perícia é a “objetivação: algo que é feito por sua própria importância” tendo como intencionalidade “proporcionar orgulho pelo trabalho bem feito” (SENNETT, 2006, p. 99). Contudo, vale ressaltar que “mergulhar fundo” em determinada atividade pode parecer aos outros que está “travada”, no sentido de “obsessão”. Essa impressão é devidamente necessária à perícia uma vez que nela se encontra a necessidade de “assenhorar-se de determinado terreno do conhecimento e dominá-lo”, no sentido de apreendê-lo da melhor forma possível (SENNETT, 2006, p. 107).

Sublinho que os escritos de análise desenvolvidos nesse capítulo, visam explicitar descritivamente as condições sociais que permitiram a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização, os modos pelos quais o Serviço Social ingressou nas políticas de escolarização, e os deslocamentos nas estratégias de intervenção profissional do Serviço Social nessas políticas. No decorrer do primeiro capítulo desta investigação indiquei algumas significativas mudanças de ênfase nas racionalidades políticas e nas formas de intervenção, ao longo do último século, sinalizando para três modalidades de ação profissional interventiva: uma terapêutica (primeiro momento), outra comunitária (segundo momento) e, uma terceira, que abarca as prevenções do risco e vulnerabilidade social, numa lógica de proteção social, reforçando uma leitura aproximada às mudanças na própria questão social.

Tendo em mãos o *corpus* empírico selecionado como a matéria-prima desse trabalho, detenho-me, a partir deste momento, a aprofundar cada modalidade de ação profissional interventiva. Neste capítulo, enfatizo as duas primeiras modalidades e, em momento posterior, debruço-me sobre a terceira modalidade interventiva. Ressalto que a análise que apresento agora é, outrossim, reflexo da necessidade de revisitar, com rigor, a historicidade do Serviço Social nas políticas de escolarização. O trabalho de identificar, isolar, os materiais submetidos à análise possibilitou categorizar eixos investigativos, de maneira que seja produzido um texto que integra descrição e interpretação. A partir destes aportes, sinalizo quatro eixos investigativos que orientaram o tratamento analítico dos materiais selecionados:

1. *Os deslocamentos nas estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização;*
2. *As condições sociais que permitiram a pauta da seguridade social nas políticas de escolarização;*
3. *Os efeitos interventivos do Serviço Social na escola;*
4. *A escola enquanto locus privilegiado da intervenção do Serviço Social.*

Preciso reiterar, antes de começar a discussão sobre cada eixo investigativo, a abrangência temporal em que se pauta esse momento de análise: os materiais selecionados remontam ao período de 1939 a 1977, abrangendo aproximadamente quarenta anos de história da inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização. Saliento também que o itinerário textual deste capítulo segue, em sua estrutura, a dinâmica sequencial das categorias antepostas. Isso não significa, obviamente, que as estratégias tenham sido construídas temporalmente de forma distinta, visto que coexistem e atuam de forma complementar ainda em nossa época. A organização das formas de intervenção faz-se, então, por uma perspectiva de facilitar a descrição e a análise de cada uma delas.

5.1 OS DESLOCAMENTOS NAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Considero como “estratégias”, para esse momento, um conjunto de ações, de medidas utilizadas para intervir em uma realidade específica. Esse conjunto de ações não se apresenta de maneira estática; pelo contrário, se altera, sofre deslocamentos por fatores específicos relacionados a cada momento histórico e as mudanças de ênfases nas próprias racionalidades políticas. Aproximando o olhar acerca das estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização, constata-se a emergência de duas lógicas já apontadas nesse estudo e, a partir desse momento, aprofundadas: uma "terapêutica" e outra de “comunidade”.

A propósito, a centralidade dada a essas duas estratégias de intervenção profissional, mostra que elas foram sendo tratadas de diferentes maneiras. Neste sentido, é interessante analisar: como a estratégia "terapêutica" aparece? Como a estratégia da "comunidade" aparece? Do ponto de vista da análise histórica, como estas estratégias se articulam com as políticas de escolarização? Nessas páginas, busco mostrar como emergiram, no âmbito educacional, essas formas interventivas haja vista serem amplamente operantes, e ainda não teorizadas de forma explícita. Assim, apresento cada uma delas, valendo-me do referencial teórico escolhido para a análise, bem como dos excertos extraídos dos materiais analisados.

5.1.1 Estratégia de intervenção terapêutica: aproximando olhares

As primeiras formulações da estratégia de intervenção terapêutica vêm do início do século XX. Convém sinalizar que o Serviço Social latino-americano se firmou sobre bases e influências europeias e, posteriormente, norte-americanas. À lógica terapêutica se agregam influências, sobretudo, norte-americanas¹⁸ (CASTRO, 2000). No processo de análise, pode-se perceber que essa lógica não aparece exclusivamente nas políticas de escolarização, mas se mostra como uma estratégia de intervenção utilizada pelos profissionais do Serviço Social em todos os âmbitos de atuação, se adequando às exigências de cada espaço ou realidade.

¹⁸ Estudos da intervenção do Serviço Social nas várias partes do mundo revelam que, em geral, enfrentavam-se os mesmos problemas e recorria-se universalmente aos mesmos métodos. Os primeiros modelos utilizados pelo Serviço Social denominavam-se como: modelo esquematizado originário da França; modelo coordenado oriundo da Inglaterra; modelo sistematizado representado pela Itália fascista; modelo generalizado da Alemanha; o modelo nacionalizado oferecido pela antiga URSS e, finalmente, o modelo individualizado estabelecido pelos Estados Unidos tendo por base estudos de cada caso dentro de um sistema descentralizado, responsabilizando os Estados e município pela administração da assistência (VIEIRA, 1977, p. 64).

Ao Serviço Social se vinculava à concepção de “controlador de desequilíbrios” agindo dentro de cada necessidade social com a objetividade de reconduzir, orientar os desajustados¹⁹ (PINHEIRO, 1985, 17). Deste modo, no que se refere às políticas de escolarização, em um documento de 1939, a lógica de intervenção terapêutica aparece como uma estratégia de “conhecer as condições locais, materiais e sociais, de modo a deduzir as suas *necessidades imediatas*” (PINHEIRO, 1985, 46) [Grifos meus]. Nessa lógica, o Serviço Social “*seleciona os indivíduos*, orienta as aptidões das crianças e *reajusta* as mal adaptadas por circunstâncias estranhas ao seu valor pessoal” (PINHEIRO, 1985, p.47) [Grifos meus].

As primeiras intervenções que notabilizaram a lógica de intervenção terapêutica foram os chamados “inquéritos escolares”²⁰. Como um método de intervir no trabalho educativo, os inquéritos escolares facilitavam a ideia de ajustamento social que deveria dele resultar (PINHEIRO, 1985, p. 44). Esses inquéritos demonstravam os motivos dos problemas que eram constantes nas escolas como, por exemplo, o baixo grau de escolaridade, irregularidade de frequência, debilidade física, precariedade na alimentação, dificuldades financeiras, dentre outros. O documento histórico analisado, datado de 1939, traz um modelo de inquérito utilizado nas intervenções realizadas no espaço escolar. Os diferentes modelos de inquéritos apuravam diferentes problemas enfrentados nas escolas, sendo que o modelo abordado nesse estudo apurava a irregularidade da frequência dos alunos, auxílios fornecidos pela escola aos alunos, e a relação existente entre a escola e os pais ou então família dos alunos. Pode-se notar a ênfase no indivíduo, enquanto aluno nessa estratégia interventiva (PINHEIRO, 1985, p. 49).

¹⁹ É interessante notar que ao fator “desajustamento” haviam classificações, sendo definido por várias modalidades: de condição, remetendo à ideia de miséria e pauperismo; de espírito, num sentido de alienação; dos sentidos ligando à cegueira, surdez, mudez; da saúde evidenciando questões de alcoolismo, moléstias, vícios; de amparo à velhice, à infância; da economia evidenciando o desemprego, as greves; da conduta em relação à delinquência, ao crime; da política ligada à revolução e da família (PINHEIRO, 1985, p. 17). Frente a essas modalidades de desajustamento perpassava o esforço ideológico de “ajustar os desajustados” através da “assistência em geral, da proteção aos menores abandonados, da adaptação dos anormais e da reeducação dos delinquentes” (PINHEIRO, 1985, p. 19).

²⁰ Os inquéritos escolares visavam averiguar as causas de todos os desajustamentos escolares. Esses inquéritos foram adaptados dos chamados “inquéritos sociais”, tidos como método que proporcionava conhecer a vida progressa e atual dos indivíduos, famílias ou grupos sociais para solução de um problema determinado. Eles fixavam tendências e possibilidades de ajustamento dos “anormais; abandonados; delinquentes [...] caso de família” gerando um relatório completo com orientações adequadas (PINHEIRO, 1985, p. 133).

Figura 1: Modelo de Inquérito Social

INQUÉRITO SOCIAL

Para apurar:

- o motivo das faltas dos alunos;
- o auxílio que lhes fornece a escola;
- a intensidade das relações entre esta e os pais.

Nome do aluno

Idade

Classe

Nome da escola ou grupo escolar

Localização

1. Tem deixado de vir às aulas { por falta de roupa ou calçado? . . .
por falta de livros? . . .
por falta de dinheiro para o bonde? . . .
por doença em pessoas de casa? . . .
por doença em sua pessoa? . . .
por outros motivos? Quais? . . .

3. Recebe você algum auxílio dessa escola { em merêndas? . . .
em livros? . . .
em passagem de bonde? . . .
em remédios? . . .
em roupas ou calçados? . . .

3. Qual o meio de vida ou emprego de seu pai? . . .

4. Vê seu pai suas notas escolares? . . .

5. Recebe algum presente ou prêmio de seu pai, quando você tira uma boa nota ou faz um bom exame? . . .

6. Visita seu pai esta escola? . . .

7. Tem seu pai relações de amizade com os professores dessa escola? . . .

8. Qual o meio de vida ou emprego de sua mãe? . . .

9. Vê sua mãe suas notas escolares? . . .

10. Recebe algum presente ou prêmio de sua mãe, quando você tira uma boa nota ou faz um bom exame? . . .

11. Visita sua mãe esta escola? . . .

12. Tem sua mãe relações de amizade com os professores desta escola? . . .

Fonte: PINHEIRO, 1985, p. 49

Disseminava-se uma prática individualizada²¹ do Serviço Social nas escolas vinculada à ideia daquilo que se poderia fazer em benefício do aluno em particular, enfatizando a revelação de sua personalidade e o aproveitamento de suas aptidões. O Serviço Social escolar era proposto como instrumento de seleção dos indivíduos para uma adaptação social (PINHEIRO, 1985). Havia assistentes sociais tecnicamente preparados para “*readaptar os indivíduos desajustados à vida normal*” (PINHEIRO, 1985, p. 129) [Grifos meus]. A técnica praticada envolvia “disciplina, método, respeito à personalidade, confiança na ação, investigação, perseverança, naturalidade, observação, compreensão, paciência, conhecimento exato dos métodos” (PINHEIRO, 1985, p. 131). Então, realizado o inquérito escolar, estudada a situação problema, traçava-se um plano de ação colocando nele, “como *agente principal o indivíduo*” (PINHEIRO, 1985, p. 131) [Grifos meus]. Nos termos de Mary Richmond, tinha-se como foco na intervenção: a compreensão da personalidade, os perigos do meio social, a

²¹ A essa prática vinculava-se a ideia do Serviço Social de casos individuais como método que desenvolve a personalidade, reajustando, conscientemente e individualmente entre si e o meio social. A intervenção individual aparece como predominante em todos os campos do Serviço Social abrangendo “aspectos sociais e individuais de cada caso-problema, para agir com segurança e eficiência” (PINHEIRO, 1985, p. 126).

ação direta na mentalidade do indivíduo e a ação direta exercida pelo meio social (PINHEIRO, 1985, p. 126).

Esse universo caracterizado por intervenções focalizadas e individuais vinculadas a necessidades imediatas é percebido em todo processo histórico enfatizado nesse estudo. Em documento analisado da década de 1940, frente aos problemas apresentados pela escola, e contemplando os objetivos educacionais, a ação do Serviço Social se voltava para a prevenção de “problemas físicos, psíquicos e escolares”, repercutindo sua intervenção na coletividade dos alunos e na família (GUILHERME, 1945, p. 79). Nesse sentido, “os problemas apresentados pela escola trar-lhe-iam a oportunidades de *visitas domiciliares* e do primeiro contato com as famílias [...] *estudos de casos*²² e elaboração do *plano de reajustamento*” (GUILHERME, 1945, p. 80) [Grifos meus]. Os conhecimentos técnicos e os métodos de trabalho do Serviço Social abriram possibilidades de êxito e “descortínio dos problemas sociais” nos espaços escolares (GUILHERME, 1945, p. 7).

Na lógica de intervenção terapêutica os problemas encontrados na escola, como frequência irregular, precariedade da saúde dos alunos, reprovação entre outros, eram tratados como “situações problemas” de cada aluno. Em cada situação problema definia-se um “tratamento de casos problemas” com “estudo completo de um caso” bem como sua síntese (GUILHERME, 1945, p. 45). O material empírico analisado de 1945 traz diversas tabelas de sistematização de situações problemas dos alunos. Primeiramente listava-se cada aluno individualmente, elencando a problemática; depois se registrava a dependência da solução de cada aluno, envolvendo o contexto familiar, o serviço médico e a escola; em seguida descrevia-se a situação familiar (GUILHERME, 1945, p. 53).

²² O estudo de casos foi o primeiro esforço de sistematização do Serviço Social para ajudar os necessitados. Seu surgimento corresponde a etapa de tecnificação da beneficência que se iniciou na Europa, principalmente na Inglaterra, com assistência aos pobres e aos socialmente despossuídos pela Sociedade de Organização da Caridade (COS), que logo adquiriram importância nos Estados Unidos. “A publicação do livro de Mary Richmond **What is social case work?** fundamentou mais especificamente a metodologia de caso social individual que é definido pela autora como um conjunto de métodos que desenvolvem a personalidade, reajustando consciente e individualmente do homem e seu meio” (ANDER-EGG, 1974, p. 95).

Figura 2: Modelo de esquematização das situações problemas

PROBLEMAS — GRUPO A					
ALUNAS	a) Falta de aproveitamento escolar	b) Dependência da solução			c) Situação Familiar
		Família	Serv. méd.	Escola	
A	1 — excesso de trabalho 2 — doença	+	+		Família organizada — Mãe muito exigente para com os filhos
B	1 — doença + sofre da vista 2 — apatia 3 — entradas tarde 4 — excesso de trabalho	++ ++	+	+	Família desorganizada devido moléstia grave da mãe e prejuízos econômicos Pais ignorantísimos
C	1 — falta de vista-verminoses 2 — sem método de estudo (repetente)	+	+		Família organizada, filha com excesso de mimo
D	1 — doença + hipertrofia amígdalas 2 — instabilidade psicomotora e turbulência 3 — atraso mental (repetente)	++ ++	+	++ ++	Ignorância extrema e falta de interesse da família
E	1 — vista, apendicite, hipertrofia, amígdalas verminose 2 — falta de esforço e negligência	+	+	+	Filha única, mãe muito nervosa, sem interesse pelos estudos da menina
F	1 — doença + sofre da vista 2 — atraso mental 3 — trabalho excessivo repetente	++ ++	+	+	Desorganização familiar por doença do pai. A aluna é orfã de mãe.
G	1 — tracoma, verminoses 2 — trabalha em fábrica sem idade legal 3 — maus hábitos, mentira 4 — não quer estudar	++ ++	+	++ ++	Pai muito nervoso. E temido pelos filhos. Situação econômica: regular. A mãe não tem interesse pelos estudos da filha
H	1 — frequência irregular 2 — preguiça e falta de atenção	++ ++		++ ++	Família desorganizada, pai alcoólatra. Mora com a avó e um tio.

Fonte: GUILHERME, 1945, p. 53

Aos assistentes sociais eram apresentadas as situações problemas da escola, que geravam a possibilidade da realização de visitas domiciliares e do primeiro contato com as famílias dos alunos. Cada caso era estudado, e gerado o plano de reajustamento. Cabia ao assistente social orientar professores, famílias e quem mais fosse necessário sobre as medidas que deveriam ser tomadas para a obtenção da solução desejada. A essa solução se vinculava a ideia de reajustamento, proporcionando o desenvolvimento harmonioso e integral dos alunos. Mediante cada caso eram tomadas as providências necessárias, realizados encaminhamentos de reajustamento e, conseqüentemente, tinha-se o resultado da ação desenvolvida como parte da síntese interventiva (GUILHERME, 1945).

