

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ROSILENE MARIA RODRIGUES

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO:
Uma aproximação a partir do Estado da Arte**

**FRANCA
2015**

ROSILENE MARIA RODRIGUES

SERVIÇO SOCIAL:

Uma aproximação a partir do Estado da Arte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: formação e prática profissional

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliana Bolorino Canteiro Martins

FRANCA

2015

Rodrigues, Rosilene Maria.

Serviço Social e Educação: uma aproximação a partir do Estado da Arte / Rosilene Maria Rodrigues. – Franca: [s.n.], 2015.

142 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Eliana Bolorino Canteiro Martins

1. Serviço social - Pesquisa. 2. Educação. 3. Pesquisa bibliográfica. I. Título.

CDD – 361.0072

ROSILENE MARIA RODRIGUES

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO:

Uma aproximação a partir do Estado da Arte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: formação e prática profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof^a Dr^a Eliana Bolorino Canteiro Martins - FCHS

1º Examinador: _____

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida - UERJ

2º Examinador: _____

Prof^a Dr^a Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira - FCHS

Franca, ____ de _____ de 2015.

A José Roberto, Natália e Fabrício, juntos sempre!

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram comigo nessa caminhada!

RODRIGUES. Rosilene Maria. **Serviço Social e educação**: uma aproximação a partir do Estado da Arte. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

RESUMO

Este trabalho apresenta o “Estado da Arte” em Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP Franca, que possuem temas relacionados ao Serviço Social e sua interface com a Política de Educação, apresentadas entre os anos de 1992 a 2012. Esta modalidade de pesquisa possui caráter bibliográfico, é denominada Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Ela tem como objeto de estudo pesquisas acadêmicas de cunho social, por isso a consideramos também uma pesquisa social, sendo assim, a base teórica utilizada possui perspectiva dialética, tendo em vista a historicidade e as transformações ocorridas no período e dentro da realidade social em que os trabalhos foram produzidos. Consideramos os trabalhos produzidos quantitativamente, no entanto a partir desses dados, realizamos abordagem qualitativa, tendo em vista seu significado para os sujeitos envolvidos. O objetivo é apresentar essa produção caracterizando-a quanto: temáticas estudadas, níveis e modalidades de ensino apresentadas, natureza da instituição estudada e o período de apresentação de cada trabalho. São também objetivos dessa dissertação: demonstrar a concepção de educação contida nos trabalhos, e demonstrar a atuação profissional mediante aspectos apresentados no documento do CFESS: “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Educação”, no que concerne à garantia de acesso e permanência dos alunos em instituições escolares, à garantia da qualidade do ensino e garantia da gestão democrática da política educacional. Para tanto, o texto aborda primeiramente a modalidade de pesquisa Estado da Arte e o percurso metodológico realizado a partir dela, nesse momento apresentamos dados quantitativos da pesquisa. Em seguida pontuamos a relevância da construção do conhecimento em Serviço Social para sedimentação da base teórica que foi construída mediante os cursos de pós-graduação no Brasil. Nesse sentido, abordamos também os aspectos da construção do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais e da pós-graduação no Brasil. Por fim, realizamos uma reflexão sobre o Serviço Social e a Educação, no sentido de trazer à tona a concepção de Educação em seu sentido ontológico, sua forma de apresentação nas políticas educacionais e o debate da categoria profissional em relação a essa temática destacando os aspectos da atuação profissional, de acordo com o objetivo descrito acima. O universo de pesquisa foram 5 Teses e 20 Dissertações para a caracterização do *corpus* temático existente no PPGSS da UNESP Franca, e foram selecionados 10% desse material para análise, sendo: 1 Tese e 2 Dissertações.

Palavras-chave: estado da arte. Serviço Social. educação.

RODRIGUES. Rosilene Maria. **Social Work and Education: an approach from the State of the Art.** 2015. 142 p. Dissertation (Master's in Social Work). College of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2015.

ABSTRACT

This work presents the "State of the Art" in Theses and Dissertations of the Graduate Program in UNESP Social Work Franca, which has themes related to social work and its interface with Education Policy, presented between the years 1992-2012. This research modality has a bibliographical character, it is called the State of the Art or Knowledge State. She has the object of research study academic of social impress, so also consider a social research, therefore, the theoretical basis used has dialectical perspective, given the historicity and the changes during the period and within the social reality in which the works were produced. We consider the work produced quantitatively, however from these data, we conducted a qualitative approach, in view of its significance for the people involved. The goal is to present this production characterizing it as: studied themes, levels and modality of education presented, nature of the studied institution and the period for submission of each job. Are also objectives of this dissertation: to demonstrate the conception of education contained in the works, and demonstrate professional performance by aspects presented in CFESS document: "Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação" in regard to ensuring access and retention of students in educational institutions, to ensure the quality of education and ensuring democratic management of educational policy. Therefore, the first text addresses the State of the Art modality of research and methodological course made from it, at the moment we present quantitative survey data. Then we pointed out the importance of building knowledge in Social Work for sedimentation the theoretical basis which was built through graduate courses in Brazil. In that sense, also we approach aspects of the construction of knowledge in Human and Social Sciences and graduate in Brazil. Finally, we perform a reflection on the Social Services and Education, as meaning in bring up afloat the conception of the Education in its ontological sense and their presentation in educational policies and yet the debate in the professional category in relation to this theme highlighting aspects of professional practice, of according to the goal described above. The universe of research was 5 Theses and 20 Dissertations to characterize the existing thematic corpus in PPGSS UNESP Franca, and was selected 10% of this material for analysis, as follows: 1 Thesis and 2 Dissertations.

Keywords: state of the art. Social Work. education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos em relação ao ano de defesa.....	39
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos Trabalhos por Autores/as	31
Quadro 2 – Palavras - chave e sua relação com os objetivos da Pesquisa.....	32
Quadro 3 – Títulos relacionados a outros temas	32
Quadro 4 – Trabalhos excluídos após leitura de resumos, palavras-chave e sumário.....	33
Quadro 5 – Identificação dos trabalhos por objetos de estudo	35
Quadro 6 – Identificação dos trabalhos por Níveis e Modalidades de Ensino.....	37
Quadro 7 – Identificação por Natureza da Instituição	38
Quadro 8 – Relação entre as dimensões que particularizam a inserção profissional na Política de Educação e as demandas profissionais	122

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira do Ensino em Serviço Social
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPEB	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio em Serviços Sociais
CELATS	Centro Latinoamericano de Trabajo Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FAPSS	Faculdade Paulista de Serviço Social
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPESS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITA	Instituto Técnico da Aeronáutica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação

PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PRONAICA	Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e Adolescente
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFEB	Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS	18
1.1 Estado da Arte – Estado do Conhecimento.....	19
1.2 Os caminhos da pesquisa e o desenho do Estado da Arte.....	26
1.2.1 Apresentando os objetos de estudo.....	34
1.2.2 Destacando níveis e modalidades de ensino.....	37
1.2.3 Identificando a natureza da instituição pesquisada.....	38
1.2.4 Delimitando o período de defesa das dissertações e teses.....	39
1.2.5 O recorte para análise: os trabalhos e suas respectivas autoras	40
CAPÍTULO 2 SERVIÇO SOCIAL - CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, PROFISSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	45
2.1 A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais	46
2.2 A relevância da pesquisa na construção do conhecimento em Serviço Social	49
2.2.1 Serviço Social – os avanços em direção à construção do conhecimento	49
2.2.2 Pontuações da construção de conhecimento do Serviço Social utilizada pelas autoras ..	60
2.3 A Pós-graduação em Serviço Social.....	65
CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL.....	79
3.1 Concepção de Educação.....	81
3.1.1 Pontuando a concepção de Educação nos textos analisados	91
3.2 Política de Educação no Brasil na contemporaneidade	95
3.2.1 Retomando aspectos históricos da Política de Educação no Brasil.....	96

3.2.2 A Política de Educação em tempos de globalização neoliberal	99
3.2.3 A Política de Educação brasileira nos textos analisados	102
3.3 A atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.....	105
3.3.1 Serviço Social na Educação: abordagem histórica e debate atual da categoria profissional.....	105
3.3.2 A atuação profissional na política de educação a partir dos textos analisados.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE	
APÊNDICE A - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO.....	138
ANEXO	
ANEXO A - PPG EM SERVIÇO SOCIAL RECONHECIDOS PELA CAPES.....	142

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta apresentar um estudo sobre as Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP – Câmpus Franca que possuem temáticas relacionadas ao Serviço Social e sua interface com a Política de Educação, produzidas desde o início das atividades do Programa de Pós-graduação em 1992, até o ano de 2012. O recorte tem em vista o marco no debate da categoria profissional que em junho de 2012 realizou o I Seminário Nacional do Serviço Social na Educação, após uma trajetória de adensamento em debates e produções científicas sobre a atuação no âmbito dessa política. Outro motivo que nos levou ao recorte foram os 20 anos de atividades do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UNESP, sendo o único no Estado de São Paulo oferecido em instância pública.

Este trabalho constituiu-se num aprendizado substancial para nossa transformação enquanto ser humano, visto que no decurso de sua elaboração, muitos conceitos e atitudes foram se modificando pela apreensão de conhecimentos e vivências que também compõem o cotidiano e não nos apresentava de forma clara. O quanto ele tem de educativo, não conseguimos dimensionar, mas, nele nos vimos em vários momentos “brigando” com o tempo por causa dos “prazos” ou abrindo portas ao abordar o desconhecido que nos provocava curiosidade para ir além. Entendemos que é assim, num movimento cotidiano e ininterrupto que nos humanizamos através de processos de trabalho como esse.

Reconhecemos que este trabalho é mais uma aproximação da realidade que se mostra a nossa inquietação de pesquisadora. Ao realizarmos a leitura de tantos textos, compreendemos que outros trabalhos virão mais densos, e em outros momentos histórico considerando que a realidade social é dinâmica.

Os trabalhos que estudamos para elaboração deste estudo demonstraram o quanto estamos conectados ao nosso tempo histórico, ao nosso contexto social e às nossas aspirações de vida. A expressão dessa afirmativa se configura nas razões profissionais, pessoais e acadêmicas que nos levaram ao envolvimento com o tema ‘Serviço Social e Educação’.

Na vida pessoal, o acesso e a permanência em instituições educacionais sempre foram desafios desde o período da alfabetização até o “tardio” ingresso em um curso de ensino superior no ano de 2009, depois de vários anos fora dos assentos escolares.

Nosso interesse surgiu logo no primeiro ano de graduação em Serviço Social, período que buscamos textos que apresentassem a atuação de assistentes sociais na política educacional, e estes pareciam tão poucos. Essa busca ocorreu devido à atividade laborativa no cargo de Agente de Organização Escolar em escolas públicas do Estado de São Paulo. As funções exercidas por este tipo de cargo permitiram o contato com famílias dos alunos no

setor administrativo, e também o contato direto com alunos como ‘inspetora’, atividade que possibilitou a identificação de situações envolvendo a dificuldade de acesso e permanência na rede pública de ensino, e com as problemáticas relacionadas a qualidade do mesmo.

Outro fator que contribuiu para maior envolvimento com o tema de estudo se deve ao ingresso em 2011 no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). O grupo iniciou suas atividades em outubro de 2010, coordenado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Eliana Bolorino Canteiro Martins, que tem sua trajetória profissional e acadêmica marcada pelo estudo da temática. O GEPESSE conta com a participação de alunos de graduação, pós-graduação e assistentes sociais que através de pesquisas e realização de eventos, buscam contribuir com o debate e a produção científica em torno do tema.

A curiosidade sobre a produção científica relacionada ao Serviço Social na Educação ocorreu no início do ano de 2012, por ocasião do I Encontro Estadual sobre o Serviço Social na Educação organizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo (CRESS/SP) e no qual os integrantes do GEPESSE participaram ativamente na sua organização. Uma das atividades propostas ao grupo pelo CRESS/SP foi a pesquisa quantitativa de trabalhos produzidos pelo Serviço Social da UNESP Franca que abordavam o Serviço Social na Educação. A pesquisa apresentou dados numéricos e sem maior aprofundamento nos assuntos abordados pelos trabalhos, ficando aberta a possibilidade de maiores análises acerca do conteúdo destes.

No mestrado, refletindo com a orientadora sobre o projeto de pesquisa proposto inicialmente, entendemos que deveríamos mudar o objeto de estudo, vindo à tona a possibilidade de aprofundar o conhecimento referente às produções da Pós-graduação, considerando ser este objeto de pesquisa de extrema relevância para a categoria profissional e, de forma particular, para o GEPESSE, que possui entre as suas linhas de pesquisa, a produção de conhecimento do Serviço Social referente à área da Educação.

Várias indagações surgiram acerca da produção científica do Programa de Pós-graduação da UNESP Franca, tendo em vista os mais de 20 anos de sua existência e que vários profissionais pesquisadores se utilizaram desse espaço para execução de suas produções. Será que essas produções refletem o trabalho profissional de assistentes sociais na política de educação? Qual a concepção de educação apresentada pelas produções? Quais abordagens temáticas foram realizadas? Existem aspectos inovadores ou desconhecidos nos trabalhos que discutem a interface entre Serviço Social e Educação?

A hipótese inicial era que essas produções científicas possuíam elementos que permitiriam a visibilidade da atuação profissional de assistentes sociais na área da educação,

em todos os níveis e modalidades de ensino, contrariando a aparente ausência ou refutação dessa atividade em alguns segmentos da política de educação.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as dissertações e teses conforme recortes citados acima. E objetivos específicos: identificar as produções científicas que articulam o Serviço Social e a Educação por objeto de estudo, por período realizado, por natureza da instituição pesquisada (quando esta for apontada) e por nível e modalidade de ensino; demonstrar a concepção de educação que subsidia a produção científica a ser pesquisada e; demonstrar a atuação de assistentes sociais no âmbito da política de educação apresentada nas dissertações e teses.

Para tanto, elaboramos a presente dissertação de mestrado em três capítulos.

No **Capítulo 1** apresentamos a modalidade de pesquisa “Estado da Arte” e os procedimentos metodológicos utilizados para seleção dos trabalhos de acordo com os objetivos propostos. Simultaneamente ao percurso metodológico para seleção dos trabalhos, também apresentamos descobertas importantes, resultados de ordem quantitativa e características dos trabalhos relacionadas a objetos de estudo, níveis e modalidades de ensino dos quais partiram as reflexões, natureza das instituições educacionais apresentadas e o período da defesa das dissertações e teses.

No **Capítulo 2** abordamos o Serviço Social a partir de sua construção histórica, iniciamos refletindo sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, área em que se insere o Serviço Social, para em seguida abordarmos a relevância da pesquisa na construção das bases teóricas do Serviço Social no Brasil. Neste item, apresentamos dados sobre referenciais importantes da profissão contidos nos trabalhos analisados, tais como: *concepção da profissão*, *o projeto ético-político*, *a questão social* e *a formação profissional*. Considerando que a construção teórica do Serviço Social no Brasil se sedimentou a partir dos programas de pós-graduação, fechamos o capítulo reportando-nos a eles, trazendo os desafios a sua efetivação, visto que se inserem no conjunto das políticas educacionais e suas determinantes.

No **Capítulo 3** buscamos articular “Educação e Serviço Social”. Abordamos inicialmente a concepção de EDUCAÇÃO em sentido ontológico e posteriormente efetivamos uma breve análise da educação formal, retomando historicamente a origem da “Educação escolarizada” e sua relação com a sociedade burguesa e o Estado, relação esta que se materializa na “política de educação”, que é o segundo item do capítulo. Nossa abordagem considera apenas a política de educação no Brasil, item no qual trazemos alguns aspectos históricos da política de educação e sua efetivação no contexto neoliberal contemporaneamente.

Encerramos o capítulo com dados apresentados pelas autoras sobre a atuação profissional de assistentes sociais na política de educação, item no qual trazemos o debate sobre o Serviço Social na Educação e atuação profissional segundo a perspectiva das autoras dos trabalhos, com ênfase nas demandas profissionais pontuadas pelas mesmas.

Nas Considerações Finais, pontuamos as contribuições da modalidade de pesquisa Estado da Arte e as várias possibilidades de abordagens que ainda podem ser refletidas acerca do Serviço Social e a Educação.

CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS

1.1 Estado da Arte – Estado do Conhecimento

Iniciamos nossas considerações expondo que a dificuldade na definição do tipo de pesquisa a ser realizada no mestrado nos instigou o interesse em aprofundar o conhecimento sobre as pesquisas denominadas - “Estado da Arte”, devido o foco dessa pesquisa ser as teses e dissertações do Programa de Pós-graduação da UNESP/Franca, visando pesquisar sobre temas relacionados ao SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO. Então surgiu a questão: o que pretendemos realizar está relacionado metodologicamente a uma pesquisa bibliográfica ou podemos afirmar que é uma pesquisa que se delinea nos parâmetros do Estado da Arte? Para responder a essa indagação empreendemos esforços para nos aproximar de referências teóricas sobre a modalidade de pesquisa: Estado da Arte, que consideramos conveniente explicar nesse primeiro momento do primeiro capítulo da dissertação de mestrado. Inicialmente esclarecemos que não temos a pretensão de esgotar o tema nos limites de um item de pesquisa, mas trazer alguns elementos indicativos, esclarecer nossa opção metodológica e provocar o necessário debate, principalmente na categoria profissional – assistentes sociais.

As pesquisas com a denominação de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” são de caráter bibliográfico, elas diferenciam das pesquisas bibliográficas como procedimento metodológico porque possuem o objetivo de inventariar e analisar a produção científica, tais como: Teses, Dissertações, artigos publicados em revistas e trabalhos apresentados em anais de congressos, simpósios e outros eventos.

A nomenclatura gera confusões, por isso consideramos importante ressaltar que o *procedimento metodológico* denominado de pesquisa bibliográfica é diferente da *modalidade de pesquisa* bibliográfica “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, conforme descrição abaixo:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

O conceito de “estado da arte” é dado quando o estudo é abrangente e envolve vários tipos de produções sobre uma determinada área de conhecimento, conforme citado acima. Quando o estudo abrange somente um setor da produção ou uma modalidade de trabalho, denomina-se “estado do conhecimento”.

Pontuamos também a diferença entre pesquisa documental e bibliográfica, ainda que a modalidade de pesquisa – Estado da Arte utilize-se apenas de materiais de origem acadêmico-científicas. Portanto, de acordo com Sá-Silva et al. (2009, p. 6):

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Segundo Sá-Silva et al. (2009), alguns autores pensam a pesquisa bibliográfica e documental como sinônimas, e tanto pesquisa documental como bibliográfica tem o documento como fonte de pesquisa, porém a pesquisa documental envolve maior diversidade de documentos, tais como vídeos, revistas, livros, arquivos de mídia eletrônica, entre outros, ou seja, vai além de textos impressos/escritos. Já a pesquisa bibliográfica é realizada em documentos escritos que já receberam algum tipo de tratamento científico, como é o caso das produções científicas de programas de pós-graduação.

A modalidade de pesquisa Estado da Arte se ampliou no Brasil no final do Século XX, após a década de 1980, apresentando temas variados e abordagens que vão além da análise dos objetos de pesquisa, incluiu também estudos sobre metodologias utilizadas nos trabalhos, produção por região, por período, por autores e orientadores.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), pesquisadoras da área da Educação, os objetivos dessa modalidade de pesquisa advêm de inquietações e questionamentos de pesquisadores acerca da produção de conhecimento, buscando quantitativamente trabalhos sobre determinado tema e principalmente, a análise do conteúdo dos mesmos.

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vem sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise da definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

As referidas autoras acrescentam que essa modalidade de pesquisa é útil na identificação de aportes em relação à teoria-prática. Aponta restrições e dissemina lacunas de pesquisa, contribui com a divulgação de experiências inovadoras e proporciona o reconhecimento de propostas focalizadas, que não seriam observadas em detrimento de assuntos que possuem mais visibilidade, e também possibilita identificar temas relevantes, emergentes e recorrentes.

Quanto à metodologia, encontramos referências a partir dessas mesmas autoras. Mas, buscamos referências no âmbito do Serviço Social, em autores que realizaram trabalhos a partir dessa modalidade de pesquisa¹, ainda que não tenham se expressado conceitualmente como “Estado da Arte”, seus estudos fizeram análises a partir da produção de conhecimento na área de Serviço Social.

Para definição do nosso próprio percurso metodológico utilizamos referências em Romanowski e Ens (2006) – da Educação e Lima e Miotto (2007) – do Serviço Social, pois encontramos congruências importantes que nos subsidiaram na observância do caminho a ser percorrido.

Lima e Miotto (2007, p. 38) não utilizam o termo “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, referem-se à modalidade de pesquisa como *pesquisa bibliográfica*:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Retomando, Romanowski e Ens (2006) e Lima e Miotto (2007), ambas fazem menção que, primeiramente deve ser realizada a identificação e caracterização dos trabalhos de acordo com os objetivos da pesquisa, para posteriormente realizar uma análise do conteúdo, mesmo que seja apenas do resumo apresentado pelo trabalho acadêmico.

A pesquisa do tipo “Estado da Arte” permite sua execução em fases que podem ser revisitadas ao longo da pesquisa, em razão do material em estudo não apresentar alterações,

¹ No Programa de Pós-Graduação da UNESP Franca, encontramos a Tese de Ricardo Lara (2008) e a Dissertação de Cintia Aparecida da Silva (2011), que são estudos realizados a partir de análises de temas em produções científicas. Outros trabalhos a que tivemos acesso à leitura foram: o de Maria Ozanira Silva e Silva (2009), referente às publicações da revista Serviço Social & Sociedade, intitulado “Trinta anos da Revista Serviço Social & Sociedade: contribuições para a construção e o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil” e um capítulo do livro “Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil” das autoras Denise Bomtempo Birche de Carvalho, Maria Ozanira da Silva e Silva, Maria Carmelita Yazbek, Maria Jussara Mendes Rosa e Regina Célia T. Miotto (2005), que também traz uma compilação de produção científica na área de Serviço Social a partir de Programas de Pós-Graduação.

pois se tratam de trabalhos científicos. O pesquisador tem autonomia para delinear seu percurso metodológico em concordância com os objetivos de sua pesquisa.

Então, dividimos nossa pesquisa em **duas fases**: a primeira fase que compõem a **elaboração do projeto e a identificação/seleção dos trabalhos** a serem estudados. E a segunda fase sendo a **análise dos trabalhos e obtenção dos resultados**.

A *elaboração do projeto* em pesquisa do tipo “Estado da Arte” exige vigilância na formulação do problema em relação aos trabalhos científicos, pois de acordo com as autoras citadas, esse tipo de pesquisa tende a ser exploratória, descritiva e analítica, visando *dar visibilidade ao conhecimento já produzido tanto por obra, como pelo conjunto; descrever o conteúdo e analisá-lo a partir de novas interpretações e identificar lacunas de estudos, temáticas recorrentes, divergentes e possibilidades não exploradas*. Na fase de elaboração do projeto deve conter a escolha do tema e sua problematização e um plano que vise encontrar respostas aos questionamentos elaborados nesta etapa da pesquisa.

O envolvimento do pesquisador vai além de análises referentes ao objeto de estudo (tema em si), abrange análise de conceitos e posicionamentos ideológicos inseridos na produção que podem ser divergentes dos seus. Visto que não há neutralidade do pesquisador, é necessário, explicitar a lente (método) que será utilizada para o encaminhamento da pesquisa, ou seja, em qual concepção teórica se baseia os objetivos propostos pela pesquisa.

A construção do roteiro da pesquisa sempre deve observar o que pedem os objetivos, “[...] o que requer do pesquisador muita clareza quanto a eles, sendo que ao empreender reformulações deve necessariamente rever os campos que compõem o roteiro.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43). A atenção quanto aos objetivos devem sempre constar em todas as fases da pesquisa para que o trabalho do pesquisador não vá além do proposto, tornando-se cansativo, com tendências a abordagem simplista, e nem fique aquém das possibilidades de análise, visto que o material empírico são trabalhos científicos.

Para Lima e Miotto (2007, p. 40), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador rever as possibilidades iniciais quanto ao objeto e ao roteiro de pesquisa, mesmo que já tenha construído um percurso ordenado de procedimentos:

No entanto, não significa que os procedimentos a serem seguidos são determinados de uma vez para sempre, pois mesmo que o pesquisador tenha definido o objeto de estudo, o vínculo com determinada tradição e o desenho da investigação, ele sempre poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente, ou reformulá-lo. Consequentemente, esse movimento acarretará novas alterações, ou escolhas quanto aos procedimentos metodológicos.

As autoras acrescentam que essa flexibilidade não está relacionada ao descompromisso com a sequência de procedimentos a serem cumpridos para a obtenção dos resultados, mas é a constante atenção aos objetivos e aos pressupostos da pesquisa enquanto processo científico.

Sem perder de vista os objetivos da pesquisa, a etapa de *seleção dos trabalhos* é realizada a partir do assunto (tema) a ser estudado, do período a ser observado, das modalidades de trabalhos e da localização ou base de dados a serem consultadas. Ou ainda, conforme cita Lima e Miotto (2007) por: *parâmetro temático, linguístico* (idiomas em que a obra está escrita), por *fontes* que se pretende consultar e por *parâmetro cronológico* de publicação. Esses critérios respondem às perguntas pré-elaboradas para o projeto de pesquisa: O quê? Quando? Onde? Como?

Quanto aos critérios estabelecidos acima, Romanowski e Ens (2006) relatam que para pesquisas do tipo “Estado da Arte”, recomenda-se que sejam feitas a partir de publicações avaliadas por comitê científico, como teses e dissertações que apresentam resultados de pesquisas e foram analisadas por bancas; também a partir de periódicos referenciados nacionalmente e de trabalhos apresentados em congressos. Os outros critérios dependem dos objetivos traçados pela pesquisa.

É necessário, no momento de busca dos trabalhos, conforme recomendado por Romanowski e Ens (2006), a definição de “descritores” ou “palavras-chave” que direcionem as buscas em concordância com a(s) temática(s) a ser (em) estudada(s) e com os objetivos delineados na pesquisa.

Outro critério que pode ser utilizado, principalmente quando o pesquisador pretende abordar maior número de trabalhos, é a análise somente a partir de títulos, resumos e palavras-chave, sem necessariamente consultar o conteúdo completo apresentado. Esse critério também possibilita a abordagem de trabalhos que apresentam somente resumos publicados.

Salientamos novamente que, os critérios para essa busca dependem do que o pesquisador delineou previamente nos objetivos, mas que podem ser revistos no decorrer do processo à medida que encontrar elementos que possam dar mais consistência, coesão e clareza ao resultado.

Essa etapa de *seleção dos trabalhos* pode reservar um dos maiores desafios referente a essa modalidade de pesquisa que é o *acesso aos trabalhos*, condição esta fundamental, e que se estende a outras etapas do processo de pesquisa. Isso porque as pesquisas do tipo “Estado da Arte” são realizadas através da disponibilidade dos bancos de dados das bibliotecas

universitárias, em bases de dados de periódicos acessados pela plataforma de órgãos de fomento à pesquisa, em anais de eventos científicos e outros.

Se este material estiver disponibilizado somente por meio eletrônico, o pesquisador depende das possibilidades de acesso oferecidas pelo portal eletrônico dessas bases. Por exemplo, no caso da disponibilidade apenas de resumos dos trabalhos, os dados podem ser limitados quando os objetivos da pesquisa exigir conteúdo mais consistente.

Também há base de dados eletrônicos que possuem um grau de complexidade para acesso aos trabalhos, e que por o permitirem somente por palavras-chave, não dão conta de apresentar a totalidade dos trabalhos disponíveis, exigindo do pesquisador paciência e constantes buscas e retornos ao mesmo.

Os títulos dos trabalhos podem ser os primeiros indicativos para identificá-los quanto ao seu conteúdo, ainda que não constituam principal fonte de informação, merecem atenção, pois geralmente possui o indicativo do assunto tratado. Porém “[...] nem sempre o título da unidade dá uma ideia fiel ao tema. Às vezes apenas o insinua por associação ou analogia; outras vezes não tem nada que ver com o tema” (SEVERINO, 2007, p. 57), levando a identificação dos trabalhos para além do olhar sobre os títulos, pois eles podem estar escritos de forma subjetiva, devendo o pesquisador abordar também resumos, palavras-chaves, sumários e outras informações contidas na obra para identificá-la como objeto de pesquisa.

No que concerne aos resumos e os outros subsídios textuais da obra, destacamos o que mencionaram Romanowski e Ens (2006, p. 44) a respeito de algumas pesquisas da área da Educação: nessa etapa de identificação exige um processo de ida e volta constante ao resumo, buscando “[...] estabelecer categorias de análise relativas ao tipo de formação, tipo de estudo, técnicas de pesquisas”, visando certificar se determinado trabalho acadêmico compõe o universo de pesquisa.

Esse ponto apresenta desafios à identificação, visto que há resumos e palavras-chave que não são consistentes, omitem dados e se apresentam de forma sucinta, confusa ou incompleta². Por isso, recomenda-se que, considerando os objetivos de análise do pesquisador, este vá além desses aportes, o que demonstra um grau de dificuldade tanto na identificação da obra, quanto no estabelecimento de critérios de busca do objeto de pesquisa.

Sobre a utilização dos resumos em pesquisas do tipo Estado da Arte, Ferreira (2002) cita que eles devem ser lidos e analisados observando o contexto em que estão inseridos

² No entanto, Romanowski e Ens (2006) relatam que há pesquisas abrangentes na área da Educação que tiveram como objetivo analisar somente o conteúdo apresentado pelos resumos e palavras-chave, realizadas por um grupo de pesquisadores, tendo em vista a quantidade de trabalhos e a variedade de temas.

academicamente, porque compõem juntamente com os demais, um *corpus* de apresentação e comunicação científica. São considerados gêneros do discurso acadêmico e buscam informar objetivamente o leitor a respeito do conteúdo, por isso, possuem uma relação de dependência com a íntegra do trabalho, com a apresentação de outras produções, e com seu autor. O resumo é

[...] também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros [*do discurso acadêmico*], entre as condições de sua produção e práticas discursivas. (FERREIRA, 2002, p. 270).

Todas essas observações denotam a relevância dos resumos numa pesquisa do tipo Estado da Arte, pois, eles podem oferecer subsídios à identificação e caracterização do trabalho, posicionamentos ideológicos e metodológicos da comunidade acadêmica, mas também equívocos e imprecisões.

A **segunda fase** do percurso metodológico compõe-se pela *análise dos trabalhos e obtenção dos resultados*.

Para o momento de *análise dos trabalhos*, as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 44) o descrevem como “[...] leitura analítica de resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada.”

Lima e Mioto (2007, p. 41), mencionam que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de leituras, e que nesse momento, inicialmente faz-se uma *Leitura reflexiva ou crítica* dos trabalhos (ou do material) selecionados, sendo este o

[...] momento de compreensão das afirmações do autor e do por que dessas afirmações [*e posteriormente uma Leitura Interpretativa, sendo este*] o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. [...] O critério norteador desse momento é o propósito do pesquisador.

O nosso propósito quanto à análise dos trabalhos tem em vista o instrumental da *análise de conteúdo*, pois as buscas que objetivamos consideram os trabalhos a partir do que pensam seus respectivos autores e o que trazem abordados no seu objeto de estudo.

Segundo Chizzotti (2014), há diversas formas de interpretação de textos e uma multiplicidade de técnicas, considerando sempre o critério norteador do pesquisador que envolve os objetivos da pesquisa. Mas, dentre as diversas formas se destaca a análise de conteúdo, pois ela “[...] visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma

enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.” (CHIZZOTTI, 2014, p. 113). É uma forma de observar a relevância e mesmo a frequência de determinadas ideias que aparecem em textos.

São analisadas as palavras, as frases e temas que dão significado ao conjunto, para relacioná-las com os dados pessoais do autor, com a forma literária do texto, com o contexto sociocultural do produtor da mensagem: as intenções, as pressões, a conjuntura, a ideologia que condicionaram a produção da mensagem, em um esforço para articular o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva, qualitativa. (CHIZZOTTI, 2014, p. 116-117).

Franco (2008, p. 16-17) acrescenta o fator ‘subjetividade’ dos autores que aparece nos diversos tipos de mensagens e que pode ser apropriada através da técnica da análise de conteúdo.

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar desse processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Nesse entendimento, a leitura para análise de cada trabalho deve relacioná-lo ao seu autor, à instituição e área científica pertencente, ao tempo histórico em que foi construído e ao contexto profissional em que ele ocorreu, quando for o caso.

1.2 Os caminhos da pesquisa e o desenho do Estado da Arte

Esclarecida a concepção metodológica que optamos para realização dessa pesquisa, descreveremos a seguir os procedimentos metodológicos da mesma, tendo como premissa as etapas destacadas para realização de pesquisa sobre o Estado da Arte.

Nossa pesquisa é de caráter bibliográfico, e tem como objeto de estudo pesquisas de cunho social, por isso a consideramos também uma pesquisa social, sendo assim, a base teórica utilizada possui perspectiva dialética, tendo em vista a historicidade e as transformações ocorridas no período e dentro da realidade social em que os trabalhos foram produzidos. Segundo Minayo (2012), a pesquisa social se faz por aproximações, é histórica, provisória e não é capaz de dar conta da totalidade do real.

Mesmo considerando os trabalhos produzidos quantitativamente, realizamos abordagem qualitativa tendo em vista que: “[...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.” (MINAYO, 2012, p. 21). Por exemplo, a regularidade de um fenômeno, que lhe empresta uma característica quantitativa, pode ser abordada pelo significado que teve para os sujeitos envolvidos.

O universo da pesquisa são as Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da FCHS/UNESP, que possuem como temática o Serviço Social e sua interface com a política de educação, produzidas a partir do início do programa em 1992 até o ano de 2012.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as dissertações e teses conforme recortes citados acima.