Em entrevista prestada ao jornal Folha da Manhã, do Estado de São Paulo²³, datada de 30 de novembro de 1942, a educadora e assistente social Maria Tereza Guilherme, com larga atuação no espaço escolar pontuou:

Durante a minha longa experiência como professora vinha observando certos casos, problemas de difícil solução, que se manifestavam por indisciplina, aspecto doentio ou anêmico, frequência irregular e mau aproveitamento das aulas. Senti que eu não possuía os conhecimentos suficientes para resolver esses problemas de tão múltiplas facetas [...] há oito anos venho ponto em prática os conhecimentos adquiridos da escola de Serviço Social de São Paulo e já tenho conseguido resultados surpreendentes, que se manifestam na melhoria e quase anulação dos defeitos apontados. Procuo descobrir de onde vem o problema, se da escola, do aluno ou família [...] tento inteirar-me das condições de vida do aluno. Uma vez descoberta a causa que originou a anormalidade, tomo as providencias (GUILHERME, 1945, p. 95).

A intervenção do Serviço Social era focalizada na resolução de “casos-problemas”, encontrando alternativas para normalizar as condições de vida do aluno, por meio dele ou de sua família. Esses casos geralmente eram observados pelos profissionais, a partir da família dos alunos, como “ignorância, falta de higiene, má alimentação, etc”. À solução desses problemas se articulava a ideia de “conhecimento dos problemas sociais, paciência e muito tacto” (GUILHERME, 1945, p. 96). Vinculava-se ainda, para resolver as situações problemáticas, a organização de campanhas em parceria com a Liga das Senhoras Católicas e outras entidades, reuniões com pais e professores (GUILHERME, 1945, p. 96).

A própria Definição Operacional da prática do Serviço Social, reimpressa do *Social Work* em abril de 1958, apontava que “o *indivíduo*” era a preocupação primária da sociedade (BARTLETT, 1970, p. 284) [Grifos meus]. O objetivo da prática do Serviço Social era “*ajudar indivíduos e grupos a identificarem e resolverem ou minimizarem problemas que surgem de desequilíbrio entre eles mesmos e seu ambiente*” (BARTLETT, 1970, p. 284) [Grifos meus]. Essa intervenção direta facilitava a mudança “*dentro do indivíduo* em relação ao seu meio social; do meio social e seus *efeitos sobre o indivíduo*; e de ambos, *indivíduo e meio social* em sua interação” (BARTLETT, 1970, p. 287) [Grifos meus].

A lógica de intervenção terapêutica estava presente até mesmo na prática do chamado Serviço Social de Grupo, se expressando como forma de prestar serviços a indivíduos dentro e

²³ A história da Folha começou em 1921 com a criação do jornal Folha da noite. Em julho de 1925 foi criado o jornal Folha da manhã, edição matutina da Folha da noite. A Folha da tarde foi fundada após 24 anos, em 1960. Os três títulos da empresa se fundem e surge o jornal Folha de São Paulo (Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm. Acesso em: 02 jan. 2015).

através de campos específicos, inclusive o escolar, introduzindo mudanças desejadas nos sujeitos participantes (VINTER, 1969). A prática de grupo era considerada “como *tratamento social*”, onde as pessoas mais apropriadas como clientes para este serviço incluíam “*indivíduos* com limitações físicas e mentais, infratores da lei, perturbadores emocionais, pessoas solitárias ou marginalizadas”, aquelas que careciam de uma socialização efetiva (VINTER, 1969, p. 23) [Grifos meus]. Era necessário realizar adaptações e modificações nesta prática, de acordo com as variações da clientela e dos espaços de atuação, mas todo o processo era chamado de “*sequência de tratamento*”²⁴ (VINTER, 1969, p. 34) [Grifos meus].

A lógica interventiva em tela trazia “contribuições para *aliviar ou solucionar* os numerosos problemas sociais com *serviços a indivíduos*” (BARTLETT, 1970, p. 30) [Grifos meus]. O Serviço Social de caso, ou então estudos de casos, se mostravam como um “modelo clínico” dessa prática. De fato, na prática dos primeiros tempos, o Serviço Social se via como executor de estudos de casos, de grupos e de comunidades operando dentro de um campo particular (BARTLETT, 1970, p. 217). O trabalho, especificamente com indivíduos, avançou ligeiramente nas práticas interventivas do Serviço Social “aparentemente por que os modelos visíveis e as teorias satisfatórias eram prontamente acessíveis”²⁵ (BARTLETT, 1970, p. 30).

O interesse na personalidade individual e sua base terapêutica foram significativos para a ênfase e atenção a situações de desajustamento social. A focalização no indivíduo, “seu valor, sua dignidade, seus sentimentos, seu crescimento” foram mantidos fortemente na estratégia de intervenção terapêutica, e suas origens aparecem “emaranhadas” e mantidas sobremaneira ao longo da história (BARTLETT, 1970, p. 38). Tanto que trabalhar com indivíduos fazia parte da base comum da prática do Serviço Social, como retrata a esquematização elaborada acerca do enfoque central do funcionamento social (BARTLETT, 1970, p. 161).

²⁴ As considerações convencionais da sequência do tratamento incluíam algumas tarefas por parte do profissional: recepção, diagnóstico, formulação de metas, tratamento e avaliação (VINTER, 1969, p. 155).

²⁵ A formulação pioneira de intervenções de casos de Mary Richmond se vinculava ao conceito de Diagnóstico Social da Medicina e de Evidência Social do Direito. Depois a Medicina ofereceu o modelo clínico que abrange estudo, diagnóstico e tratamento. Em seguida a Psiquiatria Psicanalítica ofereceu um corpo de teoria que o Serviço Social achou útil (BARTLETT, 1970, p. 30).

Figura 3: Esquema da base comum da prática do Serviço Social



Fonte: BARTLETT (1970, p. 161)

Outro documento analisado do ano de 1974 menciona ser a escola um campo em que o Serviço Social havia entrado recentemente. Assim, de momento, sua intervenção consistia principalmente em “estabelecer e fortalecer as relações entre a escola e os pais e integrar a escola às crianças que tem dificuldades de adaptação a vida escolar”. De modo que o Serviço Social prevenia a evasão escolar e ajudava os alunos a obterem um melhor aproveitamento na escola (ANDER-EGG, 1974, p. 24). A similaridade abordada pelo documento, referente à lógica terapêutica de intervenção, foi percebida na articulação entre o trabalho social e a psicopedagogia. O documento relata acerca da inter-relação existente entre um e outro, havendo a necessidade de “técnicas dos trabalhos sociais e a integração e funcionamento de departamentos de bem estar estudantil”. O principal trabalho desenvolvido pelo Serviço Social nas escolas era de “*proporcionar atenção individual e em grupo aos estudantes com problemas que interferiam nos estudos*” (ANDER-EGG, 1974, p. 25) [Grifos meus].

Ainda em documento analisado da década de 1970, à estratégia de intervenção terapêutica se agregavam técnicas vinculadas estreitamente à ideia de “*tratamento individual: o indivíduo e sua família, o paciente, o delinquente, o doente mental, o trabalhador. Em qualquer dos campos nunca se esquecia da família, sempre incluída no tratamento*” (VIEIRA, 1977, p. 68) [Grifos meus]. A abordagem individual, então, caracteriza a estratégia de

intervenção terapêutica em relação aos problemas e demandas encontradas nas escolas. Trata-se de uma intervenção imediata, objetiva, onde a focalização se dá em resolver o problema, tornando outros fatores secundários. A lógica subjacente era de que a “sociedade apresentava um fundo de permanência de valores e de organização e os problemas advinham da falta de ajustamento a esses valores e tipo de sociedade”. As mudanças, nesse contexto, eram simplesmente acontecimentos ou então “acidentes a serem superados” (VIEIRA, 1977, p. 7).

A partir da análise desenvolvida, dos excertos extraídos e, dos grifos destacados, saliento que a estratégia terapêutica apresenta-se a partir de pelo menos quatro questões, distintas e complementares. A primeira delas diz respeito ao trabalho educativo como ajustamento social; a segunda refere-se a ampliação da atividade educativa até a casa dos estudantes, conhecendo a realidade familiar; a terceira remete a ação profissional em contexto de ameaça de desorganização social; e a quarta remete também, a questão de conhecer as necessidades imediatas dos indivíduos, entendidos nesse contexto como os sujeitos do trabalho educativo em geral, ou seja, os alunos.

Quanto ao trabalho educativo como ajustamento social, durante o percurso histórico do *corpus* documental, evidenciou-se a forte concepção de que os desajustados deviam se ajustar, ou então reajustar as condições sociais. Vincula-se a essa questão a ideia de que os indivíduos, ou então, alunos tidos como problemáticos no espaço educativo, o eram por falta de esforço, empenho, mau comportamento, dentre outros fatores. Assim seria necessário ampliar a atividade educativa conhecendo melhor o lar, o ambiente dos estudantes; em outras palavras, intervindo na realidade familiar que, por conseguinte, também possuía necessidade de reajustamento.

Quanto à ação profissional em contexto de ameaça de desorganização social, evidencia-se o traço fundamental relacionado ao desenvolvimento das condições econômicas, políticas e sociais que tornavam a indústria o elemento básico do processo capitalista brasileiro (PINHEIRO, 1985, p. 7). Reiteradas vezes os materiais analisados mencionam aspectos referentes ao progresso, às transformações que modificaram o “velho mundo”, criando um “novo mundo” que se mostrava desequilibrado. As mudanças foram rápidas de tal forma que não houve tempo para uma adaptação da sociedade em geral, o que evidencia a acentuação, o agravamento da modalidade de “desajustamento social” advindo do processo de industrialização, dos salários insuficientes, do desequilíbrio do capital humano, da ânsia pela melhoria da qualidade de vida, de um acirramento das desigualdades e da própria questão

social (PINHEIRO, 1985, p. 16). A esse contexto agrega-se a questão da ação profissional como mediadora dos perigos que representavam a desorganização social, inclusive nos espaços escolares.

Quanto à questão de conhecer as necessidades imediatas dos indivíduos, os principais aspectos que a notabilizaram foram intervenções moduladas pela retórica do indivíduo: conhecer suas necessidades, suas condições locais, suas problemáticas pontuais e seu comportamento. A similaridade das práticas interventivas: estudos de caso, inquérito escolar, situação problema, estudos de grupo, na estratégia de intervenção terapêutica, pode ser registrada pela focalização direta nas necessidades imediatas dos indivíduos. No que concerne às intervenções voltadas para o espaço escolar, a focalização se dava, especificamente, no aluno, muito embora houvesse a tentativa de conhecer seu contexto familiar; as estratégias realizadas eram pontuais ao aluno enquanto indivíduo.

Ao final, constata-se que esta estratégia política vinculada a dimensão terapêutica, predominante no período 1939 a 1977, sustentava-se fortemente pela manutenção e consolidação do contexto social que se estabelecia. Como uma estratégia política persuasiva, a dimensão terapêutica centralizou no indivíduo os efeitos de um processo social de desenvolvimento muito mais amplo e complexo. Nesse sentido, quando Lessa (2013) enfatiza que a atuação do Serviço Social nas escolas está fundamentalmente relacionada com o acompanhamento das expressões da questão social, à estratégia terapêutica de intervenção se aproximava do entendimento da questão social de forma desvinculada da exploração econômica. Desta maneira, há possivelmente nessa estratégia interventiva uma redução de compreensão no que se refere às expressões da questão social, definindo-a como um fenômeno autônomo e de responsabilidade individual. A racionalidade política subjacente vincula-se, como já indicado anteriormente, a um déficit educativo (falta de conhecimento das leis do mercado e de como agir dentro dele), como um problema de planejamento (incapacidade de planejamento orçamentário familiar), e como um problema de ordem moral comportamental (tendência ao ócio, alcoolismo, vadiagem, entre outros) (MONTAÑO, 2012, p. 272).

Ademais, realizadas as aproximações acerca da estratégia de intervenção terapêutica, postulando àquilo que os materiais empíricos selecionados forneceram de elementos, seguirei discorrendo sobre a segunda estratégia de intervenção predominante.

5.1.2 Estratégia interventiva de comunidade: deslocamento ou continuidade?

Ao descrever acerca da estratégia de intervenção de comunidade supõe-se, de imediato, a existência possível de um deslocamento salutar, ou quase de um salto interventivo. Considerando a primeira estratégia, com incessante ênfase no indivíduo, idealiza-se, nessa estratégia comunitária, a possibilidade de consideráveis mudanças, como se algo novo surgisse. Muito embora se tenha essa impressão, haja vista concepções de indivíduo e comunidade possuírem peculiaridades consideráveis, o que se percebe, no percurso de análise, é uma continuidade de ênfase política sobre um método diferente de trabalho interventivo. A análise que segue, nesse momento da pesquisa, busca esclarecer essa continuidade de ênfase política.

Para fins de contextualização, evidencio que a proposta da organização de comunidade surgiu por volta de 1920, se desenvolvendo inicialmente em colônias inglesas da Ásia e da África²⁶. Era considerada uma “*estratégia de dominação e controle estatal* [...] num momento histórico com que o simples controle militar da metrópole era insuficiente para manter o domínio colonial” (CASTRO, 2000, p. 136) [Grifos meus]. Para haver a prosperidade do capital monopolista, se fazia necessário incidir sobre o desenvolvimento desigual, no entanto, sem intencionalidade de suprir as desigualdades, pelo contrário, para que a combinação das desigualdades favorecessem as forças imperialistas nas suas sucessivas fases de expansão e crise (CASTRO, 2000). Paralelamente ao desenvolvimento de comunidade, principalmente nos Estados Unidos, se aplicavam políticas similares, tendo essencialmente finalidades comuns. Assim, o desenvolvimento de comunidade confluiu da “sistematização de um conjunto de técnicas e processos” como uma nova modalidade de intervenção do Serviço Social norte-americano (CASTRO, 2000, p. 137).

A essa estratégia interventiva, de um modo geral, aplicavam-se dois componentes comuns: um de cunho ideológico e outro técnico-metodológico. Quanto ao primeiro, se subentendia considerar os problemas sociais como passíveis de tratamento no âmbito de cada comunidade, como se fossem núcleos ou então células da sociedade. Quanto ao segundo, tratava-se de uma concepção que excluía sobremaneira as lutas de classes, a acumulação capitalista. Recolhia-se uma gama de técnicas, sobretudo as advindas das Ciências Sociais

²⁶A organização de comunidade figura nos programas das Escolas de Serviço Social dos Estados Unidos desde 1922. Nesse ano Walter Pitit, professor da New York School of Social Work, da Universidade de Columbia, publicou o livro **Cases Studies in Community Organization**, onde apresentava modelos devidamente analisados como métodos de comunidade (VIEIRA, 1977, p. 75).

Aplicadas, como, por exemplo, dinâmicas de grupo, lideranças, outros elementos advindos do método de grupo, “técnicas de educação e alfabetização” como aprimoramento, reelaboração de técnicas específicas (CASTRO, 2000, p. 139).

A questão que se apresenta é de que a estratégia interventiva de comunidade em muito se assemelha à estratégia terapêutica anteposta, em que comunidades em si passavam a ser tratadas também como clientes de um método interventivo. Os profissionais do Serviço Social ajudavam as pessoas da comunidade a descobrirem seus problemas comuns e os superarem. Na metade da década de 1940, relacionando o Serviço Social nas escolas, a proposta interventiva de comunidade aparece como a “necessidade de compreender e conhecer a criança, com a atenção voltada para os desajustamentos e vicissitudes da vida familiar e social; probabilidade de descortinar os problemas sociais; trazer o lar e a escola em mútuo entendimento e colaboração” (GUILHERME, 1945, p. 7). Há um reforço de que direta ou indiretamente, através da família e da escola, “o assistente coopera na educação do aluno” e vincula o elemento de “coordenador entre professor, família, serviços escolares e alunos, pois todos são abrangidos por diferentes ângulos de sua atividade” (GUILHERME, 1945, p. 79).