E objetivos específicos:

- identificar as produções científicas que articulam o Serviço Social e a Educação por objeto de estudo, por período realizado, por natureza da instituição pesquisada (quando esta for apontada) e por nível e modalidade de ensino;
- demonstrar a concepção de educação que subsidia a produção científica a ser pesquisada e;
- demonstrar a atuação de assistentes sociais no âmbito da política de educação apresentada nas dissertações e teses.

Considerando o quantitativo dos trabalhos, (pois encontramos 25 trabalhos que realizaram abordagem acerca do Serviço Social na Educação), optamos pela análise do percentual aproximado de 10% do número total de trabalhos encontrados, segundo os seguintes critérios: priorizamos trabalhos que foram produzidos a partir dos níveis de Educação Básica; observamos o discurso mais recente e o mais remoto, e aqueles que apresentam o trabalho do assistente social na política de educação pública.

Para análise do material, visto que são produções científicas, de caráter bibliográfico, com dados disponibilizados pela fala escrita, conforme pontuamos no item anterior, entendemos que o instrumental a ser utilizado é a análise de conteúdo.

Tínhamos como hipótese inicial que as produções científicas, que propomos estudar, possuíam elementos que permitiriam a visibilidade do trabalho profissional de assistentes sociais na área da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, contrariando a aparente ausência ou refutação dessa atividade na política de educação. Inclusive, indicando

ausência e/ou ênfase da atuação profissional em certos níveis e modalidades de ensino. Outra hipótese que tínhamos em mente é que esses trabalhos poderiam apresentar a concepção de educação em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social.

Em função disso, elegemos como categorias de análise a priori: *a) concepção de educação apresentada pelos trabalhos*, pois buscamos identificá-la segundo os pressupostos apresentados nos referenciais da categoria profissional; *b) o trabalho profissional*, tendo em vista às particularidades de espaços e formas de atuação profissional e; *c) a compreensão sobre a política de educação no Brasil*, na perspectiva que o assistente social atua no âmbito de políticas sociais.

Considerando que a pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético, que vai de encontro a materialidade dos fenômenos sociais para compreender o movimento da realidade material, e, considerando ainda, conforme afirma Paulo Netto e Braz (2009, p. 54) que as categorias são ontológicas na medida em que têm existência real, histórico-concreta: elas são formas, modos de existência do ser social, que funcionam e operam efetivamente na vida em sociedade, independentemente do conhecimento que os homens tenham a seu respeito, à *posteriori*, identificamos a necessidade de acrescentar o *Serviço Social como profissão*, visto que essa dimensão compôs os textos que abordamos.

O conhecimento é um processo que se faz por aproximações sucessivas à realidade. A constatação dessa fala que ouvimos/lemos de vários pesquisadores, para citar alguns: Marilda V. Yamamoto, José Paulo Netto, Yolanda Guerra, no processo de nossa formação, tanto na graduação quanto na Pós-Graduação, revelou-se ainda mais nítida durante as fases da elaboração dessa pesquisa, à medida que nos aproximamos do tema em busca de respostas às interrogações, algumas categorias de análise inicialmente formuladas foram imediatamente identificadas e outras surgiram durante o processo, para tanto, descreveremos a seguir.

Conforme já pontuamos na Introdução, no ano de 2012, quando tivemos nosso primeiro contato com a produção de conhecimento sobre Serviço Social e Educação incluindo Trabalhos de Conclusão de Curso (graduação); teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP-Franca, além do periódico: Revista Serviço Social & Realidade, buscamos apenas o número de produções científicas relacionadas ao tema.

Naquele momento realizamos a pesquisa apenas através da página da Biblioteca da UNESP-Franca, utilizando combinações das seguintes palavras-chave no campo de busca: Serviço Social - Assistente Social - Educação – Escola. As buscas foram feitas combinando duas e três palavras chaves, tais como: Serviço Social Educação, Serviço Social Escolar, Serviço Social Escola, Assistente Social Educação, Assistente Social Escolar, Assistente Social Escola, Serviço

Social Escola Assistente Social, Serviço Social Educação Assistente Social, e Serviço Social Assistente Social Escolar. Como filtro de pesquisa, utilizamos quatro formatos de material disponibilizados pelo site: Trabalho Acadêmico, TCC, Tese/Dissertação e Periódico.

Nessa pesquisa encontramos 13 Teses, 33 Dissertações, 35 TCCs e 50 artigos publicados na revista “*Serviço Social & Realidade*”³, abordando algum tema relacionado à Educação. Considerando que o Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP/Campus de Franca possui uma visão interdisciplinar, abrangem outras áreas de conhecimento, entre elas a Educação, vários desses trabalhos não eram de assistentes sociais, portanto, não continham necessariamente, concepções advindas do Serviço Social e nem abordavam questões relacionadas ao Serviço Social no âmbito da Política de Educação.

Na reelaboração do projeto de pesquisa de mestrado, ao delinear os objetivos, e de posse dessa primeira aproximação, optamos pela utilização de pesquisas de *autoria de assistentes sociais*, pensando especificamente no âmbito do *Serviço Social na Educação*.

Outro critério que estabelecemos foi a opção de trabalhar somente com a produção em Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNESP-Franca. Se abordássemos Trabalhos de Conclusão de Curso e periódicos também, poderíamos ganhar em quantidade, mas correríamos o risco de não dar devida atenção a todo material produzido, considerando nossas limitações, principalmente de “prazos” para conclusão da dissertação de mestrado. Com aprofundamentos acerca da pesquisa bibliográfica posteriormente, entendemos que a seleção baseada em Teses e Dissertações possui maior consistência teórica em virtude de serem trabalhos que passam por banca de avaliação e envolvem um processo de pesquisa⁴.

Passamos a seguir aos procedimentos utilizados visando a identificação das teses e dissertações que contemplam os objetivos propostos na pesquisa.

Para obtenção dos dados realizamos pesquisa eletrônica e documental em acervo da Biblioteca da UNESP Franca e no site da Pós Graduação que possui banco de dados identificando: ano, título, autor, orientador e data de defesa de cada trabalho.

Ao confrontarmos o banco de dados da pós-graduação com os números encontrados pela busca eletrônica realizada em 2012, na base de dados da biblioteca⁵, constatamos que havia mais trabalhos abordando o objeto de estudo.

³ A revista *Serviço Social & Realidade* é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP-Franca, desde 1993 e está passando por ajustes para sua publicação no formato eletrônico.

⁴ Salientamos que de acordo com o nosso percurso metodológico, o primeiro passo da pesquisa - *elaboração do projeto* - passou por 03 revisões até adquirir a configuração apresentada no Exame Geral de Qualificação.

⁵ Referimo-nos ao catálogo disponibilizado eletronicamente pela Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP. Catálogo este que integra a rede de 32 bibliotecas distribuídas em 23 cidades do Estado de São Paulo que possuem unidades universitárias ou experimentais da Universidade Estadual Paulista.

Para confirmação dos dados, solicitamos à Secretaria do Programa de Pós-graduação a lista das defesas de Teses e Dissertações defendidas desde o início das atividades do referido programa. De acordo com as informações da Secretaria do Programa, entre os anos de 1992 e 2012, foram defendidas 110 teses e 255 dissertações, em conformidade com os dados apresentados pelo endereço eletrônico do Programa na época. Dessa totalidade adiantamos que, conforme descreveremos a seguir, selecionamos 25 trabalhos que trazem um estudo sobre Serviço Social e sua interface com a Política de Educação.

De posse desse material, iniciamos a denominada primeira fase: *identificação/seleção dos trabalhos*, e para que não houvesse margem de erro, observamos todos os títulos apresentados. O critério de identificação do autor seria realizado posteriormente.

No passo seguinte estabelecemos as palavras-chaves, visando direcionar as buscas de acordo com os objetivos propostos na pesquisa, relacionando o Serviço Social e sua interface com a Política de Educação.

Escolhemos as seguintes palavras-chaves para seleção dos títulos apresentados pelos trabalhos: Educação, Política de Educação, Trabalho Profissional na Educação, Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Ensino (Educação) Profissionalizante, Educação Inclusiva e Especial.

Mas, numa breve observação dos títulos, percebemos que havia outras palavras que também poderiam contribuir na busca, sendo, portanto, acrescentadas: Serviço Social Escolar, Assistente Social Escolar ou na Educação, Escola, Universidade, Aluno, Professor, Docente, Discente, Criança, Adolescente, Jovem, Formação e Trabalho Profissional, Estágio Supervisionado, Dimensão Socioeducativa, Creches, e ainda, Educação Indígena. Consideramos também títulos com palavras correlatas às citadas acima. A escolha das palavras ocorreu à medida que os termos apareciam e considerávamos a possibilidade do trabalho trazer algo relacionado ao Serviço Social e a Educação.

Alguns títulos não possibilitaram a identificação do objeto de estudo, tendo em vista sua subjetividade. Buscando assegurar nosso universo de pesquisa, optamos pela verificação também por outros critérios em momentos posteriores, tais como: identificação do/a autor/a, através de levantamento do Curriculum Lattes na Plataforma Lattes e a leitura dos resumos.

De acordo com esses critérios encontramos 47 Teses e 103 Dissertações que possuíam no **título** informação sugerindo uma relação entre o “Serviço Social e Educação”, ou que não possibilitavam a identificação para seleção através do título. Quantitativamente, os valores representam 42,72% das Teses e 40,39% das Dissertações defendidas no Programa entre 1992 a 2012, mantendo, inclusive, os títulos considerados subjetivos.

Observando a nossa opção por delimitar como universo da pesquisa somente trabalhos de autoria de *assistentes sociais*, visando atingir os objetivos propostos, passamos à identificação dos autores. Para esta finalidade, a alternativa viável foi à utilização, prioritariamente, do Currículo Lattes acessado eletronicamente, e na ausência deste, valemos de pesquisa com o nome do autor em sites de busca pela internet. Os trabalhos cujos autores não conseguimos identificar - novamente não os retiramos da lista, ficaram para identificação em momentos posteriores. Os dados desse momento de identificação dos trabalhos estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição dos Trabalhos por Autores/as

	TESES	PORCENTAGEM	DISSERTAÇÕES	PORCENTAGEM ⁶
Trabalhos de autores/as das áreas de Licenciaturas	12	25,53%	24	23,3%
Trabalhos de autores/as de outras áreas	06	12,77%	10	9,7%
Total de trabalhos excluídos nesse momento	18	38,3%	34	33%
Número de trabalhos para identificação em etapa posterior	29	61,7%	69	67%

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Entre esses trabalhos encontramos 01 Tese e 01 Dissertação de autoria de Assistentes Sociais que possuem formação também em Pedagogia, optamos por manter os trabalhos na lista para identificação futura, visto que as autoras possuem histórico de atuação como Assistentes Sociais. Encontramos também 01 Dissertação, cujo autor é Assistente Social e Advogado, que também foi mantida.

Após essa seleção, ainda restava grande número de trabalhos para serem identificados através de resumos e palavras-chaves. Sem fugir ao procedimento inicial de considerar as palavras-chaves que pudessem identificar trabalhos que pactuavam com os objetivos da pesquisa, realizamos releitura desses títulos, buscando identificar aqueles que realmente pudessem contemplar nossa busca e ainda separá-los de acordo com temas.

Nesse procedimento foi possível identificar alguns temas que possuem vínculo entre o Serviço Social e a Educação, mas não estão necessariamente dentro dos nossos objetivos de estudo. Identificamos também títulos que traziam algumas das palavras-chaves, porém

⁶ As porcentagens estão relacionadas ao número total de trabalhos selecionados no momento anterior, ou seja, 47 Teses e 103 Dissertações respectivamente.

abordadas a partir de outras perspectivas, como é o caso da Educação permanente na Política de Saúde, Educação Ambiental e outros. Segue o quadro explicativo:

Quadro 2 - Palavras – chave e sua relação com os objetivos da Pesquisa

Palavras-Chaves	Tema Abordado pelo Título	Tema pretendido pela nossa pesquisa
Formação Profissional	O título demonstra que o trabalho está relacionado à Formação Profissional em Serviço Social	Buscamos Formação Profissional enquanto Ensino Profissionalizante, no âmbito da Política de Educação.
Estágio Supervisionado	O título trata da Disciplina obrigatória que está dentro da Grade Curricular do Curso de Serviço Social.	Buscamos algum tipo de Estágio Supervisionado em Serviço Social realizado no âmbito da Política de Educação.
Dimensão Socioeducativa	O título apresenta a Dimensão Socioeducativa do trabalho profissional, enquanto objeto de estudo em outras políticas que não a de Educação.	Buscamos a Dimensão Socioeducativa no trabalho profissional no âmbito da Política de Educação.
Criança/Adolescente	O título se reporta a ação profissional no campo de atuação do Sistema Judiciário, na Assistência Social, na Saúde e na Rede de Proteção Social.	Buscamos alguma relação das palavras-chaves abordadas a partir do Serviço Social e sua interface com a Política de Educação.
Docência/Docente/Professor	O título denota como objeto de estudo aspectos da docência e gestão no Curso de Serviço Social.	Buscamos alguma relação das palavras-chaves com a atuação interdisciplinar do/a Assistente Social no âmbito da Política de Educação.

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Pontuamos esses temas por considerarmos dados importantes para outras pesquisas e clarear os motivos que nos levaram a retirá-los da lista de trabalhos a serem analisados:

Quadro 3 - Títulos relacionados a outros temas

TEMAS	TESES	DISSERTAÇÕES
Formação Profissional	07	04
Estágio Supervisionado	02	04
Dimensão Socioeducativa	-	03
Criança/Adolescente	04	09
Docência/Docente/Professor	02	03
Outros Temas ⁷	01	04
TOTAL	16	27

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues

⁷ Nesse conjunto estão inseridos temas relacionados a Educação Ambiental, Educação Permanente em Saúde e outros.

Após essa seleção a quantidade de trabalhos para serem identificados a partir da análise dos resumos e palavras-chave foi: 13 Teses e 42 Dissertações.

Entre os desafios colocados a essa modalidade de pesquisa está o acesso ao texto completo, que nem sempre se apresenta disponível por meio eletrônico. No caso dos trabalhos selecionados acima, após consulta no endereço eletrônico da biblioteca, encontramos 08 das 13 Teses disponíveis eletronicamente, e as outras 05 realizamos a leitura a partir do acervo da própria biblioteca. No que se refere às Dissertações, encontramos 18 pelo acesso eletrônico da biblioteca e 24 fizemos leitura dos resumos, palavras-chave e sumários no acervo local da biblioteca da UNESP/Franca. O resultado está representado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Trabalhos excluídos após leitura de resumos, palavras-chave e sumário

TEMAS	TESES	DISSERTAÇÕES
Crianças/Adolescentes (Enfoques Diversos): - Trabalho Infanto-Juvenil - Cumprimento de medidas socioeducativas - Institucionalização/Desinstitucionalização. - Medidas de Proteção Social. - Atuação profissional com esse segmento populacional.	4	8
Trabalho Profissional (Enfoques Diversos): - Objeto de Estudo; - Metodologia de trabalho; Dimensão socioeducativa; - Atuação profissional.	2	3
Temas que abordam Instituições Filantrópicas.	2	-
Serviço Social e a interface com as Políticas de Saúde e de Assistência Social.	-	2
Questão de gênero, classe social e etnia.	-	3
Trajetória histórica do Serviço Social.	-	2
Estudo sobre participação popular.	-	1
Estudo sobre o tema “Família”.	-	1
Estudos acerca do tema “Negligência”.	-	2
TOTAL	08	22

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Uma questão que surgiu nesse momento da pesquisa refere-se a três trabalhos: dois que não estão no âmbito da Política de Educação, mas que demonstraram vínculos relevantes entre o Serviço Social e a Educação. Desses, um refere-se à Educação Popular que é uma metodologia de trabalho na área da educação, e é utilizada por Assistentes Sociais; e o outro se refere à atuação profissional junto a processos de Reeducação Social de presos. O terceiro trabalho que trouxe dúvidas está relacionado à concepção de ‘negligência familiar’ por pais e profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Após análise dos

resumos, palavras-chave e sumários, optamos por retirá-los da lista de pesquisa, pois realmente não condizem com os objetivos propostos na presente pesquisa.

Buscamos nesse momento não perder nenhuma possibilidade de encontrar temas que abrangessem os objetivos da pesquisa, por isso deixamos todos os trabalhos que apresentavam algum vínculo com a Política de Educação, ainda que não se referissem necessariamente ao Serviço Social na Educação.

Selecionamos, portanto, 05 Teses e 20 Dissertações que relacionam o Serviço Social e a Política de Educação. Número que representa 4,55% das Teses e 7,84% das Dissertações defendidas, entre os anos de 1992-2012 no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da UNESP/Franca. Em relação ao número total de trabalhos (110 Teses e 255 Dissertações → 365 Trabalhos), os 25 trabalhos que compõem a fase inicial da pesquisa, correspondem a 6,84% da produção científica do referido programa. Inicialmente estes percentuais demonstram que houve maior interesse pelo tema no nível do Mestrado.

Todos esses trabalhos serão identificados de acordo com os objetivos, em seguida selecionaremos um percentual aproximado de 10% e seguindo nossos critérios para análise de conteúdo.

Destacaremos em quadros e gráficos o resultado da primeira etapa da pesquisa, visando atender nosso objetivo de identificação dos trabalhos por objeto de estudo; por níveis e modalidades de ensino; pela natureza da instituição pesquisada e por fim, pelo período em que as dissertações e teses foram defendidas.

1.2.1 Apresentando os objetos de estudo

Ressaltamos que essa identificação foi realizada a partir de leitura de resumos, palavras-chaves e sumários dos trabalhos, relacionando a apresentação dos temas sumariados com o conteúdo do resumo e palavras-chaves. Inicialmente pretendíamos elencar somente o objeto de estudo de cada trabalho, no entanto, aproximando-nos dos trabalhos, achamos que seria pertinente observar todos os temas abordados nos sumários para uma caracterização mais ampla e ir além dos assuntos especificados como objeto de estudo.

O resultado apresentado refere-se à frequência em que o tema apareceu como assunto sumariado no universo dos 25 trabalhos.

Quadro 5 – Identificação dos trabalhos por objetos de estudo

TEMAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Políticas Sociais / Políticas Educacionais	11	44%
Trabalho Profissional	9	36%
Questão Social/Expressões da questão social	6	24%
Legislações	6	24%
Relação Família-Escola	3	12%
Temas transversais	2	8%
Terceiro Setor	2	8%
Conselhos	2	8%

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

No que se refere aos objetos de estudo, as teses e dissertações apresentam temas diversificados, porém, os temas mais incidentes são estudos referentes a *políticas sociais*, com o objetivo de destacar sempre a política de educação em reflexões voltadas para duas direções, sendo: a) as possibilidades de intersetorialidade com outras políticas sociais e b) a efetivação da política de educação enquanto direito, após a instituição das seguintes legislações: Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Um destaque no âmbito do tema das políticas educacionais refere-se a maior frequência dos estudos sobre a *Educação Profissional* e sua relação com o mundo do trabalho especificamente, assunto este que aparece em 24% dos trabalhos. Mais exatamente em seis (6) dos onze (11) trabalhos sobre o tema políticas sociais/políticas educacionais.

O tema: *trabalho profissional* no âmbito das políticas educacionais enquanto objeto de estudo se destaca e está relacionado com o atendimento de expressões da questão social advindas do contexto social com rebatimentos em âmbito institucional (tais como: desemprego, evasão escolar, discriminação étnico racial, entre outros).

Inserido no referido tema há estudos pertinentes à questão da interdisciplinaridade, articulação com a rede de atendimento sócio-assistencial, visando a intersetorialidade e a garantia do direito à educação. Ainda no tocante a temática – *trabalho profissional* destaca-se também as abordagens acerca das possibilidades da inserção do trabalho do assistente social no âmbito das políticas educacionais, considerando e refletindo sobre os diferentes espaços sócio-institucionais e instâncias públicas educacionais, que ainda não o possuem.

A *questão social* numa abordagem conceitual aparece em apenas dois trabalhos, e as *expressões da questão social* é um tema muito recorrente tratando de assuntos como trabalho

infantil, desemprego, evasão escolar, adoecimento, discriminação étnico-racial e cultural e drogadição.

As legislações destacaram o Estatuto da Criança e Adolescente e as possibilidades de sua efetivação enquanto uma legislação que busca a mudança de paradigma da situação irregular para a doutrina de proteção integral desse segmento da população brasileira. Nesse tema se insere um foco extremamente marcante nos trabalhos: a reflexão acerca da Educação Infantil, especificamente no segmento creche, que na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, figura como um direito educacional e, especificamente na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), as creches são transferidas da Política de Assistência Social para a Política de Educação.⁸

Em seguida aparece como temática: a *relação família-escola*, que pode ser observado nas entrelinhas de sumários e resumos de vários trabalhos, mas que não são especificamente abordados como temas centrais. O que se destaca nesse assunto é a ênfase na “problematização” da aproximação da família ao contexto escolar, sendo o assistente social um profissional habilitado à realização desse intento, conforme afirma os trabalhos analisados.

Os temas que aparecem nos trabalhos com menor frequência são: a abordagem de temas transversais relacionados à questão étnica e cultural nas políticas educacionais; o debate sobre terceiro setor, especificamente em relação a instituições filantrópicas e confessionais que oferecem educação formal. Os Conselhos apareceram em dois trabalhos: um tratando sobre o Conselho Tutelar e sua relação com a evasão escolar (tema central), e o outro não abordado diretamente e consta no âmbito das possibilidades do trabalho profissional do assistente social, reporta-se a participação democrática nos conselhos escolares (tratado como um tema secundário).

Nessa pesquisa destacamos que um dos temas mais recorrentes é a *Política de Educação*, revelando-nos a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da mesma, considerando que ela não compõe o rol de políticas sociais estudadas no processo de formação profissional de grande parte das faculdades de Serviço Social no Brasil.

⁸ Com a LDBEN/1996, o atendimento de crianças de zero a cinco anos passou a ser um direito e se integrou à Política de Educação Básica, sendo denominada Educação Infantil. Até então, esse segmento populacional era atendido em creches pela política de Assistência Social. As mudanças levaram muitos profissionais do Serviço Social que atuavam no contexto das creches a comporem o quadro de profissionais das Secretarias de Educação dos municípios, devido o conhecimento apropriado e a experiência no atendimento específico de crianças e suas famílias.

As teses e dissertações que tratam diretamente *do trabalho profissional do assistente social na educação* tiveram frequência em 36% (um percentual relevante) dos trabalhos, e se considerarmos que no âmbito das legislações (ainda que tratem especificamente sobre elas) e dos temas transversais, subjetivamente se insere o trabalho profissional do assistente social e seu comprometimento com a luta por direitos sociais - evidenciado através dos temas abordados.

Diante da quantidade de teses e dissertações e do tempo hábil para o término da Dissertação de Mestrado, consideramos a impossibilidade da realização da leitura e análise do conteúdo de todos esses trabalhos, portanto para a indagação: Será que o conteúdo do restante dos trabalhos também não se insere no âmbito das lutas e do trabalho profissional do assistente social nas políticas educacionais?

1.2.2 Destacando níveis e modalidades de ensino

Quadro 6 – Identificação dos trabalhos por Níveis⁹ e Modalidades de Ensino

	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
E. Profissionalizante	2	6	8
E. Básica*		5	5
Educação Infantil**	2	4	6
Ens. Fundamental**		3	3
Infantil/Fundamental**	1	2	3

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

* Os trabalhos se referem à Educação Básica pensando na sua organização enquanto: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não se tratando especificamente de um desses níveis de ensino.

**Estes níveis educacionais compõem a Educação Básica, no entanto, os trabalhos se reportam somente ao referido nível educacional.

Observamos que nas Teses, o nível de ensino - Educação Infantil está presente em dois trabalhos, tal como à Educação Profissionalizante, e uma Tese o objeto de estudo abarca os níveis de ensino: Infantil e Fundamental juntos.

Nas Dissertações, predomina o estudo sobre a Educação Básica, sendo que a Educação Infantil é o destaque, pois aparece em 06 trabalhos. A Educação Infantil juntamente com Ensino Fundamental são tratados em 02 desses trabalhos. Os trabalhos que apresentam objeto

⁹ A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 altera artigos da LDBEN de 1996 (Lei 9.934/1996) e traz a seguinte redação em seu artigo 4º, inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: *a)* pré-escola; *b)* ensino fundamental; *c)* ensino médio. No entanto, no artigo 21, Inciso I da LDBEN (Lei 9.934/1996), a redação permanece assim: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;” demonstrando que a legislação carece de melhorias em sua redação. Os trabalhos aqui citados são todos anteriores a essa legislação de 2013, portanto, seguem a redação legal da legislação de 1996 (BRASIL, 2013).

de estudo abordando somente no nível do Ensino Fundamental são em número de 03. Cinco (5) trabalhos trazem estudo genérico sobre Educação Básica, não delimitando níveis de ensino. E por último, em número de 06, apresentam temática vinculada a Educação Profissionalizante.

1.2.3 Identificando a natureza da instituição pesquisada.

Na identificação da natureza da instituição pesquisada pelos autores, nem todos os trabalhos tem essa abordagem, devido o objeto de estudo não estar necessariamente inserido em espaço institucional. Alguns trabalhos apresentam pesquisa realizada a partir de mais de uma instituição. Segue o quadro:

Quadro 7 – Identificação por Natureza da Instituição

	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Pública	2	9	11
Instituições Filantrópicas	1	6	7
Privada	-	3	3
Pública/Instituições Filantrópicas	2	-	2
Instituições Filantrópicas/Privada	-	1	1
Não apresenta instituição	-	1	1
Total	5	20	25

Fonte: Quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

As instituições públicas foram as mais pesquisadas, isso demonstra o interesse dos pesquisadores pelas instituições públicas, visto serem esses espaços de efetivação de políticas sociais e, por conseguinte, de direitos sociais. A presença das instituições filantrópicas marca a ação da Sociedade Civil na prestação de políticas educacionais, e por último, encontramos a presença de pesquisa realizada em instituição privada de ensino. Destaca-se que dois trabalhos que apresentaram pesquisa em instituição privada, tratam de Educação Profissional e o outro trata de uma instituição que oferece Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

Os dois trabalhos que realizam sua pesquisa em instituições “público/privada” referem-se ao estudo das creches de Franca/SP que naquele momento da pesquisa tinham o atendimento público através de duas creches (uma municipal e outra estadual – UNESP) e o restante das creches são instituições com parceria entre a Sociedade Civil e o município.

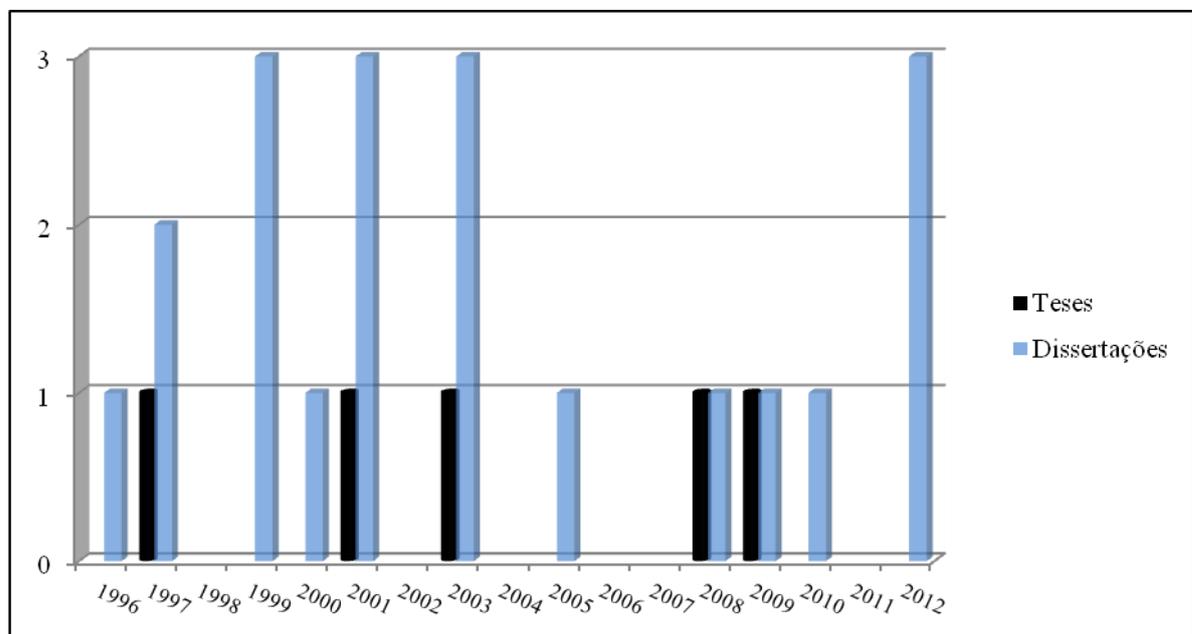
O trabalho construído a partir de instituições privada/filantrópica traz uma reflexão sobre a prática profissional do Assistente Social em instituições educacionais privadas e filantrópicas na cidade de Ribeirão Preto (SP).

O trabalho que não caracterizou a instituição trata de políticas educacionais relacionadas à Educação Profissional.

1.2.4 Delimitando o período de defesa das dissertações e teses

Quanto ao período em que os trabalhos foram realizados, segue o gráfico:

Gráfico 1 – Trabalhos em relação ao ano de defesa



Fonte: Gráfico elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

Os dados demonstram que as produções com temas relacionados ao Serviço Social e a sua interface com as Políticas Educacionais tiveram início no ano de 1996, com a defesa de 1 Dissertação. Na primeira década de existência do Programa de Pós-graduação (1992-2002), foram produzidas 10 Dissertações e 2 Teses. E entre os anos de 2003-2012, foram produzidas 10 Dissertações e 3 Teses.

A maior concentração de trabalhos está entre os anos de 1999 a 2003, em que foram produzidos 12 trabalhos, sendo 2 Teses e 10 Dissertações. Encontramos outra concentração de produção entre os anos de 2008 e 2010, com 05 defesas. Sem nenhuma defesa no ano de 2011. No ano de 2012 teve 03 defesas de Dissertação com temas abordando o Serviço Social e sua interface com a Política de Educação.

1.2.5 O recorte para análise: os trabalhos e suas respectivas autoras

Esse momento de seleção dos trabalhos para análise foi desafiador, pois havia muitos trabalhos que pareciam contemplar alguns dos critérios e conter assuntos que nos interessavam, por exemplo: o texto do trabalho indicava uma abordagem sobre trabalho profissional do assistente social na política de educação, no entanto a experiência não partia de instituição de ensino pública, que é um dos critérios de seleção. Outro desafio que se colocou diante de nós foi o tempo para execução da dissertação. De antemão já sabíamos que não seria possível ler e analisar o universo de 25 trabalhos (05 teses e 20 dissertações) e teríamos que fazer uma escolha por porcentagem ou realizar critérios de escolha a partir de leitura dos resumos e sumários.

A primeira ação foi no sentido de levar essa questão para a banca de qualificação e esta também entendeu que a tarefa da seleção dos trabalhos realmente era algo desafiador, pois poderíamos perder experiências de pesquisas muito interessantes. A banca concordou com a nossa primeira ideia que a melhor opção seria a seleção dos trabalhos a partir de um percentual. Ainda assim, teríamos que estipular critérios. Mas, quais?

Diante disso, decidimos selecionar 10% dos trabalhos, faríamos análise, portanto, de três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações. Relembramos que há maior número de dissertações do que de teses que tratam o tema em foco, o que por si só justifica a opção por 1 tese e duas dissertações, sendo portanto proporcional.

Optamos pelos critérios de seleção que já citamos anteriormente, e destacamos novamente conforme segue:

- Trabalhos com temática sobre o Serviço Social e a Política de Educação *Básica*;
- Trabalhos realizados em instituição *pública* e,
- No caso das dissertações, pretendíamos selecionar as *mais recentes*.

Em relação a este último critério, em razão do recorte temporal (1992-2012) e considerando o quantitativo de apenas duas dissertações, entendemos que seria interessante colocar uma dissertação *mais antiga e uma mais recente*.

Na seleção da tese não houve dificuldade, a partir da leitura de resumos e sumários, constatamos que apenas a Tese intitulada: “A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional” (defendida em 2008) contemplou todos os nossos critérios.

No caso das dissertações, para fazer a seleção tivemos que ler além de resumos e sumários, (pois, estes não foram suficientes na identificação, quanto aos critérios previamente adotados), introdução, considerações finais e conteúdos sumariados que indicavam assuntos que poderiam contribuir com o processo de seleção, e uma dissertação tivemos que ler na íntegra para identificá-la de acordo com nossos critérios. Após a seleção, ficamos com as seguintes dissertações:

- Título: “A prática profissional do Assistente Social na área de educação: a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamental” (2009);
- Título: “Análise das ações sócio educativas do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC de Franca” (1999).

A seguir faremos uma breve apresentação das autoras e conteúdos da tese e das dissertações que se constituem o objeto de análise da pesquisa. Tal apresentação é relevante, visto que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 42), para prosseguir com a leitura interpretativa dos trabalhos, é necessário um roteiro de identificação e caracterização da obra e suas contribuições para o estudo. Esse roteiro de apresentação das obras pode ser ampliado de acordo com os propósitos do pesquisador.

Tese:

A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional

Autora: Maria Cristina Piana

Ano de defesa: 2008

Natureza da instituição pesquisada: pública (municipal)

Nível educacional abordado: Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental I)

A autora *Maria Cristina Piana* traz um estudo acerca da construção do perfil do assistente social na educação, considerando essa construção a partir da experiência vivenciada no município de Barretos que, naquele momento, tal construção estava em fase inicial ou de implantação do Serviço Social na política de educação. Como a experiência de Barretos parecia muito recente, a autora entendeu que deveria abordar a experiência de outro município em que o Serviço Social na política de educação já estivesse mais consolidado, ampliou o universo de pesquisa, entrevistando também profissionais do município de Osasco/SP. Para tanto, a autora estruturou o trabalho em cinco capítulos, sendo:

- 1.As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento.
- 2.As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta de democratização.
- 3.O Serviço Social na contemporaneidade: demandas e respostas.
- 4.A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do Serviço Social no campo educacional.
- 5.A pesquisa de campo.

Salientamos que este trabalho foi publicado como livro em 2009, com mesmo título pela Editora UNESP - Cultura Acadêmica.

A *Maria Cristina Piana* possui uma trajetória profissional como assistente social e Conselheira Tutelar no município de Barretos/SP. Foi docente em Serviço Social no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB). Atualmente é docente do Departamento de Serviço Social da UNESP Franca/SP.

Dissertações:

1 - A prática profissional do Assistente Social na área de educação: a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamental.

Autora: Juliana de Carvalho Pimenta

Ano de defesa: 2009 (mais recente)

Natureza da instituição pesquisada: pública (municipal)

Nível educacional abordado: Educação Básica (Ensino Fundamental I)

Mais recente.

A autora realizou pesquisa a partir de sua vivência como assistente social na Secretaria Municipal de Educação de Franca (SP), onde atuou em equipe multidisciplinar (assistentes sociais, pedagogas e psicólogas) em escolas municipais desenvolvendo projetos e ações com famílias, alunos e professores. O recorte temporal da experiência da referida autora situa-se entre os anos de 1998 a 2005. Apresentou os desafios da efetivação do trabalho numa equipe composta por profissionais de outras áreas, o enfrentamento e as conquistas do Serviço Social num contexto que apresentava condicionalidades de uma política educacional em transição (municipalização do Ensino Fundamental) e mudanças de gestores municipais (executivo e legislativo). A pesquisa de campo foi realizada com os profissionais das três referidas áreas e com a equipe de gestores escolares (diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais). A dissertação está estruturada em três capítulos, sendo:

1. Política Educacional brasileira e o Serviço Social: elementos para o debate
2. A experiência do Serviço Social no município de Franca
3. O desvelar da prática profissional do assistente social

Este trabalho se encontra disponível para leitura pelo site da rede de bibliotecas da UNESP.

A *Juliana de Carvalho Pimenta* tem experiência como assistente social na Secretaria de Educação do Município de Franca (SP). Atualmente é assistente social do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Barretos (SP), também é docente e coordenadora do Curso de graduação em Serviço Social da UNIFEB. Concluiu o doutorado no ano de 2014 no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP/Franca (SP).

2 - Análise das ações sócio educativas do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC de Franca

Autora: Rosenete Gonçalves Rosa

Ano de defesa: 1999 (mais antigo)

Natureza da instituição pesquisada: pública (municipal)

Nível educacional abordado: Educação Básica (Ed. Infantil e Ensino Fundamental I)

Mais antiga.

A autora Rosenete Gonçalves Rosa realizou pesquisa a partir de um Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). Uma escola municipal construída com recursos do governo federal, instituída em 1996 em Franca/SP. O CAIC Franca funcionava com quatro núcleos de atendimento: Núcleo de Educação Escolar, Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Promoção Social e Núcleo de Saúde. Era a única no município a oferecer serviços de saúde e projetos sociais. O trabalho trouxe reflexões acerca das mudanças nas legislações educacionais e a caracterização de uma escola que estava indo além da formação em sala de aula. A autora demonstrou em sua pesquisa como alunos e suas respectivas famílias percebiam a escola e os projetos sociais desenvolvidos em seu âmbito, após três anos de funcionamento. No período, a autora atuava como assistente social no CAIC de Franca.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos:

1. Referencial teórico
2. Projeto PRONAICA – CIAC/CAIC

3.O Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC de Franca

4.Análise das ações educativas do CAIC de Franca

Este trabalho, infelizmente, não está disponibilizado para leitura com acesso pelo endereço eletrônico da rede de bibliotecas da UNESP. O acesso fica restrito às pessoas que possuem o cadastro de empréstimo da rede de biblioteca.

A *Rosinete Gonçalves Rosa* é assistente social da prefeitura municipal de Franca/SP, atua na política de Assistência Social do município. Possui experiência no âmbito das políticas de Habitação, Educação e Assistência Social. Foi assistente social do Centro Jurídico Social da UNESP Franca/SP durante o período em que este possuía uma parceria com a prefeitura. Possui Especialização em Psicologia Comunitária.

Observamos que os três trabalhos partem de experiências profissionais das autoras no âmbito da política de Educação e retratam o compromisso profissional e a estreita relação das mesmas com seu objeto de pesquisa.

Encerramos este capítulo, considerando que apresentamos as inserções necessárias à continuidade de nossas reflexões, sendo: a definição da modalidade de pesquisa, o percurso metodológico utilizado para delimitar os trabalhos a serem analisados e por fim, apresentamos os três trabalhos que serão objetos de análise nessa dissertação.

No próximo capítulo, vamos tratar das reflexões acerca da construção do conhecimento em Serviço Social, sua origem nos programas de pós-graduação e os referenciais teóricos construídos a partir do movimento da categoria no sentido da cientificidade.

**CAPÍTULO 2 SERVIÇO SOCIAL: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO,
PROFISSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

Considerando que o objeto de estudo da presente pesquisa trata sobre a produção do conhecimento em Serviço Social, de forma particular as dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP/Franca que abordam a temática: Serviço Social na Educação, torna-se primordial situar, ainda que brevemente, o debate sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a relevância da pesquisa para o Serviço Social e nesse bojo a trajetória histórica da profissão e da pós-graduação em Serviço Social. Por fim, apresentamos informações sobre o Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP/Campus de Franca – universo da presente pesquisa.

2.1 A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

Não pretendemos aqui aprofundarmos na dimensão conceitual dos componentes da pesquisa, seus vários métodos e os aportes teóricos em que ela se baseia, mas buscamos a aproximação dos questionamentos que estão vinculados às divergências teóricas, ideológicas que se colocam entre Ciências Humanas e Sociais e as demais.

Lembramos então, que de acordo com os fundamentos do desenvolvimento científico, as divergências surgiram na segunda metade do Século XIX, quando no campo da Filosofia, estudiosos buscaram interpretar a história humana como um todo e não somente como uma mera sucessão de acontecimentos.

As transformações em torno das pesquisas sociais, de acordo com Chizzotti (2014) podem ser expressas em 05 marcos que denotam a ampliação do seu campo e significado: a *não aceitação da metodologia aplicada às Ciências da Natureza*, no final do Século XIX e início do XX; a *descoberta e utilização de pesquisas etnográficas* na primeira metade do Século XX, buscando conhecer grupos sociais até então não estudados através de seus relatos e na sua linguagem cotidiana; a *consolidação da pesquisa qualitativa*, ocorrida entre o pós II Guerra e os anos de 1970, pois surgiram novas concepções e práticas (dentre elas as teorias críticas) criticando a hegemonia das pesquisas experimentais e a neutralidade do pesquisador, tão postulada no discurso positivista. Salientamos que nesse marco também se inicia os recursos advindos de programas e agências de financiamentos em prol das pesquisas sociais.

Outro marco importante ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, quando os investimentos em pesquisas sociais se ampliaram, oriundos de fundos públicos e privados. Temas como classe, gênero, raça e etnia trouxeram novos questionamentos das teorias, metodologias e processos analíticos, ampliando os debates e possibilitando novos referenciais em torno de questões como: a ética, o estatuto da verdade, o feminismo, o Terceiro Mundo e

as multidões silentes. Nesse marco também se situa a fusão entre as Ciências Humanas e Sociais.

O quinto e último marco citado por Chizzotti traz a sociedade do conhecimento (ou da informação) no contexto da globalização a partir da década de 1990. O pesquisador está imerso na realidade em estudo. “Toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a realidade circundante.” (CHIZZOTTI, 2014, p. 56). São inseridos novos padrões de validade e legitimidade para a pesquisa social.

Portanto, no mundo científico, a produção de conhecimento se realiza a partir da pesquisa, representada então por um conjunto de métodos, que combinados com a base teórica e a criatividade do pesquisador, dão suporte ao processo investigativo e permite criar um novo trabalho a partir do existente.

A pesquisa é uma das maneiras que o ser humano encontrou para elaborar respostas a diversos problemas, é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 1999, p. 42). Em se tratando de dar respostas, ela pode “[...] tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema.” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 16).

Entre as críticas do meio científico no mundo ocidental está a de que a pesquisa científica se diz como forma hegemônica de dar respostas aos problemas da realidade, principalmente pela pretensão de ser única promotora de critérios de verdade e ignorar outros modos de pensar o mundo advindos, por exemplo, da religião e das artes.

A pesquisa exige que haja um caminho a ser seguido para alcançar o objetivo ou resposta ao questionamento. E nesse ponto possui um caráter social, uma vez que foi construída coletivamente a partir de ideias e representações do ser humano que foram sendo transmitidas e acumuladas ao longo da história, o que lhe confere também a característica de um processo, não linear, pois há situações em que esse conhecimento foi contestado e novas representações surgiram.

Embora não haja consenso entre os autores sobre as características que diferenciariam o conhecimento científico, em termos abrangentes consideramos que tal adjetivo deva ser aplicado ao conhecimento: que é fruto do questionamento a uma área de saber; que é fruto de procedimentos passíveis de reprodução por outra pessoa; que se expõe à interlocução da

comunidade de pesquisadores da área de saber em questão. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 16).

O conhecimento, portanto, é algo que pode ser percebido por vários ângulos, dependendo do pesquisador, de sua lente de visão e das técnicas utilizadas. No caso, a pesquisa em Ciências Sociais possui particularidades que no mundo científico permite que sua verificabilidade seja questionada. Autores como Gil (1999) e Minayo (2012) citam que essas questões dizem respeito às controvérsias no mundo científico sobre o caráter de cientificidade das Ciências Sociais em relação às Ciências Naturais. Isso porque as Ciências Naturais se dizem pioneiras da ideia de cientificidade, embora algumas de suas áreas sejam questionadas por entenderem que não alcançaram a expressão adequada, como é o caso da Física quântica.

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há aqueles que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 2012, p. 10).

As características das Ciências Sociais fornecem-lhe peculiaridades que as tornam imprevisíveis devido ao dinamismo da natureza humana, e também se constituem desprovidas de neutralidade, pois seu pesquisador compõe o universo pesquisado, imprimindo em seu objeto de pesquisa intencionalidades, sentimentos, emoções. E mais, as Ciências Sociais se propõem estudar a realidade social que também é dinâmica, possui especificidades e diferenças que tornam a pesquisa imprevisível.

As pesquisas sociais não fogem ao rigor científico, possuem metodologia, pressupostos epistemológicos e bases teóricas constituídas historicamente. O fato de não trabalharem somente com dados exatos e quantificados, não retira delas sua essência enquanto pesquisa e forma de aproximação do conhecimento.

O pesquisador busca a teoria de conhecimento, mais cabal, que seja apta para explicitar a relação entre aquele que conhece e as coisas que são conhecidas. Isto significa que a pesquisa segue uma teoria articulada que contém princípios, fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam a análise da realidade e que tem alcance e valor esclarecedor universal, em uma palavra, a *epistemologia* da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2014, p. 26, grifo do autor).

O pesquisador é o principal agente mediante a escolha dos caminhos da sua pesquisa, em relação à teoria e aos pressupostos que a validam enquanto forma de conhecimento.

Outros pontos podem ser ponderados em relação a pesquisa social tais como: a expressividade multicultural dos povos, colocando em xeque a validade de práticas metodológicas; as questões ético-políticas, como a finalidade social das pesquisas (e aqui referimo-nos a todas e não somente as pesquisas sociais); a possibilidade de dar voz aos silentes, como expressão contra hegemônica; como instrumento utilizado para despertar a solidariedade e a dimensão humanitária e consciente de sermos cidadãos planetários.

2.2 A relevância da pesquisa na construção do conhecimento em Serviço Social.

A trajetória histórica do Serviço Social brasileiro demonstra a relevância da pesquisa para a afirmação e consolidação da base teórica da profissão. Os avanços se deram a partir da produção de conhecimento que permitiu a sustentação teórica e metodológica para intervir na realidade de forma crítica e criativa.

Neste sentido, neste item trazemos o Serviço Social enquanto profissão e a relevância que a pesquisa tem na constituição do acervo teórico-metodológico construído na sua trajetória histórica. Por último, em consonância com esse movimento da categoria, mediante as transformações da profissão em seu processo histórico no Brasil, identificamos nos textos analisados considerações acerca desse processo.

2.2.1 Serviço Social – os avanços em direção à construção do conhecimento

O Serviço Social se constituiu no Brasil a partir de demandas sociais originadas do processo de exploração e expropriação capitalista no início do Século XX. Sua origem na década de 1930, de acordo com Paulo Netto (2011), está atrelada ao processo de acirramento da contradição capital-trabalho, inscrita na sociedade de classe. Tal período histórico brasileiro é marcado pelo início da industrialização e da urbanização no país. A aristocracia brasileira migra após o declínio do café, para outro segmento da economia, tem-se o início da burguesia industrial brasileira, ainda que de forma incipiente e com traços de uma aristocracia rural.

Conforme pontuamos, nos primeiros anos da profissão, o que se destaca é a forte influência que recebeu da Igreja Católica, sendo que os problemas sociais eram vistos sobre o prisma da moral. A ação profissional era reconhecida como um apostolado, possuía

direcionamento ético e político de cunho conservador e cristão, sob a influência do pensamento neotomista¹⁰.

O Serviço Social estava inserido no campo da prática e devido a isso, “não precisava produzir conhecimento”, mas agir. As determinações do contexto social da profissão, em sua fase inicial, condicionaram seus sujeitos em relação à produção de conhecimento, e nos primeiros anos há apenas indicações da presença da pesquisa no processo de formação dos profissionais.

O Serviço Social se estabeleceu, portanto, nas requisições da sociedade capitalista para amenizar a contradição entre as classes e contribuir com o controle das massas trabalhadoras, mas a profissionalização e seu ingresso na divisão social e técnica do trabalho mediante assalariamento ocorreram com a consolidação dos monopólios:

A profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à “evolução da ajuda”, à “racionalização da filantropia” nem a “organização da caridade”; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica*. É só então que a atividade dos agentes do Serviço Social pode receber pública e socialmente, um caráter *profissional*: a legitimação (com uma simultânea gratificação monetária) pelo desempenho de papéis, atribuições e funções a partir da ocupação na divisão social (e técnica) do trabalho na sociedade burguesa consolidada e madura; só então os agentes se reproduzem mediante um processo de socialização particular *juridicamente caucionada* e reiterável segundo procedimentos do Estado; só então o conjunto dos agentes (a categoria profissionalizada) se laiciza, se independentiza de confessionalismos e/ou particularismos. (PAULO NETTO, 2011, p. 73-74, grifo do autor).

O contexto das décadas de 1940 a 1960¹¹ permitiu que a profissão se aproximasse de novas técnicas, surgiram instituições assistenciais e previdenciárias no país, e o Estado se coloca como o principal interventor entre empresariado e classe trabalhadora¹². Com o novo aparato institucional público e privado, a profissão tende a romper com as bases católicas assentadas em ações caritativas e se constituir como categoria assalariada.

No entanto, a profissão carecia de um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos necessários para responder às novas demandas, visto que até a década de 1940, as assistentes sociais pioneiras tinham a legitimação de seu trabalho limitada pela intervenção advinda da missão do apostolado social e que, agora passava a ficar a cargo do mandato institucional. (ANDRADE, 2008, p. 285).

¹⁰ O neotomismo é uma corrente filosófica retomada no Século XIX advinda do pensamento tomista - ideais de São Tomás de Aquino, filósofo católico que viveu no Século XIII. O pensamento neotomista visa a dignidade da pessoa humana e o bem comum com base na doutrina católica cristã.

¹¹ Na trajetória histórica, em 1947 foi criado o primeiro Código de Ética e em 1957 a profissão teve sua primeira regulamentação, demonstrando que já possuía seu espaço socialmente reconhecido.

¹² A década de 1940 foi marcada pela criação das instituições do Sistema S (SESI, SENAI, SENAC) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

As instituições empregadoras exigiam métodos e técnicas de intervenção adaptadas aos seus procedimentos de atendimento, que não eram de cunho assistencial religioso. As demandas que emergiam do processo de industrialização e urbanização requisitavam a implementação de políticas sociais atendidas por esse aparato institucional que foi criado, principalmente pela intervenção do Estado.

Foi nesse marco que a profissão sofreu a influência tecnicista norte americana, de matriz teórica funcionalista, pois as instituições exigiam racionalidade e organização técnica. Os espaços sócio-ocupacionais se ampliaram, desde instituições assistenciais públicas, patronais e grandes empresas suscitavam o assistente social, que agia com vistas à mudança do sujeito para adequá-lo à ordem vigente.

A formação dos profissionais enfatizava o instrumental, tanto que as propostas de estudos estavam voltadas ao apoio à prática profissional (estudo de caso, grupo e comunidade), ou seja, ao ‘trabalho de campo’. Os estudos tinham o objetivo de conhecer os males da sociedade e os recursos já existentes, delimitar o problema, e o que poderia ser feito para saná-lo. Eram estudos atrelados à estatística apenas, mas era o primeiro contato com um tipo de pesquisa.

Um marco importante nessa época para a construção de conhecimento foi à criação da Associação Brasileira do Ensino em Serviço Social (ABESS) em 1946¹³, ampliando espaço para promoção de eventos e surgindo a ideia da apropriação de conhecimentos vindos de outras ciências que pudessem dar suporte ao trabalho de assistentes sociais no atendimento dos interesses do capital.

Voltando ao contexto sociopolítico da sociedade brasileira, observamos um período marcado por mudanças. Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, que coincide com o final da 2ª Guerra Mundial, buscou-se alimentar o regime democrático e viabilizar ações desenvolvimentistas visando um país com características industriais, porém a classe burguesa brasileira não possuía subsídios suficientes para alcançar tal objetivo, e o país ‘abriu as portas’ para os investimentos internacionais e a ampliação do capitalismo monopolista, com controle financeiro subordinado às empresas capitalistas mundiais. Um fator de suma importância foi o domínio ideológico e econômico norte americano sobre os países latino americanos no pós 2ª Guerra Mundial, temendo os avanços do pensamento dito socialista vindos da ex URSS, e

¹³ Na segunda metade da década de 1990, a ABESS passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS), para contemplar a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão e articular graduação e pós-graduação em Serviço Social.

ainda que os reflexos gerados pela Revolução Cubana de 1950 pudessem alcançar os países do continente.

O contexto mundial da década de 1960 é marcado por lutas em prol da liberdade em questões étnicas, (as lutas dos negros norte-americanos contra o racismo), de gênero (a luta das mulheres pela liberdade sexual e a conquista do mercado de trabalho), políticas e revolucionárias (movimentos sociais em busca de democracia em vários países do ‘Terceiro Mundo’ e a Guerra do Vietnã), entre outros. O agravamento das contradições e desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo dos monopólios acirrou ainda mais a luta de classes, e uma das estratégias políticas utilizadas para contenção dessas revoltas foi o apoio que os EUA deram às ditaduras militares na América Latina, visando reprimir essas mobilizações populares. No Brasil, a ditadura militar iniciada em abril de 1964 (golpe militar) extinguiu movimentos populares e lutas democráticas e registrou na história brasileira um período que ficou marcado pela repressão e morte de muitos civis em decisões autoritárias, como os Atos Institucionais¹⁴.

Na década de 1960 os profissionais buscaram aprofundar as concepções de sua atuação, aproximando-se de outras ciências como a Psicologia e a Sociologia, buscando formas diferentes de atuação, considerando que o conhecimento tecnicista norte americano não se adequava à realidade brasileira e latino-americana. De acordo com Sposati (2007), o processo que permitiu ao Serviço Social dar um passo em direção à produção de conhecimento foi a articulação com a Psicologia e a Sociologia no trato com a técnica de diagnóstico social, em que os profissionais buscavam o reconhecimento da identidade dessa prática e como método de análise de relação indivíduo-meio. O diagnóstico social se assentava em princípios científicos relacionados à personalidade humana e à denominada física social.

Esses ‘conhecimentos’ demarcaram o fazer profissional até meados da década de 1960, quando a profissão teve contato com o movimento latino americano (movimento de reconceituação) assentado numa base teórica social crítica e na Economia Política advindas do marxismo.

De acordo com Setubal (2013), podemos considerar a existência de pesquisas na profissão nesse período que antecede a criação dos programas de pós-graduação que ocorreu no final da década de 1970. Elas possuíam duas tendências: uma que partia do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio em Serviços Sociais (CBCISS). Essa tendência

¹⁴ Os Atos Institucionais eram decretos utilizados como instrumentos de legitimação e legalização às ações de repressão dos militares. Foram instituídos pelos militares 17 Atos Institucionais entre os anos de 1964 a 1969.

possuía características do pensamento conservador e fundo positivista. A outra partia do Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) e possuía uma matriz marxista. Havia um ponto de convergência entre essas linhas, os questionamentos acerca da metodologia utilizada na intervenção.

A partir da década de 1960, o Serviço Social brasileiro vivenciou o denominado processo de renovação¹⁵, que culminou na transformação das bases ideopolíticas que sedimentavam a profissão.

Esse processo, cuja superação, foi de difícil trânsito, confrontou-se com a singularidade dos metodologismos onde predominava a microescala de análise para ação no real e que levava, em sua logicidade, a superposição do método da pesquisa com método do diagnóstico social para ação profissional. Se na primeira é a produção de conhecimento que está posta como objeto/resultada, na segunda é a mudança da situação encontrada, a finalidade buscada, [...], em ambas existe uma direção social que orienta o sentido ético da ação profissional. (SPOSATI, 2007, p. 16).

A partir desse período em que emergiram os questionamentos sobre as bases teóricas que sedimentavam a profissão, as pesquisas no âmbito do Serviço Social ganharam um novo direcionamento ou finalidade, ou seja, mudar a realidade que está posta ao usuário e não mais analisar para conhecer, mas analisar para agir.

A implantação dos cursos de pós-graduação que teve início na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na década de 1970, permitiu aos profissionais pós-graduandos o aprofundamento em metodologias científicas e sua difusão em outras instituições de formação profissional.

A ditadura militar foi perdendo forças principalmente devido a crise no setor econômico. Após a segunda metade da década de 1970 os movimentos e lutas populares e sindicais pela redemocratização do país entraram em cena visando a abertura política, mas foi no início da década de 1980 que a luta ganhou as arenas políticas e as ruas do país, num movimento denominado ‘Diretas Já’ que culminou em 1984 com milhares de pessoas nas principais capitais e cidades do país em passeatas e comícios, com apoio de artistas e líderes políticos, reivindicando eleições diretas para Presidente da República.

O Serviço Social, representado por profissionais/estudantes de vanguarda, aderiu às lutas pela redemocratização brasileira, e foi protagonista com os movimentos populares na construção e implementação de legislações democráticas e sociais. Considerando seu acervo teórico e prático construído ao longo da trajetória da profissão, e que nas décadas de 1970 e

¹⁵ Paulo Netto (2008) expõe sobre o processo de renovação e o movimento de reconceituação do Serviço Social.

1980 recebeu a influência da teoria social marxiana, lutava por uma atuação que se consolidasse a favor da classe trabalhadora. O protagonismo nas lutas e conquistas democráticas do país já era fruto da apropriação teórica marxista, que se firmou no âmbito da categoria profissional mediante o processo de reconceitualização que afirmou e consolidou novas bases teóricas na profissão.

Além da expansão dos cursos de pós-graduação, outros fatores foram importantes para a difusão de técnicas de pesquisa e produção de conhecimento em Serviço Social, tais como: o surgimento da revista *Serviço Social & Sociedade*, em 1979; o apoio de agências de fomento para pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a partir da década de 1980, e a organização interna da categoria, que fez surgir, em 1982, um novo currículo para o curso de Serviço Social, integrando a pesquisa na formação profissional de Assistentes Sociais.

Para Sposati (2007, p. 17) “[...] foi efetivamente a construção da nova cultura crítica no âmbito da profissão e da formação profissional que tem o mérito do fortalecimento da pesquisa para os assistentes sociais.” A construção da cultura crítica que se deu nos anos de 1980 marcou o amadurecimento da profissão, instituiu-se o debate acadêmico e rompeu com o conservadorismo:

A década de oitenta consolidou, no plano ídeo-político, a ruptura com histórico conservadorismo do Serviço Social. Entendamo-nos: essa ruptura não significa que o conservadorismo (e, com ele, o reacionarismo) foi superado no interior da categoria profissional; significa, apenas, que – graças a esforços que vinham, pelo menos, de finais dos anos setenta, e no rebatimento do movimento da sociedade brasileira – posicionamentos ideológicos e políticos de natureza e/ou contestadora em face da ordem burguesa conquistaram legitimidade para se expressarem abertamente. É correto afirmar-se que, ao final dos anos oitenta, a categoria profissional refletia o largo espectro das tendências ídeo-políticas que tencionam e animam a vida social brasileira. Numa palavra, democratizou-se a relação no interior da categoria e legitimou-se o direito à diferença ídeo-política. (NETTO, 1996, p. 111 apud BOURGUIGNON, 2008, p. 30-31).

Um dos avanços promovidos por esse processo de mudança no âmbito da profissão é a articulação nos debates das Ciências Sociais, em que o Serviço Social marca presença, nesse momento apresentando características de maturidade intelectual, rompendo com a concepção de campo limitado ao conhecimento prático.

[...] as décadas de 80 e 90 marcam historicamente avanços e conquistas para o Serviço Social nos seus diferentes campos de ação, bem como em seu processo de constituir-se e de consolidar-se como espaço de produção de

conhecimento em seu próprio âmbito e frente às demais áreas de conhecimento. (BOURGUIGNON, 2008, p. 32).

Os avanços no campo da crítica teórico metodológica na pesquisa, de acordo com Bourguignon (2008), foram inúmeros, porém destacam-se: as reflexões que antes configuravam denúncias revelavam ações de enfrentamento dos seus dilemas; a ultrapassagem de “metodologismos” e aproximação de grandes matrizes do pensamento social contemporâneo; o ecletismo deu lugar à convivência plural de ideias no universo profissional. Esses pontos podem ser observados na produção científica a partir de 1980.

A pesquisa, a produção de conhecimento e as alternativas à instrumentalização na década de 1980 tiveram dois grandes eixos temáticos: a crítica teórico-metodológica ao conservadorismo e a busca pela historicidade da profissão visando à compreensão da gênese e das particularidades da profissão - Serviço Social. Esses dois eixos temáticos articulados ao contexto histórico da sociedade brasileira daquele momento, período que inicia o processo de redemocratização do país, momento histórico marcado pela mobilização dos movimentos sociais na luta por direitos sociais, que culminaram na elaboração da nova Constituição Federal do Brasil, de 1988. A participação da vanguarda de assistentes sociais e estudantes neste contexto acrescentaram ao Serviço Social um “[...] conhecimento da dinâmica das transformações societárias que pressionam a profissão para reconstrução de alternativas teórico-metodológicas que sustentam a sua intervenção na realidade.” (BOURGUIGNON, 2008, p. 34).

Se a década de 1980 marca o amadurecimento da profissão, a década de 1990 consolida a construção do projeto ético-político profissional através da massa crítica já produzida. É visível o reconhecimento da pluralidade teórico-metodológica, mas ocorre com intensidade o fortalecimento da orientação marxista na direção do projeto ético político de assistentes sociais.

Nesse sentido, o projeto ético-político¹⁶ do Serviço Social foi gestado a partir da fundamentação teórico-crítica marxista, e envolve os profissionais de maneira coletiva e individualmente numa projeção a partir de determinada valoração ética que tem a liberdade como valor ético central. Este projeto pressupõe a negação de qualquer tipo de exploração, discriminação e/ou dominação de classe, gênero ou etnia. Em suma, o projeto ético-político

¹⁶ Nos limites deste texto não é possível abordar mais amplamente o projeto ético político do Serviço Social, visto que se trata de tema denso, permeado de tensões. Para melhor compreensão do projeto ético-político do Serviço Social, elencamos duas referências: Paulo Netto (2006); e Teixeira e Braz (2009).

do Serviço Social busca a emancipação humana, a plena expansão dos indivíduos sociais, numa proposta de construção de uma nova ordem societária.

O projeto ético-político do Serviço Social indica a auto-imagem da profissão, conforme cita Paulo Netto (2006, p. 95, grifo do autor):

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

Voltando a construção do conhecimento em Serviço Social, segundo Bourguignon (2008), a agenda de pesquisas do Serviço Social na década de 1990 amplia os temas direcionados às políticas sociais na sua interface com o Estado, e que eram pautas na década de 1980, tais como: Seguridade social após o marco da Constituição Federal de 1988; Investigações sobre a sociedade civil; Processos de gestão e controle das políticas públicas; Papel dos conselhos de direitos; Usuários do Serviço Social na sua relação com as políticas públicas são as mais pontuadas.

Os marcos mais recentes em pesquisa colocam em pauta as legislações sociais que regulamentam os artigos constitucionais e suas implementações tais como: a Lei Orgânica de Assistência Social, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Único de Assistência Social. Conforme cita Bourguignon (2008) a assistência Social possui relevância na reflexão das pesquisas por ser campo privilegiado de atuação profissional e ter vinculação histórica com a natureza e constituição da profissão.

Para Bourguignon (2008) embora a agenda de pesquisas do Serviço tenha se ampliado, ela continua sendo uma exigência para o trabalho no mundo contemporâneo e a profissão ainda carece de maiores investimentos nessa área e uma formação profissional, inicial e continuada para construir um perfil profissional, que seja comprometido com os princípios éticos explicitados no Código de Ética Profissional (CFESS, 1993), crítico e permanentemente indignado com o modelo socioeconômico vigente que exclui socialmente vários segmentos populacionais.

Nesse sentido, Sposati (2007, p. 18) lembra que a pesquisa em Serviço Social produz um conhecimento contra hegemônico e “[...] dedica-se a desvendar os invisíveis, os sem-voz,

sem-teto, sem-cidadania.” Talvez ou senão por isso, ela representa uma forma intensa de luta em favor dos oprimidos na sociedade.

O que é o Serviço Social contemporaneamente, após sua trajetória histórica marcada pela construção de um acervo teórico, em que se pressupõe uma atuação na contra corrente da sociedade capitalista?

Sabemos que o Serviço Social, historicamente, atua nas múltiplas refrações da questão social, conformadas na ordem social contemporânea e seus procedimentos técnicos são instrumentais vinculados a uma intencionalidade, que extrapola a requisição institucional, cuja demanda nos é colocada sem lapidação teórica e ético-política. Só a competência do (a) profissional, pelo conhecimento teórico-político é capaz de decifrar seu significado. (CFESS, 2012a, p. 30).

O Serviço Social brasileiro constitui-se como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, atuando no enfrentamento às expressões da “questão social”.

A “questão social” é o objeto de intervenção do assistente social:

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. [...] *expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais*, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. (IAMAMOTO, 2012, p. 48, grifos da autora).

De acordo com Iamamoto (2012) foram mediante as lutas sociais forjadas pela contradição das relações capital-trabalho, que a “questão social” alcançou a esfera pública, exigindo que o Estado se posicionasse como interventor, amenizando-a por meio da legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais que compõem essa sociedade de classes. Direitos e deveres materializados em políticas e serviços sociais.

Santos (2012, p. 433) traz ao debate que há necessidade de ampliar a compreensão acerca da “questão social” brasileira para além da sua constituição na contradição capital-trabalho e considerá-la também em suas dimensões histórico-concretas:

Isso implica ultrapassar o nível universal do debate, referido ao modo de produção e suas categorias centrais (capital e trabalho), e apanhar as mediações próprias da formação social. Ou seja, para explicar a “questão social” no Brasil, não basta identificar as categorias centrais ao modo de produção capitalista — a relação antagônica entre capital e trabalho, por exemplo — que compõem o nível da universalidade. Há que acrescentar a esse nível a singularidade dos componentes dessa sociedade enquanto formação social concreta, para que se tenha condições de dimensionar suas

particularidades enquanto mediações centrais das expressões da “questão social”.

Merece destaque como reflexão, a tendência atual gerada no âmbito da sociedade capitalista de tomar as expressões da questão social como objeto de criminalização, o que atinge vorazmente as classes subalternizadas da sociedade. Uma dessas tendências pode ser observada no debate sobre a diminuição da maioria penal, colocando em risco argumentos importantes de uma conquista legal que apregoa os direitos da criança e do adolescente, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). É notório que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traduz um avanço na luta pelos direitos desse segmento populacional.

No atual Código de Ética de 1993, revisado em 2011, elenca 11 princípios fundamentais, nos quais os assistentes sociais se orientam para a realização de suas ações; eles também expressam o posicionamento ético político da profissão:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;
- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 2012b).

A profissão conta com órgãos reguladores e representativos - Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), também constituída e consolidada historicamente, confirma o compromisso da profissão com o constante aprimoramento em estudo e pesquisa. A Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) tem papel significativo nas lutas e debates no âmbito da categoria, realizando a articulação entre estudantes e profissionais.

Tendo em vista as novas configurações teóricas construídas no âmbito da profissão, a categoria buscou reformular as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Serviço Social - em consonância com o posicionamento ético político, sendo aprovadas em 2002 pelo Ministério da Educação. As Diretrizes Curriculares possuem três núcleos de fundamentação, articulados entre si, sendo eles:

- Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos do Serviço Social
- Núcleo de Fundamentos da Formação Socio-histórica da sociedade brasileira
- Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional

A formação é composta também pelo trabalho de conclusão de curso e pelo estágio supervisionado. A formação com base nesses três núcleos visa oferecer aos futuros assistentes sociais subsídios para solidificar a competência profissional em três dimensões: teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. Pressupõe-se o constante aprimoramento profissional, visando acompanhar o movimento da realidade e das apreensões teóricas.