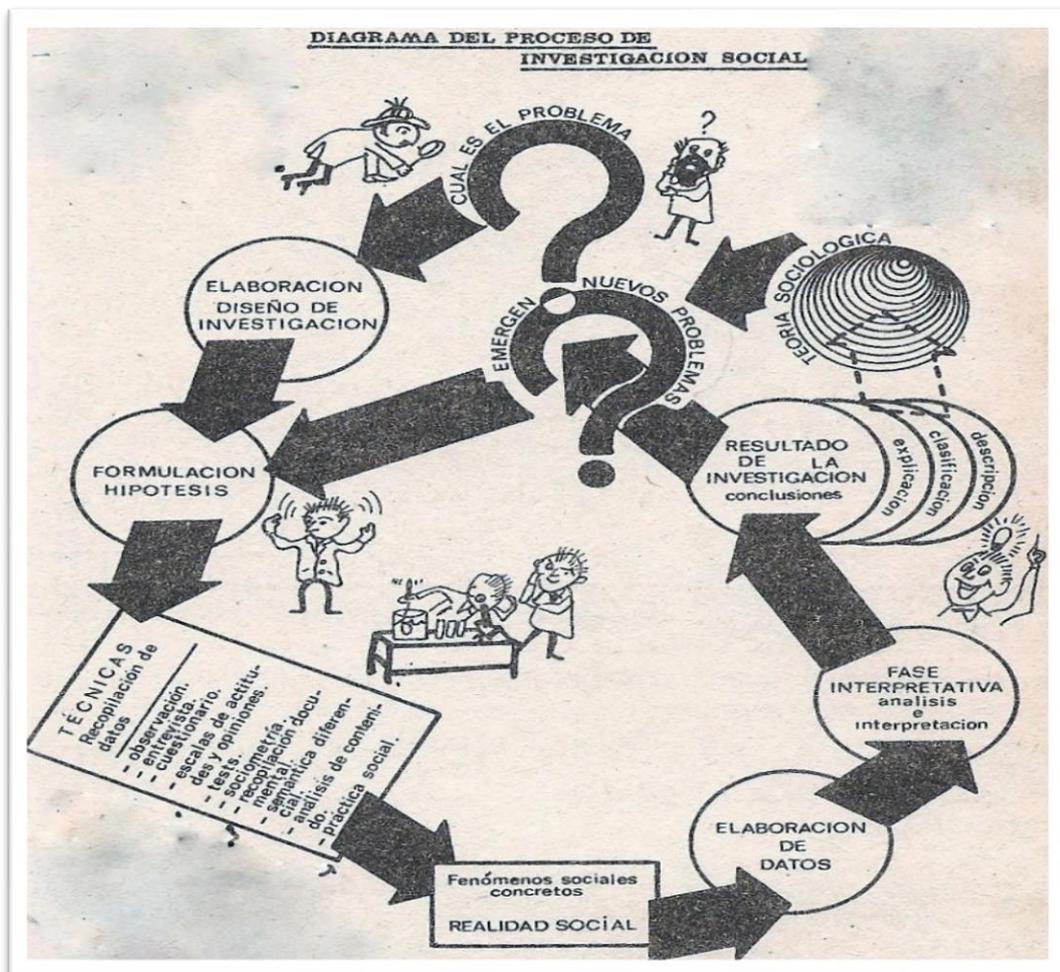
Convém destacar que o conceito de método interventivo de comunidade surgiu em momento posterior ao de caso. Esse conceito dirigia sua atenção a estruturas específicas como, por exemplo, hospitais, escolas públicas, etc. No que se refere às escolas públicas, o Serviço Social tinha como foco “problemas de menores em relação ao programa educacional e à escola”, como não havia um corpo visível de conhecimento trabalhava-se de forma separada: com a comunidade que formava a escola, enquanto instituição e com a comunidade que envolvia o menor e sua família (BARTLETT, 1970, p. 19).

Referente ao trabalho de análise do material empírico selecionado é importante pontuar que os elementos da estratégia interventiva de comunidade começaram a aparecer, sobretudo, nos materiais publicados a partir dos anos de 1970, sendo que esses materiais, trazendo aspectos anteriores dessa intervenção, permitem dar visibilidade descritiva a este processo analítico. Nesta perspectiva, no documento analisado referente a 1970, evidencia-se que à estratégia interventiva de comunidade agregavam-se algumas peculiaridades importantes. Uma delas refere-se à oportunidade de obtenção de “maneiras integrativas de pensamento”. Essa integração se dava pela identificação de aspectos comuns ligados ao comportamento humano e aos problemas sociais, possibilitando um corpo comum de conhecimento (BARTLETT, 1970, p. 34). Pelo que se analisa no material empírico havia uma

dificuldade expressiva em integrar diferentes tipos de métodos e conhecimentos. A abordagem metodológica era enfatizada de tal maneira que o conhecimento para cada método era dividido, com abordagens diagnósticas próprias onde cada abordagem era usada separadamente. No limite, o conhecimento subordinava-se ao método interventivo (BARTLETT, 1970).

Quanto a este quesito, trago presente um diagrama do processo de investigação social, que permite visualizar a totalidade das intervenções do Serviço Social nos diversos espaços ocupacionais:

Figura 4: Diagrama do processo de investigação social



Fonte: Adaptada de ANDER-EGG (1976, p. 93)

Ainda na segunda metade da década de 1970, se percebe a estratégia de intervenção de comunidade do Serviço Social no trabalho escolar com ações formativas, atividades de associações de pais e famílias, vitalização de objetivos educativos e recreativos com alunos e

ex-alunos, organização de programas para classes escolares, atos sociais, sendo que um dos principais trabalhos era proporcionar à comunidade escolar “*atenção individual e em grupo para aqueles estudantes com problemas que interferiam nos estudos*” (ANDER-EGG, 1976, p. 25) [Grifos meus]. Neste sentido, o desenvolvimento de comunidade²⁷ foi definido como “um processo pelo qual *a comunidade identifica seus problemas e necessidades, confere-lhe ordem de prioridade e desenvolve atitudes e hábitos de colaboração para resolver esses problemas com recursos próprios ou alheios*” (VIEIRA, 1977, p. 75) [Grifos meus].

Ao que indicam os documentos analisados, a estratégia em estudo revelava enfaticamente uma perspectiva “funcionalista no trato da questão social [...] a identificação das necessidades e a alocação de recursos reduziam a questão social a problemas técnicos” (CASTRO, 2000, p. 142). Em tempo, sublinha-se que a situação da intervenção de comunidade na América Latina foi muito diferente da norte-americana²⁸. A própria condição de desenvolvimento do continente, com problemas derivados do “processo de proletarianização da mão-de-obra, dos efeitos da expansão do domínio imperialista” derivados da sujeição econômica são elementos que delimitaram essas diferenças e que incidiram acentuadamente, inclusive, no espaço escolar (CASTRO, 2000, p. 143).

Essa estratégia interventiva era elaborada a partir de um “complexo esquema de execução” em todos os espaços ocupacionais do Serviço Social. Consoante Castro (2000, p. 143), primeiramente realizava-se uma investigação preliminar, seguida de um diagnóstico preliminar e de um planejamento também preliminar da ação. Nesse método interventivo a execução e a avaliação eram igualmente preliminares passando, como parte do processo, à investigação geral e ao diagnóstico geral. Fica evidente que a complexidade dos procedimentos reduziu a utilidade da estratégia interventiva de comunidade no trabalho propriamente dito e acentuou aspectos de sofisticação metodológica dificilmente implementável.

Alguns poucos pesquisadores destacavam as potencialidades da estratégia interventiva de comunidade enfatizando, sobretudo, a dimensão de “participação popular” no

²⁷O livro considerado clássico neste assunto é o de Murray Ross intitulado **Organização de Comunidade – Teoria e prática**, publicado nos Estados Unidos em 1952 e traduzido para o Brasil pela PUC/RS em 1956. Destaca-se ainda, para fins de esclarecimento, que o termo Organização de Comunidade utilizava-se em território estadunidense, fora dos Estados Unidos a estratégia interventiva foi designada pelo nome de Desenvolvimento de Comunidade (VIEIRA, 1977, p. 76).

²⁸Nesta discussão cabe pontuar que as recomendações sobre a modalidade de intervenção não poderia ignorar a realidade elementar da América Latina. O discurso contido acerca do desenvolvimento de comunidade impactou sobre essa realidade e contribuiu “na geração do bem estar coletivo desenvolvendo instrumentos de intervenção próprios e compatíveis com um enfoque global” (CASTRO, 2000, p. 143).

processo. Sob a perspectiva da assistente social brasileira Myriam Veras Baptista, a concepção teórica e prática mais ampla do desenvolvimento de comunidade foram “a cooperação do indivíduo e das comunidades locais” como sinônimo de participação consciente (BAPTISTA, 1976, p. 7).

Em sua acepção mais larga, desenvolvimento de comunidade é liberação das potencialidades individuais através da educação; é participação voluntária baseada na tomada de consciência sobre a necessidade de acelerar o desenvolvimento; é cooperação derivada do sentido de solidariedade e de pertinência à comunidade; é organização através de uma participação orgânica, coletiva e responsável; e é dinamismo social por quanto sacode a inércia individual ou coletiva, derivada da marginalidade ou do subdesenvolvimento (BAPTISTA, 1976, p. 7).

Muito embora essas peculiaridades existissem e despertassem entusiasmo por possuírem a força da novidade, do possível salto interventivo, percebe-se que eram tidas mais como subjetivas do que como concernentes a um processo concreto. De modo que a ideia de “desenvolvimento”, “cooperação”, “participação”, “dinamismo social” se tornou um vago discurso que, fortemente, contrastava com o que ocorreu na prática interventiva de um modo geral. Essa concepção de comunidade soou como “vazia” durante todo percurso de análises, se aproximando mais de programas vinculados a partidos políticos que exerciam o poder de representação das classes dominantes (CASTRO, 2000, p. 145).

A estratégia interventiva de comunidade contém implicitamente, dentro do período histórico estipulado para este momento, aproximadamente quatro elementos que, direta ou indiretamente incidiram sobre o contexto escolar. Agia com uma racionalidade política estratégica e ideológica de controle e dominação estatal que atenuava as expressões do processo de expansão capitalista; se efetivava concretamente como um método de trabalho do Serviço Social no espaço escolar que desenvolvia ações formativas, atividades envolvendo pais e famílias, momentos recreativos, atos sociais entre outras atividades; proporcionava à comunidade escolar atenção focalizada aos estudantes com problemas que interferiam nos estudos; se caracterizava como um processo que identificava preliminarmente os problemas e necessidades da comunidade escolar, lhe conferia grau de urgência e desenvolvia práticas colaborativas para resolvê-los. Neste último elemento enfatiza-se, como exemplo da época, os problemas enfrentados no ambiente escolar com menores infratores que, reincidentemente, conturbavam o efetivo aprendizado nas escolas.

A título de sumarização considero que, congruentemente, o *corpus* documental sinaliza para a complexidade em que estavam emaranhadas as estratégias interventivas até o momento pontuadas: a focalização sobre o indivíduo. Tanto a estratégia terapêutica quanto a de comunidade, considerando suas particularidades, possuíam a unicidade da intervenção sobre o indivíduo. De modo que o período histórico enfatizado neste momento carrega consigo uma forte resistência quanto a possibilidade de deslocamentos interventivos e de mudanças nas ênfases e racionalidades políticas. A partir de meados de 1960, os materiais sinalizam para a necessidade de mudanças não somente nas estratégias de intervenção, mas na própria fundamentação teórica que sustentava esse modelo predominante. Terminologias como “reconceituação”, “mudança”, “ação libertadora”, “resistência”, “movimento” são recorrentes nos materiais analisados e imbuídas de uma expressiva necessidade de “quebrar em pedaços” as concepções, conceitos, práticas e métodos que vinham sendo desenvolvidos (CASTRO 2000; BARTLETT, 1970; ANDER-EGG, 1976).

A própria sátira escolhida para iniciar esse momento de análises sugere uma crítica ao entendimento de que a obriedade não carecia ser apenas constatada, registrada e reafirmada; pelo contrário, necessitava de uma intervenção que vislumbrasse possibilidades. Após percorrer esse movimento de análises mais detalhada, sugere-se olhar novamente para a charge inicial que contempla tanto a intervenção terapêutica quanto a de comunidade. Uma comunidade de indivíduos onde, supostamente foram detectados como “situação-problema” no espaço escolar. Um profissional que mantém a distância e registra o evidente. Uma situação que provavelmente era tratada com métodos e técnicas já pontuadas e que propunham mudança de comportamento e reorganização familiar, associadas ao estabelecimento da ligação entre escola e família ou então comunidade local, dentre outros aspectos possíveis de serem identificados.

Embora, nesse primeiro detalhamento, os deslocamentos nas estratégias interventivas do Serviço Social no espaço escolar e nas racionalidades políticas subjacentes sejam pouco evidentes, percebem-se indícios de rompimentos, de reformulações, de críticas consistentes que apontam para novos elementos que, possivelmente, serão abordados no próximo capítulo de análises. Todavia, nesse momento da pesquisa uma pausa se faz oportuna. Ao olhar as estratégias interventivas postas até o momento, quais as principais considerações que se pode tirar dessas fontes analisadas de caráter histórico? Uma delas é de que a inserção do Serviço

Social e suas intervenções nas políticas de escolarização, em nenhum momento da investigação e da história percorrida, deixaram de serem profundamente políticas.

Ademais, sigo enfatizando as categorias de análises propostas, adentrando nos aspectos que envolvem a pauta da seguridade social nas políticas de escolarização.

5.2 A EMERGÊNCIA DA PAUTA DA SEGURIDADE SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Acredito ser oportuno apresentar, de imediato, a noção de “seguridade social”, conceito recorrente no percurso desta pesquisa. Por definição, a seguridade social supõe a universalidade de cobertura no âmbito da proteção social, um sistema de atenção pública que define padrões mínimos de serviços e benefícios a serem assegurados no âmbito das políticas sociais públicas (SPOSATI, 2013). Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, o tripé da seguridade social envolve previdência social, assistência social e saúde. No entanto, quando abordo aspectos referentes à seguridade social nas políticas de escolarização agregam-se outras possibilidades de compreensão.

A definição de seguridade social presente neste estudo está intimamente ligada à ideia de proteção social em um sentido mais amplo, que não pode ser circunscrito a uma área específica. Deste modo, quando referencio a pauta da seguridade social, a entendo como um sistema de proteção social que garante segurança, cuidado, convivência, controle, proteção, organização social e que, inclusive, estrutura investimentos políticos sobre um determinado agrupamento humano, neste caso através das políticas de escolarização. Isso significa que a seguridade social opera em diferentes âmbitos, assim como em diferentes níveis (SILVA et al, 2014). A escolarização é um dos lugares em que vejo essa forma de seguridade em ação.

Diante desse esclarecimento, afirmo que uma das questões centrais dessa pesquisa é saber em que medida e sob quais condições sociais esse sistema de seguridade social emerge nas políticas de escolarização. Hoje, essa perspectiva de seguridade social é visível, é realidade de fato nas políticas voltadas à educação, uma vez que o acesso, principalmente no que tange à educação básica, está universalizado a todos, indistintamente. Mas, como está descrito no primeiro capítulo deste estudo, nem sempre foi assim ao longo da história e, por isso, não há trivialidade no fato de questionar sob que condições sociais emergem as discussões acerca da seguridade social nesse determinado contexto de políticas de

escolarização. Para entender bem esta questão, é importante perceber como as políticas de escolarização articulam ações de seguridade social, subentendendo um processo que, embora se acentue na contemporaneidade, possui vertentes anteriores.

Revisitando os aspectos históricos da educação brasileira de meados de 1910 – 1920, onde um amplo movimento educacional ocorria, fomentando o entusiasmo e a potencialidade da educação frente aos problemas sociais do país, já nesse período, podem-se encontrar fragmentos daquilo que foi se expandindo paulatinamente nas políticas de escolarização: um sistema de seguridade social. A efervescência ideológica que caracterizava a educação na década de 1920, com organizações, ligas, movimentos literários, associações, levou a uma “superestimação do processo educacional” (CARVALHO, 1986, p. 138).

A pesquisadora Marta Chagas de Carvalho, ao investigar a historicidade da educação brasileira, sobretudo em aspectos referentes à Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁹, descreve que esta foi um exemplo notório de que o entusiasmo pela educação operava sobre um deslocamento das relações mais básicas da sociedade. Esse processo transformou programas amplos de ações sociais em um restrito programa de formação, onde “a educação passou a *condensar um sem número de expectativas de controle e organização social, política e econômica*” (CARVALHO, 1986, p. 136) [Grifos meus]. Mesmo que se referencie, neste momento, a estratégias de um grupo histórico antagônico no campo da educação que depois, na década de 1930, confrontou-se acirradamente com o manifesto dos pioneiros, pode-se catalisar alguns elementos que contemplam a noção de seguridade social que foi surgindo nas políticas de escolarização.

O ideário persuasivo da ABE colocava a Educação como a “chave mágica” que viabilizava a “passagem do pesadelo para o sonho” (CARVALHO, 1986, p. 141). Com base em discursos cívicos, se enfatizava alguns pilares acerca da importância da educação: saúde, moral e trabalho. Em outras palavras, “a ênfase na qualidade da educação ministrada em detrimento de projetos de difusão de um tipo de *escola que se limitasse apenas a instruir*” (CARVALHO, 1986, p. 148) [Grifos meus]. Era preciso, “ao invés de apressadamente ensinar a ler, escrever e contar aos adultos iletrados - coisa de má pedagogia – *cuidar seriamente de*

²⁹“A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, nos anos 1920 e 1930, a principal instância de organização do chamado movimento de renovação educacional no Brasil, congregando, na década de 1920, numa mesma campanha pela “causa cívico-educacional”, grupos de educadores que se antagonizariam mais tarde, após a Revolução de 1930, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central” (CARVALHO, 2005).

educar-lhes os filhos fazendo-os frequentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza” (CARVALHO, 1986, p. 149).

Outro exemplo vinculado a ABE, e que possivelmente se insere nesta categoria analítica, é o chamado “projeto de organização social”, realizado por Amélia de Rezende Martins³⁰, em 1929 e desenvolvido pela Ação Social Brasileira³¹. Esse projeto, desenvolvido articuladamente e com total apoio da ABE, visava desenvolver toda a Ação Social no Brasil, ampliando o que já existia, principalmente no que se referia à educação e a assistência. No campo de ação educacional, o projeto apresentava “solução global para a chamada questão social [...]”. Curiosamente, entretanto, justapunha *sugestões de divertimentos sociais e populares*” (CARVALHO, 1986, p. 171) [Grifos meus]. Em tempos onde o “mundo da desordem” convulsionava era preciso proporcionar ordem, organização. As estratégias utilizadas no espaço escolar foram: jogos escolares, momentos recreativos, comemorações de datas nacionais, feiras, práticas higiênicas e “todos os ramos das obras sociais, educacionais e assistenciais” visando manter conduta compatível e manutenção da ordem nas escolas (CARVALHO, 1986).