Essas três dimensões foram construídas no processo histórico a partir da atuação profissional e da construção do conhecimento em Serviço Social. Sendo que não se constituem isoladas, mas são articuladas tanto no processo de formação, quanto no exercício profissional. A fundamentação nesses três eixos propicia significado substancial à profissão de tal modo que, o fazer dos assistentes sociais ocorre permeado de mediações entre o singular, universal e particular¹⁷, que se faz no movimento de aproximações sucessivas da realidade, objetivando sua compreensão numa perspectiva de totalidade.

¹⁷ A atuação profissional do assistente social pressupõe a realização de mediações, que se expressam através da tríade: singularidade, particularidade e universalidade - categorias teóricas que assumem um caráter ontológico. São estruturas que a razão extrai do real e exprimem determinações do ser. E quanto maior seu grau de complexidade, maior seu grau de determinações. “Na ordem social burguesa o ser social assume sua maior complexidade histórica. A compreensão dos processos e complexos inerentes a esta ordem societária pressupõe a penetração nas categorias sociais cada vez mais complexas.” (PONTES, 2010, p. 68).

2.2.2 Pontuações da construção de conhecimento do Serviço Social utilizada pelas autoras

Pretendemos neste item sinalizar que a construção teórica do Serviço Social no Brasil está presente nos trabalhos que selecionamos para análise, enfatizando o quanto é importante a pesquisa e a produção de conhecimento para a formação e a prática profissional. No âmbito da pesquisa essa construção embasa os posicionamentos político-ideológicos que direcionam o pesquisador na análise do objeto de estudo.

Conforme citamos em item anterior, as autoras cujos trabalhos selecionamos para análise foram: Maria Cristina Piana – tese de doutorado; Juliana de Carvalho Pimenta e Rosenete Gonçalves Rosa – dissertações de mestrado. Buscamos compreender o momento histórico que elas vivenciavam profissionalmente e o processo de aprofundamento teórico e acadêmico das mesmas, pois isso se constitui em características marcantes que distinguem os trabalhos e os concedem singularidade. Destacamos que é necessário reconhecer as abordagens contextualizadas ao seu tempo histórico de construção.

Realizamos várias leituras dos textos, sempre voltando aos mesmos quando houvesse dúvida acerca dos temas tratados, para que fosse possível efetivar uma análise consistente. Para essa elaboração, buscamos encontrar dados que pudessem ser categorizados e elencados na análise.

Certamente o ‘Serviço Social’ foi tema recorrente nos textos, por esse motivo, visamos aqui trazer o que as autoras expressam sobre a profissão.

Os assuntos abordados no tema ‘Serviço Social’ que tiveram frequência nos trabalhos foram: a *concepção da profissão*, o *projeto ético-político*, a *questão social* e a *formação profissional*.

Quanto a intensidade dada ao tema, Piana (2008) em sua tese dedica um capítulo inteiro à profissão. Pimenta (2009) insere o Serviço Social em um item secundário, e destaca alguns referenciais tais como: o movimento de reconceituação e os desafios “atuais”, no caso, relacionados ao tempo histórico da dissertação. Rosa (1999) aborda o Serviço Social inserido ao texto, sem especificá-lo em item a parte.

Rosa (1999) traz temas que eram presentes naquele momento, tais como: a legislação pertinente a categoria como a Lei de Regulamentação da profissão (BRASIL, 1993) e o Código de Ética (CFESS, 1993) que se constituíam em conquistas recentes. A autora fala da necessidade de aprofundamento teórico e pesquisa no âmbito da profissão, que no nosso entendimento se insere na busca pela qualificação e aprimoramento profissional. Outra

dimensão que consta no trabalho da autora é a luta pela ampliação da cidadania e dos direitos sociais. Não notamos no texto abordagem sobre o processo histórico da profissão.

Os trabalhos de Piana (2008) e Pimenta (2009) trazem além dos temas tratados em Rosa (1999), a abordagem histórica sobre a profissão e o projeto ético-político profissional.

Seguindo a ordem cronológica, trazemos o texto mais remoto em estudo, o de Rosa (1999, p. 12, grifo nosso), que abordou o Serviço Social:

[...] como prática eminentemente interventiva e de prestação de serviços sociais destinados a atender a questão social no âmbito de sua expressão econômico, político e social.

A tese de Piana (2008, p. 82, grifo nosso) que dedica um capítulo inteiro ao Serviço Social inicia-o com o seguinte texto:

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, realiza sua ação profissional no âmbito das políticas sócio-assistenciais, na esfera pública e privada. Neste sentido, desenvolve atividades na abordagem direta da população que procura as instituições e o trabalho do profissional e por meio da pesquisa, da administração, do planejamento, da supervisão, da consultoria, da gestão de políticas, de programas e de serviços sociais.

Pimenta (2009) pontuou no tema ‘Serviço Social’: os principais marcos históricos da profissão referenciando as mudanças teóricas, metodológicas e político-ideológicas, as legislações em que se firmam a profissão, as conquistas e os desafios no contexto da sociedade capitalista.

Sobre o *direcionamento político-ideológico*, Rosa (1999, p. 75, grifo nosso) se posicionou em consonância com os princípios do Código de Ética de 1996:

[...] procuramos levar em conta os princípios da profissão de Serviço Social para refletir uma ação pautada na liberdade, na democracia, na justiça social, na cidadania.

Com nossa observação participante e crítica, exercitamos constantemente uma ação-reflexão sobre o cotidiano escolar acreditando que essa realidade pode ser modificada para que as pessoas sintam-se livres, respeitadas, encorajadas a viverem plenamente e a lutarem pelos direitos humanos.

Rosa demonstra o comprometimento com o ser humano, a luta pelos direitos humanos e a perspectiva do movimento, que é próprio da mudança da realidade, uma mudança em busca de um ‘devir’ mais pleno enquanto ser humano. Mas, não faz referência ao *projeto ético-político*.

Piana (2008) discorre sobre o projeto ético-político, citando pilares que o sustenta tais como: as legislações da profissão, a construção teórica, os órgãos representativos da categoria, a formação profissional e a pesquisa no âmbito da profissão que pressupõe o respeito ao pluralismo. Elenca os principais desafios para a efetivação do projeto ético-político no âmbito da profissão e da sociedade, considerando a ordem capitalista vigente, e finaliza seu pensamento sobre o tema da seguinte forma:

Enfim, é possível admitir que o projeto ético-político do Serviço Social se consolidará a partir do momento em que este clarifique os objetivos da profissão, que com seu referencial teórico-metodológico permita que o profissional faça a crítica ontológica do cotidiano, da ordem burguesa e dos pensamentos conservadores que persistem na profissão, que lance luzes sobre as novas escolhas e orientações para direcionamentos sociais e assim, o assistente social estará apto a ocupar os diversos espaços ocupacionais, privados, públicos e profissionais; a questionar critérios de escolha e elegibilidade para o direcionamento de serviços sociais, a democratizar o acesso à informação; a pesquisar e conhecer os sujeitos que demandam as ações profissionais e realizam alianças com eles; a estabelecer compromissos com as denúncias e efetivar o trabalho de organização popular. (PIANA, 2008, p. 105, grifo nosso).

Pimenta (2009) pontua o projeto ético-político e coloca como desafio diário o desempenho das ações profissionais em consonância com os princípios do mesmo. Lembra as “confusões” geradas diante do ‘novo’ referencial:

Não resta dúvida que o referido projeto tenha sido construído em consonância com os interesses e necessidades da categoria, no entanto, seu debate e real configuração não a atingiu massivamente. A princípio o lócus privilegiado de discussão esteve na academia (graduação e pós-graduação) e entidades organizativas da categoria. Neste sentido, era comum o questionamento por parte de alguns “profissionais da prática” sobre o referido projeto. Muitos acreditavam que o mesmo tratasse de um documento sistematizado como os demais projetos por eles conhecidos. (PIMENTA, 2009, p. 48, grifo da autora).

A citação nos reporta ao movimento no interior da profissão da apropriação do projeto ético-político profissional, primeiramente no âmbito da academia, a relevância da construção teórica sistematizada que aos poucos se aproximou também dos “profissionais da prática”. Porém, podemos inferir que a autora quis demonstrar o quanto, naquele momento histórico (PIMENTA, 2009), que pelo curto espaço temporal, possa ser traduzido como contexto atual – há um hiato entre a construção do projeto ético-político profissional e sua apreensão, reconhecimento e até aceitação por parte significativa da categoria profissional no exercício da profissão.

Paira na profissão de Serviço Social – talvez em outras também – a separação entre prática e teoria, o que distancia assistentes sociais que estão na academia daqueles que estão inseridos nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Lembrando aqui, que consta entre os princípios do Código de Ética, o aprimoramento intelectual. Porém, sabemos dos desafios cotidianos de muitos “profissionais da prática” no exercício da qualificação profissional, considerando que somos trabalhadores assalariados, sob subordinação de órgãos hierárquicos.

Sobre a “*questão social*”, as três autoras trazem nas entrelinhas a luta dos profissionais mediante os conflitos e tensões provocados pela sociedade de classes e seus rebatimentos nas instituições de atendimento. Os textos focalizam as expressões da questão social no âmbito educacional, que serão pontuadas no momento que discutirmos sobre trabalho profissional na política de educação.

Rosa (1999, p. 105, grifo nosso) tem a seguinte fala sobre a “questão social”:

A nossa proposta neste trabalho é pensar a Educação enquanto questão social e estabelecer uma interlocução com os sujeitos da pesquisa. As famílias entrevistadas pertencem à categoria de trabalhadores, empregados ou desempregados, que sofrem com o achatamento salarial como todos os brasileiros e que, de forma singular, participam da comunidade que habitam.

Podemos inferir que a autora pensa no atendimento das necessidades dos trabalhadores a partir da política de educação e na formatação em que esta se efetivava na instituição de ensino em que atuava.

Piana (2008, p. 51, grifo nosso) pontua no decorrer do texto a ação profissional mediante o enfrentamento das expressões da “questão social”:

Assim, as expressões da questão social, tais como: as desigualdades e as injustiças sociais são conseqüentes das relações de produção e reprodução social através de uma concentração de poder e de riqueza de algumas classes e setores dominantes que geram a pobreza das classes subalternas. E tornam-se questão social quando reconhecidas e enfrentadas por setores da sociedade com o objetivo de transformação em demanda política e em responsabilidade pública.

Com tudo isso, tem-se que a questão social, deve ser enfrentada enquanto expressão das desigualdades da sociedade capitalista brasileira, é construída na organização da sociedade e se manifesta no espaço societário onde se encontram a nação, o Estado, a cidadania, o trabalho.

O assistente social é um profissional que tem como objeto de trabalho a questão social com suas diversas expressões, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio das políticas sociais, públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. [...] Dessa forma, não se trata apenas de operacionalizar as políticas sociais, embora importante, mas faz-se necessário conhecer as contradições da

sociedade capitalista, da questão social e suas expressões que desafiam cotidianamente os assistentes sociais, e pensar as políticas sociais como respostas a situações indignas de vida da população pobre e com isso compreender a mediação que as políticas representam no processo de trabalho profissional ao se deparar com as demandas da população.” (PIANA, 2008, p. 82-83, grifo nosso).

Sobre a questão social, o texto de Pimenta (2009, p. 51, grifo nosso) a contempla como matéria prima do trabalho profissional:

O assistente social tem na questão social a matéria prima para execução do seu trabalho, precisa ter consciência que apenas o domínio de técnicas e desenvolvimento de habilidades específicas não garantirá o êxito de suas ações. A competente compreensão dos dilemas enfrentados pela sociedade é imprescindível para uma atuação qualificada.

A *formação profissional* foi abordada com mais intensidade por Piana.

Pimenta e Rosa, embora ressaltem a necessidade da formação qualificada e do constante aprimoramento não se aprofundou no assunto.

Portanto, sobre este tema, Rosa (1999, p. 82, grifo nosso) sente falta de conteúdos teóricos relacionados, tanto em relação a esta fase do desenvolvimento humano quanto ao atendimento de crianças e adolescentes:

Refletindo sobre a prática profissional exercida no CAIC durante esse processo de estudo no curso de pós-graduação e também no contato com as crianças e adolescentes, concluímos que o assistente social recebe uma formação frágil sobre questões da infância e da adolescência, assim como o desenvolvimento da criança enquanto ser social.

Essa observação nos remete à relevância da inserção na formação profissional dos Assistentes Sociais de conhecimentos referentes à política de educação, nos seus diferentes níveis de ensino, espaço privilegiado para atendimento de crianças e adolescentes.

Rosa (1999, p. 12, grifo nosso) pontua também o quão fundamental é o conhecimento para a prática profissional:

[...] o fortalecimento no campo do conhecimento científico para uma intervenção efetiva na dinâmica dos conflitos e desigualdades profundas e presentes na sociedade contemporânea.

Piana faz um relato das principais ações da categoria profissional após a década de 1980 em busca de uma base curricular que correspondesse ao novo direcionamento ético-político da profissão, contemplando os três núcleos da formação profissional. Aborda o avanço e as conquistas para profissão mediante o início dos cursos de pós-graduação no final

da década de 1970. Destaca também a relevância e incursão da pesquisa no âmbito da formação.

Um olhar retrospectivo para décadas anteriores não deixa dúvida de que o Serviço Social foi sendo questionado pela prática política de vários movimentos sociais e segmentos da sociedade civil, encontrando aí sua base social de reorientação da profissão nos anos 1980. Com isso, a profissão deu um salto de qualidade, de atuação e de formação profissional. Com o novo Código de Ética, ganhou visibilidade pública e maior credibilidade junto à população usuária. Houve também um avanço no mercado editorial e de produção acadêmica impulsionada pela pós-graduação e pela interlocução teórica com áreas conexas de maior tradição na pesquisa social. (PIANA, 2008, p. 106, grifo nosso).

Para Piana (2008), duas características se destacam nesse processo de mudança curricular: a investigação como dimensão constitutiva da formação e as políticas sociais como campo de interesse teórico-prático dos assistentes sociais. De acordo com a autora, a formação profissional tem desafios colocados principalmente em decorrência do contexto neoliberal que enfraquece o processo de lutas e movimentos sociais, atingindo diretamente o direcionamento ético-político profissional na prática. Outro desafio está nas políticas educacionais para a Educação Superior, que a mercantiliza e abre portas para uma formação precária e sem qualidade.

Pimenta (2009, p. 52, grifo nosso) faz referência à formação profissional no sentido de ir além da formação inicial para o exercício da profissão e a busca pelo constante aprimoramento:

[...] o assistente social precisa investir em sua capacitação permanente, não só como estratégia de atendimento às necessidades impostas pelo mercado, que exige melhor qualificação, mas acima de tudo para não se distanciar desse processo dinâmico que move a sociedade e produz seus reflexos na questão social.

Interessante perceber as três construções ao relatar sobre o Serviço Social, a sensação é que há um “orgulho” pelas conquistas sejam no âmbito científico ou legal. As três autoras deixaram nas entrelinhas a paixão e o respeito pela profissão.

2.3 A Pós-graduação em Serviço Social

Não pretendemos aprofundar na questão, mas trazer ao leitor indicativos significativos da trajetória da pós-graduação em Serviço Social no Brasil e situar dentre as pós-graduações

existentes, o universo dessa pesquisa, ou seja: o Programa de Pós graduação em Serviço Social da UNESP – Franca.

Na década de 1930 os cursos de pós-graduação no País eram poucos e oferecidos em algumas instituições universitárias. Havia ações voltadas para instituição da pós-graduação, porém poucos cursos foram criados (CURY, 2005). Nessa mesma década foram criadas pós-graduações em Direito na Universidade de Minas Gerais (atual UFMG), na Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ), na Faculdade Nacional de Filosofia (incorporada posteriormente pela UFRJ) e na Universidade de São Paulo, e tiveram influência do modelo francês. Na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1941 foi criado um curso de mestrado, apoiado por pesquisadores norte-americanos. Em 1946, aprovou-se o Estatuto das Universidades do Brasil que reconheceu cursos de pós-graduação destinados à especialização profissional.

Eram poucas as universidades brasileiras onde era possível a realização de estudos de pós-graduação, além do que, nessa época, a pós-graduação brasileira, por seguir o modelo francês antigo, visava apenas ao título de Doutor. Não havia o Mestrado entre nós, e o título de Doutor, alcançado de modo exageradamente artesanal, era ostentado por um número muito reduzido de pessoas (BEIGUELMAN, 1997, p. 34 apud CURY, 2005, p. 9).

O financiamento e apoio para pesquisas foram normatizados a nível nacional com a criação em 1951 do Conselho Nacional de Pesquisas (atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), e com a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), visando a concessão de bolsas, intercâmbio e cooperação entre instituições e apoio a eventos de natureza científica.

Guterres (2002) afirma que a pós-graduação no Brasil já possuía vários cursos, e que o Parecer n. 977/65, considerado marco de regulamentação da pós-graduação no País, só é visto como um divisor de águas devido sua fundamentação.

O Parecer 977/65 aparece como um divisor de águas em que o período anterior a 65 é visto como assistemático, confuso e marcado por múltiplas tendências, enquanto que o período pós 65 é visto como sistemático, uniforme e crescentemente rígido e rigoroso. A descrição do período anterior a 65 tem levado os pesquisadores a menosprezá-lo de tal maneira que os comentários são rápidos e repetitivos sem uma avaliação mais aprofundada. Em consequência disso a maior parte da literatura se atém ao período posterior. (GUTERRES, 2002).

De acordo com Guterres (2002), já existiam no Brasil mais de cem cursos de pós-graduação em 1965, ano em que foi aprovado o “Parecer Sucupira” (que tem esse nome em razão do seu relator Newton Sucupira). Havia no Brasil institutos, fundações, centros de pesquisa e universidades que já realizavam pesquisas, tais como: a Fundação Getúlio Vargas (1944); a Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1952); o Instituto Técnico da Aeronáutica (1947); o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (1954).

Uma pesquisa realizada pela CAPES faz um levantamento da situação da pós-graduação em 1965. Segundo Maciel (1967) o trabalho reúne informações de 157 entidades cujos resultados revelaram a presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização e 96 cursos de pós-graduação dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para verificação (GUTERRES, 2002).

Para Guterres (2002), essa ideia de que a Pós-graduação brasileira só ganhou formas após o referido Parecer, ocorre devido a escassa legislação, sendo que a expressão “pós-graduação” não era utilizada nas normativas existentes.

Devido a escolarização ser elitizada e domínio de uma minoria privilegiada, o Brasil possuía poucos pesquisadores e professores qualificados para a nova realidade que se apresentava na década de 1960, em razão da ampliação das universidades públicas e de instituições privadas de Ensino Superior, o que gerou a necessidade de docentes e profissionais de pesquisa. O nível qualitativo e quantitativo dos profissionais era insuficiente para o atendimento da demanda (BAPTISTA; RODRIGUES, 1992).

A institucionalização, conceituação e formatação da Pós-graduação no Brasil ocorreram pelo Parecer da Câmara de Ensino Superior n. 977/65, o “Parecer Sucupira”, e integra o conjunto de ações do ideário desenvolvimentista e da forte influência norte-americana, que tiveram sua expressão nas políticas educacionais pelos acordos MEC-USAID¹⁸ no contexto da ditadura militar.

Segundo Guerra (2011), a pós-graduação implantada no Brasil pelo Parecer Sucupira seguiu o modelo norte-americano, porém com a lógica determinada pela relação excludente e subordinada em relação aos países da América Latina, evidenciando ainda mais o processo de dependência entre países centrais e periféricos.

¹⁸ Denominados de acordos MEC-USAID, siglas que fazem referência ao Ministério da Educação e Cultura e a agência norte americana *United States Agency for International Development*, por esses acordos, vieram técnicos norte-americanos com o objetivo de reformar o ensino brasileiro, postulando uma formação técnica profissionalizante para inserção no mercado de trabalho e consumo.

Naquela conjuntura, fazia-se necessário assegurar determinado tipo de pesquisa e de produção tecnológica e científica que viessem a dar suporte ao projeto de transformação capitalista instaurado pela ditadura, caracterizado pela aceleração econômica, dependência do capital externo e por uma dinâmica que garantia, mas também restringia, o acesso aos bens e serviços apenas aos segmentos da classe burguesa, dando prosseguimento a histórica herança de exclusão da massa da população brasileira. [...] Essa integração implicava a expansão dos mercados consumidores nos países periféricos e o fomento aos países centrais enquanto produtores de Ciência e Tecnologia (GUERRA, 2011, p. 128).

A expansão da pós-graduação nesse período se caracterizou por processos que velavam, acobertavam, dissimulavam a realidade coercitiva instaurada pelo governo militar, utilizando-se de uma ideologia tecnicista e elitista. Características estas que compõem o formato das políticas educacionais excludentes implantadas ao longo da história no Brasil, atendendo a elite burguesa brasileira e seguindo o viés de subordinação e exclusão social dos países periféricos em relação a países centrais.

A pós-graduação teve como objetivos: a formação de professores devido a expansão das universidades; o estímulo de pesquisas que viessem a atender os interesses do mercado; formação e treinamento de técnicos e gerentes para os setores privilegiados pela ditadura. Esse modelo mantinha a condição de dependência do País, constituindo-se numa pós-graduação sem autonomia e subordinada aos interesses do Estado e do mercado, “[...] tendência que nos dias de hoje apenas se acirra e se complexifica.” (GUERRA, 2011, p. 130).

Seguindo o modelo norte-americano, a característica básica era a diferenciação entre a formação *stricto-sensu* e a *lato-sensu*. A primeira com responsabilidade de formar professores para o nível universitário, pesquisadores e profissionais de alto nível, os graus de formação de mestre (*máster*) e doutor (*doctor*), com a exigência da elaboração de dissertação para mestrados e tese para doutorandos. A formação *lato-sensu*, sendo responsável por aperfeiçoamentos e especializações com caráter mais restritivo e direcionado a determinada área, não atribuía grau acadêmico (BAPTISTA; RODRIGUES, 1992).

Em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação com vistas a organização e ao direcionamento de uma política nacional que estabelecesse metas, prioridades e orçamento para as pós-graduações. A partir de então, foram elaborados planos que viabilizassem o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, contemplando legislações e a realidade vigentes, direcionando políticas de financiamento e agenda de pesquisas.

Os três primeiros planos elaborados foram efetivados na seguinte ordem cronológica: I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979) que enfatizou a questão da expansão do quadro docente e a formação de pesquisadores. O II PNPG (1982-1985) enfatizou a

elevação da qualidade dos docentes e pesquisadores, entre outros aspectos como a avaliação e participação da comunidade científica nesse processo, além do desenvolvimento de pesquisas.

O III PNPG (1986-1989) refletiu o momento histórico em que o País vivenciava com a redemocratização e o processo de elaboração de uma nova constituição que buscava ampliar espaços democráticos, conquistas sociais e o desenvolvimento econômico do país, entendendo que para isso seria necessária autonomia científica e tecnológica. Os objetivos desse plano contemplavam além da formação de pesquisadores de alto nível para o País, realizar a integração entre ciência, tecnologia e o setor produtivo. A partir desse plano houve também a preocupação com desigualdades regionais das instituições de pesquisas e pós-graduação em relação a localização geográfica e financiamento das pesquisas.

Na década de 1980 o Brasil vivenciou um marco histórico - o processo de redemocratização e das lutas populares em prol da ampliação de direitos sociais, conforme citado anteriormente. Apesar do embate entre diferentes projetos societários na efetivação das legislações sociais (inclusive na elaboração da própria Constituição Federal de 1988), com a luta dos movimentos sociais podemos afirmar que houve conquistas no setor educacional e avanços legais, conforme apregoa o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Mas o percurso para consolidação dos direitos sociais conquistados e que devem ser materializados nas políticas sociais traz o embate e as tensões próprias da sociedade constituída por classes sociais com interesses antagônicos, em permanente conflito. Dessa forma, a conquista educacional desse momento histórico sofreu os impactos advindos do contexto macroeconômico capitalista e dos projetos societários em disputa.

A economia mundial sofria o processo de transformação gerado por uma das crises do capital, priorizando o capital financeiro, visando o aumento das taxas de lucro, a produtividade e a competitividade. A globalização dos mercados impôs aos países a abertura para grandes empresas estrangeiras. Os países centrais e periféricos buscaram adequarem-se ao “novo” ciclo de acumulação do capital.

As mudanças recentes na dinâmica da acumulação do capital – com a internacionalização dos mercados financeiros, os processos de reestruturação produtiva, a abertura das economias e a desregulamentação dos mercados – repercutiram de modo marcante na realidade brasileira, à medida que incidiram sobre um solo histórico e societário mediado por elementos próprios da formação social brasileira. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 8).

No Brasil as ações governamentais para o enfrentamento da crise se expressaram em redução de gastos sociais, privatizações de setores de serviços, abertura para investimentos e comércio externo, entre outras ações. As conquistas sociais daquele momento se sucumbiram a nova realidade de “crise” do capital.

As políticas educacionais conformaram-se as requisições de mercado sob forte influência de organismos internacionais vinculados ao setor financeiro, tais como o Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio. Nesse período, a política de educação foi priorizada pelos setores econômicos, pois se constituiu em espaço para formação e capacitação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Realizaram-se acordos e propostas com metas para ampliação da escolarização em países periféricos. Tais acordos implicaram no favorecimento do contexto neoliberal e globalizado¹⁹ vigente.

Os cursos de pós-graduação tiveram avanços quantitativos, sob o discurso de preocupação com as desigualdades, mas condicionados pela lógica da formação de profissionais especializados para o mercado de trabalho, expressaram assim os reflexos da influência dos setores econômicos sobre as políticas educacionais voltadas a pós-graduação.

No que concerne aos planos, o que seria o IV PNPG teve início com estudos e discussões em 1996, porém teve problemas e não chegou a ser implantado por restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento. Mas, “[...] diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.” (BRASIL, 2010, p. 29). Ainda que o PNPG não tenha sido implantado, suas diretrizes foram utilizadas entre os anos de 1996 a 2004.

Em 2005 foi implantado um plano com vigência até 2010. Nesse plano buscou-se parceria e cooperação entre as agências de fomento, inclusive as estaduais, as secretarias de ciência e tecnologia e instituições universitárias e de pesquisas visando a equacionar as assimetrias dos programas de pós-graduação. Buscaram-se estratégias para implantação de

¹⁹ O *neoliberalismo* ganhou força no pós-2ª Guerra Mundial, período em que os países envolvidos na guerra buscavam estratégias para se reestruturar economicamente. Eles se utilizaram de ideias da doutrina liberal clássica que defende o livre-comércio, o direito à propriedade privada, a igualdade de oportunidades e não de acesso a bens e serviços, que fica restrito a capacidade de cada um. Na política, essa doutrina defende a democracia para a escolha de governantes, que também ganha viés mercadológico: políticos fazem ‘negócios’ e eleitores são vistos como ‘consumidores’. As ideias neoliberais foram difundidas em todo o mundo, especialmente com a queda do regime governamental do Leste Europeu, dito comunista, e com a globalização do mundo. (ROMÃO, 2006). A difusão dessas ideias foi destrutiva para políticas governamentais de cunho social, pois provocou o encolhimento ou desmonte de conquistas sociais adquiridas no Brasil, na década de 1980. As legislações sociais, criadas para regulamentação de artigos da Constituição Federal de 1988, sofreram os impactos das medidas neoliberais.

programas específicos, sendo que foram ouvidas as universidades, o setor empresarial e os sujeitos envolvidos no processo do desenvolvimento do País.

Nesse mote estão as parcerias público-privadas para subsidiar pesquisas através de empresas privadas. Destaca-se o envolvimento da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), devido a utilização dos fundos setoriais de Ciência e Tecnologia criados a partir de 1999 com vistas ao financiamento de pesquisas e inovações tecnológicas por meio de setores empresariais e de recursos naturais da União (FINEP, 2012). É nítida a vinculação de pesquisas e programas de pós-graduação ao setor privado.

O atual plano (2011 a 2020) é o primeiro que tem suas metas contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE). Ele alinha os programas de pós-graduação ao vínculo com o setor privado, ao envolvimento de docentes e pesquisadores na captação de recursos para a pesquisa em empresas. Os processos avaliativos dos programas estão atrelados à produtividade acadêmica de docentes e pesquisadores (produtivismo)²⁰, desconsiderando aprofundamentos nos processos formativos, pois se assenta nos aligeiramentos, flexibilização de currículos, sobrecarga de trabalho docente, entre outros aspectos.

Historicamente, a pós-graduação permanece vinculada às exigências do processo de produção e reprodução da sociedade capitalista, tal como os outros níveis de formação escolarizada. Docentes e discentes pesquisadores necessitam de autonomia no processo criativo de investigação, aproximação e desvelamento da realidade, e mediante tais políticas, a realização de pesquisas tem se tornado um verdadeiro desafio, principalmente na área das Ciências Sociais Aplicadas não vinculadas ao contexto produtivo e consideradas de pouca relevância no mundo científico.

O Serviço Social inserido na área das Ciências Sociais Aplicadas, o início da pós-graduação *stricto sensu* ocorreu na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em 1971, e logo em seguida, em 1972 na PUC/RJ. Na mesma década também foram implantadas as pós-graduações na UFRJ (1976), na PUC/RS (1977), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (1978), na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) (1979).

²⁰ O “produtivismo” é uma prática que infelizmente tem se tornado frequente nos cursos de pós-graduação, pois se expressa na produção de textos, artigos e trabalhos com temas repetitivos, sem muita qualidade científica em razão de fatores como: aligeiramentos nos processos formativos, precarização do trabalho docente, condição dos discentes, que em sua maioria são pesquisadores trabalhadores, entre outros. O que se considera é que há uma exigência de produtividade científica a pesquisadores discentes e docentes, sendo que esta produtividade é um dos requisitos com maior relevância na avaliação realizada pela CAPES, tornando a ampliação quantitativa de produções científicas um pressuposto imprescindível à manutenção de qualquer programa de pós-graduação, desconsiderando a pertinência e qualidade dessas produções. Esta é uma das críticas abordadas pelo Serviço Social em relação às políticas educacionais para o ensino superior. Para aprofundamento dos estudos referentes a influência neoliberal na política de Educação Superior (que resvala na pós-graduação) sugerimos Lima (2007).

Inserindo-se assim, no quadro maior da necessidade de ampliação do pessoal docente e pesquisador.

Para o Serviço Social, a tarefa de implantação dos primeiros cursos não foi fácil, considerando os embates relacionados a questões ideológicas do regime opressor em vigência, o financiamento de pesquisas, ainda havia a concepção de que a área não era tão relevante.

O Serviço Social, que enfrentava no seu dia a dia o embate entre os interesses das classes antagonicamente constituídas, não ficou atrás e também lutou pela criação do seu programa de pós-graduação. Aqui sim, as dificuldades foram sensíveis. O seu trabalho de convencimento teve início na universidade, cuja hierarquia superior, por não entender o que é Serviço Social, não concebia como necessária a criação de um curso de tal monta. (SETUBAL, 2013, p. 88-89).

Em 1981 a PUC/SP implantou o nível de doutorado, e foi a única no Brasil e na América Latina até 1993 a oferecer o nível de doutorado em Serviço Social. Portanto, neste período eram seis instituições que ofereciam o nível de mestrado e uma, o nível de doutorado.

A regulamentação de cursos de pós-graduação expressava num sentido a influência norte-americana nas políticas educacionais no Brasil, mas, no âmbito do Serviço Social havia outros fatores que o impulsionava ao aprofundamento teórico: a aproximação das Ciências Humanas e Sociais e as iniciativas relacionadas à pesquisa e produções advindas do Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio em Serviços Sociais (CBCISS) e do Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), que colocavam em debate os questionamentos sociais e a articulação com a prática profissional.

O processo que permitiu a articulação entre a institucionalização da profissão e o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação foi originalmente fomentado pelas necessidades prático-operativas e pelos requerimentos da sistematização da intervenção, seja ela técnica, política e/ou institucional. Todavia, foi a ampliação dos objetos de conhecimento, determinada tanto pelo agravamento da questão social, como por novos processos sociais surgidos no pós 64, aliados à complexificação das relações entre Estado, sociedade e mercado, que obrigaram o Serviço Social a procurar aporte nas ciências humanas e sociais, qualificando-se como parceiro intelectual e também protagonista da produção e pesquisa social no Brasil. (MOTA, 2005, p. 12).

Portanto, a criação da pós-graduação em Serviço Social se inscreve no conjunto de lutas da categoria pelo aprimoramento e inserção da profissão na maioria intelectual. A criação da pós-graduação permitiu ao Serviço Social, buscar junto às Ciências Sociais espaço no contexto científico do País através de pesquisas e aprofundamentos teóricos. A “maioridade” das Ciências Sociais, aqui se coloca o Serviço Social,

[...] se configura ao longo das décadas de 80 e 90 e sua inserção entre as disciplinas apoiadas pelo CNPq institui o reconhecimento, pelos atores científicos, de um campo específico do conhecimento que passa a ser incentivado no sentido de afirmar sua identidade científica. (KAMEYAMA, 1998, p. 36).

A busca por uma postura científica se reflete nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, estabelecidas pela então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS)²¹ em 1982, que institui a pesquisa como parte integrante da formação em Serviço Social e na luta pela ampliação de bolsas e financiamentos de pesquisas na área. Representa também o compromisso da categoria com os processos formativos.