Embora esses aspectos pontuados sejam precedentes a emergência do Serviço Social brasileiro, trazem elementos importantes que evidenciam o sistema de seguridade social que foi sendo construído nas escolas e que, de certa forma, prolongou-se nas estratégias interventivas praticadas pelo Serviço Social durante um considerável período. Dos aspectos abordados até o momento, percebe-se a ênfase da educação em detrimento de um modelo de escola que se limitava a instruir; da escola enquanto um espaço de controle e organização social, política e econômica; um espaço onde, ao invés de ensinar, se primava pelo cuidar, no sentido moral e cívico, e pelo divertimento.

Realizadas algumas pontuações, retorno novamente ao *corpus* empírico, no qual podem ser analisados aspectos peculiares para este momento. Enfatizo, então, excertos textuais que permitem visualizar as condições sociais que nortearam a emergência da pauta da seguridade especificamente nas políticas de escolarização, ou então na “escola”, como literalmente mencionam os escritos do material analisado. Destaco primeiramente um

³⁰ O livro publicado por Amélia Rezende Martins “Ação Social Brasileira” datado de 1929 aborda aspectos peculiares deste momento histórico.

³¹ É importante lembrar que o Serviço Social no Brasil teve suas origens na primeira metade do século XX, com raízes cristãs de assistencialismo; a igreja Católica controlava todo processo de ajuda ao próximo e benefícios aos menos favorecidos, sendo patrocinada pela ordem burguesa vigente. A Ação Social Brasileira era um dos espaços onde as formas de assistencialismo se proliferavam nos primórdios da história do Serviço Social brasileiro (CASTRO, 2000).

elemento que insistentemente aparece no decorrer do *corpus* documental: a complexidade da vida moderna, ou então o desafio da modernidade, juntamente com as rápidas transformações sociais, mudanças não só rápidas como totais sinalizando para uma desorganização social, para a plasticidade ímpar dos acontecimentos. Quanto a este elemento, destaco as seguintes afirmações:

A complexidade da vida moderna, alterando o ritmo funcional da grande instituição – família – por excelência educativa, atribuí à escola, ampliando-lhe a zona de influência, maiores responsabilidades (PINHEIRO, 1985, p. 43) [Grifos meus].

Desafio da sociedade moderna, em relação a um número crescente de agudos problemas sociais (BARTLETT, 1970, p. 4) [Grifos meus].

[...] ameaça de *desorganização social, plasticidade ímpar dos acontecimentos humanos* [...] período de *rápida transformação social* (BARTLETT, 1970, p. 4) [Grifos meus].

Supõe-se que as condições humanas sofreram no intervalo de uma ou duas gerações, uma *mudança não só muito rápida como também total* [...] nenhuma instituição um pouco antiga, nenhuma conduta tradicional teriam escapado às revoluções das fábricas (VIEIRA, 1977, p. 15) [Grifos meus].

Há também um segundo elemento, notado reiteradamente nos materiais empíricos, que se articula com a ideia de alargamento, ampliação, estendimento da zona de influência da escola dando a ela maiores responsabilidades, transformando-a em lugar onde se há de viver plena e harmoniosamente, correspondendo ao meio social, como uma agência social dispendo de meios para se por em contato com o exterior e facilitando o trabalho educativo de ajustamento social, aliado ao crescimento e ampliação de agudos problemas sociais, como a crise urbana, direitos civis, pobreza e delinquência.

O velho conceito de educação como simples preparação para a vida foi substituído pela verificação de ela ser a própria vida em contínuo desenvolvimento. A escola “campo específico da educação” deixou de ser o lugar onde se prepara para a vida, por que *se transformou em lugar onde se há de viver plena e harmoniosamente* (PINHEIRO, 1985, p. 43) [Grifos meus].

[...] *a necessidade de a escola corresponder ao meio social* a que está destinada a servir. Ela é, sobretudo, *uma agência social*. Atualmente, *a escola deve estender até o lar a sua atividade educativa* (PINHEIRO, 1985, p. 44) [Grifos meus].

A escola precisa suprir a deficiência dessa colaboração (família x escola). Tem que organizar-se de modo a ir buscar elementos positivos do caráter, da personalidade da criança no seu meio familiar, compreendê-la em relação às influências ambientais e modificá-las no *sentido de facilitar o trabalho educativo de ajustamento social* (PINHEIRO, 1985, p. 44) [Grifos meus].

A escola falhará em sua finalidade, se não dispuser de *meios de se por em contato com o exterior e observar*, sobretudo nas famílias, as influências capazes de cooperar ou anular *sua função social* (GUILHERME, 1945, p.5-6) [Grifos meus].

[...] *um número crescente de agudos problemas sociais tais como a crise urbana, direitos civis, pobreza e delinquência* (BARTLETT, 1970, p. 4) [Grifos meus].

Outros aspectos percebidos dizem respeito à alteração do ritmo funcional da grande instituição, denominada família, por excelência educativa, onde a escola precisava suprir a deficiência da colaboração entre família e escola; à substituição do velho conceito de educação como simples preparação para a vida pela verificação de ela ser a própria vida em contínuo desenvolvimento; aos governos latino-americanos estendendo e multiplicando as prestações do Estado no campo dos problemas sociais; às Nações Unidas recomendando a países em processo de desenvolvimento adotarem, o mais breve possível, planejamentos de serviços sociais devido a acentuação de problemas sociais inclusive em ambientes escolares.

Nos últimos 25 anos os governos latino-americanos assumiram *maiores responsabilidades no que diz respeito aos serviços, problemas sociais*, estendendo e multiplicando as prestações do Estado nesse campo (ANDER-EGG, 1974, p. 16) [Grifos meus].

As Nações Unidas recomendou como particularmente conveniente que os países em processo de desenvolvimento adotem o mais breve possível o planejamento geral dos serviços sociais (*inclusive nas escolas devido a ampliação dos problemas sociais*) (ANDER-EGG, 1974, p. 17) [Grifos meus].

Os aspectos destacados até o momento permitem reconhecer a escolarização enquanto um espaço de seguridade social, onde “a escola há muito não é mais representada como um lugar neutro, dedicado exclusivamente à vivência do ensinar e do aprender. Ao contrário, tornou-se ponto de encontro, de convivência social, um palco potencial à fecundação da cidadania” (AMARO, 2011, p. 15). Ao que apontam os materiais analisados, a visão da escola enquanto um espaço de conhecimento foi sendo ampliada devido à permeabilidade dos problemas sociais, levando o convite à reflexão acerca das expressões da questão social nesse espaço.

Relações familiares precarizadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais passam a fazer parte do cotidiano da escola e alimentam as estatísticas de evasão escolar, da multirrepetência e do atraso escolar, marcando o início de uma história de exclusões. A questão pedagógica, antes central, passa a dividir as atenções de professores, pais, alunos com essas cenas cada vez mais cotidianas (AMARO, 2011, p. 16).

Nessa direção, a complexidade das transformações sociais, aparentemente desestabilizadoras, provocaram a sedimentação e ampliação do cenário escolar. De modo que, ao retomar a intenção de perceber as condições sociais que permitiram a emergência da pauta da seguridade social nas políticas de escolarização respeitando o período histórico analisado neste momento, se faz oportuno sintetizar alguns aspectos. Primeiramente cabe destacar o desafio da modernidade trazendo consigo o agravamento dos problemas sociais e as rápidas transformações nas instituições; conseqüentemente, se percebe que a escola foi sendo provocada a ampliar sua função e se pôr em contato com o meio social. A ideia da escola como uma “agência social” foi sendo fortalecida, dando maior flexibilidade às relações da escola com a comunidade local.

Um terceiro aspecto que pode ser destacado é a preocupação das organizações internacionais e dos governos locais que focalizaram ações, assumiram responsabilidades frente à acentuação dos problemas sociais nas instituições escolares. E, ainda, um quarto elemento que se fez notório durante a análise dos materiais empíricos, é de que o advento da modernidade provocou uma ruptura na escolarização. A escola que se preocupava em ensinar o aluno e fazê-lo aprender passou também a cuidar, a proteger, a conviver, a conhecer o seu cotidiano.

Em suma, todos esses aspectos mostram igualmente o quanto as sociedades modernas foram sendo construídas sobre o terreno da insegurança, por serem sociedades de indivíduos que não encontraram em si mesmos e nem ao seu entorno possibilidades de assegurar proteção. Ao que aponta para uma “reviravolta” onde aspectos de “insegurança” e de “risco” foram ganhando contornos e visibilidade (BECK, 2011; CASTEL, 2005). Essa reconfiguração social possibilita já, nesse momento da investigação, uma abertura para perceber a emergência da sociedade do risco e da insegurança social, e como tal emergência foi favorecendo o ingresso do Serviço Social nas políticas de escolarização, haja vista ocorrer em simultâneo o agravo de problemas sociais e da própria questão social.

Se nesse cenário de instabilidade foi ocorrendo a inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização, há que se frisar que as formas interventivas pontuadas eram

efetivadas nesse contexto de inseguranças e, ainda, servindo a interesses ideológicos (CASTEL, 2005; CASTRO, 2000). Nos materiais analisados foi possível perceber abordagens dos efeitos dessa intervenção profissional, sobre os quais passo a enfatizar a partir deste momento.

5.3 A ESCOLA ENQUANTO *LÓCUS* DA INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL: ALGUNS EFEITOS INTERVENTIVOS

Abordo, nesta seção, as últimas duas categorias de análise mencionadas no início deste capítulo, e as condenso no mesmo momento por entrelaçarem-se de tal maneira que, por assim organizá-las, se completam. Para fins de esclarecimento destaco que, quando menciono a escola enquanto *lócus* de intervenção do Serviço Social, quero tornar claro a que tipo de escola o *corpus* documental faz referência e, quando menciono os efeitos interventivos, trago presente os elementos empíricos que evidenciam as contribuições da intervenção profissional do Serviço Social neste *lócus*. Tais elementos serão abordados de maneira pontual e objetiva.

O primeiro material analisado deixa claro que se refere à “escola pública, criada e mantida pelo Estado” (PINHEIRO, 1985, p. 44). Nele aparecem elementos que evidenciam a prática realizada pelo Serviço Social na escola como vivificadora, disciplinadora e estimuladora da ligação entre família e escola “dando unidade à ação educacional [...] os pais tomam interesse pela escola, e por sua vez, a escola toma conhecimento do lar” (PINHEIRO, 1985, p. 45). De acordo com o documento histórico, as vantagens dessa intervenção são manifestas.

Na década de 1940, o documento traz aspectos que abordam a realidade da “escola pública primária” (GUILHERME, 1945, p. 5). Quanto aos efeitos interventivos, o documento relata que a ação do professor fica geralmente restrita a horas de aula, sendo que o alcance de atividades extraescolares é efetivado pelo Serviço Social. Essa intervenção “evita desajustamentos que geram as crianças-problemas nas escolas”, e contribui com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças (GUILHERME, 1945, p. 81).

A definição operacional básica da prática do Serviço Social de 1958 traz aspectos da prática do Serviço Social em todas as suas especializações, de maneira abrangente, não se remetendo a contextos específicos. Da mesma forma o documento de Vinter (1969),

menciona sobre essa prática para a “variedade de agências” de atuação. Neste, a função do trabalho realizado pelo Serviço Social em todas as esferas está na socialização, na aquisição de valores e níveis de conduta aceitos pela sociedade em geral para um bom funcionamento social (VINTER, 1969, p. 60).

O documento analisado de 1970 traz como *lócus* de intervenção a escola pública. Nele percebem-se aspectos que questionam as intervenções desenvolvidas, lançando provocações que permitem rever, questionar e reformar essa prática. As complexidades da prática eram enormes e estavam em fase de alteração contínua. Nesse período se colocou em transição “o antigo modelo método-técnica para o modelo de prática profissional abrangente – da prática fragmentada para a prática comum” (BARTLETT, 1970, p. 203). Havia a necessidade de o Serviço Social ampliar os seus esforços em direção da política social, do planejamento social e dos programas sociais. “A ênfase deslocou-se substancialmente para a mudança social como um objetivo e para o planejamento social como uma metodologia” (BARTLETT, 1970, p. 222).

Ander-Egg (1974) enfatiza como *lócus* as escolas públicas primárias e secundárias como também menciona que o trabalho social escolar contribui na formação e desenvolvimento de atividades das associações de famílias, professores. “Vitaliza os objetivos educativos e recreativos de alunos e ex-alunos, organiza programa de toda classe, para formas acontecimentos sociais que possibilitam mais educação. Ademais, proporciona atenção individual e em grupo aos estudantes com problemas que interferem seus estudos” (ANDER-EGG, 1974, p. 25).

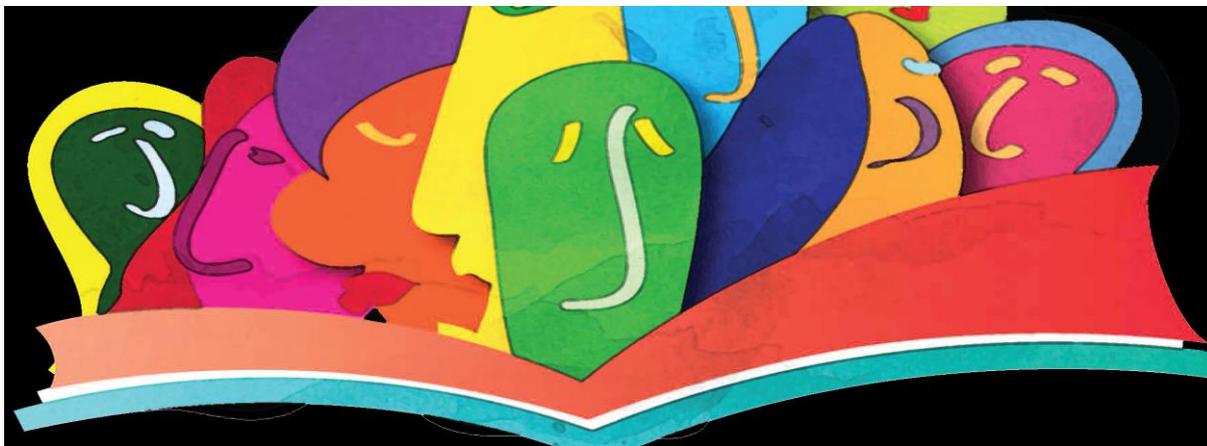
De acordo com o material empírico de 1977, o Serviço Social não pode ser um especialista em tratamento individual, em trabalho de grupo ou comunitário; não deve ser um generalista no emprego dos métodos, mas “um especialista no sentido de que uma área problemática o atrairá mais do que outras e esta será pesquisada, estudada, analisada para aplicar as técnicas adequadas e utilizar acertadamente uma ação interprofissional” (VIEIRA, 1977, p. 197). O *lócus* interventivo enfatizado nesse documento faz referência a todos os campos: família, menor, escolas, saúde, empresa, delinquência (VIEIRA, 1977).

De um modo geral, saliento que, ao fazer referência ao *lócus* interventivo do Serviço Social nas políticas de escolarização, tem-se presente, especificamente, a educação básica em escolas públicas. No que se refere aos efeitos interventivos, pode-se destacar os seguintes aspectos: vivifica, disciplina e estimula da ligação entre família e escola dando unidade à ação

educacional; evita desajustamentos; contribui com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças; auxilia na socialização, na aquisição de valores e níveis de conduta aceitos pela sociedade em geral, para um bom funcionamento social; vitaliza os objetivos educativos e recreativos de alunos e ex-alunos; organiza acontecimentos sociais que possibilitam mais educação; proporciona atenção individual e em grupo aos estudantes com problemas que interferem em seus estudos; aplica técnicas adequadas e utiliza acertadamente uma ação interprofissional.

Dada a ênfase aos quatro eixos investigativos que orientaram o tratamento analítico deste momento, avanço nas composições que envolvem a terceira estratégia interventiva e que buscam analisar como essa estratégia da prevenção ao risco, da proteção social aparece nas políticas de escolarização.

6 UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO



Neste segundo momento das análises é sugestivo destacar, já de início, as diferenças existentes entre a charge ilustrativa escolhida para iniciar o capítulo anterior e a ilustração escolhida para iniciar este momento. Ambas fazem parte do *corpus* empírico desta investigação, possuem uma distância temporal de aproximadamente quarenta anos, e proporcionam visibilidade para cada momento de análises enfatizado. A ilustração acima apresentada compõe o manifesto elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social para o Seminário Nacional do Serviço Social na Educação, ocorrido em Maceió, em junho de 2012, enquanto que a sátira do capítulo anterior remete a obra escrita no ano de 1974.

Enquanto esta ilustra em cores vivas um livro aberto, simbolizando a Educação de um modo geral, acessível a todos, indistintamente, aquela possibilita refletir justamente o momento de ruptura tão necessário às práticas interventivas analisadas. O manifesto (CFESS, 2012), aborda a resistência do Serviço Social “às ofensivas do capital, compreendendo que a luta pela educação é a luta por uma seguridade social ampliada” (CFESS, 2012, p. 2). As bandeiras defendidas referem-se, dentre outros aspectos: a destinação de 10% do PIB para a Educação; a escola como espaço para promoção de uma educação laica e que defenda uma sociedade livre do preconceito, da homofobia e do machismo; o repúdio a todas as formas de repressão aos movimentos que lutam pela educação e pelas condições éticas e técnicas de seus profissionais, e a luta contra a precarização da educação em todos os seus níveis (CFESS, 2012). A constituição da pauta interventiva do Serviço Social, no âmbito educacional, mostra-se muito mais ampla e diversificada, tal como as cores da ilustração.

Sabe-se agora que as duas primeiras estratégias interventivas mantiveram uma continuidade de racionalidade política. Pode-se reconhecer também que os documentos foram sinalizando para uma possibilidade de deslocamento interventivo, de ruptura nos modos de proceder profissionalmente. Olhando para os excertos ilustrativos, percebe-se que o deslocamento ocorreu, ampliando-se sobremaneira a compreensão da intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização. As terminologias enfatizadas ao final do capítulo antecedente como “reconceituação”, “mudança”, “ação libertadora”, “resistência”, “movimento”, a expressiva necessidade de “quebrar em pedaços” as concepções, conceitos, práticas, métodos que vinham sendo desenvolvidos parecem ser contempladas no excerto ilustrativo destacado (CASTRO 2000; BARTLETT, 1970; ANDER-EGG, 1976, CFESS, 2012).

Entretanto, resta saber melhor: Como se deu esse deslocamento e sob quais condições foi fabricado? Desse modo, mostra-se necessário estudar diretamente as derivações desse processo, tendo presente a importância da herança histórica investigada e a constituição da terceira estratégia interventiva, que abarca as prevenções do risco e vulnerabilidade social, numa lógica de proteção social, reforçando uma leitura aproximada às mudanças na própria questão social.

Algumas questões fundamentais dessa pesquisa encontram, nesse momento, a possibilidade de visualização. Por exemplo: Como a emergência das condições sociais de uma sociedade do risco favorece, contemporaneamente, a ampliação da inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização? É muito provável que, a emergência da sociedade do risco³², desempenhe um papel significativo na terceira estratégia interventiva destacada neste capítulo. Mais precisamente, as forças que impulsionaram as “metamorfoses da questão social” e o acirramento das desigualdades, de maneira quase inescapável, geraram e fomentaram a ideia de prevenção de risco e de proteção social nas políticas de escolarização (CASTEL, 1998). Voltarei a essa questão no decorrer do capítulo.

Sinalizo, então, os eixos investigativos que orientaram o trabalho analítico do segundo quadro de materiais selecionados:

³² Os riscos da sociedade atual diferenciam-se de seus equivalentes medievais, fundamentalmente por conta da globalidade de seu alcance e de suas causas modernas. Os riscos modernos parecem reforçar, e não revogar, a sociedade de classes, relativizando diferenças e fronteiras sociais. Adicionam-se, à sociedade do risco, fatores como o medo, a insegurança, a individualização, o isolamento, as crises, as ameaças, os perigos (BECK, 2011).

1. *As estratégias contemporâneas de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização;*
2. *Os fatores que ampliaram a inserção de profissionais do Serviço Social nas políticas de escolarização a partir dos anos 1990;*
3. *As condições sociais que nortearam a pauta da seguridade social nessas políticas.*

Explicito ainda que, embora os documentos selecionados tomem por abrangência os anos 2000 – 2014, considera-se a gama de avanços constitucionais ocorridos desde o final dos anos de 1980. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 225, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabelecem como dever do Estado a garantia da Educação como um direito de todos os brasileiros, dentre outras legislações que embora não façam parte dos materiais selecionados, são constantemente mencionadas por eles. Para tanto, proponho iniciar por analisar as estratégias interventivas contemporâneas encontradas no *corpus* empírico.

6.1 TERCEIRA ESTRATÉGIA INTERVENTIVA: UMA LEITURA APROXIMADA DOS ASPECTOS DE PROTEÇÃO E DIREITOS SOCIAIS

Durante o percurso desta pesquisa alguns apontamentos foram indicando que, na terceira estratégia interventiva, estão presentes elementos de prevenções do risco e vulnerabilidade social, de proteção e de mudanças na própria questão social. Neste momento da investigação propõe-se realizar uma leitura mais aproximada desses elementos. Para isso, avanço nas análises dos materiais contemporâneos, ciente de que diferentes elementos podem ser evidenciados para além daqueles que a pesquisa já vinha apontando.

Destaco que, a partir do exercício de sistematização dos materiais analisados, proponho organizar esta seção em três partes, a saber: 1) *Questionamentos quanto à inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização;* 2) *Estratégias interventivas utilizadas e as garantias protagonizadas por intermédio dessas intervenções;* 3) *Formas de enfrentamento das expressões da Questão Social e a ampliação do alcance do campo da proteção social.* Todos os itens visam contemplar a terceira estratégia interventiva priorizada para este momento.

No que se refere aos *questionamentos acerca da função desempenhada pelo Serviço Social nas políticas de escolarização*, destaco o texto analisado, do pesquisador Ney Luiz Teixeira de Almeida, do ano de 2003. O referido texto reúne ideias dos encontros, que tomaram o trabalho do assistente social na educação como tema central, e foi elaborado com o intuito de orientar a exposição do I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, em março de 2003. O texto deixa evidências quanto às dúvidas existentes sobre o papel a ser desempenhado pelo Serviço Social nas políticas de escolarização.

Por um lado, se alardeia sobre a possibilidade de sobreposição de funções e habilidades com relação às ações educativas que se dirijam para uma formação pautada na construção da cidadania. Por outro, se causa profundo mal estar ao vincular a presença do assistente social à consolidação de práticas assistencialistas no universo escolar (ALMEIDA, 2003, p. 6).

De acordo com o pesquisador, “olhar para o problema unilateralmente ou de forma isolada do que acontece na sociedade, no âmbito das políticas sociais e na própria área de educação, só amplia as possibilidades de novas distorções” (ALMEIDA, 2003, p. 6). Almeida sugere, então, que, ao invés de se pensar sobre o que faz o Serviço Social na Educação, sob um prisma mais idealizado, deveria-se “pensar a partir do que vem determinando sua presença hoje no âmbito da política educacional como parte da dinâmica social e não como mera expressão de um desejo ou inquietação de uma categoria profissional” (ALMEIDA, 2003, p. 6).

A política educacional se estrutura em áreas como a da educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação superior e a educação de jovens e adultos, entre outras. E em todas elas existem assistentes sociais atuando, sendo que em muitas já há algumas décadas. Vale destacar que esta amplitude da política educacional seja no conjunto das práticas sociais que regulamenta, seja no conjunto das profissionais e instituições que engloba, aponta tanto para a diversidade de formas de inserção que deve ser recuperada quando for referido o trabalho do assistente social na área de educação, quanto para o grau de desconhecimento que a própria categoria profissional tem desta política setorial (ALMEIDA, 2003, p. 8).

Quanto ao segundo item pautado, que diz respeito às *estratégias interventivas utilizadas pelo Serviço Social nas políticas de escolarização fazendo referência à prática operacional*, em documento analisado referente ao ano 2001 há elementos expressivos direcionados ao profissional que atua com o Serviço Social escolar, cabendo desenvolver atividades técnicas profissionais, dentre outras as seguintes funções:

Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar; *elaboração e execução de programas* de orientação sócio familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimentos do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; *participação, em equipe multidisciplinar*, da *elaboração de programas* que visem prevenir a violência; o uso de drogas e alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infectocontagiosas e demais questões de saúde pública; *articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais*, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades; realização de *visitas sociais* com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente; *elaboração e desenvolvimento de programas* específicos nas escolas onde existam classes especiais; *empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social* (CFESS, 2001, p. 29) [Grifos meus].

Outro material analisado agrupa em quatro focos centrais a atuação do Serviço Social em âmbito educacional. O primeiro diz respeito às ações e atividades que convergem para a garantia do acesso da população à educação escolarizada. As atividades efetuadas são relacionadas “à concessão de bolsas, definição de critérios de elegibilidade institucional, elaboração de diagnósticos populacionais para *ampliação da capacidade de cobertura institucional e a mobilização e a organização política de grupos sociais com vistas à garantia do acesso à educação*” (ALMEIDA, 2003, p. 8) [Grifos meus]. O segundo foco refere-se às atividades e ações que visam garantir a permanência da população nas instituições educacionais. Neste foco encontram-se “as *ações interinstitucionais dirigidas para a mobilização da rede de proteção social local*, como os serviços de saúde, de transporte, os Conselhos Municipais ligados aos diversos campos dos direitos sociais e os programas e projetos sociais das demais instâncias governamentais” (ALMEIDA, 2003, p. 8) [Grifos meus].

O terceiro aspecto remete às ações e atividades que são realizadas pelos assistentes sociais com o intuito de garantir a qualidade dos serviços prestados no sistema educacional. São “desenvolvidas *atividades* conduzidas exclusivamente por assistentes sociais como por equipes multiprofissionais, *voltadas para a discussão dos problemas sociais e educacionais*” (ALMEIDA, 2003, p. 8) [Grifos meus]. O último aspecto refere-se ao desenvolvimento de atividades que apontam para o fortalecimento das propostas e ações de gestão democrática e participativa da população no campo educacional. Este aspecto envolve “*atividades* desenvolvidas junto a *segmentos sociais como coletivos* e grêmios estudantis, sindicatos, associações de pais, de moradores e profissionais da educação no sentido de instrumentalizar

e apoiar os processos de organização e mobilização sociais no campo educacional” (ALMEIDA, 2003, p. 9) [Grifos meus].

De acordo com o Projeto de Lei da Câmara nº 60 de 2007, em seu artigo primeiro “as redes públicas de educação básica contarão com serviços [...] de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (BRASIL, 2007):

§ 1º As *equipes multiprofissionais* deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2º O trabalho da *equipe multiprofissional* deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2007) [Grifos meus].

O material analisado referente ao ano de 2011 reforça ainda que, com o movimento de reconceituação e seus desdobramentos críticos na identidade e ação profissional, a intervenção, de forma geral, adquiriu novos contornos, sobretudo a partir da década de 1980. Segundo Amaro, “ações renovadas passam a compor o repertório do assistente social na escola” (2011, p. 20). Entre as atividades desenvolvidas pelo Serviço Social destacam-se aquelas visibilizadas nos excertos abaixo:

A coordenação e execução de políticas de ação social voltadas ao atendimento das demandas escolares, com atenção especial aos grupos mais pauperizados e excluídos; levantamento e identificação de necessidades, interesses, preocupações da comunidade escolar; o gerenciamento e execução de programas de assistência social na educação; a realização de estudos situacionais e parecer técnico sobre a realidade sócio familiar e a história social dos alunos em acompanhamento profissional (AMARO, 2011, p. 21) [Grifos meus].

Participação em trabalhos interdisciplinares dirigido à promoção social dos alunos; promoção de estudos e ações que contribuam com a melhoria do rendimento escolar e com a redução dos fatores que determinam o fracasso escolar; organização de estudos e ações com vistas à diminuição das dificuldades infantis e à *realização sociopedagógica* do aluno. Essas ações eram possíveis através da *articulação social* com os círculos dos pais e mestres (CPMs), conselhos tutelares, grêmios estudantis, conselhos escolares e *ação integrada* entre professores e equipe multiprofissional (AMARO, 2011, pg. 22) [Grifos meus].

Planejamento e execução de programas e ações dirigidos à *revitalização e democratização das relações sociais na escola*, entre professores, alunos e funcionários. *Planejamento e execução de ações* que contribuam com à promoção escolar e a redução dos índices de abandono/afastamento da escola; *ações voltadas a manifestações de discriminação* contra negros, indígenas, homossexuais, portadores de HIV, pessoas portadores de necessidades educacionais especiais (AMARO, 2011, p. 23) [Grifos meus].

A autora dedica longas páginas a contar relatos de experiências, tais como: gincanas de notas de frequência; reuniões com professores e pais; oficinas de autocuidado, educação sexual, prevenção à adolescentes; projetos sociais como o dia da comunidade na escola; fichas de controle de frequência; exercícios de expressão corporal; teatros, dentre outros (AMARO, 2011, p. 113-168).

Essas estratégias interventivas introduzem aportes que contemplam *as garantias protagonizadas por intermédio das intervenções desenvolvidas pelo Serviço Social nas políticas de escolarização*. O documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” enfatiza que a atuação do Serviço Social, em que pese sua autonomia técnica, deve “*articular o acúmulo teórico-crítico do Serviço Social em relação ao campo das políticas sociais e dos direitos sociais, das competências e atribuições privativas previstas na Lei de Regulamentação da Profissão com as particularidades da política educacional*” (ALMEIDA, 2011, p. 54) [Grifos meus].

Outro documento, “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação” (CFESS; CRESS, 2011-2014), traz elementos da clara direção política obtida a partir da articulação de um conjunto de referências teóricas que subsidiam a atuação profissional do Serviço Social nas políticas de escolarização. Essa direção contribui para desvelar particularidades, a partir de uma “concepção de educação que esteja sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora” (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 24).

Deste modo, percebe-se que a atuação profissional voltada para a garantia do acesso à educação escolarizada tem sido a marca principal da inserção de assistentes sociais nas políticas de escolarização³³. Contudo, deve ser compreendida para além dos discursos de defesa da importância de ações desta natureza no âmbito das análises sobre as políticas de escolarização brasileiras nas últimas décadas, uma vez que as formas concretas assumidas pelas estratégias governamentais particularizam o processo de hegemonia do capital financeiro em contraponto com o do enfrentamento da pobreza, da exclusão social e da falta de oportunidades e de mão de obra qualificada (CFESS; CRESS, 2011-2014).

³³Outros estudos têm assinalado para o enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar (LESSA, 2013). Enfatizando, sobretudo, que o Serviço Social, nos diversos espaços ocupacionais, possui especificidades operativas, não sobrepondo seu trabalho ao de outros profissionais.

O documento reitera também que “as estratégias de ampliação do acesso à educação escolarizada, em todos os níveis da política, ainda não configuram um efetivo processo de universalização do acesso a esta política, mas uma ampliação desigual em sua escala e, sobretudo, em sua dimensão pública” (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 36), estando longe, portanto, de ser tomada como uma afirmação da educação pública como um direito social. É justamente neste contexto que ganha visibilidade a ampliação da requisição pela inserção de assistentes sociais nos estabelecimentos que implementam as políticas de escolarização:

[...] para *operarem diretamente com as “políticas”, programas e projetos* no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, na esfera pública, e de organização e execução das políticas, programas e projetos de concessão de bolsas, na esfera privada empresarial e filantrópica (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 41) [Grifos meus].

Para tanto, exige-se do/a profissional de serviço social *uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo)*, capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação. Assim como *ultrapassar os limites conceituais e ideológicos* em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetivas de sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 44) [Grifos meus].

As ações protagonizadas pelo Serviço Social contribuem, sobretudo, para proporcionar o devido encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais, que muitas vezes são necessários aos alunos da rede pública, contribuindo para a efetivação do seu direito à Educação. As intervenções possibilitam identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional³⁴, tais como: evasão, baixo rendimento, comportamentos agressivos, de risco, etc. Neste sentido, o Serviço Social atua com outros sujeitos coletivos “na luta contra a barbárie no capitalismo” e, portanto, contribui para a construção de uma “política pública de educação emancipadora, necessária para a materialização de outra sociabilidade fundada na liberdade, justiça social, equidade, autonomia e na plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS; CRESS, 2012, p. 258).

Quanto ao terceiro elemento proposto, *enfrentamento das expressões da Questão Social*, os documentos enfatizam “a luta pela construção, materialização, consolidação dos

³⁴Questões de grande complexidade e que precisam necessariamente de intervenção conjunta, seja por diferentes profissionais, pela família, por dirigentes governamentais, possibilitando conseqüentemente uma ação mais efetiva (ALMEIDA, 2001).

direitos sociais, como uma mediação para a construção de outra sociabilidade”. Uma das formas de acessar e garantir esses direitos se dá pela via das políticas sociais que compõem a proteção social (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 28) [Grifos meus]. Neste sentido, os profissionais do Serviço Social podem não ser apenas identificados como “executores terminais” das políticas públicas ou “solucionadores” das expressões da questão social. De acordo com o documento, em experiências de assistentes sociais na educação, particularmente nas escolas, há responsabilidades atribuídas para “soluções” da evasão escolar, inúmeras expressões da violência e discriminações. Muito embora estes fenômenos sejam objeto da atuação profissional cotidiana, eles exigem a análise crítica das raízes que os contornam (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 28 - 30).