No balanço do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em Serviço Social percebe-se que na década de 1990, houve aumento em relação ao número das instituições a oferecerem cursos de mestrado e doutorado. Iniciaram os cursos de mestrado e doutorado da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o de doutorado da UFRJ e da UFPE. O Serviço Social brasileiro ganha corpo em publicações, se constituindo em referência na América Latina e Portugal. Amplia-se o número de núcleos de pesquisas e projetos com apoio das agências de fomento vinculadas a esses núcleos.

Destacam-se os avanços e conquistas profissionais no que se refere a ampliação do *corpus* teórico da profissão. Os reflexos podem ser sentidos no âmbito da categoria com o Código de Ética de 1993 e a Lei de Regulamentação da profissão de 1993. Na arena política, as conquistas se expressam nas diversas contribuições de assistentes sociais na elaboração de legislações sociais aprovadas nesse período. Ações que denotam uma profissão voltada aos interesses das classes subalternas, na defesa dos direitos sociais e na luta contra todo o tipo de opressão.

A partir de 1990 as conquistas sociais dos trabalhadores da educação foram distorcidas ou suprimidas pelos avanços neoliberais, o ensino foi “massificado” e caracterizado pela instrumentalização das “massas populares” atendendo às exigências de profissionalização pelo mercado de trabalho. Aspectos que podem ser observados em todos os níveis de ensino, até mesmo nos programas de pós-graduações.

Em consonância com o contexto capitalista mundial, os planos nacionais de pós-graduação têm sua vinculação às requisições do mercado, a análise desses planos nos últimos

²¹ Criada em 1946, a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) teve a nomenclatura alterada em convenção realizada em 1979, após o III CBAS (Congresso da Virada) e assumiu o compromisso de coordenar e articular o projeto de formação profissional, passando a denominar-se Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. No ano de 1998, visando integrar a pesquisa em sua constituição, valorizar a indissociabilidade do tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão, e articular graduação e pós-graduação em Serviço Social, foi denominada Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

20 anos “[...] demonstra o aprofundamento de uma histórica política de fomento voltada a atender aos interesses da indústria brasileira, operando na direção de formar recursos humanos para o mercado, através de parcerias com empresas.” (GUERRA, 2011, p. 138).

O modelo atual se fundamenta na gestão empresarial e está voltado para o processo produtivo, sofre processos avaliativos que são próprios de áreas de concentração ligadas aos setores econômicos e de ciência e tecnologia (em sua grande maioria das Ciências Exatas), e desconsidera as características e particularidades de cada área, principalmente programas e pesquisas sociais, pois estas geralmente não estão vinculadas ao setor produtivo, como é o caso do Serviço Social.

Atualmente, de acordo com os dados da CAPES o Serviço Social possui 32 programas *stricto sensu* reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação, que são aqueles que podem expedir diplomas de mestre e doutor. Os 32 programas oferecem o nível de mestrado e desses 16 oferecem também o nível de doutorado²².

A preocupação com as desigualdades regionais persistem, pois há uma concentração dos programas na região Sudeste com 37,5%, sendo que dos 16 programas que oferecem doutorado no país, metade estão também na Região Sudeste. Outro ponto para análise são as notas da última avaliação disponibilizadas no site da CAPES, onde consta que dos 32 programas que oferecem mestrado, 37,5% deles estão com nota 3, considerada muito baixa e com risco do programa deixar de ser reconhecido pela CAPES. Sob o mesmo risco estão 43,75% dos 16 programas que oferecem o nível de doutorado e apresentam nota 4, que é considerada muito baixa. São reflexos da política de pós-graduação que prioriza a produtividade e os avanços em Ciência e Tecnologia.

Diante desses dados, situamos a graduação e pós-graduação em Serviço Social da FCHS da UNESP Franca, pois este é o nosso *locus* de pesquisa.

A produção de conhecimento em Serviço Social se fez pela pesquisa no âmbito acadêmico, nesse sentido, o curso de Serviço Social da UNESP Franca possui relevância dentro do Estado de São Paulo.

Na sua trajetória histórica consta que a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca foi incorporada à Universidade Estadual Paulista em 1976:

²² Dados disponibilizados pelo site da CAPES e segundo atualização datada de 20/03/2015. De acordo com os dados apresentados, o Brasil tem 5.812 cursos de pós-graduação recomendados e reconhecidos pela CAPES, sendo 3.226 em nível de mestrado, 1.997 em nível de doutorado e 589 cursos em mestrado profissional. O Serviço Social não possui nenhum curso de mestrado profissional reconhecido pela CAPES. Os 32 programas de pós-graduação em Serviço Social reconhecidos pela CAPES estão em anexo neste trabalho.

A unidade foi criada em 1962, denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, um dos institutos isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Em 1968, suas instalações foram transferidas para um dos monumentos históricos mais antigos da cidade, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, tradicional educandário francano, com 110 anos de existência. Em 1976, juntamente com outros institutos isolados, foi incorporada à UNESP. (UNESP, 2012a).

Era denominada por *Faculdade de História, Direito e Serviço Social*, nomenclatura que foi alterada em 2010 para *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, uma vez que a denominação anterior não contemplava o curso de Relações Internacionais, implantado no Campus em 2006. Portanto, contando desde o início das atividades, a Faculdade possui mais de 50 anos de história no Ensino Superior de Franca e no Estado de São Paulo.

O curso de Serviço Social da UNESP Franca foi o único oferecido em instituição pública no Estado de São Paulo até 2009, ano em que foi criado o curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no campus da Baixada Santista, mas que é mantido pela instância federal.

O Curso de graduação em Serviço Social (bacharelado) da Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca – UNESP foi instalado em 1976, quando foram reunidos pela UNESP os institutos isolados de educação superior pública, aos quais estava vinculada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Franca. O Curso de Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP/Franca-SP, apresenta situação especial, pois se trata do único curso de graduação de natureza pública do Estado de São Paulo e um dos oito, da unidade federativa, de natureza pública estadual. (UNESP, 2013).

Ainda, de acordo com as informações apresentadas pelo Departamento de Serviço Social da UNESP Franca no sítio eletrônico, são oferecidas anualmente 80 vagas distribuídas entre os períodos diurno e noturno e o curso tem duração de 04 anos. O curso de Serviço Social da FCHS da UNESP Franca formou até o ano de 2012, 1.714 bacharéis em Serviço Social²³.

Sobre o Programa de pós-graduação em Serviço Social trazemos os dados que se seguem e registramos que eles constam no Processo n. 790/90²⁴ da UNESP Franca sob a denominação “Criação do Curso de Pós-graduação em Serviço Social (Mestrado e Doutorado)”. O documento possui 5 volumes, o primeiro em que consta os dados de criação está datado de 22/11/1990. Ele traz informações sobre o início do programa, entre as quais: os

²³ Essa informação constava no endereço eletrônico da Graduação no ano de 2013. Atualmente não pode ser visualizada eletronicamente, mas pode ser confirmada por solicitação na Seção Técnica de Graduação da UNESP Franca/SP.

²⁴ Documento cedido pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social de FCHS/Unesp em jan.2016.

trâmites de criação do programa, a estrutura curricular, a denominação e as linhas de pesquisa ao qual o programa seria vinculado, disciplinas que seriam ministradas, nomes dos docentes que atuariam no programa e seus respectivos currículos.

Essas informações compõem a história do programa de pós-graduação em Serviço Social da UNESP Franca, que pioneiramente iniciou suas atividades no interior do Estado de São Paulo, configurando-se como único programa em instância pública estadual na época, pois os programas existentes eram em universidades privadas ou federais.

O curso de pós-graduação da UNESP Franca foi criado em 1990, sob a articulação da Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld, que na época era chefe do Departamento de do curso de Serviço Social na UNESP Franca, sendo que ela foi a primeira coordenadora do programa. Nomes relevantes no contexto histórico científico do Serviço Social e que também estiveram presentes no início das atividades do programa são: Profa. Dra. Noêmia Pereira Neves, Profa. Dra. Maria Zita Figueiredo Gera, Prof. Dr. José Walter Canoas - docentes da própria UNESP Franca, Profa. Dra. Maria Lúcia Martinelli da PUC-SP, entre outros.

A UNESP Franca na época já contava com cursos de pós-graduação em História e Direito e o curso de pós-graduação em Serviço Social utilizou-se do espaço físico existente para os outros programas, e de acordo com os registros não sofreu alterações na dinâmica da faculdade, pois o espaço não era utilizado em tempo integral, sendo: 01 auditório, 05 salas de aulas e ainda gabinetes individuais para docentes.

O curso iniciou suas atividades em 1991, oferecendo mestrado e doutorado, com 4 vagas por orientador, sendo 1 vaga disponibilizada em julho de 1991 e as outras 3 em março de 1992. De acordo com os registros do processo de criação do programa, compunham o quadro docente 8 professores doutores e 7 em fase de elaboração de tese de doutoramento. O programa contava também com a participação de docentes de outras unidades universitárias: PUC – SP, UnB, UNESP Araraquara, o que somava 20 docentes ministrando disciplinas, desses 8 eram orientadores de alunos.

O programa teve início com área de concentração denominada “Trabalho e Vida Operária”, possuía duas linhas de pesquisa:

- a) Serviço Social: Trabalho e Vida Operária;
- b) Política e Estado.

A estrutura curricular teve início com 16 disciplinas (10 na área de concentração e 6 na área de domínio conexo), cada disciplina tinha valor de 8 créditos.

As primeiras pós-graduandas foram: *Helen Barbosa Raiz Engler* em nível de mestrado com defesa em setembro de 1995 e *Lilia Christina de Oliveira Martins* que fez sua defesa em

dezembro de 1995 em nível de doutorado, ambas orientadas pela Profa. Dra. Neide A. S. Lehfeld.

O programa teve reformulações em junho de 1995, em que mudou a área de concentração para “Serviço Social: Trabalho e Sociedade” e as linhas de pesquisa passaram a seguinte denominação:

- a) Serviço Social: mundo do trabalho;
- b) Política, Estado e Sociedade.

O *Programa de Pós-graduação em Serviço Social* da FCHS da UNESP Franca permanece sendo o único em instância pública em todo o Estado de São Paulo, formando mestres e doutores. Até o ano de 2012 (ano em que comemorou 20 anos de existência) o programa diplomou 255 mestres e 110 doutores.

O perfil dos candidatos às vagas do Programa tem sido pertinente, não só aos assistentes sociais, mas, àqueles com interesse nas áreas afins ao Serviço Social, advogados, administradores, arquitetos, economistas, jornalistas e outros, recorrente à subárea das Ciências Sociais Aplicadas. Trata-se de candidatos envolvidos com as questões educacionais que permeiam as expressões da questão social como, também, profissionais e pesquisadores na busca por qualificação das ações desenvolvidas, tanto no que diz respeito a intervenções em organizações governamentais como não governamentais. (UNESP, 2012b).

Atualmente o PPGSS da UNESP Franca permanece com área de concentração sob a denominação “Serviço Social - Trabalho e Sociedade”:

A área de concentração “Serviço Social – Trabalho e Sociedade” analisa o trabalho no contexto das transformações societárias contemporâneas e das políticas sociais. A abordagem do “trabalho” tendo em vista sua trajetória histórica abrange os processos de organização e gestão recorrentes à evolução das relações estabelecidas na sociedade. A articulação entre trabalho e sociedade permite maior aproveitamento de experiências de pesquisa e produção científica dos professores do departamento de Serviço Social e de outros departamentos que participam do programa. (UNESP, 2012c, grifo do autor).

Para o desenvolvimento de pesquisas na área de concentração proposta, o programa atua em três linhas de pesquisa:

- a) Mundo do Trabalho e Serviço Social;
- b) Serviço Social: Formação e Prática Profissional;
- c) Estado, Políticas Sociais e Serviço Social.

Dadas essas características, tanto o curso de Serviço Social como a Pós-graduação em Serviço Social tem contribuído de forma relevante com o acervo bibliográfico científico na área de Serviço Social no Estado de São Paulo.

A manutenção da pós-graduação contemplando mestrado e doutorado é um desafio, considerando que o programa está avaliado pela CAPES com nota 4 (quatro).

Encerramos este capítulo sobre o Serviço Social e a construção do conhecimento pelos profissionais-pesquisadores, principalmente nos cursos de pós-graduação, buscando ressaltar a relevância de espaços de reflexões como este para elaborações sobre a atuação nas políticas sociais, inclusive na política de educação. Nesse sentido, construímos o próximo capítulo, articulando o Serviço Social e a Educação, para ampliarmos a reflexão sobre a atuação de assistentes sociais na referida política.

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL

À medida que nos aproximamos dos estudos sobre o Serviço Social na Educação, percebemos que há uma confusão das concepções ‘Educação’, ‘Política de Educação’ e ‘Escola’. Reportando-nos ao trabalho profissional do assistente social na Política de Educação, em muitas produções, as expressões se alternam como se fossem a mesma coisa. Parece algo simples, corriqueiro e de fácil entendimento. Mas, ao nos aprofundarmos acerca dos termos e suas dimensões, reconhecemos que distingui-los e conceituá-los propicia densidade teórica para melhor compreensão sobre os mesmos, e nos permite analisá-los numa perspectiva de totalidade, tendo em vista o processo histórico.

Neste sentido consideramos importante enveredar, mesmo que de forma breve, sobre a concepção de educação, pois independente dos sujeitos – assistentes sociais – explicitarem ou não a concepção de educação que norteiam sua ação profissional, de qualquer forma fica evidenciado nas entrelinhas a perspectiva ideológica que fundamenta a concepção que possuem de educação. Portanto, se faz necessário polemizar a questão da concepção de educação.

Realizamos também a abordagem sobre política de educação, visto que a história demonstra que houve maneiras de se “educar” e “trabalhar” diferentes das que se apresentam contemporaneamente, e são oferecidas através das políticas educacionais. As políticas sociais, entre elas, as educacionais, existem pelas lutas dos trabalhadores em busca de melhores condições de trabalho e vida, mas elas se conformam, através do Estado, às requisições da sociedade burguesa. São reflexões que no contexto do trabalho de assistentes sociais na política de educação tornam pertinentes, visto que a ação profissional está voltada ao atendimento de demandas que se desenvolvem mediante as tensões entre as classes fundamentais inseridas na sociedade capitalista.

As dissertações e a teses, que são objetos de estudo nesta dissertação, possuem uma característica de abordagem mais consistente sobre *Política de Educação*, sem ampliar o debate em torno da concepção de *Educação*, inclusive para além da educação formal. Entendemos que a abordagem foi realizada nesse sentido porque as autoras apresentaram o trabalho profissional dos assistentes sociais a partir de uma atuação no âmbito da Política de Educação. O que notamos é que o *locus* de trabalho foi manifestado a partir da escola - instituição educacional, sem muita expressividade sobre atuação em órgãos gestores ou nos processos de planejamento e elaboração das políticas educacionais.

Para finalizarmos o capítulo, trazemos reflexões sobre o trabalho de assistentes sociais na política de educação e as abordagens das autoras sobre essa atuação, destacando entre as ponderações que elas trazem a dimensão das *demandas* apresentadas, por entendermos que

nelas se concentram o acirramento dos processos de injustiça e desigualdade social próprio da lógica da sociedade de mercado, manifestadas também no cerne da política de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, apesar das suas particularidades.

3.1 Concepção de Educação

Destacamos que para compreensão da educação em sentido ontológico, faz necessário pensá-la para além das instituições educacionais, relacionando-a ao trabalho, enquanto categoria central do ser social.

O ser humano não nasce sabendo trabalhar, embora o trabalho seja fundamental na constituição do ser social, ele passa por um processo de aprendizagem. O modo como esse processo tem ocorrido depende do contexto social, político, cultural e econômico em que o homem está inserido, mas sempre houve um vínculo entre trabalho e educação, que de início era identitário, mas com o surgimento e intensificação das relações de dominação do homem sobre o homem, esse vínculo ‘trabalho-educação’ foi adquirindo características que objetivam a produção e reprodução das condições de dominação. Na atualidade, a relação trabalho-educação é tecida pelas condicionalidades da sociedade capitalista.

A educação é um processo contínuo de formação humana e tem maior visibilidade na escolarização, mas ela ocorre no cotidiano pelas relações sociais e nas várias dimensões da vida humana, em que as pessoas aprendem e ensinam a partir das outras. Nesse processo elas se modificam e modificam as outras pessoas. A educação a partir de todos os espaços em que ela se manifesta, constitui-se numa possibilidade de transformação societária.

A educação, em sentido amplo, compõe o conjunto das práticas de preservação do modo de ser do homem e ocorre em várias instâncias sociais além das escolas, como as famílias, os meios de comunicação (mídia em geral), grupos socioculturais, igrejas e outros. A educação não teve sua origem nas escolas. A escolarização originou-se no contexto das relações de dominação entre os homens.

A educação é um dos atributos do ser humano. Segundo Saviani (2007) somente o homem *trabalha e educa*. Essas ‘atribuições’ não nascem com o homem, fazem parte de um processo histórico que se fez ao longo da existência da humanidade, visto que, para sobreviver, o homem teve que adaptar a natureza a si, transformando-a de tal modo que possa suprir as necessidades da própria existência.

O processo de ação do homem sobre a natureza, transformando-a, faz com que ele transforme a si mesmo e a outros homens, isso é denominado *trabalho*. Esse pensamento

advém das ideias do filósofo alemão Karl Marx. Para Saviani (2007) quando Marx expressa essas ideias, ele parte das condições materiais que se dispõem para o homem através da natureza.

Portanto, a essência do homem está no trabalho, e a condição do *saber como transformar* não nasce com o homem, não lhe é dada naturalmente, embora, seja um ser dotado de capacidade de ideação, diferentemente dos outros seres. Tal condição se fez historicamente, nos processos de construção do ser social, na difusão de conhecimento, denominado *processo educativo*. “Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Mediante o interesse da continuação da espécie, o ser humano preservou e transmitiu às novas gerações, as experiências e conhecimentos adquiridos.

Essa dinâmica permite caracterizar a educação, tal como o trabalho, portanto, como categorias históricas e ontológicas, pois elas se desenvolveram ao longo tempo a partir dos próprios homens e seu resultado se constitui no ser do homem, no que ele é por se educar e educar outros homens (SAVIANI, 2007).

Há uma identificação entre trabalho e educação nas comunidades primitivas, devido o processo educativo de repasse de saber e experiências. De acordo com Ponce (2007, p. 19), a partir de pesquisa em documentos históricos, é possível identificar que o aprendizado no tempo primitivo se realizava ao fazer as atividades, “[...] as crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade”, não havia um ‘educador’ específico, mas todos do clã tinham propriedade para repassar o conhecimento à criança, pois todos ocupavam uma mesma posição no processo produtivo. Para Ponce (2007), o ideal pedagógico daquele momento histórico-social estava centrado nos interesses e necessidades da coletividade (tribo, clã). O repasse de conhecimento estava vinculado a essa condição.

A mudança do processo educativo primitivo ocorreu com o surgimento das classes sociais. Ponce (2007) relata que os registros sobre a divisão social em classes mostram que esta tem dupla origem, uma vinculada ao escasso rendimento do trabalho humano e a outra que seria a substituição da propriedade comum pela propriedade privada.

Na primeira situação estaria a concepção de que as comunidades primitivas teriam realizado uma divisão rudimentar do trabalho, distribuindo as tarefas por sexo e idade na tentativa de aumentar seu rendimento, o que levou ao surgimento de funções “privilegiadas”

por se constituírem como “importantes” na manutenção do processo de produção e reprodução da vida.

A outra origem vincula-se a introdução de técnicas de cultivo e domesticação de animais, que conseqüentemente gerou a produção de excedentes para fins de “troca”. Começou a “sobrar” tempo para pensar (ócio), de onde surgiram os rudimentos grosseiros do que viria a ser a ciência, a cultura e as ideologias. O trabalho adquire certo “valor”.

Começou-se a “explorar” o trabalho de “prisioneiros” de guerra de outras tribos – o inimigo passou a ter sua vida garantida em troca de trabalho escravo. “Os administradores” da produção e da troca de excedentes e suas “funções” tornaram-se hereditárias e a propriedade que era comum passou a propriedade privada das famílias dos “administradores”. (PONCE, 2007, p. 25).

O conhecimento daqueles que tinham “privilégios” não era repassado aos demais para assegurar aos seus filhos a condição de “dirigentes”, pois tal conhecimento era fonte de “domínio”. Segundo Ponce (2007) foi nesse período que se imprime o caráter de gênero na educação, a mulher não desempenhava mais funções sociais, e sua educação passou a ser considerada “inferior”.

O ensino tornou-se instrumento de dominação, utilizando-se cerimônias “religiosas”, atividades artísticas e culturais para sustentar a condição de dominador e dominado. O ideal pedagógico era a inculcação da desigualdade enquanto forma dada pela “natureza”, algo que não tinha como ser mudado.

A propriedade privada e a divisão social do trabalho transformaram as relações entre os homens e o modo como se criava e repassava o conhecimento. A sociedade se dividiu em duas classes consideradas basilares: a proprietária e a não proprietária. A primeira passou a viver da exploração do trabalho da segunda. As formas de difusão do conhecimento passaram a ocorrer, portanto, de acordo com o segmento social ao qual o indivíduo pertencia. O processo educativo ficou dividido e perdeu sua identificação com o trabalho, enquanto essência do ser humano.

Na Antiguidade, os registros demonstram que a educação inicialmente era dividida em duas modalidades distintas: uma para classe proprietária (dos homens livres) e a outra para classe não proprietária (escravos e serviçais). “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

No Egito Antigo, considerado berço da cultura e da instrução, através de registros históricos, deduz-se que havia entendimento de geometria, medição de campos, astronomia,

conhecimento das estações e matemática. Conhecimento este que era restrito aos que detinham o poder, repassado somente aos seus filhos. As provas que se tem denotam que a formação era reservada às classes dominantes em função do exercício político, ou seja, voltada ao comando, mais especificamente aos comportamentos e à moral do poder.

Aos poucos surgiram figuras de “mestres” que tinham como responsabilidade “cuidar” dos filhos dos faraós e outros que tinham como função a manutenção de escritos. Não havia locais específicos designados a essa formação, ela ocorria nos “palácios” dos faraós.

Na Grécia Antiga, os registros também denotam a formação para o exercício do poder (pensar e discursar), e para a guerra, pois a ginástica era oferecida aos jovens para que se fortalecessem com o objetivo de serem guerreiros. Os indivíduos da classe dominante eram guerreiros quando jovens e políticos quando envelheciam. As classes excluídas e oprimidas não tinham nenhum ensinamento “formal”, mas em graus e modo diferentes era repassada a mesma aculturação, visando o domínio.

Segundo Manacorda (1996), o registro sobre a existência de “Escola”, data-se desse período na Grécia Antiga, pois de acordo com o autor, a palavra “Escola” vem do grego e significa “lugar do ócio, tempo livre”. O conhecimento antes ensinado pelos próprios pais aos seus filhos, no decorrer dos tempos tornou-se função de conhecedores da escrita, da música, da ginástica, com lugar específico para ser repassado e direcionado somente aos homens “livres”. A educação na “escola”, por se constituir num processo destinado aos que tinham “tempo livre”, passou a ser identificada com a educação propriamente dita, descaracterizando a outra vinculada ao processo produtivo e a preservação do modo de ser do homem. As crianças das classes oprimidas aprendiam na convivência com os mais velhos, na própria realização das atividades a que eram submetidas. Não havia escola para escravos, as crianças escravas aprendiam acompanhando e fazendo as funções dos adultos.

Essa separação aprofundou ainda mais a divisão social do trabalho, tanto que a “escola” passou a ser referência para organizar a educação dos que dispunham de “tempo livre, ócio e lazer”, instruídos para o discurso de comando, ou seja, para governar. Uma nítida expressão de domínio de uma classe sobre a outra.

A separação entre os processos educativos das classes basilares fizeram com que a classe trabalhadora (não proprietária) sofresse uma discriminação, pois era excluída da formação institucionalizada e seu conhecimento era considerado “inferior”. Característica que a partir de então, se tornará uma constante no processo educativo: *a separação entre instrução*

*e trabalho*²⁵. Tais características de cisão do processo educativo se apresentaram principalmente na Grécia e Roma Antigas. As rupturas ou descontinuidades que ocorreram a partir de então, estão vinculadas às transformações no modo de produção da existência humana.

Se na Antiguidade o Estado teve um importante papel na difusão do conhecimento destinada somente à classe dominante, determinando quem seria político ou guerreiro, como ocorreriam os processos e o desempenho das funções educacionais, na Idade Média, em que as relações entre dominantes e dominados se caracterizavam pela servidão, a Igreja Católica dominou o espaço da instrução, mas mantendo um ensino voltado à dominação. Os ensinamentos se fundamentavam em concepções religiosas, no que era místico, e a condição humana como algo advindo de forças espirituais. Não havia “escolas” institucionalizadas sob ‘responsabilidade’ do Estado, mas “mestres”, geralmente advindos do contexto religioso, responsáveis pela instrução de jovens nobres.

De acordo com Ponce (2007), a Igreja Católica tinha o discurso de que escravos, servos e seus senhores eram iguais perante Deus, porém a instrução oferecida aos nobres senhores era diferente daquela oferecida aos escravos e servos. As “escolas” geralmente funcionavam nos mosteiros. Havia dois tipos de escolas: uma destinada a formação de futuros monges (Escolas para oblatas), onde se ministrava a doutrina religiosa. E “escolas” destinadas à plebe, estas não ensinavam a ler, nem escrever, somente passava a instrução acerca dos preceitos da doutrina cristã, eram locais de pregação e não de instrução ou repasse de conhecimento.

Havia as denominadas escolas “externas” destinadas a nobres que não queriam se tornar padres, essas escolas situavam-se fora dos mosteiros. Quem as frequentavam pretendiam ser “Juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regiamente pelos serviços, eis os produtos das escolas ‘externas’ dos mosteiros.” (PONCE, 2007 p. 93).

A intensificação do comércio ampliou os burgos, que se transformaram em locais de grande movimentação, surgindo os burgueses citadinos, essa nova realidade fez com que a Igreja deslocasse o espaço de ensino para as “escolas das catedrais”, mantendo a lógica do ensino e da instrução. O ensino as classes oprimidas se restringia às pregações sobre a doutrina cristã. O conhecimento sobre o trabalho servil e escravo era repassado no cotidiano das atividades, não havia uma “escola” com essa finalidade.

²⁵ Saviani (2007) lembra que o estudioso italiano Mario Manacorda, no Século XX, foi quem trouxe a tona essa característica, de que a separação entre instrução e trabalho a partir de então, será uma constante.

A expansão da burguesia urbana fez surgir as corporações de ofício²⁶, nessa modalidade de ensino havia um contrato indicando que após certo período de ensinamento o aprendiz deveria demonstrar suas habilidades ao ofício desejado. O trabalho e o aprendizado nessa modalidade de ensinamento não eram dissociados, mas constituía-se em atividades manuais.

Na Idade Média, curiosamente, foi o período em que surgiram as primeiras universidades do mundo ocidental, consideradas grandes centros de arte e cultura. Espaços que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento Iluminista. Ideias que foram compartilhadas pela sociedade burguesa em ascensão, e culminaram na Revolução Francesa. Retiraram a Igreja do contexto educacional das massas, difundiram os ideais de igualdade entre os homens, mas mediante o contrato social (o cunho legal da “igualdade” burguesa).

A sociedade burguesa/capitalista ascendeu ao poder, dominou os espaços de ensino, determinou o modo de sua difusão e idealizou o sistema público de ensino visando a manutenção da sua ordem. O processo produtivo se transformou, e conseqüentemente o processo educativo também. A sociedade burguesa fez com o Estado voltasse a protagonizar a organização da instrução, mediante os ideais de uma escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória. Mas, ainda separando os processos de instrução e de trabalho.

Para Saviani (2007), o modo de produção capitalista permitiu a organização da escola como instituição separada do processo produtivo. Essa separação também é uma forma de relação, ou seja, “[...] nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção.” (SAVIANI, 2007, p. 157). O reflexo expressivo dessa separação é a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, que foi se processando ao longo da história. Nesse ponto, trabalho e educação assume, com o surgimento da escola, dupla identidade:

[...] a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. [...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação do tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

²⁶ As corporações de ofício eram associações de artesãos (padeiros, ferreiros, carpinteiros, alfaiates, sapateiros e outros) que pagavam uma taxa de manutenção da associação visando a defesa de seus interesses. Nas corporações havia os mestres (donos de oficinas, com muita experiência), oficiais (com alguma experiência, eram assalariados) e os aprendizes (jovens que não recebiam salário, às vezes recebiam alguma ajuda, estavam aprendendo o ofício).

Se na Antiguidade e no tempo Feudal, o trabalho manual não exigia escolarização, no modo de produção capitalista a relação educação-produção tende a mudar, a sofrer rupturas. As bases produtivas dos dois tempos históricos anteriores se sedimentavam no campo através da agricultura, com o objetivo de subsistência, ou seja, para consumo “próprio”. O processo educativo da classe trabalhadora ocorria no contexto do trabalho, no repasse de informações e técnicas de plantio e manuseio de tarefas. Com o surgimento das relações mercadológicas, intensificou-se a necessidade da produção de excedentes para trocas. As relações mercadológicas exigiram a apreensão de um conhecimento que até então era necessário somente às classes dominantes, tal como ler e escrever.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a economia migrou do campo para as cidades, e a agricultura deu lugar à indústria, caracterizada pela produção em grande escala. O saber intelectual ganhou forças, e transformou-se em potência material, condição favorável a disseminação do conhecimento intelectual, principalmente porque a sociedade passa a se valer das relações contratuais, que pressupõem um componente elementar: a alfabetização.

Além disso, a grande expressão do referido período histórico foi a Revolução Industrial, caracterizada pela produção em grande escala nas indústrias, com a maquinaria que substituiu o trabalho manual pela qualificação específica. Para o desenvolvimento da maquinaria, entra em cena a ciência. O conhecimento intelectual foi materializado em favor do modo de produção capitalista.

Os Estados passaram a organizar sistemas de ensino em busca da generalização do conhecimento na escola básica, “[...] à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2007, p. 159). Entendemos que essa “Revolução Educacional” ocorreu para a classe operária necessária ao processo produtivo que exigia o conhecimento escolarizado. Não há nenhuma referência sobre a escolarização da população pobre que vivia nas cidades ou para aqueles que viviam no contexto de atividades rurais, ainda que fosse uma minoria.

A escolarização tornou-se exigência no âmbito do processo produtivo, seja para viabilizar um conhecimento mínimo para lidar com as máquinas, ou mais especializado, visando sua manutenção, originando os cursos profissionalizantes equacionados pelas próprias empresas ou oferecidos pelos sistemas de ensino, com o padrão escolar, mas direcionados para o processo produtivo.

A separação entre dominantes e dominados nesse momento histórico se fez sentir pela *bifurcação do sistema de ensino* em escolas de formação geral (para intelectuais) e escolas

profissionalizantes (para qualificação de mão de obra para o setor produtivo). A Revolução Industrial forçou de alguma maneira, a escola a ligar-se ao setor produtivo.

O sistema de ensino criado pela burguesia caracterizou-se pela *dualidade*, novamente separou escolas e modalidades de ensino destinadas a “dominados e dominantes”. Frequentava-se certa escola e certo tipo de ensinamento, segundo a classe social a qual o sujeito pertencia. O que significava que escolas profissionais eram para trabalhadores e escolas de ciências e humanidades, para futuros dirigentes.

Segundo Nosella e Azevedo (2012) é importante salientar que a escolarização só ganhou mais espaço no âmbito do Estado a partir do Século XIX, e ainda assim, o que havia na sociedade era um binômio em torno da educação formal: *frequentar a escola ou não frequentá-la*, sem maiores questionamentos acerca de currículos e método escolar o que, de certa forma, manteve o modelo escolar criado pela burguesia.

Gramsci, pensador italiano que viveu na primeira metade do Século XX, propôs a “escola unitária”, questionando o modelo escolar vigente na Itália e, por conseguinte sua condição de instrumento de reprodução da sociedade capitalista. Ele acreditava que a educação e a cultura poderiam ser causa e efeito de transformação do mundo, por se constituírem em espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. E ainda devido a escolarização ser instrumento de “[...] formação ‘massiva’ de quadros de dirigentes e de cidadãos em geral.” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 26).

A abertura do espaço escolar para componentes da classe trabalhadora, no contexto da Revolução Industrial, conforme descrito anteriormente, somada à organização social dessa classe tensionou o Estado no sentido de tornar a educação escolarizada um direito universal, porém, ela se torna politicamente estratégica, formando uma camada de intelectuais especializados, a serviço do modo de produção capitalista, mantendo assim, a ordem vigente.

Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para formar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2004, p. 19).

As especializações criam, por si só, hierarquias na divisão social do trabalho, desde as mais altas posições de comando até as mais baixas funções manuais. A escola corresponde ao caráter dualista do sistema de ensino, apresentando modalidades diferentes de ensino, para as

diferentes classes sociais. Além disso, a escolarização camufla a concepção ampliada de educação, ficando esta retida às concepções de política ou da identificação com sistemas e instituições educacionais.

A ‘escola unitária’ proposta por Gramsci, de cultura geral, humanista, formativa, visava equilibrar o desenvolvimento técnico (manual) e o intelectual, abrangendo toda a sociedade, sem distinção de classe. A partir do contexto social vivenciado por ele, numa visão de totalidade, identificou que a escolarização se constituía num instrumento de domínio de uma classe sobre a outra e ainda separava formação humana e processo de trabalho.

Gramsci pensa em mudança total e profunda dos sistemas sociais, que “[...] deve ser realizada todos os dias: nas mentes e corações de todos os homens e mulheres, nas famílias, na praça, nos campos, na mídia e, obviamente, nas escolas.” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 28). Isso corresponde a sua visão de totalidade dos processos educativos, que se constituem em outros ambientes sociais, que vão além da escola.