Sob essa argumentação, a compreensão do trabalho do assistente social, no campo da educação, tem uma dimensão bem mais ampla.

Não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, *ações não só de caráter individual, mas também coletivo*, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 39) [Grifos meus].

O documento toma por base a Lei de Regulamentação da Profissão do Serviço Social, a qual requer competências fundamentais aos profissionais ligadas à compreensão do contexto sócio-histórico em que se situa sua intervenção, a saber:

Aprensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade; *análise do movimento histórico da sociedade brasileira*, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; *compreensão do significado social da profissão* e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; *identificação das demandas* presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o *enfrentamento da questão social*, considerando as novas articulações entre o público e o privado (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 27) [Grifo meus].

As percepções acerca da Questão Social articulam-se sobremaneira à *ampliação do alcance do campo da proteção social*. Segundo o documento do conjunto CFESS/CRESS, a atuação do Serviço Social adquire “uma dimensão estratégica no processo de luta pela qualidade da educação, visto que na condição de sujeito coletivo já vem atuando nos

processos de luta pelo reconhecimento *dessa política como integrante da seguridade social, ampliando o alcance do campo da proteção social no país*” (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 48) [Grifos meus]. Ao que tudo indica, conforme os excertos abaixo, busca-se uma sintonia com as lutas e demandas sociais contemporâneas.

A atuação profissional deve buscar ampliar o horizonte político-pedagógico das abordagens individuais e grupais voltadas para discussões temáticas, muitas vezes limitadas aos processos de valorização e reconhecimento do protagonismo dos sujeitos sociais que atuam na educação escolarizada, mas sem o estabelecimento de vínculos mais orgânicos com os conhecimentos e ações coletivas produzidas nas instâncias de controle social, nos fóruns vinculados às demais políticas públicas e na consolidação da esfera pública (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 48).

A eleição de estratégias de atuação profissional neste âmbito está plenamente sintonizada à compreensão do significado da *educação no bojo das lutas sociais*. Não se identifica aqui uma dimensão que particulariza a inserção e atuação de assistentes sociais na Política de Educação demandada por programas e projetos governamentais, ou inscritas nas rotinas institucionais de estabelecimentos públicos ou privados a pedido dos/as gestores/as. *Depende sobremaneira de uma escolha ancorada numa construção coletiva da categoria profissional, de vinculação a um determinado projeto de sociedade* (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 48) [Grifos meus].

O manifesto elaborado pelo CFESS (2012) enfatiza a atuação do Serviço Social no âmbito educacional como fortalecedor das redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais, e dos processos socioinstitucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais. Portanto, não deveria ser confundido com o trabalho de educadores, visto que o estreitamento da interface entre a política educacional com outras políticas sociais setoriais tem historicamente levado ao reconhecimento da necessidade de uma atuação teórica e tecnicamente diferenciada daquelas desempenhadas pelos professores e profissionais da educação, de um modo geral (CFESS, 2012, p. 2).

A formação do Serviço Social possibilita uma intervenção crítica nesta política pública, podendo os profissionais compor equipes multiprofissionais dentro das escolas públicas de educação básica e contribuir com seu saber específico para a formação de sujeitos sociais, em uma perspectiva crítica para o exercício da cidadania³⁵. O manifesto defende ainda que a escola seja o espaço para promoção de uma educação laica, repudia todas as formas de repressão aos movimentos que lutam pela educação e pelas condições éticas e

³⁵Dentre os materiais revisados, essa questão se faz presente reiteradas vezes. A cidadania aparece ligada a um novo projeto societário, como algo a ser construído, ampliado e conquistado através de lutas (ALMEIDA, 2001). Aparece também vinculada à democracia, como orientadora de programas e projetos que pressupõe a igualdade (CFESS, 2012). Agregam-se, inclusive, entendimentos de qualidade educacional.

técnicas de seus profissionais e reitera a luta contra a precarização da educação em todos os seus níveis (CFESS, 2012).

Quanto ao documento “A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional”, de 2012, há sinalizações de que, a intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização deve *fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora*, possibilitando aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades como gênero humano. Nesse sentido, deve também *refletir criticamente sobre a educação como processo social*, numa perspectiva de totalidade, que envolve projetos institucionais e societários em disputa, os quais podem reforçar o *status quo* ou insurgir-se contra o mesmo. E, *defender o acesso, a garantia e a ampliação aos direitos sociais e a Educação como um direito social* (CFESS; CRESS, 2012, p. 249) [Grifos meus].

Retomo, neste momento, alguns aspectos necessários. Os excertos evidenciados nos três itens permitem uma aproximação interessante do centro desse processo analítico, a saber: a terceira estratégia interventiva do Serviço Social nas políticas de escolarização. O fato de existirem questionamentos ou dúvidas quanto a função desempenhada pelo Serviço Social nessas políticas, embora sejam importantes mobilizadores de indagações permanentes, não interferem sobremaneira na inserção desses profissionais uma vez que, em todas as áreas de estruturação da Educação, existam assistentes sociais atuando, sendo que em muitas já há algumas décadas (ALMEIDA, 2003).

Referente aos outros dois aspectos elencados, percebe-se uma expressiva congruência que pode ser melhor explorada. Em todos eles a Educação é vista e defendida como direito social e como um espaço em que se amplia a proteção social. Logo, as estratégias interventivas utilizadas e as formas de enfrentamento das expressões da questão social visam a garantia da educação de qualidade enquanto direito social. É importante restar claro: Quais as estratégias interventivas que norteiam essa lógica da proteção social e dos direitos sociais?

Os excertos e grifos abordados elencam uma gama de estratégias interventivas utilizadas pelo Serviço Social, das quais abordo neste momento, as mais enfatizadas nos documentos. As estratégias mais salientadas no decorrer das análises foram: pesquisas; coordenação, elaboração e execução de programas e projetos; participação em equipe multidisciplinar; articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais; visitas sociais; ações interinstitucionais dirigidas para a mobilização da

rede de proteção social local; diagnósticos populacionais; atividades desenvolvidas junto a segmentos sociais como grêmios estudantis, sindicatos, associações de pais, de moradores e profissionais da educação; participação em trabalhos interdisciplinares; ações voltadas a manifestações de discriminação; ações não só de caráter individual, mas também coletivo; identificação das demandas presentes na sociedade, dentre outras práticas operativas que possivelmente foram destacadas no decorrer das abordagens.

Ponto que as estratégias destacadas, bem como as garantias protagonizadas por elas, são formas de enfrentamento das expressões da questão social nas políticas de escolarização e proporcionam um alcance mais amplo daquilo que se entende por proteção social. Sigo, nesse momento, trabalhando com os eixos investigativos propostos.

6.2 AMPLIAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Consoante o segundo eixo investigativo destacado para este momento, a ampliação da inserção do Serviço Social no âmbito das políticas de escolarização é considerável. Essa ampliação está intimamente ligada com a perspectiva da Educação como direito. Reiteradamente aportes legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, ou mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 atestam para o direito à educação, bem como o direito ao acesso e permanência à escola (CFESS, 2001). Deste modo, a recente ampliação da aproximação do Serviço Social ao campo educacional:

É caudatária dos avanços e acúmulos teóricos da profissão nas discussões em torno das políticas sociais como locus privilegiado da ação profissional, assim como da própria organização política da categoria e das estratégias de articulação aos movimentos sociais que atuam na construção de um novo projeto societário, onde a luta pela conquista da cidadania se tornou um componente fundamental para sua unidade (ALMEIDA, 2003, p. 2).

Outro componente a ser destacado é o avanço da produção acadêmica da profissão em torno das políticas sociais. Pensar a inserção do Serviço Social na área de educação não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas como “uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às

estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais das políticas sociais” (ALMEIDA, 2003, p. 3).

Em uma certa medida, é possível afirmar que tal avanço não só abriu perspectivas para o exame da área de educação, enquanto área de interesse profissional para o assistente social, mas também em relação a tantas outras políticas setoriais ou áreas de atuação do Estado, como as voltadas para a terceira idade, o sistema sociojurídico, a segurança pública, juventude, esporte, lazer, cultura e as ações afirmativas em relação às questões de gênero, raça e etnia. Trata-se, portanto, de um avanço que, embora se expresse de forma diferenciada em cada uma dessas áreas, representa o movimento de maturidade intelectual da profissão (ALMEIDA, 2003, p.3).

As discussões sobre a inserção do Serviço Social em determinadas políticas setoriais, não consagradas em termos de mercado de trabalho, expressa “uma de suas principais estratégias na luta por uma sociedade sem injustiças e desigualdades sociais” (ALMEIDA, 2003, p.3). Outros fenômenos sociais têm incidido diretamente sobre o campo educacional, e têm justificado o aumento da presença do Serviço Social nesta área de intervenção do Estado. O material analisado, do ano de 2003, destaca dois fenômenos sociais, como explicitam os excertos abaixo.

O primeiro fenômeno relaciona-se a uma tendência no campo das políticas governamentais voltadas para o enfrentamento da pobreza e para a garantia de uma renda mínima que tomam a inserção e a participação no ensino regular das crianças das famílias atendidas. Os programas de bolsa-escola, nas suas mais diferentes feições, são ilustrativos desta situação. O que tenho observado é que a própria diversificação e ampliação dos programas e projetos sociais, sejam eles de corte municipal, estadual ou federal, voltados para o enfrentamento da pobreza acabam reforçando esta tendência e criando vínculos institucionais entre as diversas secretarias e instâncias as quais se subordinam com a rede de ensino fundamental por todo o país (ALMEIDA, 2003, p. 7).

O segundo deles está relacionado à ampliação das refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar, determinando, entre outras situações, a necessidade de diálogo e aproximação do professor com um universo de categorias profissionais e serviços sociais como parte da estratégia de desenvolvimento de suas próprias atividades laborativas. Constitui exemplo desta situação a articulação com as redes e profissionais de saúde, da assistência social, do lazer, da cultura e, também, da segurança pública. Em cada realidade regional ou municipal, este relacionamento pode ganhar contornos temporários ou estruturais (ALMEIDA, 2003, p. 7).

O texto traz ainda uma síntese de que a própria rede de instituições, que compõem o campo das políticas de escolarização, tem se relacionado de uma forma diferente com a rede de proteção social das demais políticas setoriais.

Existem nítidos sinais de estrangulamento e redimensionamento deste relacionamento indicando que novos espaços ocupacionais, assim como novas dinâmicas interinstitucionais, estão sendo forjadas como alternativas à nova realidade social. Tanto as unidades educacionais passam a necessitar direta ou indiretamente de novos aportes sociais e profissionais para o desenvolvimento das suas funções socioinstitucionais tradicionais, quanto às instituições e os profissionais da rede de proteção social passam a formular projetos e ações exclusivamente dirigidas para as escolas (ALMEIDA, 2003, p. 7).

Outro material analisado, o livro de Sarita Amaro (2011), retoma alguns aspectos históricos e recorda que os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas como “desvio, defeito ou anormalidade social. A vinculação ideológica, por subordinação ou opção ao projeto político do Estado, conformou até a metade da década de 70 um serviço social legitimador da ordem vigente” (AMARO, 2011, p.19). De acordo com a autora, a expansão do Serviço Social na escola na década de 1990 se deve à “a tônica social, acompanhada do próprio movimento de democratização e desenvolvimento social” que tem requisitado o conhecimento e as qualificações do Serviço Social para somar à equipe escolar. O texto lembra que o próprio “PDE de 2009 e, à sua luz, projeto políticos pedagógicos das escolas tem clara tônica e orientação social” (AMARO, 2011, p. 25).

O material menciona ainda o fato de que tanto professores como gestores escolares seguem “desbussolados diante de tantos desafios” (AMARO, 2011, p. 26). Aos desafios agregam-se fatores como a pluralidade e respeito à diversidade, precarização social, impacto da precarização familiar na escola, relação escola comunidade, crianças vítimas de violências diversas, os atos infracionais, exclusão racial na educação, intolerância diante das opções sexuais e a violência social nas escolas (AMARO, 2011). Nesses termos, o trabalho do Serviço Social na educação edifica-se tendo em conta as normativas profissionais que fundamentam, regulamentam e norteiam sua identidade, tendo como pilares a lei de regulamentação da profissão, o código de ética e o projeto ético-político; a base legal da política educacional – LDB e PDE, os direitos humanos e sociais a parti da CF de 1988, o ECA, o Estatuto da Igualdade Racial, o SUS, o SUAS, as ações afirmativas, o programa Brasil sem homofobia, o programa bolsa família, o programa frequência escolar entre outros (AMARO, 2011, p. 103).

Outro material empírico, também do ano de 2011, alerta que a inserção do Serviço Social na área da Educação se mostra como um desafio. O texto aponta para a necessidade de

compreender e acompanhar, tanto teórica quanto politicamente, como as requisições postas ao Serviço Social se articulam “às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital” (ALMEIDA, 2011, p. 20).

A partir dessas tendências, alguns elementos parecem incidir sobre as requisições de atuação do assistente social especificamente na educação básica. Os discursos e práticas de valorização de uma educação inclusiva e as consequentes demandas de articulação com as instituições e serviços assistenciais. O processo de descentralização da educação básica e a maior autonomia da esfera municipal no desenvolvimento de programas de ampliação do acesso e garantia de permanência na educação escolarizada. A afirmação do direito à educação de largos contingentes populacionais que se encontravam fora da escola e o acionamento de diferentes instituições (Poder Judiciário, Executivo) para assegurar e acompanhar as condições de acesso a esse direito. A organização de programas de qualificação e de conclusão da educação escolarizada de jovens com forte caráter compensatório. O aumento das ações e programas sociais dirigidos às famílias e das demandas de sua operacionalização no âmbito das organizações não governamentais que atuam no campo educacional. A disseminação de programas e projetos sociais que articulam educação, esporte e cultura como forma de “exercício da cidadania” e ampliam as ações de cunho educativo em articulação como o tempo e espaço escolar (ALMEIDA, 2011, p. 26).

As condições de ampliação do espaço ocupacional dos assistentes sociais estão diretamente relacionadas às tendências contemporâneas [...] revelando a dinâmica contraditória deste processo de expansão, assim como das possibilidades de alargamento das interfaces desta área com as demais políticas públicas. Este processo, além de situar expressões bem concretas em termos do reconhecimento e da visibilidade que a profissão passa a ter na área de educação, merece atenção especial por encobrir sob os atrativos consensos produzidos em torno da “inclusão social” e da “valorização da educação e da cidadania”, as desigualdades sociais que marcam as condições de acesso à educação no Brasil e que a descaracterizam como uma política efetivamente pública (ALMEIDA, 2011, p. 26).

No espaço educacional manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as (ALMEIDA, 2011, p. 58).

Em documento produzido a partir do acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do Serviço Social, em especial, nas duas últimas décadas da trajetória do Serviço Social na Educação, sinaliza que:

Pensar a relação do Serviço Social com a Educação tem sido uma tarefa que tem ocupado parte significativa dos/as assistentes sociais, grupos de pesquisa e extensão, equipes e coletivos de profissionais com diferentes inserções no campo das políticas sociais e, sobretudo, aqueles que cotidianamente constroem esta relação em função de uma atividade laborativa inserida nos estabelecimentos que implementam a Política de Educação, ou que requer uma articulação com os mesmos. Cada um desses investimentos pauta o recente processo de aproximação do Serviço Social à temática da educação nos diferentes espaços de debate, construídos em todas as regiões do país, sobretudo aqueles que se desdobram das iniciativas coordenadas pelo Conselho Federal de Serviço Social e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS; CRESS, 2011-2014).

Mesmo sabendo que a vinculação do Serviço Social com a Educação não seja recente, o debate crítico em torno dessa vinculação é emergente. O forjamento dessa vinculação desde os primórdios da profissão faz parte de um “processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise” (CFESS; CRESS, 2011, p. 17). Deste modo, ações que soam como “mudanças históricas na Educação brasileira e que incidem sobre a ampliação das possibilidades de contratação de assistentes sociais para a operacionalização técnica de programas assistenciais possuem difusão ideológica dos paradigmas que sustentam a ideia de educação inclusiva e cidadã” (CFESS; CRESS, 2011, p. 22).

A ampliação do campo dos direitos sociais tem sido uma forma de compreender a cidadania em seu sentido mais classista e menos abstrato.

Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS; CRESS, 2011, p. 23).

A ampliação da inserção do Serviço Social em âmbito educacional, ao longo das últimas duas décadas, responde, sobretudo:

Às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil. Desse modo, se por um lado resulta da histórica pauta de luta dos movimentos sociais em defesa da universalização da educação pública, por outro se subordina à agenda e aos diagnósticos dos organismos multilaterais, fortemente sintonizados às exigências do capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho. Inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação, cujo resultado mais efetivo tem se traduzido na expansão das condições de acesso e permanência, a partir do incremento de programas assistenciais, o que caracterizou a intervenção do Estado no campo das políticas sociais na primeira década deste século (CFESS; CRESS, 2011, p. 38).

Em última instância, segundo o material analisado, as possibilidades de inserção e atuação do Serviço Social nas políticas de escolarização se justificam social e institucionalmente pelos “princípios e fins da educação nacional”, constantes do artigo 3º do título II da LDB (CFESS; CRESS, 2011, p. 39).

As preocupações sociais e institucionais com a garantia do acesso à educação escolarizada, destarte, encontra-se longe de ser um consenso, do ponto de vista de seu significado político, de sua dimensão ideológica, das estratégias de enfrentamento e das bases conceituais de sua compreensão. Isto impõe aos/às assistentes sociais o desafio de sua elucidação numa perspectiva de totalidade, apreendendo na dinâmica contraditória dos processos societários de luta as particularidades da Política de Educação, não reduzindo aquela dimensão de sua inserção e atuação profissional aos procedimentos técnicos e operacionais que manuseia no cotidiano institucional. A defesa das condições de acesso à educação escolarizada adquire, para o/a assistente social, outra feição, ainda que forjada nos processos institucionalizados pelos programas em curso, o de verter-se em condição necessária à efetiva universalização do acesso à educação e de sua consolidação como política pública, como um direito social (CFESS; CRESS, 2011, p. 42).

O material em tela considera que a trajetória construída acerca dessa inserção só foi possível com um “caminhar coletivo e com direção política”, sendo esta a razão de ser deste documento: “sistematizar um caminhar político-profissional coletivo em seus diferentes

momentos” sempre com “trilhas abertas” e “trilhas a seguir” (CFESS; CRESS, 2011, p. 62). O *corpus* documental salienta que os desafios postos para essa inserção são diversos, como também deixa evidente a importância de “refletir sobre as ações que o Estado tem desenvolvido para alcançar” as metas elencadas para as políticas de escolarização (CFESS, 2012, p. 1). É notório que “o tratamento da educação como uma mercadoria e não como direito social garantido pelo Estado alcança proporções agudas na precarização da educação como um todo” (CFESS, 2012, p. 2). Nesse contexto, “como pensar o serviço social no âmbito da Política de Educação? Quais os determinantes para a inserção do/a assistente social na Política de Educação?” (CFESS, 2012, p. 2).

De acordo com os documentos mais recentes, o aumento da inserção da categoria profissional na área da Educação, a partir dos anos 1990, soma-se às “transformações societárias em curso em nível mundial engendradas pelo capital, às quais impõem processos de reforma neoliberal do Estado, que incidem sobre as políticas sociais e, em particular, sobre a Política de Educação como direito social” (CFESS; CRESS, 2012, p. 248).

O Estado empenha-se para atender às exigências dos organismos internacionais, criando as condições para a institucionalização de um padrão educacional que dissemina uma educação que contribui para a manutenção da desigualdade social e de relações sociais que alienam, desumanizam e conferem adesão passiva ao modo de ser burguês (CFESS; CRESS, 2012, pg. 255).

Destaca o documento que a contribuição do Serviço Social nas políticas de escolarização se dá pela “garantia do direito à Educação” (CFESS; CRESS, 2012, p. 249), frisando que “Educação não é mercadoria” e o Serviço Social luta “por uma educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e a serviço da classe trabalhadora” (CFESS; CRESS, 2012, p. 254). Tem-se em vista que as demandas apresentadas ao Serviço Social em relação à Educação “nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais”, sendo acionadas instituições do Poder Judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, dos movimentos sociais, entre outras, “envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular” (CFESS; CRESS, 2011-2014, p.17).

Em suma, ao analisar o conjunto de materiais disponíveis e investigar os fatores que incidem diretamente na ampliação da inserção do Serviço Social no campo educacional, é possível verificar pelo menos três elementos principais. Tal ampliação se deve,

primeiramente, aos avanços normativos, aportes legais tanto do campo da Educação quanto do campo do Serviço Social. Os documentos possuem por base a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Lei que regulamenta a profissão do assistente social de 1993, o Código de ética e o projeto ético-político do Serviço Social de 1993, o Plano de Desenvolvimento da Educação e outras legislações que contemplam os direitos humanos e sociais pautados pela CF de 1988. Sublinho que, do ponto de vista prescritivo, os documentos acompanham, em linhas gerais, os avanços normativos ocorridos nas duas áreas de conhecimento enfatizadas.

O segundo elemento identificado nos materiais empíricos e que têm justificado o aumento da presença do Serviço Social nas políticas de escolarização, faz referência à tendência das políticas governamentais voltadas para o enfrentamento da pobreza no espaço educacional. Essa tendência provoca a ampliação de programas, projetos sociais e reforça vínculos institucionais de diversas instâncias, como por exemplo, saúde, assistência social, cultura, segurança, dentro outros, o que indica para um redimensionamento nas dinâmicas interinstitucionais que forjam redes de proteção social com ações dirigidas às escolas. Em outras palavras, a tônica social nas instituições escolares, tem fomentado o conhecimento e as qualificações do Serviço Social para somar à equipe escolar. Este elemento possui relação com a ampliação das refrações da questão social que estão presentes no cotidiano das escolas.

O terceiro aspecto visualizado faz menção aos desafios e transformações da sociedade contemporânea. Referente aos desafios são agregados aspectos de precarização familiar, de violência, de atos infracionais, de exclusão, de preconceito que acabam deixando “desbussolados” professores e gestores escolares (AMARO, 2011, p. 26). Essas demandas provocam o adoecimento de diversos profissionais da educação e prejudicam as finalidades do processo educacional, colocando em pauta, inclusive, aspectos referentes à inclusão, cidadania, desigualdades sociais, direitos sociais. Quanto às transformações societárias, os documentos fazem referência ao processo de reforma neoliberal do Estado engendradas pelo capital, em nível mundial, que incidem sobre as políticas de escolarização como direito social e contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Realizadas as sumarizações referentes a ampliação da inserção do Serviço Social na Educação, proponho avançar, de imediato, nas análises que envolvem os aspectos de seguridade social.

6.3 A SEGURIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS NORTEADORES

No capítulo anterior foram abordados aspectos referentes à emergência da seguridade social nas políticas de escolarização e do quanto a perspectiva da seguridade perpassa historicamente essas políticas (SILVA et al, 2014). Foi possível identificar que o advento da modernidade desafiou a escola a ampliar suas funções e se colocar em contato com o meio social, que governos nacionais e internacionais assumiram compromissos frente à acentuação dos problemas sociais nas instituições escolares e, ainda, que a função da escola em ensinar o aluno e fazê-lo aprender passou também a ser de cuidar, de proteger e de ensinar a conviver (CARVALHO, 1986). Na oportunidade, indicativos de acentuação da pauta da seguridade social para a escolarização contemporânea foram pontuados. Neste sentido, por intermédio do material empírico, destaco nessa seção, aspectos referentes às condições sociais que nortearam essa ampliação.

As políticas de escolarização aparecem, no cenário das preocupações contemporâneas, “de uma forma diferenciada da que tínhamos há alguns anos”. Não se trata mais de uma aproximação saudosista de um campo de atuação profissional que “minguou”, mas “de um interesse ancorado na leitura do papel estratégico que esta política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social”. Em documento analisado, há indicativos de que “as mudanças ocorridas ao longo das últimas três décadas do século vinte no modo de produção capitalista foram decisivas para um conjunto diversificado de requisições ao campo educacional” (ALMEIDA, 2002, p. 3).

Neste sentido, Amaro (2011) complementa, afirmando que “as contradições sociais, os jogos de forças e a luta pela cidadania estão vivos e pulsantes” e, justamente por causa dessa permeabilidade, “a escola começa a ser palco de problemas sociais de toda ordem” (AMARO, 2011, p. 16). No enfrentamento dessas questões esforços são notados e, na maioria das vezes, “mobilizados pela necessidade de responder a questões sociais que vem invadindo o cenário educacional” (AMARO, 2011, p. 17). As mudanças nas instituições possuem estreitas “relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira” (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Inegavelmente, os horizontes postos para a educação brasileira têm sido desenhados, em alguma medida, a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional e das diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos. Muito embora o papel do Banco Mundial, por exemplo, já se desenvolva desde os anos 1950, a partir das ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação no Brasil, sua atuação mais estratégica se afirma nas últimas duas décadas do século passado em função do avanço do ideário neoliberal (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Os documentos analisados apontam para a necessidade de adoção, por parte dos países considerados “em desenvolvimento” ou “periféricos”, de medidas que visem uma ampla reforma educacional, sustentada por alguns pilares: a prioridade para com o ensino fundamental; o desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação; a condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; a promoção da descentralização e incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; a convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; os incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs), como coparticipantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam; a mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica; a definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas; e, ainda, a ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (ALMEIDA, 2011, p. 24).

O manifesto elaborado pelo CFESS (2012) traz alguns aspectos que contemplam a nuance destacada neste eixo investigativo: o fato de que o Brasil, apontado como a 7ª economia mundial, é “uma sociedade na qual 14 milhões de pessoas são analfabetas, 29,5 milhões são analfabetos/as funcionais, 14,8% dos/as jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola e 25,2% das crianças de 4 e 5 anos estão excluídas do sistema educacional” (CFESS, 2012, p.1).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012), a porcentagem da população de 6 a 14 anos que está fora da escola é de 2,4% e, ao avaliar a renda dos/as excluídos, entre os/as 20% mais pobres, essa exclusão é quase cinco vezes maior do que entre os/as mais ricos, evidenciando o caráter de classe que o acesso à educação assume (CFESS, 2012, p. 1).

Em uma sociedade capitalista, excludente como a brasileira, cada vez mais cedo centenas de crianças e jovens inserem-se no mercado de trabalho de forma precarizada para contribuir com o orçamento doméstico, ficando a mercê de diversas formas de violação de direitos, no período de suas vidas em que deveriam estar frequentando o ambiente escolar, de modo a ter garantido o acesso à educação de forma integral (CFESS, 2012, p. 1).

Apesar de prever o direito à universalidade da educação desde 1988, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação de 2010 (PNDE) estabelece entre suas metas que essa universalidade ocorra até 2016 para toda a população de 15 a 17 e de 4 e 5 anos. O PNDE propõe ainda elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (CFESS, 2012, p. 1).

Essas informações fazem referência a “aspectos da crise do capital que incidem sobre a educação, bem como as particularidades da relação entre Estado e a sociedade e a atuação dos movimentos sociais e entidades de trabalhadores nessas políticas” (CFESS; CRESS, 2012, p. 254). Nesse contexto, os documentos deixam evidente que o conjunto CFESS/CRESS reafirma o compromisso de luta pela classe trabalhadora, resistindo às ofensivas do capital, compreendendo que a garantia de uma educação de qualidade é a luta por uma seguridade social ampliada (CFESS, 2012).

Outro aspecto abordado nos materiais empíricos remete à Educação como dimensão da vida social e sua relação com o trabalho. Neste sentido, alguns excertos são destacados:

Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20).

Trata-se, antes de tudo, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais também. Por esta razão, uma educação de caráter emancipador, ao mesmo tempo em que não prescinde da educação escolarizada, não se limita de forma alguma à mesma (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20).

De acordo com os documentos analisados, as políticas de escolarização contemporâneas possivelmente resultam “de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes

sociais e pelo Estado, e conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social” (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20), constituindo-se como:

Uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20).

A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20).

No que refere à seguridade social, em documento analisado, ela aparece como um campo de luta e de formação crítica em relação às desigualdades sociais.

Um terreno de embate que requer competência teórica, política e técnica. Que exige uma rigorosa análise crítica da correlação de forças entre classes e segmentos de classe, que interferem nas decisões em cada conjuntura. Que força a construção de proposições que se contraponham às reações das elites políticas e econômicas do país, difusoras de uma responsabilização dos pobres pela sua condição (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20).

Outro documento analisado menciona ser necessário perceber essas políticas como ambiente de materialização dos conflitos sociais, utilizados para instrumentalização necessária à manutenção da desigualdade social e econômica. “Mas não sem óbices. Se a educação tem sido utilizada como estratégia para manter a hegemonia do capital, deve servir, sobretudo de estratégia para possibilitar a sua contra hegemonia” (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 20).

Trata-se do reconhecimento da educação como terreno de formação dos sujeitos e do posicionamento em favor da garantia dos direitos dos/as usuários/as, da socialização das informações com aqueles/as que compartilham do espaço da educação e do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 58).

A possibilidade de viabilizar a garantia de direitos no âmbito da educação escolarizada, da creche à universidade - ou mesmo da educação não formal – desde a infância até a velhice, pode contribuir para formação de um sujeito conhecedor dos seus direitos, que se reconhece no processo de socialização, tornando-o cada vez mais autônomo nas suas decisões/escolhas e na busca pela sua emancipação, ainda

que numa sociedade de limites reais e objetivos (CFESS; CRESS, 2011-2014, p. 58).

Considerando os diferentes excertos evidenciados, no âmbito desta análise, alguns elementos provavelmente desenvolvem um papel importante a respeito das condições sociais que nortearam a seguridade social nas políticas contemporâneas de escolarização. A própria dinâmica da sociedade capitalista aparece como um fator decisivo para um conjunto de requisições no campo educacional. O fato de que organismos multilaterais se mobilizam em função do avanço no ideário neoliberal. E, outro elemento fortemente reiterado nos documentos, faz referência à seguridade social como um campo de luta e de formação crítica em relação às desigualdades sociais, à defesa da ampliação da cidadania na Educação, do exercício da democracia e do respeito à diversidade.

Por um lado, os documentos apontam para práticas que contribuem com a internalização da reprodução do sistema capitalista, onde os horizontes postos para a Educação brasileira têm sido desenhados a partir do desempenho de organismos multilaterais. Estratégias como qualidade e eficiência na Educação, reformas financeiras e administrativas, responsabilização, incentivo à expansão do setor privado e ONGs são fortemente fomentadas e articuladas por tais organismos. A ideia de gerencialismo, numa perspectiva tecnicista e produtivista, passa a naturalizar as desigualdades na Educação (DOURADO, 2007). Esses fatores desempenham um papel articulador de um viés educativo voltado para o avanço do ideário neoliberal.

Por outro lado, os materiais sinalizam que, a partir dessa dinâmica, se instaura as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora. É, então, neste momento, que a seguridade social, como um campo de luta e de formação crítica, ganha visibilidade. Os documentos, de um modo geral, revelam a opção clara do Serviço Social inserido nas políticas de escolarização. Conhecendo as condições sociais criadas pelo neoliberalismo, a inserção desses profissionais se dá pela via crítica da defesa e garantia de direitos, do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia. De modo que o debate acerca das condições sociais que norteam a seguridade social em âmbito educacional, requer do Serviço Social competência teórica, política e técnica. Exige, sobretudo, uma rigorosa análise crítica da correlação de forças contraditórias.

É interessante perceber com mais rigor os aspectos implícitos desta seção. O conjunto de materiais contemporâneos submetidos à análise, oportunizam uma compreensão

diferenciada de seguridade social. Neste contexto contemporâneo, a seguridade se dá na perspectiva da ampliação da garantia do direito à Educação escolarizada, muito embora, seria excessivo dizer que outros fatores não desempenham, simultaneamente, um papel também significativo. Os elementos antepostos indicam forças antagônicas deste cenário, contudo as estratégias interventivas do Serviço Social ocorrem sob o viés da garantia dos direitos sociais e da ampliação da seguridade social.

As intervenções ocorrem a partir de fundamentações, de teorizações, de pesquisas, de relações interinstitucionais e multiprofissionais. Dito isto, quero recordar o questionamento proferido no início deste capítulo de análises: Como se deu o deslocamento interventivo e sob quais condições foi fabricado? As análises indicam que se deu e foi fabricado em torno de projetos educacionais distintos e contraditórios. Somado ao quadro contemporâneo da crise capitalista, a “crescente desproteção social”, é um expoente que possui estreita relação com o deslocamento ocorrido (LESSA, 2013, p. 108). A regressão dos direitos sociais juntamente com a despolitização dos processos sociais são condições sob as quais o deslocamento foi fabricado (KOIKE, 2009).

A inserção do Serviço Social nas políticas contemporâneas de escolarização, bem como suas intervenções, são, em grande parte, norteadas pela mundialização da economia, por agendas políticas pautadas pela ideologia neoliberal. Tais elementos, por intermédio de sociabilidades perversas, desmantelam políticas sociais, proteções, direitos sociais que compõem o Estado Social (CASTEL, 1998). Na sociedade da insegurança, do risco, embora diagnósticos governamentais formulem estratégias, desenvolvam programas para resolver os problemas educacionais, a seguridade aparece centrada na exclusão (O’MALLEY, 2007). Ao mencionar, no início das análises contemporâneas, que as condições sociais de uma sociedade do risco desempenham um papel significativo na terceira estratégia interventiva, buscava situar esses elementos.

Evidencio que, no trabalho de sistematizações e análises, a aproximação com elementos da “sociedade do risco” se dá por intermédio de um trabalho intelectual. A terminologia em si não aparece nos documentos analisados, no entanto, os elementos identificados possibilitam esse exercício de aproximação, uma vez que as sociedades modernas, construídas sobre o terreno da insegurança, apresentam cada vez mais uma derrapagem do Estado Social (CASTEL, 2005). O movimento contrário se dá pela via da reconfiguração das proteções sociais, da garantia da continuidade dos direitos, da defesa do

Estado de Direito e, da mesma forma, para combater a insegurança social, do Estado Social (CASTEL, 2005).