Na mesma linha de pensamento, Mészáros (2002, p. 45), diz que a educação em si, vai muito além da escola, e não pode ser responsabilizada sozinha pela grande tarefa de romper com a lógica da sociedade capitalista. “É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.”

Mészáros (2002) reafirma o posicionamento gramsciano que toda atividade humana passa por um processo intelectual,

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1957, p. 121 apud MÉSZÁROS, 2002, p. 49, grifos do autor).

Se em toda atividade humana há um processo intelectual, toda atividade humana traz em si potencialidades de transformação, é nesse sentido que a educação torna-se estratégica, pois ela abarca o conjunto dos processos de repasse de conhecimento para a reprodução da existência humana, desde o nascimento até a morte, conforme cita Mészáros (2002) parafraseando o pensador Paracelso.

Diante disso, a educação tem sido utilizada estrategicamente pela classe dominante para manutenção da ordem capitalista, em seus mais variados contextos de efetivação:

escolas, famílias, igrejas, grupos de referência, partidos políticos, mídia e outros. As determinações da sociedade do capital influencia os processos educacionais em aspectos relacionados a formação técnica, manual e principalmente moral da classe trabalhadora, estabelecendo na sua trajetória de desenvolvimento um padrão de instrução, informação e escolarização que fornece as condições para sua reprodução.

A educação tem que ser vista como um complexo constitutivo da vida social:

[...] que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, e que, numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2013, p. 16).

De acordo com Mézaros (2002, p. 81, grifo do autor), o processo educativo que perpassa toda a sociedade para manutenção da ordem vigente é determinado pela disseminação e internalização do *ethos* capitalista, sendo os valores dessa ordem disseminados junto a doutrinação de que tal ordem está naturalmente dada, é imutável:

Assim, o “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida.

A educação “ideológica” segue com o indivíduo por toda sua vida, sem dimensionar que a grande maioria da humanidade se sujeita a condicionalidade “imposta” ideologicamente pelo sistema. Não nos percebemos enquanto *sujeito coletivo* explorado e expropriado do nosso trabalho, mas sim *indivíduos* dotados de capacidades e habilidades específicas que acreditamos ter adquirido por nosso esforço apenas. Em tudo que vemos e fazemos cotidianamente há uma doutrinação permanente da ideologia mercadológica e individualista.

Há implicitamente, nos espaços educacionais da sociedade, uma formação contínua visando a manutenção do *ethos* capitalista.

No entanto, as mesmas possibilidades contidas para disseminação e internalização do *ethos* capitalista podem ser utilizadas para transformação da sociedade. A educação, seja qual for a dimensão social em que se expressa, na escola, na família, na Igreja, na mídia ou nas manifestações populares é espaço contraditório, ao mesmo tempo em que possibilita a conservação da ordem vigente, contem também as estratégias de mudanças.

Nessa direção, a educação não pode ser responsabilizada por mudanças radicais no modo de vida da sociedade, por se constituir num conjunto de práticas educativas que perpassam todas as dimensões sociais. Tais mudanças prescindem sim de um *processo educativo* em consonância com o projeto societário em vista, mas necessita que *todas as outras dimensões sociais atuem articuladamente no sentido da mudança*.

3.1.1 Pontuando a concepção de educação nos textos analisados

Em nosso entendimento, os trabalhos em análise não colocaram o foco de suas discussões na concepção de educação, ainda que a tenham abordado em algum momento, este não foi um tema considerado relevante. Consideramos que as autoras tiveram seu foco nas políticas educacionais, destacando: sua trajetória histórica, as legislações pertinentes à educação e o trabalho profissional no âmbito da referida política. A concepção de educação nos textos em estudo foi identificada nas entrelinhas, sem, contudo, abordá-la como algo mais amplo que política de educação.

A dissertação de Rosa é do final da década de 1990, mais precisamente 1999, período posterior a instituição de várias legislações sociais - dentre elas o ECA (BRASIL, 1990) e a LDB (BRASIL, 1996). Naquele momento, o texto da autora, trazia uma perspectiva de que a sociedade se apropriasse dos meios legais para garantir seus direitos, que a população se aproximasse dos espaços de participação popular, tais como os conselhos (recentemente legalizados), e nesse sentido compreendesse a dimensão coletiva que envolve a sociedade e suas possibilidades mediante a negação de direitos sociais, legalmente instituídos.

Rosa (1999) apresenta suas concepções com base nesse momento histórico, que foi importante também para o Serviço Social brasileiro, com a instituição das legislações pertinentes à categoria profissional como a Lei de Regulamentação da profissão (1993) e o Código de Ética (CFESS, 1993). Os reflexos desse movimento na conjuntura histórica do período podem ser percebidos no texto da autora.

Diante de tal contexto, a autora considera a educação como imprescindível ao processo de transformação social. A compreensão que manifesta em suas argumentações revela uma concepção de educação que vai além dos muros da escola, conforme segue:

Argumentamos que a educação permanente, participativa e democrática durante toda a vida, abrangendo escola, família e sociedade, forma um tripé necessário ao desenvolvimento crítico de crianças e adolescentes.

A perspectiva desta educação, na contemporaneidade, deixou de ser entendida como formação restrita à leitura e à escrita, apontando para uma formação global, vista como um processo de cidadania, presente inclusive na legislação. (ROSA, 1999, p. 13, grifo nosso).

Refletir a educação como prática educativa, na visão ampla da dialética, significa considerar o processo educativo desde o nascimento até a morte, passando pelas mudanças sociais que constituem um quadro histórico. (ROSA, 1999, p. 20, grifo nosso).

Entendemos que cidadania se faz nesse processo e que a escola tem papel fundamental nestas transformações, a exemplo de todos os outros meios de socialização como: a família, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação, ou seja, em todas as relações humanas se faz educação. (ROSA, 1999, p. 24, grifo nosso).

A escola não pode mais trabalhar uma pedagogia fechada, não há como ficar nos conceitos estritamente formais. A relação com a sociedade com a cultura de seus alunos, é essencial a uma nova visão de educação. (ROSA, 1999, p. 28, grifo nosso).

Em outro momento, ao reportar-se ao projeto Caicultura, que oferece aos alunos atividades em contraturno escolar em oficinas de artes, leitura, idioma italiano, horticultura e esportes, a autora expressa sua confiança nas possibilidades do projeto, por considerar presente na sua configuração a perspectiva de uma educação integral.

Em nosso entendimento, esse projeto tem um grande vulto social, é o que podemos chamar de ponto forte do CAIC. Condensa no seu bojo a filosofia de educação integral e torna o CAIC a única escola pública de Franca que oferece atividades complementares em período contrário ao da escola. (ROSA, 1999, p. 73, grifo nosso).

Diante dessas expressões, entendemos que a autora reconhece a educação para além dos muros da escola, cita espaços e dinâmicas nas quais ela pode ocorrer, demonstra acreditar que o referido projeto contem espaços para transformação, mas também demonstra que a vê enquanto direito e política pública a ser efetivada, o que nos leva a considerar que a autora reflete o momento histórico no qual está inserida.

Piana (2008) possui um discurso mais contemporâneo e próximo do que a categoria profissional trouxera a tona em debates sobre as *políticas sociais* nos anos 1990 e 2000, portanto, coerente com o momento histórico da efetivação da sua pesquisa de doutorado. No entanto, seu foco de estudo contempla a política educacional, não indica precisamente a concepção ampliada de educação. Em alguns pontos do texto reconhece a educação no sentido mais amplo, porém não a aborda especificamente:

Num âmbito geral, a educação é fundamental para a humanização e socialização do homem. Pode se dizer que trata de um processo que dura a vida inteira, e que não se restringe a mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas para as quais a cultura se renova e o homem faz a sua história. (PIANA, 2008, p. 148, grifo nosso).

A tarefa de educar visa à formação integral, personalizada, harmônica, integrada e crescente da pessoa humana; e visa à formação do homem novo, inserido numa ordem social nova e num mundo novo. Portanto, o marco referencial da educação é a pessoa humana do aluno, e não apenas os seus rendimentos intelectuais ou seus resultados quantificados em notas ou conceitos. O aluno é a pessoa inserida num projeto novo de sociedade e um projeto novo que aponta para novas relações sociais. [...] A educação, acima de tudo, deve ser compreendida como experiência de mudanças e como fonte de transformação das mentalidades, das relações sociais, dos regimes sociais e da superação das lutas por “interesses”, mas por causas libertadoras. (PIANA, 2008, p. 149, grifo nosso).

A autora percebe a educação enquanto política social, e reconhece neste âmbito um espaço para ‘transformação social’, sem necessariamente explicitar se a perspectiva é uma educação redentora ou a reconhecendo como espaço contraditório, de embates de projetos distintos e de possibilidade para construção de uma contra hegemonia.

Piana (2008) realiza uma discussão sobre a construção do perfil do assistente social na área da educação, enfatizando e retratando o âmbito das políticas educacionais, talvez seja por esse objetivo tão específico, que a autora não foi muito além do contexto da política e da atividade profissional.

O texto de Pimenta (2009) também pontua a educação a partir da política pública, e em vários momentos cita o contexto institucional para se referir as possibilidades contidas nessa dimensão. Cita como condição para reflexão sobre o Serviço Social na Educação:

Além do conhecimento sobre a Educação em seu aspecto mais amplo, é imperioso que se conheça as nuances do dia-a-dia na escola, ou seja, aproximar-se de suas relações e interações, identificando as estruturas de poder que ali permanecem, compreendendo o papel e a intervenção de cada sujeito neste universo tão complexo. (PIMENTA, 2009, p. 53, grifo nosso).

A autora reconhece as determinações do capitalismo sobre a escolarização e aponta essa dimensão, quando cita que a escola é mais uma instituição de controle e reprodução do sistema.

É evidente que a escola não exerce esta função de forma isolada, ela se relaciona, mesmo que indiretamente, com outras instituições (políticas, econômicas e culturais). Dessa forma a escola dissemina, como legítimos, padrões de comportamento, de consumo, de crenças e valores determinados pela classe hegemônica, desconsiderando as desigualdades existentes na sociedade de um modo geral. (PIMENTA, 2009, p. 54, grifo nosso).

Nos dias atuais, a escola é convocada à adequação de suas propostas pedagógicas levando em conta as novas necessidades do mundo moderno. Espera-se que neste espaço de experiências variadas o indivíduo seja capaz de aprender os códigos da modernidade de forma a competir no mercado produtivo. (PIMENTA, 2009, p. 55, grifo nosso).

A autora não pontua especificamente sobre concepção de educação. Sua abordagem é realizada com ênfase na prática profissional em instância municipal e as possibilidades dessa atuação na política de educação, sem, contudo, expressar explicitamente sobre a escola como *locus* de embates de projetos societários e com vistas à construção de espaço contra hegemônico.

A autora relata os diversos projetos de intervenção desenvolvidos em instituições escolares, deixando claro que esses espaços de trabalho interdisciplinar, que foram criados por uma equipe multidisciplinar, propiciaram mudanças no contexto social dos sujeitos envolvidos.

Para finalizar essa etapa, reportamo-nos ao documento do CFESS (2013, p. 22-23) que justificando a necessidade de apreendermos uma concepção de educação que propicie formas de sociabilidade humanizadoras:

Não se trata de uma tarefa que traga resultados imediatos e que atenuem as tensões, conflitos e inquietações que consomem o cotidiano profissional de milhares de assistentes sociais, mas significa a afirmação de uma clara direção política, a articulação de um conjunto de referências teóricas que subsidiem a atuação profissional na Política de Educação, contribuindo para desvelar suas 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.

Indica-nos que para uma atuação profissional nas políticas educacionais faz-se necessário aprofundarmos o conhecimento acerca da concepção de educação, desvelando seu

sentido ontológico, que diverge do sentido da educação absorvida pela sociabilidade capitalista, e é objeto de disputa de projetos societários distintos.

3.2 Política de Educação no Brasil na contemporaneidade

Considerando as atribuições do assistente social mediante a defesa e garantia de direitos que são efetivados através de políticas sociais, entendemos que por esse motivo o tema “política de educação” foi tão abordado nos textos em estudo, pois nos diferentes espaços socio-ocupacionais pertencentes as mais variadas políticas sociais é que se insere a maioria dos assistentes sociais.

A política social é abordada a partir da perspectiva crítico dialética, portanto:

[...] esta tem a potencialidade de evitar abordagens unilaterais, monocausais, idealistas, funcionalistas e a-históricas. Trata-se de analisar as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expansão e estagnação, ou seja, problematiza-se o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes, com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades. A condição histórica e social da política social deve ser extraída do movimento da sociedade burguesa, em geral e também nas manifestações particulares nos Estados nacionais. (BEHRING, 2009, p. 72-73).

Dessa forma as políticas sociais resultam de ações do Estado em busca do atendimento das necessidades dos cidadãos, sendo que essas demandas somente são reconhecidas mediante as tensões do amplo movimento e luta dos trabalhadores em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Nesse sentido, as políticas sociais compõem o conjunto de conquistas e direitos sociais adquiridos através de lutas e reivindicações da classe trabalhadora, que inconformada com sua condição, exigiu da sociedade burguesa que respondesse pelas suas necessidades, sendo o Estado o principal agente no atendimento das mesmas.

Entre as várias determinações que influenciam as políticas sociais, desde sua construção até a sua “efetivação” no âmbito público, estão a intensidade da força dos agentes antagônicos que estão envolvidos em seu processo e a influência de fatores internos e externos, principalmente aqueles relacionados ao setor econômico. No caso das políticas

educacionais no Brasil, essas determinações são marcantes na sua configuração atual, principalmente nas últimas décadas.

Neste sentido, faremos uma breve incursão sobre a história da política de educação brasileira para nos aproximarmos das determinações do contexto neoliberal sobre a mesma, que corresponde ao momento atual. Em seguida, trazemos as reflexões das autoras sobre política de educação, reafirmando as considerações da articulação entre setor produtivo-mercadológico e o processo de ensino-aprendizagem oferecido pelas políticas educacionais brasileiras.

3.2.1 Retomando aspectos históricos da política de educação no Brasil

Nos limites desse trabalho não será possível realizar o resgate histórico da política de educação no Brasil, o que vamos pontuar são seus traços de exclusão social que estão presentes desde sua origem com a educação oferecida pelos jesuítas no período colonial para compreender a permanência desse traço até o momento contemporâneo. Dessa forma, constata-se que no Brasil a classe mais abastada sempre se beneficiou com as decisões governamentais sobre a política de educação. As ações no âmbito da política de educação brasileira sempre estiveram direcionadas ao atendimento das prerrogativas da classe dominante²⁷, no atendimento de demandas educacionais das classes sociais mais abastadas, na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e na mercantilização da educação, com a abertura de espaços para ação do setor privado no atendimento da escolarização.

Antes da exigência da escolarização no setor produtivo, a classe trabalhadora brasileira não teve acesso às instituições educacionais (Período Colonial, Império e Primeira República), a economia brasileira era agrária caracterizada pelo trabalho manual.

Conforme destacamos anteriormente, as políticas educacionais direcionadas através do Estado às camadas subalternas da sociedade aconteceram mediante requisição do mundo do trabalho, com o advento da Revolução Industrial, pois até então, o trabalho manual e agrícola não exigia escolarização.

No Brasil isso não foi diferente, enquanto a escolarização não se fez necessária ao mundo do trabalho, as políticas educacionais não tiveram espaço na arena governamental. Somente a partir do momento que o país inicia, por sinal tardiamente, o processo de industrialização na primeira metade do Século XX, houve a busca por escolarização, com

²⁷ Realizamos uma abordagem mais ampla sobre este tema em Rodrigues e Martins (2013).

mais intensidade após 1930, período em que também iniciou o crescimento das cidades. Ainda assim, a prioridade eram os cursos técnicos profissionalizantes, vinculados aos setores industriais em expansão. Nas décadas que se seguiram esse vínculo não se desfez, e a escolarização, inclusive a de Ensino Superior (que era parco e excludente) respondia majoritariamente pelas necessidades do mercado de trabalho.

Segmentos da sociedade brasileira, compostos principalmente por educadores, lutaram em vários momentos históricos pela ampliação do acesso a educação formal, com êxitos e fracassos. Um breve olhar sobre a trajetória da política de educação brasileira demonstra que os fracassos tinham entre os obstáculos o próprio sistema de ensino, que possibilitava acesso às classes abastadas em detrimento do não acesso às camadas populares da sociedade, sendo a educação escolarizada voltada a classe dominante.

Na Era Vargas, a partir de 1930, tivemos o importante movimento dos escolanovistas²⁸, no entanto, o que chama atenção são as mudanças em torno do setor produtivo, que a partir desse momento exige a escolarização dos trabalhadores, mediante um ensino voltado à profissionalização, ou seja, uma educação que começa nesse momento a atender as necessidades do setor produtivo industrial.

O processo histórico da política de educação no Brasil demonstra que, a partir desse momento, ela se caracterizará pela dualidade no processo educacional, sendo o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora e a formação geral para a elite dominante. Nos anos que se seguiram e antecederam a ditadura militar houve os movimentos populares em prol da alfabetização da classe trabalhadora, entre eles o de Paulo Freire, o Centro Popular de Cultura e o Movimento de Educação de Base.

A ditadura militar cerceou direitos sociais, impondo um regime de violação da liberdade pelo controle e manipulação de informações e à custa da morte e exílio de várias pessoas. O regime rompeu com processos democráticos que estavam sendo gestados na sociedade brasileira, inclusive no setor educacional, e obrigou o país a aceitar a interferência dos Estados Unidos (EUA) em suas diretrizes, favorecendo a hegemonia norte-americana e a elite empresarial do Brasil.

²⁸ O Movimento da Escola Nova defendia escola pública, universal e gratuita para todos, e que a igualdade educacional proporcionaria igualdade de oportunidades. A educação era vista como redentora e a saída para as desigualdades sociais. O ensino deveria estar isento da influência religiosa, formando um cidadão livre e consciente. Os escolanovistas foram influenciados principalmente pelas ideias de John Dewey, norte americano que aliava a educação à democracia, à liberdade do indivíduo, ao direito de escolha e à crença nos talentos. Grandes nomes da educação brasileira fizeram parte desse movimento como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manuel Lourenço Filho. Esse movimento também faz parte da influência norte americana. Para aprofundamento do tema sugerimos: Saviani et al. (2004), obra referenciada nesta dissertação.

A constante da dualidade no ensino foi perpassada por mudanças governamentais e interferências de órgãos internacionais na efetivação da política. São expressões dessa característica os acordos MEC-USAID (já citados em nota anteriormente) na época da ditadura militar.

Conforme já pontuamos em outros momentos, a política de educação a partir da década de 1980, com o processo de abertura política realizado pela pressão de movimentos sociais, teve avanços, principalmente no âmbito legal, destacando que as conquistas legais fazem parte de um processo que se dá mediante tensões existentes entre os diversos sujeitos sociais e o Estado. As legislações compõem este processo e não podem ser vistas isoladamente a partir de seu marco histórico apenas. A redemocratização do Brasil trouxe várias legislações sociais que expressaram as lutas e mobilizações populares visando um país mais justo e democrático, porém conformaram também as determinações do contexto socioeconômico mundial que passava por uma crise no processo de reprodução do capitalismo.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil foi promulgada com 10 artigos relacionados à educação²⁹ (art. 205 a 214), sendo que a redação do Art. 205 coloca “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Mesmo garantida constitucionalmente como direito, havia um longo caminho a ser construído para efetivação desse direito.

Ainda pontuando o âmbito legal, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), para regulamentar o texto constitucional. O sistema dual de ensino permaneceu e a legislação deixa lacunas, flancos abertos que fortalecem a iniciativa privada. Apesar das mudanças em relação ao acesso, através da conquista da educação como direito, pelas legislações pertinentes (Constituição Federal de 1988 e LDB - 1996), de alguma maneira, essa formatação dual permanece juntamente com as incidências ou exigências do processo de produção e reprodução do capital, que transforma tudo em mercadoria, inclusive o processo educacional (MÉSZAROS, 2002).

²⁹ A legislação não faz nenhuma referência sobre a concepção ampliada de educação. Os artigos referem-se à educação oferecida no sistema de ensino, ou seja, a educação formal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Título I designa que a educação abrange outros contextos, além das instituições educacionais, e ressalta que tal legislação normatiza a educação escolar, (artigo 1º, § 1º), aquela oferecida em instituições de ensino.

Em 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com a prerrogativa de que seja decenal. Dessa forma, em 2010, foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, porém ele ficou paralisado, principalmente, em decorrência das divergências relacionadas à meta nº 20, que propunha investimento de 10% do PIB na educação pública.

O plano foi sancionado em 2014, e a meta nº 20 ficou com a seguinte redação: “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.” (BRASIL, 2014). Para execução da meta, o documento elenca 12 estratégias, entre elas, a utilização de recursos advindos da extração de petróleo e gás natural.

3.2.2 A política de educação em tempos de globalização neoliberal

De acordo com a análise da trajetória da política de educação brasileira, verifica-se que os ‘marcos legais’ que a fundamentam, avançam ou retrocedem, ampliam ou minimizam as possibilidades de melhorias no ensino escolarizado, sendo que, o contexto socioeconômico internacional que sempre foi um fator de grande influência, é fortemente amplificado nas últimas décadas.

A partir da década de 1990, os órgãos internacionais entre eles, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), promoveram e financiaram propostas para políticas educacionais nos países periféricos, visando a ações governamentais que pudessem ampliar as estatísticas educacionais, tais ações condensam interesses da burguesia internacional que buscam a ampliação dos seus negócios (ALMEIDA, 2011a). Os acordos internacionais realizados para ampliação do ensino favorecem o setor financeiro, em tempos de globalização neoliberal.

De acordo com Romão (2006, p. 49), a globalização “[...] é a expansão internacional das trocas e das relações de produção capitalistas; a expansão internacional da visão de mundo e do modo de vida burgueses e, finalmente, a expansão internacional das comunicações.” Esse processo é sustentado e gerido pela ideologia neoliberal dominante que tem interferido nas políticas governamentais, diminuindo conquistas sociais.

Conforme sinalizamos em nota anteriormente, o neoliberalismo advém da doutrina liberal clássica, sendo que esta prega o individualismo, a liberdade, o direito a propriedade privada e a democracia. Um dos principais pressupostos dessa doutrina está relacionado à

“igualdade”, em que os indivíduos não são iguais em talentos e capacidades, daí não terem condições iguais em riquezas, a “igualdade” proclamada fica restrita ao plano dos direitos e não abrange o campo das condições materiais. A liberdade política é vista como liberdade econômica, liberdade de mercado. A democracia é um instrumento para escolha de governantes, ganhando características mercadológicas, os eleitores são “consumidores” e os políticos, “empresários”.

No pós 2ª Guerra Mundial, os governos de países centrais recorreram às ideias liberais para se reestruturarem economicamente, desmantelando o chamado Estado de Bem Estar Social (diga-se de passagem, que este não foi efetivamente realizado no Brasil) e as políticas sociais conquistadas. O mercado passou a regular as relações econômicas, a política separou-se da economia, que se tornou globalizada. O capitalismo se tornou mundializado, transnacional, sem fronteiras políticas e geográficas. Os Estados foram pressionados a aceitar as condições dos grandes capitais, perdendo forças nos setores de ampliação de políticas, ao contrário, reduziram-nas ao mínimo.

Especificamente no caso do Brasil, nas duas últimas décadas, contribuiu com o desmonte de políticas sociais conquistadas na década de 1980 pelos movimentos sociais. Da mesma forma que outras políticas, a política de educação no pós Constituição Federal de 1988 foi ‘minada’ pelos impactos da globalização econômica. Ainda que essas políticas³⁰ tenham ampliado o acesso à educação escolarizada, devido ao condicionamento legal (Constituição Federal de 1988 e LDBEN/1996), elas se conformam às requisições do projeto neoliberal.

Embora a LDB aprovada contemplasse algumas inovações importantes e assegurasse certas conquistas no campo educacional, acabou por favorecer a adequação da legislação educacional ao processo de flexibilização da esfera da produção e às novas feições assumidas pelo Estado. A arquitetura da política educacional posterior à aprovação da LDB se estruturou a partir de uma série de legislações complementares aprovadas, majoritariamente, na forma de decretos e portarias. Cabe destacar que a política de educação, em que pese a particularidade desta área, não se distanciou do projeto de contrarreforma do Estado que se forjava no período e que forneceu características bem acentuadas à organização das políticas públicas. (ALMEIDA, 2011a, p. 16).

A política educacional brasileira sofreu os impactos e absorveu os pressupostos neoliberais. A influência pode ser percebida através de políticas focalizadas e assistencialistas que visam o acesso de estudantes às instituições escolares sem o comprometimento de uma

³⁰ De acordo com Cury (2002) o termo “políticas” (no plural) deve ser usado pela multiplicidade e diversidade das mesmas, tendo em vista o tamanho do Brasil, com características diferenciadas, exigindo, portanto, ações que se pautem pela regionalização e o atendimento dos níveis educacionais realizado em instâncias governamentais autônomas que ocorre segundo possibilidades e critérios de cada uma.

educação com qualidade, valoriza-se o quantitativo sem mensurar o qualitativo. A formação tem se tornado um processo banalizado e aligeirado, mediante ampliação de cursos técnicos profissionalizantes e o ensino a distância.

Os cursos de Ensino a Distância buscam abranger o maior número de estudantes ‘consumidores’, sem necessariamente atentar para uma formação efetiva. Há um discurso falacioso que tal modalidade se objetiva a democratizar o ensino.

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 e, em particular, através desta modalidade de Ensino, que contraria as diretrizes para formação construídas historicamente pelas profissões. (CFESS, 2012c).

O “aligeiramento” que tem se tornado cada vez mais uma tendência da política de educação, é um aspecto que prejudica a qualidade do ensino, ele se expressa desde a Educação Básica até o Ensino Superior, levando estudantes a completarem um grau de formação sem necessariamente terem apreendido o conteúdo exigido por tal grau.

Outra dimensão desse contexto de implementação de políticas educacionais refere-se ao viés mercadológico da educação, que tem sua expressão na “comercialização do processo ensino aprendizagem” que é vendido em pacotes com métodos de ensino a serem implantados pelas instituições educacionais públicas ou no ensino superior com o financiamento de cursos em instituições privadas de ensino e que são pagos pelo setor público nas “famosas” parcerias público-privadas em programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A lógica excludente da educação formal brasileira se materializa no reforço ao setor privado, por meio do abatimento de impostos e na imposição aos/às trabalhadores de financiar duplamente o acesso de seus filhos à educação, pelas instituições privadas. De acordo com o Ministério da Educação, de 2007 a 2010 os estabelecimentos privados de ensino cresceram 18%, enquanto o sistema público encolheu 6%. (CFESS, 2012c).

A política educacional brasileira em tempos neoliberais, e que consta entre as conquistas sociais, é equacionada segundo os ditames do capital, está inclusa nos processos de manutenção da ordem vigente, visto que, se efetiva visando a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, responsabilizando-se pela manutenção do exército de trabalhadores. Em outra direção, transforma o processo de formação do ser humano pela escolarização, a difusão e construção de conhecimento em *mercadorias*, vendidas em pacotes

educacionais por “empresas do setor educacional”, desde os anos iniciais da escolarização até os cursos de pós-graduação.

Dessa forma, fica explícito que, para o neoliberalismo, o processo educativo em instituições de ensino é apenas mais uma mercadoria e o estudante um consumidor. De direito conquistado, a “educação” se transformou em serviço prestado pelo Estado e pela sociedade civil organizada favorecendo o capital.

Há outros pontos a serem discutidos sobre a problemática das políticas educacionais no Brasil e que, estão, de alguma maneira, vinculados ao contexto neoliberal ou a sua trajetória histórica, porém não é propósito discuti-los neste texto. Mas, merecem destaque: os *currículos* embasados na cultura da classe dominante, os quais excluem do processo ensino-aprendizagem aqueles que não têm acesso à cultura dominante; os processos de *politização dos sujeitos* envolvidos com a educação, os quais poderiam viabilizar mudanças sociopolíticas no âmbito, mas que dependem de um tempo histórico para construção dessa consciência; a *formação docente* que possui desafios históricos a serem superados e outros relacionados ao contexto contemporâneo da docência como a proletarização do trabalho docente, os desafios para superação de crises identitárias, entre elas a desvalorização da função docente.

3.2.3 A política de educação brasileira nos textos analisados

Conforme pontuamos anteriormente, os textos não separam os termos “educação” e “política de educação”. O que observamos é que a política de educação é descrita nos três trabalhos, reportando-se sobre seu processo histórico no Brasil, também estão presentes nas exposições textuais as legislações educacionais ao longo desse processo, as legislações que estão em vigência, entre elas, a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (esta última só aparece no texto de Piana) e aspectos relacionados aos principais sujeitos políticos que estiveram envolvidos nos processos de efetivação da política. Há nos três textos, apontamentos concernentes a conjuntura socioeconômica e suas incidências sobre as políticas educacionais no contexto contemporâneo.

Rosa (1999) não especificou a diferença entre as dimensões “educação” e “política de educação”, mas a partir da citação abaixo, entendemos que a autora identifica que educação é mais abrangente que política de educação:

A educação nos dias atuais é requisito fundamental para o exercício de diversas atividades do cotidiano da sociedade como: a inserção qualificada no mercado de trabalho; o desenvolvimento econômico; o pleno exercício da cidadania e, principalmente, é a mola essencial para se alcançar uma sociedade justa, solidária e integrada.

Essa demanda imposta pela educação, embora seja difícil, não é utópica. Ela pode ser iniciada a partir do nascimento, através da educação formal; concretizada nas escolas, desde as primeiras séries de escolarização e em todos os contatos estabelecidos com as crianças numa relação afetiva, solidária e igualitária. (ROSA, 1999, p. 25, grifo nosso).

Sobre política de educação, Rosa (1999) traz apontamentos sobre os aspectos legais da educação no Brasil (Constituição Federal de 1988 e LDBEN/1996), a história da política de educação brasileira, a instituição escolar - no caso os CAICs em seu processo histórico - e a realidade de Franca/SP - no que concerne à política municipal de educação e o contexto institucional do CAIC, relatando particularidades do mesmo em relação as demais escolas municipais da cidade.

Sobre a vinculação da educação ao contexto da sociedade do capital, Rosa pontua:

Vários autores situam o sistema educacional, dentro da realidade nacional, como parte de uma sociedade capitalista mantida por uma ideologia liberal. Analisando criticamente o processo educativo, a escola apresenta-se ora como mantenedora, ora como transformadora da sociedade. [...] Diante disso, cabe ao Estado a responsabilidade de proporcionar condições para que as pessoas vivam com dignidade, planejando e executando atividades educativas que atendam as expectativas e interesses populares. (ROSA, 1999, p. 30, grifo nosso).

Pimenta (2009) também inicia sua abordagem pelo processo histórico da política de educação brasileira, aborda as legislações pertinentes a nível nacional (Constituição Federal de 1988, LDBEN/1996). Relata com detalhes os desafios da política municipal de educação em Franca/SP que sofre com as determinações da gestão e suas mudanças, e as particularidades de instituições escolares da cidade.

Sobre a incidência dos pressupostos neoliberais e a interferência de organismos internacionais na política de educação brasileira, Pimenta comenta:

O modelo econômico neoliberal defendido pelos países ricos começou a influenciar nosso país, se fortalecendo ainda mais na década seguinte provocando o acirramento de uma política econômica pautada na lógica do mercado e de forte pressão de organismos internacionais para a redução da taxa de analfabetismo que neste momento histórico ocupava índices alarmantes. (PIMENTA, 2009, p. 23, grifo nosso).

[...] todas as reformas propostas em nossa política educacional considerarão as diretrizes impostas por tais documentos [a autora está falando da Declaração da Jomtiem e o documento da UNESCO denominado 'Educação: um tesouro a descobrir']. Em 1995, já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tem início uma série de medidas visando a adequação de nossa política educacional e, em dezembro de 1996, após transitar pelos bastidores da Assembleia Constituinte, finalmente foi aprovada a Lei de nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (PIMENTA, 2009, p. 24, grifo nosso).

Piana (2008) inicia sua fundamentação teórica nas políticas sociais e a partir delas pontua as determinações do contexto capitalista que incidem sobre qualquer política social, entre elas a educacional.

[...] o que se percebe é que as políticas sociais são definidas e operacionalizadas a partir das reformas de cunho neoliberal e legitimadas pelas agências internacionais; o projeto neoliberal privilegia a defesa das privatizações e a constituição do cidadão consumidor. (PIANA, 2008, p. 49, grifo nosso).

Já na década de 1980, as políticas sociais, bem como a política educacional, foram ajustadas ao modelo econômico e em tempos de incertezas foram desvalorizadas. (PIANA, 2008, p. 75, grifo nosso).

O percurso de exposição teórica da autora também traz uma abordagem da história das políticas sociais e da política educacional brasileira, ela aborda também as legislações pertinentes à educação ao longo do processo histórico e as conquistas legais em vigência a partir da Constituição Federal de 1988 - LDBEN/1996 e o PNE – 2001-2010.

Destacamos que a abordagem de Piana (2008) traz a realidade dos municípios de Barretos/SP e Osasco/SP, fica claro nos dados de pesquisa, que tais municípios possuem desafios semelhantes aos de Franca/SP, no que concerne a política educacional tais como: envolvimento dos sujeitos na efetivação da política (trabalhadores da educação, famílias e alunos) e desafios relacionados as condicionalidades políticas e administrativas do município que interferem nas ações profissionais no âmbito da política.

Em nosso entendimento, as autoras buscaram realizar um processo dialético de construção de seus textos, retratando aspectos históricos e conjunturais da política e buscaram articulá-los às determinações do contexto político-econômico-social com destaque para a influência do ideário neoliberal no bojo da política de educação.