As estratégias interventivas identificadas, neste momento contemporâneo de análises, sinalizam para o enfrentamento da derrapagem do Estado Social e de Direito e para a defesa da proteção social, no sentido de ser ela, a condição básica para que, numa sociedade desigual, os desprotegidos “possam continuar a pertencer a uma sociedade de semelhantes”, inclusive pela via das políticas de escolarização (CASTEL, 2005, p. 81).

Realizadas as sumarizações deste capítulo, passo a enfatizar, como considerações finais desta pesquisa, elementos interlocutores entre os dois capítulos de análises, retomadas indispensáveis, bem como algumas provocações decorrentes deste trabalho investigativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das investigações realizadas para a elaboração desta pesquisa, resta empreender esforços para realizar algumas sumarizações que, em tempo, podem ser pertinentes. Elementos interlocutores dos capítulos de análises necessitam ser mencionados, retomadas quanto à problemática investigativa, objetivos analíticos, temática e outras considerações ganham visibilidade neste momento que, embora conclusivo, é indispensável. Sublinho a importância dessas sumarizações, uma vez que são o resultado de todo um processo investigativo que buscou, constantemente, perceber as composições subjacentes da inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização, durante todo percurso histórico.

No que se refere à temática investigativa proposta para esta pesquisa, saliento, sobretudo que, o Serviço Social ingressou nas políticas de escolarização brasileiras, em pleno processo constitutivo da profissão (CASTRO, 2000). Os marcos iniciais do Serviço Social, neste contexto, se deram em um período sinuoso, onde a Educação brasileira passava por um processo de democratização, com extensão das oportunidades de acesso à escola em todos os níveis de ensino (BEISEGEL, 1995). Deste modo, o início do diálogo entre as duas áreas de conhecimento foi pautado pela influência do pensamento conservador europeu, e posteriormente norte-americano (IAMAMOTO, 2000). O Serviço Social era chamado a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social (AMARO, 2011), primando pela manutenção da ordem, do ajustamento social e servindo aos interesses, sobretudo, do Estado (IAMAMOTO, 2000).

À medida que o processo de democratização se acentuava e que a expansão do acesso à escolarização aumentava, a categoria profissional foi sendo requisitada a intervir nos espaços escolares, expandindo consideravelmente a inserção profissional neste meio (CFESS, 2012). Concomitante a este processo, foi sendo mobilizada uma reconstrução crítica do Serviço Social, que sinalizou para um projeto profissional diferenciado e reconceituado (IAMAMOTO, 2008). De modo que, sobretudo na contemporaneidade, o ingresso do Serviço Social nas políticas de escolarização passou a ser ressignificado, uma vez que um amplo movimento de fundamentação teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativo da categoria profissional foi mobilizado (CBCISS, 1986). As estratégias interventivas realizadas pelo Serviço Social oportunizaram visibilidade a estes aspectos, haja vista ser a intervenção profissional não apenas pautada por influências e referências externas à realidade brasileira,

mas, a partir de um amplo movimento de ruptura da categoria profissional (NETTO, 1996). Um escopo de proteção social e de direitos sociais começou a ser notabilizado, tendo em vista a alarmante desigualdade e as variantes expressões da questão social (CASTEL, 1998; CARVALHO, 2002; SENNETT, 2006).

A proposta de conhecer os modos pelos quais o Serviço Social ingressou historicamente nas políticas de escolarização foi sendo construída, tendo em consideração elementos das duas áreas de conhecimento. O cotejo realizado indicou que, possivelmente, o Serviço Social antes de objetivar uma inserção no espaço escolar, foi requisitado a atuar neste espaço, na medida em que os problemas sociais, presente na escola, se mostravam mais complexos (PINHEIRO, 1985; GUILHERME, 1945; AMARO, 2011). As requisições, advindas do Estado, prefeituras, organizações foram aumentando paulatinamente, o que levou a própria categoria profissional a organizar debates, fundamentações bem como reivindicações acerca deste espaço de intervenção e da própria regulamentação do trabalho realizado nesta especificidade (CFESS, 2012; ALMEIDA, 2003; SPOSATI, 2013).

Quanto aos deslocamentos ocorridos nas estratégias interventivas do Serviço Social em âmbito educacional, é importante esclarecer alguns aspectos. Embora a organização das análises tenha sido feita em duas partes, não significa que uma ou outra estratégia interventiva tenha deixado de existir durante algum momento do percurso histórico de análises. As três estratégias investigadas nesta dissertação ocorrem, de forma mais ou menos intensa, durante toda a trajetória histórica na qual se estende esta pesquisa, ou seja, desde a década de 1930 até a contemporaneidade. Deste modo, fica esclarecido que as estratégias denominadas como terapêutica, de comunidade e de proteção social coexistem no percurso histórico, de formas diferentes, de acordo com as mudanças de ênfase nas racionalidades políticas de cada período.

A estratégia de intervenção terapêutica mostrou maior ênfase no primeiro período de inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização, entre o final da década de 1930 até meados de 1950, quando então começou a, gradativamente, diminuir, dando maior visibilidade à estratégia interventiva de comunidade. Embora as duas estratégias sejam similares, cada uma possui suas peculiaridades. A intervenção terapêutica enfatizava as necessidades imediatas dos indivíduos; já a de comunidade se efetivava concretamente como um método de trabalho que desenvolvia ações formativas, atividades envolvendo pais e famílias, momentos recreativos, atos sociais, dentre outras atividades. A intervenção de comunidade emergiu a partir da segunda metade da década de 1940, ampliando, a partir de

então, a visibilidade da atuação profissional. Por um período abrangente, aproximadamente entre 1930 e 1980, essas duas estratégias prevaleceram consideravelmente.

Como herança das influências interventivas externas à realidade brasileira (CASTRO, 2000), essas estratégias, sobretudo a terapêutica, centralizaram no indivíduo os efeitos de um processo social de desenvolvimento muito mais amplo e complexo. Ressalto, sobretudo, a terapêutica, pelo fato de a estratégia de comunidade ter tido maior espaço de debate e reformulação de tentativas diferentes de intervenção. A pesquisa apontou para algumas sinalizações de participação popular, de trabalho com as comunidades de maneira coletiva e articuladora, gerando uma concepção teórica e prática mais ampla do desenvolvimento de comunidade (BAPTISTA, 1976), embora tais iniciativas tenham tido um discurso vago (CASTRO, 2000).

Há medida em que a estratégia terapêutica e de comunidade diminuía sua visibilidade, a estratégia interventiva de proteção social tomava maiores proporções. Há que se considerar que, a partir da segunda metade da década de 1980, a perspectiva dos direitos sociais se colocava em pauta nas decisões societárias brasileiras. Sobre a estratégia interventiva de proteção social, presente durante todo o percurso histórico, há que se frisar que, no início do ingresso do Serviço Social nas políticas de escolarização, essa perspectiva se vinculava à ideia de proteção enquanto ajustamento, enquanto controle de desequilíbrios ou então como uma forma de organização social. A partir da segunda metade da década de 1980, a situação se inverte. A estratégia interventiva de proteção social, compreendida como garantia de direitos sociais, amplia sobremaneira sua proporção, enquanto que a terapêutica e de comunidade se retraem expressivamente. Contudo, elas continuam presentes nas práticas dos profissionais, coexistindo formas interventivas focalizadas, individuais, de diagnóstico social e de proteção social.

O objetivo de identificar os deslocamentos nas estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização possibilitou rever as formas, os métodos, os modelos e as esquematizações sobre as quais se constituíram as três estratégias identificadas nesse estudo. A primeira parte das análises englobou a estratégia terapêutica e de comunidade, justamente pelo fato de o deslocamento ser pouco evidente. Já o segundo momento de análises possibilitou a identificação de um salto interventivo, onde o Serviço Social se apropriou, com maior qualidade, do próprio campo das políticas de escolarização como também das finalidades das intervenções realizadas nesse espaço de trabalho profissional. Logicamente, as

intervenções passaram a serem redimensionadas, consoante as transformações societárias e as dinâmicas interinstitucionais, que forjavam redes de proteção social com ações dirigidas às escolas.

Quanto à identificação das condições sociais que permitiram a emergência da pauta da seguridade social em âmbito educacional, a pesquisa apontou para a complexidade da vida moderna, ou então o desafio da modernidade, juntamente com as rápidas transformações sociais, como um dos elementos. Outro fator identificado foi a ampliação, o estendimento da zona de influência da escola, transformando-a em lugar onde se há de viver plena e harmoniosamente, como uma agência social disposta de meios para se colocar em contato com o exterior. A articulação dos governos e Estados estendendo e multiplicando serviços no campo dos problemas sociais devido à acentuação destes, inclusive em ambientes escolares, foi outro elemento evidenciado (BARTLETT, 1970; VIEIRA, 1977; AMARO, 2011).

Esse objetivo analítico possibilitou aprofundar a ideia de que as políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, operam sob a perspectiva de uma lógica política ancorada na noção de seguridade social, constituída historicamente, e que vem se ampliando paulatinamente (CASTEL, 1998). Na perspectiva de mudanças e metamorfoses, e das demais sinalizações realizadas no decorrer desta pesquisa, a escola, como instituição pensada na intersecção do passado, presente e futuro, onde se transmite o acervo cultural, a história e a identidade, é desafiada em sua prática, necessitando “gerar propostas extracurriculares, dar afeto, proteger os alunos do meio social em que vivem, evitar o roubo; aparecem com uma exigência que obriga a repensar a gramática escolar para reconfigurar a equação do tempo e do espaço escolar” (TIRAMONTI, 2005, p. 904). No que se refere aos grupos sociais pauperizados, a função da escola se limita a um espaço institucional de proteção social; proteger alunos de situações de violência e integrá-los neste espaço institucional para protegê-los, uma ideia de controle do risco social ou um dispositivo de seguridade social (TIRAMONTI, 2005).

No que diz respeito às condições sociais que nortearam a seguridade social nas políticas contemporâneas de escolarização, a pesquisa apontou como fatores decisivos a dinâmica da sociedade capitalista, os organismos multilaterais que se mobilizam em função do avanço no ideário neoliberal, e a seguridade social como um campo de luta e de formação crítica em relação às desigualdades sociais, à defesa da ampliação da cidadania na Educação, do exercício da democracia e do respeito à diversidade. Os elementos antepostos indicaram

forças antagônicas deste cenário, sendo que as estratégias interventivas do Serviço Social sinalizam para o viés da garantia dos direitos sociais e da ampliação da seguridade social enquanto direito social (LESSA, 2013; DOURADO, 2007; ALMEIDA, 2011).

Essa pesquisa buscou, também, problematizar os modos pelos quais as condições sociais da sociedade do risco, favoreceram o ingresso do Serviço Social nas políticas de escolarização, uma vez que, nas sociedades modernas, construídas sobre o terreno da insegurança, a derrapagem do Estado Social foi ascendente (CASTEL, 2005). Considerando a derrapagem do Estado Social, esse estudo apontou que, possivelmente, as condições da sociedade do risco favoreceram o ingresso dos novos profissionais nas políticas de escolarização. O próprio fato de existir um aumento expressivo da inserção de profissionais do Serviço Social nessas políticas pode indicar essa possibilidade. No entanto, é preciso cautela para compreender esses aspectos.

É oportuno apontar, neste momento, alguns estudos futuros possíveis que ganharam visibilidade a partir das investigações realizadas envolta das estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização. Como possibilidade investigativa, faço algumas indicações. Uma delas é de como as políticas de escolarização são sensíveis à presença multidisciplinar e, em especial, ao Serviço Social na escola. Outra possibilidade faz referência aos modos pelos quais a seguridade social foi se constituindo historicamente na Educação brasileira. Neste sentido, um estudo que investigasse os elementos que possibilitaram a ampliação desse sistema, sobretudo na contemporaneidade, seria interessante como também o seria os debates em torno da questão social nessas políticas. Sublinho, também, que a intensificação da percepção da escola enquanto um espaço de proteção social, pode ser melhor explorada, gerando a possibilidade de buscar conhecer os modos como ensina e o que ensina a escola que protege.

Em suma, além dessa pesquisa trazer elementos que contemplem tanto a área da Educação quanto a do Serviço Social, me parece ser um ponto de partida. Digo isso no sentido de que, após mobilizar referenciais teóricos e analisar os documentos norteadores dessa temática, mais do que sumarizar considerações, a pesquisa conduz à notáveis formas de inquietação e de possibilidades investigativas. Ademais, como mencionei na epígrafe inicial deste estudo, a inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização contemporâneas se materializa na garantia da proteção social que, no sentido forte da palavra, é, para todos, a condição básica para pertencer a uma sociedade de semelhantes (CASTEL, 2005).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abr, n. 22, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 75, Agosto/2001.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação, 2003. (Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área da Educação, Belo Horizonte, mar. 2003).
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação pública e serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 63, 2000.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação**: Bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **El trabajo social como accion libertadora**. Buenos Aires: Editorial Librería ECRO, 1974.
- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. 35(2):37-55, maio/ago, 2010.
- BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política Educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez, 2006.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez, 2004.
- BAPTISTA, Myriam Veras. **Desenvolvimento de Comunidade**. São Paulo. Cortez & Moraes, 1976.
- BARTLETT, Harriett M. **A base do Serviço Social**. Tradução: Margarida Luzzi Pizante Filha. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1999.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.

BEISEGEL, Celso. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, v.4, Rio: Bertrand do Brasil, 1995, p.383-416.

BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Questão social e direitos. **Serviço Social e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 267-283.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 7 dez. 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Secretaria Nacional de Assistência Social. MDS/SNAS. Brasília, setembro de 2004. Disponível em:
<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei 060/2007**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em:
www.senadofederal.gov.br. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. Resolução nº 109/2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 20 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**: 12(2):73-81, maio/agosto, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação(1924-1931)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação**. Edição 2. Vol. 30, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a6.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CASTEL, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Tradução de Lucia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução: Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução: José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 5. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2000.

CBCISS – Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais. **Teorização do Serviço Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

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

CFESS. **PL Educação é aprovado na Comissão de Seguridade da Câmara**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=773. Acesso em: 26 mar. 2014.

CFESS. Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. **GT Serviço Social na Educação**. CFESS/CRESS, 2011.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudo sobre Serviço Social na Educação. Brasília, setembro/2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Org. Marisa Vorraber Costa. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-127.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília : UNESCO/MEC, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Educação e qualidade: duas faces de um mesmo direito. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 583-603, maio/ago. 2013.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A produção do discurso em política educacional: lugares e verdades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 485-501, jul./dez. 2014.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, A. M. P; FILHO, N. M. Uma análise de Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do Saeb. **Estado e Economia.**, São Paulo, v.42, n.2, p.263-283, abr./jun.2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: Dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Série Pesquisa, v. 1, Brasília, 2007.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUILHERME, Maria Teresa. **Serviço Social escolar**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**. 3. ed. Ano 2, n. 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Gráfica Odisseia, 2001, p. 09-32.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 12, julho-dezembro de 2012.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**. Ano 2, n. 5, p. 237-250. Itajaí, maio/ago, 2002.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 2012.

LIPOVESTKY, G. **Crepúsculo do dever**. Coimbra: Almedina, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LUKÁCS, Georg. Sociologia. In: NETTO, José Paulo (Org.). **Grandes cientistas sociais**, São Paulo: Ática, n. 20, 1992.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **O capital** (Crítica da economia política). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito de la “cuestión social”. **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

NETTO, José Paula. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 661-690, out. 2007.

O'MALLEY, Pat. Experimentos en gobierno: Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. **Revista Argentina de Sociología**. Año5, nº 8, Issn: 1667-9261, 2007, p. 151-171.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação**. Portugal: Editora Porto, 2000.

PINHEIRO, Maria Esolina. **Serviço Social: infância e juventude desvalidas** (documento histórico). São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

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

SANTOS, Nelma Souza dos. Serviço Social e Educação: Contribuições do Assistente Social na Escola, 2012. Disponível em:
<http://www.reitoria.uri.br/vivencias/Numero_015/artigos/pdf/Artigo_10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação (LDB)**. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júnior César; NEVES, Lúcia Maria (Orgs). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SHIROMA, E. O. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo; PAIM, Marilane (Orgs). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SILVA, R. R. D. da et al. **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. 1 ed – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato (Org.). Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. São Paulo: **Ação Educativa**, julho, 2005.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. **Interface**. Natal/RN - v.2 - n.1 - jan/jun, 2005.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 15-25, 03 abr. 2007.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção Social e Seguridade Social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 652-674, out./dez. 2013.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 2, Passo Fundo, p. 282-299, jul./dez. 2012.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005.

TORRES, Rosa. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **História do Serviço Social**: contribuição para a construção de sua teoria. Rio de Janeiro, Agir, 1977.

VINTER, Robert D. **Princípios para la práctica del serviço social de grupo**. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1969.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória socio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 395 - 416, janeiro/abril, 2011.