Deste modo, pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas 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, 2011a, p. 25).

Notamos que todos os textos abordaram a política de educação, seja de forma mais aprofundada ou não, demonstrando o reconhecimento das autoras que para uma atuação qualificada faz-se necessário a apropriação crítica dos meandros da política.

É pensando na ampliação da reflexão sobre atuação de assistentes sociais na política de educação que iniciamos o próximo item.

3.3 A atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação

Nosso objetivo aqui é refletir sobre as configurações do Serviço Social na política de educação. Reportamo-nos a textos que trataram historicamente sobre a atuação de assistentes sociais na referida política. A atuação acompanhou o processo de desenvolvimento e amadurecimento teórico da profissão e as determinantes da própria política educacional brasileira, conforme pontuaremos inicialmente.

Em seguida, trazemos o debate da categoria profissional sobre o Serviço Social na Educação, que apresenta ampliação mediante o contexto das lutas e conquistas sociais no último quarto do Século XX, e demonstra expressivamente sua construção pela categoria profissional nos anos do século atual através de documentos sobre o tema.

Após as reflexões sobre o debate da categoria, apresentamos algumas considerações acerca da atuação profissional na política educacional e as reflexões das autoras sobre o tema.

3.3.1 Serviço Social na Educação: Abordagem histórica e debate atual da categoria profissional

Neste item realizamos uma breve abordagem histórica a partir da tese de doutorado de Witiuk (2004)³¹. Mesmo não havendo muitas produções científicas que tratem sobre o processo histórico da interface do Serviço Social na Educação, os textos que encontramos são

³¹ A tese de doutorado de Piana (2008) em estudo neste trabalho faz uma breve abordagem histórica acerca da temática, ressaltando as contribuições da Balbina Ottoni Vieira sobre a origem da profissão no EUA e Europa. Tanto Witiuk (2004) e Piana (2008) trazem em suas teses os vários Projetos de Lei que visam à inserção do Serviço Social na política de educação, destacando a redação dos projetos de lei as atribuições do trabalho profissional a ser exercido. Não os abordaremos por entendermos que este tema merece profundidade, considerando entre outros aspectos, as condicionantes sociopolíticas que o envolvem, as implicações relacionadas a recursos orçamentários e posicionamentos ideológicos dos profissionais no âmbito da política educacional.

consonantes que o Serviço Social está presente no âmbito escolar desde a origem da profissão. Em seguida, abordaremos o debate atual da categoria profissional sobre o Serviço Social na Educação, pois entendemos que foi a partir dele que a profissão problematizou as questões do trabalho profissional nessa política e a conformidade da mesma às determinações do mercado de trabalho.

Conforme Vieira (1977), a origem da atuação profissional em escolas ocorreu nos EUA e Europa em 1906. Nos Estados Unidos surgiu quando os Centros Sociais instituíram visitadoras com a finalidade de averiguar porque as famílias não enviavam seus filhos a escola, buscando assim motivos da evasão trazendo questões como: mal aproveitamento escolar e adaptação das crianças na escola. Na Europa o trabalho era realizado junto a mães solteiras e crianças órfãs, visando a colocação em lares substitutos, adoção e serviços prestados em instituições fechadas. O trabalho ocorria através de uma equipe multidisciplinar com assistentes sociais, professores e psicólogos.

No Brasil, Witiuk (2004) relata que na origem da profissão os assistentes sociais foram requisitados para atender demandas provenientes das escolas ainda na década de 1930, no início da profissão. O livro de Maria Esolina Pinheiro, datado de 1939³² cita a relevância da atuação profissional junto aos escolares, visando à convivência harmônica, a observância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas.

Nesse período à relação Estado – Igreja era muito forte. O Serviço Social tinha uma perspectiva caritativa com princípios morais cristãos para atender o Estado.

Na década de 1940, o Serviço Social brasileiro sofreu a influência tecnicista norte-americana, que utilizava a metodologia: Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. Tal influência trouxe o denominado: Serviço Social Escolar, praticado nos EUA desde o início do século XX. A técnica utilizada nas escolas era Serviço Social de Casos Individuais, em atendimentos realizados individualmente com pais, alunos e professores.

A atuação do Assistente Social respondia pela relação família/escola e escola/comunidade. A perspectiva de atuação era o ajustamento social de famílias pobres, ‘conscientizando-as’ da necessidade de estudos para a melhoria de suas vidas. A educação formal era considerada ‘redentorista’ tendo forte influência do pensamento dos

³² O nome do livro é “Serviço Social Infância e Juventude Desvalidas: aplicações, formas, técnicas e legislação” e de acordo com Witiuk (2004), a obra é um documento histórico e foi reeditado em 1985 pela Editora Cortez em parceria com o Centro de Produções da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Piana (2008) relata em sua pesquisa a existência do livro da assistente social Maria Tereza Guilherme, intitulado “Serviço Social Escolar”, resultado do trabalho de conclusão de curso em 1945, em sua introdução o livro apresenta a mesma perspectiva de um Serviço Social que atuava mediante a educação da criança com vistas à harmonia social entre família e escola. Esta obra foi editada pelo Departamento de Educação da época, com prefácio de um expoente do magistério paulista, Prof. Sud Menucci.

escolanovistas. A educação brasileira seria responsável pelo desenvolvimento social, vivenciando um momento de investimentos do Estado.

O Serviço Social foi então chamado a atender as requisições do Estado e da burguesia da época, no atendimento às famílias da classe trabalhadora, mediante o novo processo da economia brasileira. Permanecia a mesma atividade - de promoção da relação escola/família. O que se observa é que em razão da influência tecnicista norte-americana, ocorreu o distanciamento do trabalho profissional dos pressupostos da Igreja, que no início da profissão eram muito fortes.

A postura profissional era de “adequação” e “harmonização”, respondendo as demandas do capital. Witiuk (2004) demonstra em sua pesquisa trabalhos de profissionais e estudantes em pelo menos quatro estados diferentes no Brasil³³ - São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná. Os trabalhos datados das décadas de 1940 e 1950 confirmam a presença de assistentes sociais no âmbito da escola e ainda à influência marcante norte-americana através do modelo denominado ‘serviço social escolar’.

A realização de eventos nacionais e internacionais na América Latina, entre as décadas de 1940 e 1950, relacionados ao Serviço Social, fortaleceu a profissão de Assistente Social no Brasil. Os espaços ocupacionais foram expandidos e ainda na década de 1950 a profissão foi regulamentada no país. Essa ampliação da profissão se deu principalmente no contexto da perspectiva desenvolvimentista do país, período em que ocorreu a migração do campo para as cidades, aumentando a pobreza na zona urbana e a demanda por serviços sociais.

O ‘Serviço Social Escolar’³⁴ conseguiu se firmar conceitualmente nos eventos da profissão e ganhou espaço em Estados e municípios brasileiros³⁵.

A profissão demonstrava estar sintonizada com o Estado e a classe dominante e, mediante uma perspectiva psicologizante, atuava nas instituições buscando ‘tratar os

³³ Os primeiros Estados brasileiros a abriram escolas de Serviço Social foram: **São Paulo** (1936): Escola de Serviço Social de SP – atual PUC (SP). **Rio de Janeiro** (1937): Instituto Social do RJ – atual PUC (RJ) e Curso de Serviço Social da Escola Ana Neri – atual UERJ. São Paulo (1940): Instituto de Serviço Social São Paulo (curso masculino) – atual Faculdade Paulista de Serviço Social - FAPSS. **Pernambuco** (1940): Escola de Serviço Social de Pernambuco – atual UFPE. **Paraná** (1944): Escola de Serviço Social do Paraná – atual UCPR. Rio de Janeiro (1944): Escola Técnica de Assistência Social “Cecy Dodsworth” – Prefeitura do RJ – atual UERJ. **Rio Grande do Sul** (1944): Escola de Serviço Social de Porto Alegre – atual PUCRS. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).

³⁴ A denominação ‘Serviço Social Escolar’ foi redimensionada pela categoria nos debates da última década para ‘Serviço Social na Educação’. A compreensão é que a atuação ocorre para além das instituições escolares.

³⁵ A tese de Piana (2008) traz ações profissionais e eventos que ocorreram na época e relata que em 1957 aconteceu em Porto Alegre um Seminário denominado “Educação para Adultos e Desenvolvimento de Comunidade” realizado pela Conferência Internacional de Serviço Social e União Católica Internacional de Serviço Social. A lógica era desenvolvimentista, com vistas a preparar socialmente os indivíduos.

desajustamentos psicossociais' dos indivíduos para que estes pudessem viver em harmonia com a sociedade.

Contrariamente a essa perspectiva, no final da década de 1950 e início da década de 1960, inicia-se no Brasil um processo de 'politização' através de atividades culturais na música e no cinema e em movimento pela alfabetização de massa, despertando o povo para processos de mobilização popular em busca de melhorias das condições de vida. Destaca-se a influência das ideias revolucionárias que chegaram ao Brasil, devido principalmente a Revolução Cubana (1959), os movimentos latino-americanos e o contato com as obras originadas a partir do pensamento marxista.

Há produções de profissionais da época que confirma a atuação de Assistentes Sociais numa vertente que questionava a realidade, pela influência dos movimentos populares da época, o que pode ser identificado em ações profissionais no espaço escolar. Esses profissionais já observam as contradições existentes nas relações sociais da escola e questionam o sistema escolar, com a visão de que a realidade é mais complexa e o que os problemas apresentados pela estrutura da escola e pelas famílias vão além da dimensão individual. Mas a atuação profissional era sempre requisitada em situações de 'desvios, defeitos ou anormalidades sociais' que interferiam no aproveitamento escolar do aluno.

Em abril de 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil, o país entrou num regime autoritário e fortemente repressor. Os movimentos populares foram reprimidos, os partidos políticos foram extintos e as políticas sociais adquiriram caráter controlador, meritocrático e visando manter a ordem da sociedade.

A escola pública é vista como instrumento modernizador, no intuito de diminuir as disparidades de desenvolvimento do país, pois sua função é vinculada principalmente à formação e capacitação das massas trabalhadoras. A tendência é a culpabilização do indivíduo, caso ele não consiga atingir o patamar de formação para o trabalho oferecido pelo Estado. A escola nesse contexto se tornou um instrumento de controle em função do regime militar.

A atuação de assistentes sociais nas escolas ocorre em municípios isolados em várias regiões do país, sem legislações mais abrangentes de instâncias estaduais ou federais. Os trabalhos dessa época, conforme relata Witiuk (2004) demonstram a predominância de uma ação tecnicista, que buscava preparar o educando para o convívio social harmônico.

Os assistentes sociais de Alagoas em 1974, no I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) solicitam abertura de espaço para discussão da atuação profissional em escolas em eventos nacionais.

A discussão sobre a atuação profissional em escolas se expandiu especialmente depois do III CBAS - o Congresso da Virada - e os profissionais se comprometeram a lutar por seus espaços. Com as lutas da categoria profissional, em alguns Estados como São Paulo, Projetos de Leis foram apresentados na tentativa de inserção de assistentes sociais nas instituições de ensino, porém, foram barrados mediante, principalmente, a justificativa da ausência de recursos financeiros.

Nesse período o país vive o contexto de luta pela redemocratização e por políticas sociais que sejam mais abrangentes. Os assistentes sociais vivem o processo de mudança do direcionamento ético-político profissional, possui uma massa crítica que sedimenta a base teórica profissional e se compromete com as necessidades da classe trabalhadora, participa ativamente dos movimentos e lutas populares que buscam a reconstrução das bases políticas do país.

O Serviço Social no espaço da escola ocupa um espaço significativo nas instâncias de debate, particularmente no III CBAS, configurando o grande marco que conjuga: ênfase na tradução das contradições na gestão da política de educação; educação e demais políticas sociais afirmadas como direitos; ampliação das mediações e articulações políticas para redefinição de competências e atribuições profissionais para a legitimação do Serviço Social no espaço da escola na direção da perspectiva emancipatória. (WITIUK, 2004, p. 110).

É notório o vínculo da profissão com as políticas sociais, visto pela produção científica, que pontua a democratização das relações sociais e a ampliação do Estado.

A abertura do regime político pelo processo de redemocratização, instaurou a assembleia constituinte e em 05 de outubro de 1988 promulgou-se a Constituição Federal em vigência. As pesquisas e produções científicas do Serviço Social nesta época demonstram que a categoria investia fortemente no campo da defesa e ampliação dos direitos sociais através de políticas sociais.

O debate sobre as possibilidades e desafios do Serviço Social na Educação estava ampliando seus espaços considerando a nova realidade social e legal. No entanto, no bojo dessas ações, o contexto do capitalismo financeiro priorizou a educação escolarizada, pois no decurso das transformações do mundo do trabalho e da cultura, sua configuração foi redimensionada à lógica de mercado, mas não podemos considerar somente a educação escolarizada.

A assunção da educação no capitalismo ao patamar de campo de regulação por parte do estado não elimina o caráter ontológico da educação e nem a restringe a sua dimensão escolarizada. Por esse motivo, enfatizamos a importância dessa abordagem para a compreensão da relação entre política e educação, pois não se trata apenas de pensarmos a educação escolarizada, polarizada pelas disputas das classes sociais, mas de sua relação com os demais processos que constituem a educação como dimensão da vida social e que sob o sistema do capital tendem a subsumir-se à lógica da mercadoria. É fundamental, neste sentido, pensar que toda educação tem uma função política e que sob o capitalismo se organizou um tipo novo de intervenção e um esforço de controle da vida social, em especial da educação alçada à qualidade de política pública e, por essa mesma razão, à qualidade de direito social. Ressaltamos, portanto, a complexidade adquirida por essa instância, que denominamos de educação, e que, ao se articular organicamente à reprodução da vida social no modo de produção capitalista, passa a ser determinada por suas ricas e pulsantes contradições. (ALMEIDA, 2007, p.3).

Embora o Serviço Social brasileiro tenha sua atuação na política educacional desde origem da profissão no país, não se observa que esta trajetória tenha sido homogênea ou continuada (ALMEIDA, 2011b), mediante tal processo, a ampliação do debate vincula-se não somente ao amadurecimento teórico da profissão que o direciona politicamente ao compromisso com as necessidades da classe trabalhadora:

Sua notoriedade atual em muito se deve a três tendências observadas no campo das políticas sociais a partir dos anos 1980:

- ✓ O enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada.
- ✓ A interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens.
- ✓ O alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação. (ALMEIDA, 2007, p. 13-14).

De acordo com Martins (2012, p. 125), a inserção do Serviço Social no espaço educacional, inicialmente responde às requisições institucionais. Mas, que diante de uma perspectiva de totalidade, considerando que Serviço Social se insere nos processos de produção e reprodução das relações sociais, e que nesse sentido pode ampliar seu espaço de intervenção, através de estratégias político-profissionais, visando atender o interesse das classes subalternas. Essa é a discussão que o Serviço Social realiza ao entender a política educação enquanto espaço contraditório, onde pode ocorrer práticas profissionais conservadoras ou na perspectiva crítica, portanto emancipatórias.

Para o Serviço Social as medidas governamentais visando atender aos pressupostos neoliberais representam uma afronta ao direito conquistado, pois situa a política de educação como mercadoria e retira da mesma o princípio do direito e o conceito de instrumento de desenvolvimento da sociabilidade humana. Ressaltando que esta condicionante ainda que transite pelo campo da cidadania, caminha na direção da perspectiva da emancipação.

Nesse sentido, a educação perpassa todas as dimensões da vida humana, e se constitui em área estratégica para o consenso e a reprodução de relações sociais. Esse debate não está restrito ao campo da abertura de mais um espaço socio-ocupacional e/ou de uma política social garantida pelo direito.

Não se trata [...] de identificar um nicho de mercado inexplorado ou potencialmente viável. 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).

A política pública de educação é estratégica na reprodução de relações sociais. Ela tem especificidades e contornos muito diferentes de outras áreas nas quais o Serviço Social constituiu espaço de trabalho, principalmente pela sua configuração diferenciada em modalidades e níveis de ensino variados (fator que permite maior abrangência e multiplicidade de sujeitos envolvidos) e por ser atendida pelas três instâncias federativas, condicionalidade que exerce influência sobre os recursos orçamentários direcionados a mesma, interferindo na sua configuração e efetivação.

Mediante o processo de debate do Serviço Social na Educação surgiram questionamentos, entre eles: como atuar na política de educação? Quais são as demandas que são concernentes ao Serviço Social na política de educação? Como se fará a inserção dos profissionais nas instituições educacionais? Essa atuação vai para além das instituições, para o planejamento e a gestão da política?

Diante dos questionamentos relacionados à prática, visando aproximar-se da política de educação e pensar o fazer profissional em consonância com o projeto ético político profissional, foram realizados debates em encontros e congressos regionais, organizados pelo conjunto CFESS/CRESS, que culminaram no Seminário Nacional de Serviço Social na Educação em junho de 2012 em Maceió/AL e na publicação do documento “**Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**”.

Para se chegar ao referido documento, a categoria profissional realizou um percurso de debates e construções sobre a política de educação, sendo registrados a partir do 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS em 2001, onde surgiram as primeiras proposições da categoria a nível nacional. Constituiu-se através do Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, o Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação.

A partir desse grupo construiu-se uma brochura “Serviço Social na Educação”, problematizando “[...] a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social.” (CFESS, 2011, p. 5). A brochura ainda traz outros pontos de ordem jurídica e as possibilidades legais dos projetos de leis para implantação do Serviço Social nas escolas, assim como a regulamentação em instância municipal e estadual.

Os dois encontros realizados posteriormente (2002 e 2003, respectivamente 31º e 32º) tinham como proposta o mapeamento dos profissionais que atuavam na área, porém, tal intento não foi realizado. Outra demanda que surgiu nesses encontros se relacionava a continuidade do acompanhamento dos projetos de lei e do que já fora efetivado no país sobre o Serviço Social na Educação.

Em 2004 foi solicitado pelo CFESS, ao Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida³⁶ (UERJ) que elaborasse um parecer sobre projetos de lei que tratassem do assunto. Em 2006 foi aprovada a proposta de constituição de um GT – Grupo de Trabalho com um representante de cada região do país, porém o grupo não se reuniu.

Em 2008, sob nova gestão do conjunto CRESS/CFESS, constituiu-se novamente o GT com outros membros, que se reuniram com regularidade, desenvolvendo ações como a sistematização dos projetos de lei, e os municípios e estados com implementação do Serviço Social na Educação. Articulou-se com os CRESSs para que estes avaliassem o conteúdo dos projetos de lei em tramitação, observando incorreções conceituais e outras ações.

Em relação à denominação buscou-se ampliar o conceito, e de ‘Serviço Social Escolar’ passou a ‘Serviço Social na Educação’, considerando que a perspectiva de atuação de assistentes sociais não se restringe ao espaço institucional escolar, mas abrange o espaço das políticas educacionais, contribuindo no planejamento e na gestão das mesmas.

Em 2010, o GT solicitou assessoria para aprofundamento do debate, sendo apontado o Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida.

³⁶ O Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida é um estudioso do tema e tem sua trajetória profissional vinculada a realização de projetos de extensão universitária em escolas públicas do Rio de Janeiro. Atua também em assessoria relacionada ao trabalho de Assistente Social em políticas públicas, especialmente em Política de Educação.

A partir de então, foi elaborada uma metodologia que envolveu as seguintes fases: (a) produção de roteiro para levantamento da inserção dos/as assistentes sociais na educação no Brasil; (b) elaboração de ficha de identificação para mapear em quais modalidades da educação o/a assistente social está inserido/a; (c) produção de um roteiro para orientar a discussão do Serviço Social na Educação nas regiões; (d) levantamento das produções teóricas entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática, na Revista Serviço Social e Sociedade e nos anais dos CBAS's; (e) produção do documento “Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação”, para servir de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais em 2011. (CFESS, 2011, p. 7).

O documento “Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação” foi divulgado eletronicamente no ano de 2011 e amplamente estudado no ano de 2012, como suporte para os eventos regionais que antecederam o Seminário Nacional neste mesmo ano.

A partir dessas ações, privilegiando uma construção coletiva, mediada pelo debate o conjunto CFESS/CRESS, publicou em 2013, o documento citado inicialmente: **“Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”**:

[...] que tem como objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras. (CFESS, 2013, p. 7).

Tal documento originou-se do processo de construção de conhecimento e busca pela compreensão da atuação profissional no contexto social contemporâneo, que requer posicionamento crítico diante de várias temáticas polêmicas e a luta por direitos sociais e pelos princípios éticos descritos no Código de Ética profissional.

A mobilização da categoria é por uma política de educação, laica, de qualidade, pública e para todos – além da inserção do assistente social no âmbito da mesma.

O documento reporta-se em temas importantes para reflexão da atuação profissional, trazidos ao debate e pontuados em eventos e produções científicas anteriores, e que foram sistematizados de forma articulada e coletiva nos seguintes assuntos:

- ❖ Concepção de educação que orienta a atuação de assistentes sociais na política de educação;
- ❖ Trabalho do/a assistente social na Política de Educação:
 - 1 - Competências e atribuições profissionais;

- 2 - Dimensões que particularizam a inserção de assistentes sociais na Política de Educação;
- 3 - Ações profissionais dos/as assistentes sociais na Política de Educação.

Consideramos esse referencial muito importante para nossa pesquisa, pois a partir dele elaboramos parte dos nossos objetivos buscando dar visibilidade ao que já foi construído e demonstrar que as elaborações científicas em análise pactuam com esse referencial.

3.3.2 A atuação profissional na política de educação a partir dos textos analisados

Trazemos neste item considerações que as autoras realizaram sobre a atuação profissional na política de educação, e uma breve inserção sobre a dimensão das *demandas profissionais* apresentadas no contexto institucional. Para nosso propósito de reflexão, utilizamos apenas os itens que se referem a atuação profissional mais especificamente. As autoras se reportam ao tema da *atuação profissional* em outros momentos dos textos realizando contextualizações, mas não temos a ousadia de elencar todas as falas, sob o risco de uma abordagem falha³⁷.

Esclarecemos que identificamos outros aspectos relacionados ao trabalho profissional que foram abordados pelas autoras e não serão tratados nos limites dessa dissertação, mas que poderão compor reflexões futuras. Entre eles: *características do trabalho profissional* tais como: inter (multi) disciplinaridade, dimensão socioeducativa da prática, ação intersetorial nas políticas sociais. As autoras realizaram reflexões sobre a dimensão técnico-operativa da profissão, problematizando a questão da instrumentalidade do Serviço Social, e ainda trouxeram ponderações acerca *desafios e possibilidades* à atuação na política de educação, tais como: a sistematização da prática e aprimoramento profissional, o reconhecimento do espaço sócio-ocupacional, a maior participação no planejamento das políticas educacionais, para citar apenas alguns dos assuntos tratados. Esse conjunto de temas demonstra que há muitas reflexões que podem ser vistas através dos textos analisados.

Pontuamos a seguir reflexões que as autoras fazem sobre a interferência do contexto social, político e econômico da sociedade capitalista sobre a prática profissional, lembrando que, de acordo com Guerra (2009), a profissão de assistente social está inserida na divisão sociotécnica do trabalho, sendo sua origem forjada no âmbito da sociedade capitalista com

³⁷ Na dissertação de Rosa (1999) utilizamos os itens 3.3, 4.2 e 4.3. Na tese de Piana (2008) utilizamos apenas o item 4.3, e na dissertação de Pimenta (2009) utilizamos os itens 2.3 e 3.2.

vistas a administrar e controlar os conflitos inerentes da relação antagônica entre capital e trabalho.

Neste contexto, o Serviço Social revela-se como uma prática eminentemente interventiva e de prestação de serviços sociais destinados a atender a questão social no âmbito de sua expressão econômico, político e social. Para essa prática profissional, é fundamental o fortalecimento no campo do conhecimento científico para uma intervenção efetiva na dinâmica dos conflitos e desigualdades profundas e presentes na sociedade contemporânea. Intervenção esta feita através de instituições públicas ou privadas que prestam serviços sociais e mesmo no atendimento da população excluída. (ROSA, 1999, p. 12, grifo nosso).

No exercício profissional cotidiano, o Serviço Social mantém o desafio de conhecer e interpretar algumas lógicas do capitalismo contemporâneo, especialmente em relação às mudanças no mundo do trabalho e sobre as questões de desestruturação dos sistemas de proteção social e das políticas sociais em geral. (PIANA, 2008, p. 95, grifo nosso).

No campo das políticas sociais presencia-se um quadro nada diferente dos enfrentado pelos trabalhadores. O Estado, historicamente responsável pela efetivação destas políticas, assume um papel bastante contraditório. A concepção neoliberal aposta em um Estado mínimo. [...] O assistente social, que tem na questão social a matéria prima para execução do seu trabalho, precisa ter consciência que apenas o domínio de técnicas e o desenvolvimento de habilidades específicas não garantirá o êxito de suas ações. A competente compreensão dos dilemas enfrentados pela sociedade é imprescindível para uma atuação qualificada. (PIMENTA, 2009, p.51, grifo nosso).

As três autoras fazem suas considerações acerca da interferência do contexto social capitalista no cotidiano do trabalho profissional, com olhares diferenciados, considerando o período da elaboração de cada trabalho e a vivência de cada uma. Mas demonstram que a prática se efetiva num contexto societário contraditório para atender demandas advindas de relações sociais antagônicas que geram desigualdades e conflitos.

Para contextualizar a vivência profissional das autoras, retomamos algumas características dos trabalhos.

Conforme apresentamos anteriormente, as dissertações de Rosa (1999) e Pimenta (2009) trazem pesquisas elaboradas a partir da prática e inquietações do contexto profissional. Entre essas duas elaborações há particularidades relacionadas ao espaço e abrangência da atuação, sendo: Rosa (1999) fala sobre a experiência da atuação no cotidiano escolar, desenvolvendo ações e projetos sociais no *Núcleo de Promoção Social em uma escola pública municipal*, que oferecia na época Educação Infantil e o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, escola esta, que possuía uma configuração única em relação às demais do

município, pois além dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, contava com atendimento multiprofissional composto por assistentes sociais, fonoaudióloga, pediatra, enfermeira e dentista. Entendemos, portanto, que a atuação profissional de Rosa ocorreu a partir da instituição.

A elaboração de Pimenta (2009) ocorre a partir da atuação profissional em uma *equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação*, em que foram vivenciadas ações no contexto escolar, comunitário e no órgão gestor, espaço ocupacional em que foram desenvolvidos vários projetos. O texto detalha todos os projetos³⁸ desenvolvidos pela equipe multidisciplinar na qual as assistentes sociais atuavam. Cada projeto tinha um objetivo e nem sempre estavam direcionados aos alunos, eles tiveram alcance também a grupo de pais, a funcionários da educação e professores.

Em relação a tese de Piana (2008), a autora faz sua elaboração sobre a construção do perfil do assistente social no cenário educacional, considerando o início das atividades do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação de Barretos/SP³⁹, ação na qual foi agente participativa, contribuindo com a construção da atividade. Na época a autora era docente no curso de Serviço Social em instituição universitária da cidade de Barretos/SP e propôs um projeto para atuação do Serviço Social na política de educação do município. Ela estendeu a pesquisa, entrevistando também duas profissionais que possuíam cargo de chefia (a assistente social chefe da equipe interdisciplinar e a diretora da divisão de escolas do Ensino Básico) na política de educação no município de Osasco/SP⁴⁰, que já contava com oito anos de implantação do Serviço Social na política de educação do município. Entendemos que sua ação se concentrava no âmbito do planejamento da atuação em política educacional.

A partir desses informativos, passamos então, ao que no nosso entendimento se apresentou como *especificidade* em cada trabalho.

O texto de Rosa (1999) destaca o *contexto das conquistas legais*, no marco de várias legislações, tais como: a LDBEN/1996, concernente a área educacional; e no âmbito da profissão, a autora se reporta a Lei de Regulamentação da profissão – Lei 8662/1993 e o

³⁸ Ao todo foram desenvolvidos ao longo dos anos 1998 a 2005 pela equipe multidisciplinar 11 projetos. De acordo com a descrição realizada pela autora, os projetos foram extintos, substituídos ou sofreram alteração à medida que atingiam ou não atingiam o objetivo ou ainda, quando mudava a gestão da equipe, fazendo com que novas propostas de trabalho fossem elaboradas.

³⁹ De acordo com a caracterização da autora sobre a Secretaria Municipal de Educação de Barretos/SP: “[...] possui hoje, aproximadamente 55 unidades entre Escolas, Centros Municipais de Educação Infantil e Projetos sócio-educativos de práticas pedagógicas em contexto não escolar [...]” (PIANA, 2008, p. 168). A autora não apresenta mais especificações sobre a abrangência educacional da Secretaria.

⁴⁰ A autora não faz uma caracterização da abrangência do atendimento da política de educação do referido município.

Código de Ética de 1993. As reflexões pontuam essas legislações, elencando *possibilidades e desafios* para o trabalho profissional diante do novo aparato legal, numa postura otimista, mas consciente da necessidade de qualificação e aprimoramento profissional,

Entendemos que a educação é um importante campo interdisciplinar para a prática profissional do serviço social e de outras profissões voltadas para ações socioeducativas que visam o despertar da consciência dos direitos sociais da cidadania do país. (ROSA, 1999, p. 13, grifo nosso).

Para responder a esta ampla demanda, trabalhar o micro e o macro das relações sociais, entender as mudanças societárias cada vez mais acentuadas neste final de século e participar da construção coletiva da cidadania, é necessário que os profissionais de serviço social e os colegas que compõem a equipe interdisciplinar façam atualização e especialização nas várias áreas sociais. (ROSA, 1999, p. 8, grifo nosso).

Os textos de Piana (2008) e Pimenta (2009) tem um olhar além dos aspectos legais, pois na década de 2000 acirraram-se os impactos das políticas minimalistas, fragmentadas e focalizadas que o Estado, enquanto campo aberto para embates entre os sujeitos políticos, conseguiu implementar. O Serviço Social com uma postura crítica, construída no processo sócio-histórico profissional, realizou o debate sobre as políticas sociais, e se organizou por meio dos órgãos representativos da categoria profissional (CFESS/CRESS E ABEPSS) para o enfrentamento dos desafios advindos desse contexto, inclusive se respaldando através de formação continuada, em mobilizações e debates.

As duas últimas autoras fazem suas elaborações no final da década e refletem esse movimento da categoria profissional.

A complexidade da sociedade atual exige um repensar contínuo do saber teórico e metodológico da profissão, da ampliação da pesquisa no conhecimento da realidade social, na produção do conhecimento sobre a organização da vida social e na busca da consolidação do projeto ético-político, através do exercício profissional nas atividades diárias, na inserção e participação política nas entidades nacionais de Serviço Social (CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO), na articulação com outros movimentos sociais em defesa dos interesses e necessidades da classe trabalhadora e em luta permanente contra as imposições do neoliberalismo, contra o predomínio do capital sobre o trabalho, da violência, do autoritarismo, da discriminação e de toda forma de opressão e de exploração humana. (PIANA, 2008, p. 53-54, grifo nosso).

Graças ao amadurecimento da categoria, a discussão sobre a pertinência da inserção do assistente social junto à política educacional já transcendeu os limites corporativistas no sentido de lutar apenas em busca de um novo espaço sócio-ocupacional e de novas vagas para a categoria a serem abertas no mercado de trabalho. As discussões travadas passam pela questão da competência profissional e qualificação desta nova prática, além

da relevância da educação para a população. Neste sentido, além do conhecimento sobre as ações já desenvolvidas pelos assistentes sociais, o desafio é compreender o que mais estes profissionais podem e tem competência para realizar. (PIMENTA, 2009, p. 60, grifo nosso).

Informadas tais especificidades das abordagens, entendemos que as três autoras confirmam que a atuação profissional não ocorre de forma tecnicista, mas utiliza-se do potencial teórico-metodológico crítico que respalda a formação e a prática no momento e na vivência de cada uma.

As autoras expressam ter consciência que a realidade está em movimento e que necessita de uma constante apreensão da mesma para uma atuação em consonância com o projeto ético-político da profissão, reafirmando o que segundo Guerra (2009, p. 4, grifo do autor) nos alerta: “Como profissão interventiva no âmbito das chamadas ‘expressões da questão social’ o reconhecimento profissional advém da resolutividade desta intervenção, o que exige respostas em nível imediato, emergencial, já que atende questões que, pelo nível de tensão que provocam, põem em risco a ordem vigente.”

A construção teórico-metodológica e ético-político do Serviço Social no Brasil fundamenta a formação e dá suporte ao trabalho profissional, construção que direciona os profissionais a realizarem a leitura crítica da realidade, com vistas a sua transformação. Pela sua ação especializada e sob condição assalariada, o assistente social não tem todos os meios necessários para efetivação de seu trabalho. Esta condição impõe ao profissional a apreensão de referenciais, visando uma ação estratégica e qualificada para atuar mediante embates e tensões, visto que, as interferências do mundo do trabalho incidem sobre o conjunto de ações profissionais.

No Brasil, o maior empregador é o próprio Estado no âmbito das políticas públicas, com uma função determinante nos processos de formulação e operacionalização das mesmas, portanto, é necessário considerar o alcance que elas tem junto a população usuária, para que se efetive uma atuação qualificada, consciente que estamos transitando no campo do direito, sob regulação de medidas que nem sempre pactuam com o direcionamento ético-político profissional.

Como expressão das estratégias de enfrentamento da questão social e dos mecanismos institucionais que asseguram os direitos sociais conquistados a partir das disputas societárias, as políticas públicas encerram condições socioinstitucionais, nas quais o trabalho do assistente social se efetiva, que dependem da dinâmica entre o Estado e a sociedade civil quanto às suas formulações e alcance. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 142).

O Estado é o principal agente regulador dos conflitos sociais com vistas a manutenção do modo de produção capitalista, e nesse sentido, os profissionais atuam sob as condições dessa dinâmica, mas com direcionamento ético-político que faz a crítica radical do processo de produção e reprodução das relações sociais gestadas no contexto de acumulação do capital. Nas últimas décadas, mediante a retração das políticas sociais, o Estado repassa sua responsabilidade para a sociedade civil, por meio da terceirização de serviços, vinculados ao denominado Terceiro Setor. As alterações provocadas por esse contexto incidem diretamente no trabalho dos assistentes sociais em qualquer das políticas sociais em que estejam atuando.

Para Guerra (2009), os assistentes sociais, enquanto profissionais executores de políticas sociais geridas pelo Estado e ainda enquanto profissionais interventivos que atuam a nível institucional, necessitam de um processo reflexivo mediante a imediaticidade com que nos apresentam as demandas profissionais, pois elas conformam interesses antagônicos gestados na contradição capital – trabalho. Esse processo requer a apreensão das dimensões que compõem a formação profissional para uma atuação crítica na realidade social, tomando-a “[...] como uma totalidade composta por totalidades parciais em permanente transformação.” (GUERRA, 2009, p. 7). É imprescindível a apreensão crítica da realidade social:

Aqui subjaz a premissa de que a complexidade da realidade exige profissionais que não apenas respondam às suas demandas, mas que as compreendam nos seus significados sociais e que pela sua intervenção lhes atribuam outros. Dentre os desafios da profissão temos o de nos constituirmos em profissionais capazes de *atuar sobre* a realidade, identificando suas demandas, apropriando criticamente das mesmas, reconfigurando-as e as enfrentando de maneira eficaz e eficiente do ponto de vista dos compromissos assumidos pela categoria com a sociedade brasileira, expressos no nosso projeto profissional. Entendemos que só assim estarão dadas as possibilidades de os assistentes sociais construir estratégias sócio-políticas e profissionais que respondam às demandas e requisições legitimamente profissionais. Nesse contexto, o profissional deve ter uma sólida formação intelectual em termos de conhecimento crítico: tanto teórico-metodológicos quanto interventivos. (GUERRA, 2009, p. 7)

O documento do CFESS pontua que as reflexões da categoria sobre o trabalho do assistente social na política de educação “[...] trata **criticamente** a relação entre as estratégias institucionais que são forjadas a partir da Política de Educação e as respostas sociais e profissionais no tocante aos processos de garantia do **acesso**, da **permanência**, da **gestão democrática** e da **qualidade da educação**.” (CFESS, 2013, p. 37, grifo nosso). O documento lembra que é na combinação das dimensões do processo de formação (teórico-metodológica,

ético-política e técnico-instrumental) e as condições objetivas em que ocorre a atuação profissional e que se visualizam as particularidades das experiências profissionais.

O Serviço Social enquanto profissão que se realiza a partir de determinados conhecimentos teórico-metodológico, técnico-operativo e direcionada por valores e finalidades (portanto ético-político) que se comprometem com a transformação da realidade social, sistematiza e operacionaliza respostas às necessidades dos usuários. Necessidades estas que se apresentam em demandas para o Serviço Social nas instituições e se constituem em expressões da “questão social”. De acordo com o documento do CFESS (2013, p. 16):

As demandas apresentadas aos/às assistentes sociais em relação à educação nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais, sendo acionadas também a partir das instituições do poder judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, pelos movimentos sociais, entre outras, envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular.

Passando às reflexões elencadas nos textos analisados, percebemos que as autoras utilizaram o termo *demandas* diversas vezes, e outras vezes pontuaram que a atuação se dava no *enfrentamento às expressões da questão social* com rebatimentos nas instituições educacionais, citando o motivo pelo qual eram requisitadas a atuarem.

Diante das muitas atividades desenvolvidas pelo Serviço Social, percebemos que o Plantão Social demanda um tempo significativo dos profissionais, pois as crianças e famílias comparecem para solicitar as mais diversas orientações e encaminhamentos como: informações sobre as oficinas do Projeto Caicultura, solicitação de cestas básicas de alimentos, óculos, medicamentos, autorização para exames médicos, orientação para conversar com os filhos sobre sexualidade, agressividade, de relacionamento com o professor e muitos outros serviços. (ROSA, 1999, p. 80-81, grifo nosso).

Outro aspecto a considerar são as refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem, como a evasão escolar, o baixo rendimento, a indisciplina, a agressividade do aluno e de profissionais, o uso de drogas, a violência, o preconceito, o despreparo dos educadores exigindo diálogo, e aproximação dos profissionais da educação com os setores e as categorias profissionais das demais políticas sociais: a saúde, a segurança, a assistência social, a cultura, ganhando contornos específicos a partir das realidades regionais e municipais do país. (PIANA, 2009, p.150, grifo nosso).

O texto de Pimenta (2009) fala das *demandas profissionais* explanando sobre os projetos. A autora relata que cada projeto desenvolvido pela equipe multiprofissional partia de necessidades percebidas pelos profissionais da escola ou mediante a prática da equipe

multidisciplinar que se sensibilizava com alguma situação na qual poderiam intervir, sendo que os projetos eram constantemente alterados ou adequados, na tentativa de atender a demanda crescente a cada ano, e que o desafio tornava-se maior, visto que não ocorria a contratação de mais profissionais.

Para ilustrar, vamos citar uma demanda profissional pontuada por ela relacionada a evasão escolar numa determinada escola de Franca/SP, e para qual foi elaborado o “Projeto Escola com Cola”:

Ele surgiu da necessidade desta escola, que enfrentava o problema do absentismo que, em alguns casos, culminava com a evasão escolar. Em uma classe específica de 4ª série o problema era mais explícito. A ideia de levar o trabalho para dentro da sala de aula foi uma estratégia para envolver também o professor no processo. Os encontros possibilitavam que o mesmo repensasse alguns de seus conceitos, já formados, sobre alguns alunos e buscasse alteração em sua prática pedagógica. (PIMENTA, 2009, p. 100, grifo nosso).

Observamos que algumas demandas apresentadas às assistentes sociais são exclusivas do contexto educacional, tais como: trabalhar mediante situações que envolvem repetência, fracasso e evasão escolar e a questão da qualidade do ensino (inclusive desenvolvendo ações junto a professores através de orientações individuais e oficinas temáticas); desenvolver ações visando a relação família-escola-comunidade; e sensibilizar os sujeitos envolvidos no processo educativo em relação a assuntos que dizem respeito ao segmento criança/adolescente e que rebatem no âmbito das instituições educacionais, tais como: sexualidade, gravidez precoce, drogadição, trabalho infantil, orientação profissional, violência e conflitos na escola e na família; realizar orientações e encaminhamentos de alunos e familiares a outras políticas setoriais. O trabalho mediante essas demandas alinham-se ao documento do CFESS e particularizam a ação profissional na política de educação.

Por isso, retomando o documento do CFESS (2013) “Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação”, no que concerne ao *trabalho profissional*, consideramos o primeiro momento que trata das dimensões que particularizam a *inserção profissional nas instituições educacionais* e que elas ocorrem mediante a necessidade dos usuários ao *acesso e permanência* na educação escolarizada, na garantia *qualidade dos serviços prestados* e para atuar numa dimensão relevante que está inscrita nos princípios da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é a *gestão democrática* das políticas sociais, entre elas, a política de educação.

Quadro 8 – Relação entre as dimensões que particularizam a inserção profissional na Política de Educação e as demandas profissionais

Dimensões q/ particularizam a inserção de AS na P.E.	Demandas profissionais citadas nos textos	Assistentes sociais autoras			Freq.
		Rosa	Piana	Pimenta	
Garantia do acesso à educação escolarizada	Atendimento de aluno/família visando garantir o acesso a vagas escolares em instituições educacionais (próximas ou não de suas residências)	Rosa	Piana	Pimenta	3
	Garantia de vagas escolares a alunos com deficiência física e mental			Pimenta	1
Garantia da permanência na educação escolarizada	Evasão escolar*	Rosa	Piana	Pimenta	3
	Permanência do aluno na escola*	Rosa	Piana	Pimenta	3
Garantia da qualidade da educação escolarizada	Requisições para desenvolvimento de ações com alunos repetentes ou que não atingem metas escolares	Rosa		Pimenta	2
	Ações como oficinas e capacitações, visando a qualidade no ensino, direcionadas a alunos, familiares e profissionais da educação.	Rosa	Piana	Pimenta	3

Fonte: quadro elaborado por Rosilene Maria Rodrigues.

*As autoras Rosa e Pimenta indicam ações nesse sentido. Piana não especifica ações, apenas cita os dois aspectos como demandas apresentadas ao Serviço Social na Política de Educação.

Cada uma das dimensões aqui relacionadas apresentam desafios a sua efetivação. A garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada devem ser articuladas e pensadas para além de procedimentos técnicos operativos que envolvem o fazer profissional, dos processos burocráticos das instituições de ensino e das requisições da sociedade de mercado. Elas podem ser inseridas à dinâmica que compõe a luta pela ampliação de espaços de formação integral e explicitação da ideologia da sociedade de classes que perpassa o processo educativo em vigência. Outro ponto discutido nessa dimensão é que não basta o acesso às instituições educacionais, é preciso reconhecer os embates dos sujeitos frente às condições de permanência nas mesmas, pois elas dependem de insumos institucionais, tais como bolsas estudantis e programas sociais voltados a formação escolarizada.

Ainda que atuação profissional pareça ampliada em suas possibilidades técnicas e instrumentais e envolva uma gama maior de recursos a serem mobilizados, não se identifica no conjunto diversificado de estabelecimentos públicos e privados nos quais se inserem os/as assistentes sociais uma expansão integrada dessas duas dimensões. [...] As ações que assegurem a permanência dos estudantes de diferentes níveis da política educacional ainda são uma das principais pautas de lutas dos movimentos sociais e, em particular, do movimento estudantil hoje. (CFESS, 2013, p. 42).

A dimensão da qualidade da educação prestada aos cidadãos se constitui na garantia da apreensão pela classe trabalhadora do acervo cultural, científico e tecnológico construído pela humanidade, além do “[...] desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais necessárias à construção de novas formas de produção, distribuição social de riqueza e sociabilidade, distintas daquelas que caracterizam a sociedade capitalista [...]” (CFESS, 2013, p. 44), portanto, a dimensão da garantia da qualidade da educação pautada pela atuação profissional de assistentes sociais na política de educação se direciona no sentido de valores e práticas sociais humanizadoras.

Entre as demandas citadas pelas autoras nenhuma corresponde a dimensão da garantia da gestão democrática e participativa. Segundo o documento do CFESS (2013), essa dimensão apresenta desafios a sua efetivação, visto que,

[...] trata-se de uma dimensão cuja construção depende, essencialmente, da afirmação dos pressupostos éticos e políticos que orientam o projeto profissional do serviço social. 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, 2013, p. 47).

As instituições educacionais estão vinculadas aos processos de produção e reprodução da luta de classes e nessa dinâmica possui funções sociais visando a manutenção dessa sociedade, portanto, o desafio para atuação nessa dimensão está colocado e se configura em estratégia de luta e espaço para desenvolvimento de ações coletivas.

A atuação de assistentes sociais na política de educação será mais qualificada mediante a compreensão da concepção ampliada de *Educação*, reconhecendo e descortinando os limites da instituição educacional (*escola* - que é dos espaços de sua atuação), que são impostos pela *política de educação* oferecida pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa na modalidade Estado da Arte possibilita-nos conhecer vários aspectos que podem ser abordados sobre o mesmo tema, e apenas um trabalho carrega em si o processo histórico vivenciado pelo autor e o objeto de estudo em questão. Lembrando que apresenta também a dimensão político-ideológica do pesquisador, porque não há neutralidade científica, mesmo que a área em estudo não integre a grande área das Ciências Humanas e Sociais. Abrindo parênteses nessa dimensão, nas Ciências Sociais o pesquisador, é ele mesmo um objeto de pesquisa, (MINAYO, 2012), há uma identidade entre o sujeito e o objeto. Portanto, dimensionar a riqueza que existe numa pesquisa dessa modalidade nas Ciências Humanas e Sociais é algo desafiador, visto que em cada frase, em cada observação pode conter uma informação que evoca a totalidade do ser em estudo, nesse sentido, os recortes tornam-se cortes profundos e com eles ficam muitas expressões da realidade dinâmica do ser.

Um conjunto de trabalhos expressa o pensamento coletivo sobre determinado tema, mas expressa em seu interior divergências metodológicas, teórico-ideológicas, que se observadas pelo prisma da concepção plural do conhecimento nos enriquece enquanto seres humanos e nos desperta para o respeito ao saber múltiplo, ao conhecimento do outro em sua especificidade.

Outro ponto que nos chamou atenção nessa modalidade de pesquisa são os diversos enfoques que podem ter um mesmo tema. No caso do Serviço Social e sua interface com a política de educação, os trabalhos nos disseram que poderíamos ter destacado métodos, metodologias, posicionamentos político-ideológicos de autores, recortes temáticos que foram múltiplos, principalmente no âmbito do trabalho profissional, e tantos outros.

Diante disso, entendemos que não nos foi possível absorver todo o conteúdo dos trabalhos que analisamos, devido o volume qualitativo apresentado pelos trabalhos nossa abordagem ficou restrita, sendo que tiveram aspectos que nem foram pontuados. Entre eles, destacamos a questão da profundidade do trabalho profissional na política de educação, que merecia abordagem mais ampla, relacionando-o aos níveis e modalidades de ensino e sua dimensão no contexto da sociedade capitalista.

No documento do CFESS “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, no item sobre trabalho profissional do/a assistente social na política de educação apresenta uma reflexão que vai além da atuação na garantia do acesso e permanência, na garantia da qualidade dos serviços prestados e na garantia da gestão democrática das políticas educacionais, o texto reporta-se também sobre as *ações profissionais* que devem articular as diversas dimensões da *atuação profissional* (CFESS, 2013), sendo elas:

1. Abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ou trabalhadores e trabalhadoras da Política de Educação, pois esta dimensão compõe o desafio de desmistificar o equívoco da identificação da ação profissional com a política de assistência social, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de ações intersetoriais;

2. Intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais, em particular dos direitos relacionados a educação;

3. Dimensão investigativa no sentido do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais, contribuindo para definição de novas estratégias de ação profissional;

4. Atuação em espaços democráticos de controle social, tais como conferências e conselhos referentes a política educacional;

5. Dimensão pedagógico-interpretativa, socializadora de informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, de políticas sociais, de rede de serviços e da legislação social;

6. Dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da política de educação.

As referidas dimensões podem ser vivenciadas profissionalmente em outras políticas, e na política de educação, elas são observadas principalmente na relação família-escola-comunidade, visto que podem ser realizadas várias ações no sentido de encaminhamentos para serviços de rede socioassistencial, na realização de oficinas temáticas sobre assuntos de interesse da comunidade escolar, tais como: legislação social, projetos voltados à prevenção de doenças infecto-contagiosas, participação dos sujeitos em espaços democráticos, entre outros que surgirem no cotidiano e que envolvam demandas pertinentes ao Serviço Social.

Essas dimensões não foram sequer pontuadas em nosso trabalho, por não termos mais tempo para analisá-las em função dos “prazos” determinados pela CAPES para o encerramento do processo de mestrado. Nesse sentido, pensamos o quanto temos a lutar mediante a política educacional em qualquer dos níveis e modalidades de ensino, pois sentimo-nos limitados frente ao processo ensino-aprendizagem, sendo “cobrada” por uma política que visa o produtivismo, o aligeiramento, a formação quantitativa que não prioriza a qualidade. É ironia, mas temos que destacar que também somos vítimas das críticas referentes a política educacional que pontuamos nessa dissertação.

Em se tratando de pós-graduação, esta tendo sido oferecida sob o comando de agências de fomento que “rezam” na cartilha da lógica de mercado, quanto mais produção, mais investimento! Os pesquisadores docentes e discentes são vítimas dessa lógica, são submetidos a sobrecarga laborativa, condicionados ao paradigma do “trabalhador” multiprofissional. Que tipo de resistência podemos oferecer a grande “senhora CAPES”? Afinal somos um número tanto em identificação quanto em produção.

Desabafos à parte, passemos a algumas considerações sobre a Educação. Não desprezamos a vinculação da escolarização ao mundo do trabalho, o que se coloca em questionamento é o mundo do capital e o tipo de trabalho criado por ele, que provoca a desumanização. O mundo do capital interfere nas ações humanas de tal modo que as descaracterizam, retiram delas sua essência, utilizando-as em prol da sua reprodução. Essa determinante incide diretamente nas ações do Estado através das políticas sociais.

As políticas educacionais, que compõem o conjunto das políticas sociais, tem se constituído visando responder a lógica de mercado, conforme citamos acima, mas representam também espaço de contradição, que podem ser ocupados por projetos societários diferentes, representativos das camadas populares. São espaços de tensões e enfrentamentos no âmbito do Estado e podem expressar a força dos seus sujeitos.

A educação enquanto direito é uma dessas conquistas provocadas pelas lutas dos trabalhadores na ampliação de direitos sociais, pode significar um caminho em direção da restituição da sua essência na formação do ser humano.

Gramsci (2004) pensa a educação em suas possibilidades de despertar a consciência crítica, faz a proposta da escola unitária e criativa, que é a busca pela restituição da relação trabalho-educação, visando uma formação que possibilite potencializar a capacidade criativa do ser humano e a formação profissional, realizando o vínculo do processo aprendizagem com o mundo da produção, que também é necessário à continuidade da vida humana.

Pensamos a Educação para além das instituições escolares, que amplia nossos horizontes de possibilidades de atuação, abre os sentidos para pensar a educação a partir de outros setores sociais, pois ela é um espaço imprescindível no processo de transformação dessa sociedade que tem se desumanizado. Nesse sentido, pensar o trabalho profissional apenas em instituições educacionais (sabendo que essas se constituem submetidas às políticas educacionais e as suas condicionalidades ideológicas, culturais, políticas e econômicas) é restringir nosso campo de ação. É necessário pensar que a instituição é uma singularidade que reproduz o contexto das formas de produção e reprodução da vida humana sob as determinações da sociedade de mercado.

Conhecer os espaços institucionais e a atuação que se dá no cotidiano possibilita a reflexão para lutas em prol da melhoria da qualidade da Educação, da ampliação do acesso, permanência e sucesso de cidadãos em espaços educacionais, e em sentido mais amplo, possibilita buscar estratégias que os transforme em *lócus* de produção e reprodução de pensamento contra hegemônico, visando a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, e que possamos ter neles a perspectiva da emancipação.

Desvelar concepções e termos no âmbito da educação permite-nos um olhar crítico sobre as reais condições em que estão sendo efetivadas as ações educacionais, seja qual for seu espaço social, já que ela permeia toda a sociedade visando a produção e reprodução da existência humana.

Confirmamos nossa hipótese inicial que os trabalhos possuem em seu conjunto demonstrações da atuação profissional na política de educação, com maior expressão para atuação nos níveis relacionados à Educação Infantil (oferecida pelos municípios) e Ensino Superior e na modalidade de Ensino Profissionalizante e técnico. Sentimos a ausência da atuação na Educação Básica oferecida em instância estadual. Observamos também a atuação profissional em instituições filantrópicas e privadas que trabalham principalmente com a Educação Básica e o Ensino Profissionalizante.

Sendo a pesquisa um dos pressupostos da formação e atuação profissional de Assistentes Sociais, que possamos a partir dela encontrarmos referências importantes para desenvolver outras reflexões acerca da prática e ampliar nossos horizontes no âmbito da Política de Educação.

Esperamos que este trabalho contribua para reflexões sobre o Serviço Social na Educação e a partir dele outras elaborações possam acontecer, visto que estamos em constante movimento. Essa elaboração é apenas uma aproximação do tema em estudo. Estamos conscientes que muito ainda poderia ter sido ampliado e outras abordagens poderiam ser feitas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney L. T. Apontamentos sobre a política de educação do Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CAMPOS, Edval Bernardino et al. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011a. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. O Serviço Social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, Belo Horizonte, 2007. **Anais....** Belo Horizonte: CRESS-6ª, 2007. Disponível em <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_so_cio_ocupacionais1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, Brasília, DF, n. 6, p. 19-24, 2000.

_____. ; ALENCAR, Monica M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ANDRADE, Maria A. R. A. O metodologismo e o desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1947-1961. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 283-315, 2008.

BAPTISTA, M. V.; RODRIGUES, M. L. A formação pós-graduada – Stricto Sensu – em Serviço Social: papel da pós-graduação na formação profissional e desenvolvimento do Serviço Social. **Caderno ABESS-CEDEPSS**, São Paulo, n. 5, p. 108-136, 1992.

BEIGUELMAN, Bernardo. **Pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

BEHRING, Elaine Rossetti. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital. In: CFESS (Org.). **Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. São Paulo: Veras, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 ago. 2014.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez.1961. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF, 2010. v. 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relação de cursos recomendados e reconhecidos**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche; SILVA, Maria Ozanira Silva (Org.). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2005.

CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2013. (Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, n. 3). Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2013.

_____. **Atribuições privativas do/a Assistente Social em questão**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

_____. **Código de Ética do/a assistente social**. 10. ed. rev. e atual, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2013.

_____. Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, Maceió, 2012. **CFESS Manifesta**, Brasília, 2012c. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2013.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CURY, Carlos R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 2-15, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

FINEP. **O que são os fundos?** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/pagina.asp?pag=fundos_o_que_sao>. Acesso em: 27 mar. 2015.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. (Pesquisa, v. 6).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GUERRA, Yolanda. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 11, v. 2, n. 22, p. 125-158, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/2141/1607>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

_____. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas. In: BAPTISTA, Myrian; BATTINI, Odaria(Org.). **A prática profissional do assistente social**. São Paulo: Veras, 2009. Disponível em: <<http://www.gkakuti.com.br/wp-content/uploads/2015/04/O-CONHECIMENTO-CRITICO-NA-RECONSTRUCAO-DAS-DEMANDAS-PROFISSIONAIS-CONTEMPORANEAS.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GUTERRES, Clovis R. J. A Faculdade Interamericana de Educação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a11.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórica metodológica. 10. ed. São Paulo: Cortez: [Lima, Peru]: CELATS, 1995.

- IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente em questão**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2013.
- KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975-1997). **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 8, p. 33-76, 1998.
- LARA, Ricardo. **A produção do conhecimento em Serviço Social**: o mundo do trabalho em debate. 2008. 278 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.
- LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC à Lula. São Paulo: Xamã, 2007.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano lo Monaco, rev. da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social**: elo para construção da cidadania. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.
- MESZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOREIRA, Inês da Silva et al. O Serviço Social a serviço das organizações (ONGs e OSs). In: PIMENTEL, Rosalinda C. (Org.) **Estado, Economia, Trabalho e Sociedade**: o mosaico de uma Nação. Franca: Ed. Unifran, 2010.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.
- MOTA, Ana Elizabete. Prefácio. In: CARVALHO, Denise B. B.; SILVA, Maria Ozanira S. (Org.) **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A Educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/20180/10526>>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica do Serviço Social, v. 1).

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A construção do Projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.) **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional, São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2015.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. 2008.235 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. **A prática profissional do Assistente Social na área da Educação**: a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamental. 2009.163 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

PONCE, Anibal. **Educação e lutas de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 7. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Rosilene M.; MARTINS, Eliana B. C. Educação Brasileira: a permanência de um sistema excludente. **Camine**: Caminhos da Educação, Franca, v. 5, n. 2, p. 57-76, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewFile/876/928>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Educação. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 9, n. 13, p. 47-61, jan./jun. 2006.

ROSA, Rosenete Gonçalves. **Análise das ações sócio educativas do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC de Franca**. 1999.154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1999.

SANTOS, Josiane Soares. Particularidades da “questão social” no Brasil: mediações para seu debate na “era” Lula da Silva. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 430-449, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n111/a03>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em:

<http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cíntia Aparecida da. **Produção do conhecimento em Serviço Social: análise das dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Unesp - Campus Franca entre 1999 e 2009 e a interface com a indústria calçadista de Franca-SP**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Trinta anos da Revista Serviço Social & Sociedade: contribuições para a construção e o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 100, p. 599-649, out./dez. 2009.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e Produção de Conhecimento no campo do Serviço Social. In: **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 15-25, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0210spe.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O Projeto Ético Político do Serviço Social. CFESS (Org.). **Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

UNESP. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Instituição – Campus Franca**. Franca, 2012a. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/#!/instituicao/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Departamento Serviço Social**. Franca, 2013. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/#!/departamentos/servico-social/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Apresentação/Histórico**. Franca, 2012b. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/apresentacao-historico/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

UNESP. **Faculdade de Ciências Humanas e Sociais:** Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Área de Concentração. Franca, 2012c. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/area-de-concentracao/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

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

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória socio-histórica do Serviço Social no espaço da escola.** 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.servicosocialnaeducacao.info/wp-content/uploads/2012/06/A-trajet%C3%B3ria-socio-hist%C3%B3rica-do-Servi%C3%A7o-Social-no-esp%C3%A7o-da-escola2.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO⁴¹

TESES

1997

TÍTULO: A formação para cidadania: o compromisso da gestão 1993/1996 da FUNDHAS – Fundação de Atendimento à Criança e ao Adolescente Prof. “Hélio Augusto de Souza”

Autor(a): Najla Jamile Machado dos Santos Araújo

Defesa: 07 de novembro de 1997

Orientadora: Profa. Dra. Noêmia Pereira Neves

2001

TÍTULO: Educação e trabalho: as políticas sociais públicas e o desemprego em Campo Grande/MS.

Autor(a): Regina Stela Andreoli de Almeida

Defesa: 26 de junho de 2001

Orientadora: Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld

2003

TÍTULO: O Estatuto da Criança e do Adolescente e a função educacional da creche. Projeto Pedagógico do cuidar e educar, sem escolarizar.

Autor(a): Nanci Soares

Defesa: 02 de julho de 2003

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira

2008

TÍTULO: A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional

Autor(a): Maria Cristina Piana

Defesa: 11 de dezembro de 2008

Orientador: Prof. Dr. José Walter Canôas.

2009

TÍTULO: Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.

Autor(a): Lucimary Bernabé Pedrosa

Defesa: 28 de agosto de 2009

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ângela Rodrigues Alves de Andrade

DISSERTAÇÕES

1996

TÍTULO: Aspectos da formação profissional do adolescente em Franca

Autor(a): Luís Henrique Fanan

Defesa: 08 de outubro de 1996

Orientadora: Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld

1997

TÍTULO: A pessoa portadora de deficiência mental em nível educável e o mundo do trabalho: a visão dos empregadores do setor calçadista de Franca

Autor(a): Cláudia Helena Julião

Defesa: 08 de abril de 1997

Orientadora: Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld

⁴¹Conforme sinalizamos no corpo do texto, estes trabalhos podem ser encontrados na Biblioteca da UNESP Franca/SP e parte deles se encontram publicados em artigos, livros ou disponibilizados eletronicamente pelo site da biblioteca.

TÍTULO: A relação mãe-creche-criança: um estudo no Berçário Dona Nina

Autor(a): Nanci Soares

Defesa: 06 de agosto de 1997

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zita Figueiredo Gera

1999

TÍTULO: As creches e a política municipal de atendimento à infância, a partir da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente? O caso de Franca

Auto(a)r: Lucy Lene Joazeiro

Defesa: 28 de abril de 1999

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira

TÍTULO: Um vôo possível rumo à efetivação dos direitos do adolescente trabalhador

Autor(a): Regina Aparecida Furlan Volpe

Defesa: 26 de agosto de 1999

Orientadora: Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld

TÍTULO: Análise das ações sócio educativas do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC de Franca

Autor(a): Rosenete Gonçalves Rosa

Defesa: 09 de novembro de 1999

Orientador: Prof. Dr. José Walter Canôas.

2000

TÍTULO: Uma aproximação ao estudo da educação profissional para jovens: projetos de capacitação profissional na região metropolitana de São Paulo

Autor(a): Nazira Arbache

Defesa: 04 de julho de 2000

Orientadora: Profa. Dra. Noêmia Pereira Neves

2001

TÍTULO: Serviço Social: mediação escola e sociedade

Autor(a): Eliana Bolorino Canteiro Martins

Defesa: 06 de março de 2001

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rachel Tolosa Jorge

TÍTULO: Desemprego e sua repercussão no contexto familiar: estudo sobre pais dos alunos do Colégio Dom Bosco que perderam seus postos de trabalho

Autor(a): Cleusa Maria Loubet Cardoso

Defesa: 13 de março de 2001

Orientadora: Profa. Dra. Noêmia Pereira Neves

TÍTULO: A geração de renda no seringueiras – (Uberlândia – MG), a partir de trabalhadores de mão-de-obra não qualificada e de baixa escolarização: uma leitura de justiça como equidade em processo político de intervenção social

Autor(a): Flander de Almeida Calixto

Defesa: 17 de abril de 2001

Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira

2003

TÍTULO: A Relação entre Trabalho e Educação nas Indústrias de Calçados de Franca-SP

Autor(a): Marta Regina Farinelli

Defesa: 08 de abril de 2003

Orientador: Prof. Dr. José Walter Canoas

TÍTULO: Os Centros de Convivência Infantil da Unesp: contexto e desafios

Autor(a): Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Defesa: 09 de dezembro de 2003

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angela Rodrigues Alves de Andrade

TÍTULO: Análise da atuação do Conselho Tutelar frente à evasão escolar de adolescentes no município de Barretos/SP

Autor(a): Maria Cristina Piana

Defesa: 11 de dezembro de 2003

Orientador: Prof. Dr. Mário José Filho

2005

TÍTULO: O tema transversal pluralidade cultural: a possibilidade da igualdade étnica e cultural no ambiente escolar ou atualidade do mito da democracia racial?

Autor(a): Fernanda Paula de Carvalho Motta

Defesa: 12 de dezembro de 2005

Orientador: Profa. Dra. Irene Sales de Souza.

2008

TÍTULO: A "sinfonia" da educação: novas perspectivas para atuação do profissional de Serviço Social na escola

Autor(a): Ana Paula Nogueira da Silva Santos

Defesa: 05 de junho de 2008

Orientadora: Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

2009

TÍTULO: A prática profissional do Assistente Social na área de educação: a experiência do município de Franca/SP junto ao ensino fundamental

Autor(a): Juliana de Carvalho Pimenta

Defesa: 02 de junho de 2009

Orientadora: Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

2010

TÍTULO: Serviço Social e as Políticas Públicas para os Usuários Afrodescendentes

Autor(a): Maria Luisa da Costa Fogari

Defesa: 08 de março de 2010

Orientadora: Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld

2012

TÍTULO: O profissional de serviço social na educação infantil

Autor(a): Lidiane Dermínio Silveira

Defesa: 12 de junho de 2012

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria David

TÍTULO: A prática do Assistente Social na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes: uma experiência do município de Uberaba/MG

Autor(a): Maria José Ferreira

Defesa: 12 de junho de 2012

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria David

TÍTULO: Serviço Social e educação: interfaces de uma atuação política

Autor(a): Angelita Márcia Carreira Gandolfi Lança

Defesa: 14 de setembro de 2012

Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida

ANEXO

ANEXO A - PPG EM SERVIÇO SOCIAL RECONHECIDOS PELA CAPES

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – ÁREA: SERVIÇO SOCIAL

	PROGRAMA	IES	UF	NOTA		
				M	D	F
1	ECONOMIA DOMÉSTICA	UFV	MG	4	4	-
2	POLÍTICA SOCIAL	UNB	DF	6	6	-
3	POLÍTICA SOCIAL	UFES	ES	5	5	-
4	POLÍTICA SOCIAL	UFMT	MT	3	-	-
5	POLÍTICA SOCIAL	UFF	RJ	4	4	-
6	POLÍTICA SOCIAL	UCPEL	RS	4	4	-
7	POLÍTICAS PÚBLICAS	UFMA	MA	6	6	-
8	POLÍTICAS PÚBLICAS	FUFPI	PI	4	4	-
9	POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL	EMESCAM	ES	3	-	-
10	POLÍTICAS SOCIAIS	UNICSUL	SP	3	-	-
11	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	UFSC	SC	4	4	-
12	SERVIÇO SOCIAL	UFAL	AL	4	-	-
13	SERVIÇO SOCIAL	UFAM	AM	3	-	-
14	SERVIÇO SOCIAL	PUC-GOÍÁS	GO	3	-	-
15	SERVIÇO SOCIAL	UFJF	MG	4	-	-
16	SERVIÇO SOCIAL	UFPA	PA	4	-	-
17	SERVIÇO SOCIAL	UFPB/J.P.	PB	3	-	-
18	SERVIÇO SOCIAL	UEPB	PB	3	-	-
19	SERVIÇO SOCIAL	UFPE	PE	6	6	-
20	SERVIÇO SOCIAL	UNIOESTE	PR	3	-	-
21	SERVIÇO SOCIAL	UFRJ	RJ	6	6	-
22	SERVIÇO SOCIAL	UERJ	RJ	6	6	-
23	SERVIÇO SOCIAL	PUC-RIO	RJ	5	5	-
24	SERVIÇO SOCIAL	UFRN	RN	4	-	-
25	SERVIÇO SOCIAL	PUC/RS	RS	6	6	-
26	SERVIÇO SOCIAL	FUFSE	SE	3	-	-
27	SERVIÇO SOCIAL	UNESP/FR	SP	4	4	-
28	SERVIÇO SOCIAL	PUC/SP	SP	7	7	-
29	SERVIÇO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	UFF	RJ	3	-	-
30	SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS SOCIAIS	UERN	RN	3	-	-
31	SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL	UEL	PR	4	4	-
32	SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E QUESTÃO SOCIAL	UECE	CE	3	-	-

Fonte: CAPES – Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos.