

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica.**

Camila Eymard Viveiros  
*Magister Scientiae*

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**CAMILA EYMARD VIVEIROS**

**A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Kesia Silva Tosta

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

V857d  
2025 Viveiros, Camila Eymard, 1996-  
A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na  
política de educação básica / Camila Eymard Viveiros. – Viçosa,  
MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (126 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Kesia Silva Tosta.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Serviço Social, 2025.

Referências bibliográficas: f. 104-116.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.508>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Serviço social - Viçosa (MG). 2. Educação básica -  
Viçosa (MG). 3. Educação e Estado - Viçosa (MG). I. Tosta,  
Kesia Silva, 1989-. II. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação  
em Política Social. III. Título.

CDD 22. ed. 361.98151

**CAMILA EYMARD VIVEIROS**

**A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de maio de 2025.

Assentimento:

---

Camila Eymard Viveiros  
Autora

---

Kesia Silva Tosta  
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 14/08/2025 às 21:18:19 e pela orientadora em 15/08/2025 às 10:01:11. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **ZZ41.SBQR.6HRR** e clique no botão 'Validar documento'.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

À minha mãe Juliana, que sempre incentivou e apoiou todos os meus sonhos, dentre eles, o de conquistar a minha titulação de mestra em Política Social.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Késia Silva Tosta, agradeço por me orientar de forma tão grandiosa e esplêndida, sempre com muita sabedoria e acima de tudo, sempre acolhendo minhas dúvidas e minhas ideias enquanto pesquisadora.

Aos meus professores do mestrado, agradeço a contribuição com os conteúdos pertinentes à minha pesquisa.

## RESUMO

VIVEIROS, Camila Eymard, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2025. **A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica..** Orientadora: Kesia Silva Tosta.

Em 2019, com a aprovação da lei 13.935 de 11 de dezembro, torna-se obrigatório a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica brasileira. A inserção do Serviço Social nesta área não é recente, mas a partir da lei existe a possibilidade de expansão do espaço de trabalho e das reflexões das ações na política de educação. A partir da compreensão dos princípios do projeto ético-político do Serviço Social de luta pela garantia da liberdade, emancipação e autonomia; de ampliação da cidadania, democracia com a defesa intransigente dos direitos humanos e a contribuição para uma sociedade sem exploração, e preconceito, pensar e propor ações que possibilitem a diversidade humana é imprescindível. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar como as/os assistentes sociais de Viçosa e região compreendem o exercício profissional de assistentes sociais na educação básica na direção da promoção à diversidade humana. A partir da perspectiva crítica dialética, o presente estudo, analisou a relação entre o trabalho do Serviço Social, política de educação e a construção de respostas profissionais na construção da diversidade humana. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com realização de entrevistas sem amostragem probabilística, com os/as Assistentes Sociais de Viçosa e região. A partir da pesquisa foi possível constatar que, os profissionais de Serviço Social, quando inseridos na educação básica, possuem, a princípio, uma dificuldade em compreender qual é de fato o seu papel dentro da política de educação, tendo em vista, que as instituições de ensino, não compreendem inicialmente, a importância do profissional no ambiente escolar. Em relação à diversidade humana, verificou-se que o exercício profissional de Assistentes Sociais, é voltado para a sua promoção, entretanto, esta promoção se esbarra em limites e desafios para sua efetivação na política de educação básica.

Palavras-chave: política de Educação Básica; assistente Social; diversidade Humana

## ABSTRACT

VIVEIROS, Camila Eymard, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2025.  
**Human diversity and the work of social workers in basic education policy..**  
Adviser: Kesia Silva Tosta.

In 2019, with the approval of law 13,935 of December 11, it became mandatory to include social workers and psychologists in Brazilian basic education. The insertion of Social Service in this area is not recent, but from the law there is the possibility of expanding the work space and also reflections on actions in education policy. From the understanding of the principles of the Social Service's ethical-political project of fighting to guarantee freedom, emancipation and autonomy; of expanding citizenship, democracy with the uncompromising defense of human rights and the contribution to a society without exploitation, and prejudice, thinking and proposing actions that enable human diversity is essential. Therefore, this research proposal had Social Workers in Viçosa and the region as its object of study. To this end, the main objective of this work was based on analyzing how social workers in Viçosa and the region understand the professional practice of social workers in basic education in the direction of promoting human diversity. Based on the Marxist dialectical critical theoretical framework, this study analyzed the relationship between Social Service work, education policy and the construction of professional responses in the construction of diversity. To this end, bibliographical, documentary and field research was carried out, with interviews carried out with Social Workers from Viçosa and the region. Interviews were carried out, without probabilistic sampling, with Social Workers, and from the answers obtained, it was possible to verify that, Social Service professionals, when inserted in basic education, have, at first, a difficulty in understanding what the its role within education policy, bearing in mind that educational institutions do not initially understand the importance of professionals in the school environment. In relation to human diversity, it was found that the professional practice of Social Workers is aimed at its promotion, however, this promotion faces limits and challenges for its implementation in the basic education policy.

Keywords: basic Education; social Worker; human Diversity

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Gênero das assistentes sociais entrevistadas.....	85
Tabela 2: O tempo que atua como assistente social, e como assistente social na política de educação.....	88
Tabela 3: Os desafios do trabalho do assistente social na educação.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Raça das assistentes sociais entrevistadas.....	85
Gráfico 2: O tempo de formação na graduação.....	86
Gráfico 3: Modalidade de ensino realizada na graduação.....	87
Gráfico 4: Avaliação da aprovação da lei 13.935/2019.....	89
Gráfico 5: Desafios para a promoção da diversidade humana na educação.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS- Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABE- Associação Brasileira de Educação

AEC- Associação de Educação Católica

CBE- Conferência Brasileira de Educação

CCBE- Conferência Católica Brasileira

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE- Conselho Federal de Educação

CF/1988- Constituição Federal de 1988

CFP- Conselho Federal de Psicologia

CRESS- Conselho Regional de Serviço Social

CFESS- Conselho Federal de Serviço Social

CNE- Conselho Nacional de Educação

DEM/TO- Democratas/Tocantins

EJA- Educação para Jovens e Adultos

ESP- Movimento Escola Sem Partido

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

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

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação

NASVIR- Núcleo de Assistentes Sociais de Viçosa e região

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

TPE- Todos pela Educação

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1- A DIVERSIDADE HUMANA E A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA BRASILEIRA .....</b>	<b>17</b>
1.1 A construção do ser social e a diversidade humana .....	17
1.2 A formação sócio-histórica brasileira e seus reflexos na política social .....	29
<b>CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL .....</b>	<b>42</b>
2.1 Política de Educação no Brasil.....	42
2.2 O projeto ético- político do Serviço Social.....	56
<b>CAPÍTULO 3 - O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E AS REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA ENTRE OS PROFISSIONAIS DE VIÇOSA E REGIÃO.....</b>	<b>69</b>
3.1 A inserção do Serviço Social na educação básica.....	69
3.2 A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica de Viçosa/MG e região .....	83
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>117</b>
Apêndice I.....	117
Apêndice II.....	120

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil perpassa por questões ainda não resolvidas em sua totalidade, relacionadas ao caráter de capitalismo dependente, heteropatriarcal e racista do país. Esse cenário ocasiona ainda hoje, em consequências político-econômicas e sociais, no qual revelam que os preconceitos existentes na sociedade, servem à manutenção da estabilidade e coesão da ordem social, com o intuito de manter o poder nas mãos da classe dominante (Dantas e Pinheiro, 2018). Saffiotti (1987) coloca o patriarcado como sendo o sistema mais antigo de dominação-exploração, seguido do racismo, sendo os mesmos presentes até os dias de hoje em nossa sociedade. É importante compreender, assim como sinaliza Almeida (2017), de que o racismo é um fenômeno capitalista. Para mais, têm-se como consequência do patriarcado, a divisão sexual do trabalho, no qual é responsável por gerar relações de hierarquia, opressão e exploração entre os sexos, assim como colocado por Cisne e Santos (2018). Sobre este aspecto, Souza- Lobo (2011) coloca que o capitalismo brasileiro, desde os primórdios, exclui as mulheres do setor industrial, gerando o fenômeno de marginalização da força de trabalho feminina, o que está correlacionado para a autora, com a marginalização social das mulheres.

Ainda sobre os efeitos sócio-históricos do país, Viana (2009), destaca que, o escravismo colonial, dividiu a sociedade em classes, pautada em uma divisão racial. Correlacionado a este fato, Cisne e Santos (2018, p. 76) mencionam que “o racismo e o patriarcado estruturam as classes sociais e as relações de exploração entre elas, e também em seu interior”. Sendo assim, seguindo os escritos das autoras supramencionadas, as classes sociais são resultados das relações sociais concretas.

A partir dos fatos mencionados, torna-se inquestionável que, para compreender a diversidade humana, deve-se considerar os fatores de classe, raça e sexo. Para isso, primeiramente é de suma importância entender a construção do ser social e a diversidade humana em sua totalidade, a fim de que se compreenda a perspectiva teórica e crítica a qual foi utilizada nesta pesquisa. A posteriori, é imprescindível analisar as marcas da formação sócio-histórica brasileira, dentre as quais se encontram o capitalismo dependente na América-Latina e no Brasil, como forma de historicização e origem das formas de preconceitos citadas anteriormente, ligados principalmente a raça, classe e sexo.

Dessa maneira, após a compreensão de todo esse processo, é que se pode entender que a formação histórica da política social, assim como a formação da política educacional no Brasil, está inserida em um contexto de contradições e disputas ideológicas. O Serviço Social brasileiro dispõe de um projeto ético-político, no qual segundo Netto (2006), encontrou suas raízes na recusa e crítica ao conservadorismo. O autor ainda elucida que, devido a experiência histórica do Brasil, no qual se relaciona a ordem do capital, alterando o quadro da democracia política, por razões econômico-sociais e culturais, mesmo o projeto ético-político do Serviço Social, que se diz ser um projeto que visa a construção de uma nova ordem societária, dispõe de condições subalternas para enfrentar os projetos das classes dominantes.

A categoria profissional do Serviço Social, vem a partir dos anos 2000, criando estratégias e produzindo diversos documentos, a fim de afirmar a importância do assistente social na educação básica como forma de garantia de uma educação emancipadora, entendida pelo conjunto CFESS/CRESS (2011) como sendo uma educação que leva em conta a garantia e o respeito à diversidade humana, considerando portanto a livre identidade de gênero, orientação e expressão sexual, além de uma educação antirracista, não sexista e anticapacitista.

Entretanto, ao analisar a implementação da Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, nota-se que, apesar de mesma representar um avanço para a categoria profissional, conquistado pelo esforço de quase vinte anos de luta e debate dentro da categoria, esta vem sofrendo ataques quanto à sua implementação na sociedade, ocasionada com o intuito de realizar um desmonte de tudo o que foi historicamente conquistado. A referida lei, vem sendo alvo de tentativas constantes, por parte de deputados federais, de retirar assistentes sociais e psicólogos do quadro de funcionários a serem custeados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais de Educação (FUNDEB), o que impacta diretamente na contratação de psicólogos e assistentes sociais na política de educação, dificultando assim, a implementação da lei na sociedade.

Nesse sentido, é que se justifica a relevância do tema e do questionamento central da pesquisa, tendo em vista que, a diversidade humana perpassa por inúmeros fatores sócio-históricos, os quais refletem também na política de educação e no projeto ético-político do Serviço Social, sendo então necessário a compreensão de como disputar a defesa da diversidade humana em seu exercício profissional, dentro de um contexto de formação sócio-histórica brasileira. Além disso, este estudo se mostra relevante para dar

ênfase sobre a importância de se implementar de fato a Lei 13.935 de 2019, como forma de garantia da promoção da diversidade humana dentro da política de educação básica, a partir da presença de psicólogos e assistentes sociais no âmbito escolar e de se fortalecer esse espaço de trabalho para a categoria.

O interesse em estudar a temática, procede da formação no curso de graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Viçosa, no qual a monografia se intitulou como sendo “Educação para Jovens e Adultos (EJA) como mecanismo de acesso à educação para pessoa idosa: uma contribuição do Serviço Social”. No decorrer do estudo mencionado, e a partir da inserção acadêmica no mestrado, com disciplinas curriculares que possibilitaram o amadurecimento teórico, despertou-se o interesse em compreender mais a respeito da inserção do Serviço Social na política de educação e como os profissionais entendem o exercício do trabalho profissional na educação básica para a promoção da diversidade humana.

Sendo assim, a presente pesquisa, buscou **analisar como as/os assistentes sociais de Viçosa e região compreendem o exercício profissional na educação básica na direção da promoção à diversidade humana**. Para responder a tal problema de pesquisa, utilizou-se quatro questões norteadoras, sendo estas: Qual o conceito de diversidade humana e como o contexto de formação sócio-histórica do Brasil o influencia? Qual a trajetória histórica da Política de Educação no Brasil? Quais os desafios e possibilidades do projeto profissional do Serviço Social junto à diversidade humana? Como as/os Assistentes Sociais de Viçosa e região entendem o debate da diversidade humana dentro da política de educação?

Mediante as questões acima, têm-se como **objetivo geral** o de analisar como as/os assistentes sociais de Viçosa e região compreendem o exercício profissional de assistentes sociais na educação básica na direção da promoção à diversidade humana, e como **objetivos específicos**: Analisar os conceitos da diversidade humana e a implicação no contexto da formação sócio-histórica do Brasil; Compreender a proposição da Política de Educação no Brasil; Apreender como as/os Assistentes Sociais de Viçosa e região (NASVIR) consideram possível o debate da diversidade humana dentro da Política de Educação básica.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, foi utilizado uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratório e descritivo. Em relação às pesquisas qualitativas, Minayo (2001) revela que elas são capazes de revelar um universo para além do que pode ser quantificado, como os motivos, aspirações, crenças e atitudes. Gil (2008) faz suas

considerações acerca da pesquisa exploratória, no qual, segundo ele, este tipo de pesquisa tem como objetivo esclarecer, modificar conceitos e ideias.

Já em relação às pesquisas descritivas, Gil (2002) evidencia que elas possuem como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou ainda estabelecer relações entre variáveis. Para mais, Gil (2008) coloca que, as pesquisas descritivas são usadas como forma de se obter opiniões de uma determinada população.

A população a qual se estudou, foram as/os Assistentes Sociais de Viçosa e região, vinculados ao Núcleo de Assistentes Sociais de Viçosa e Região (NASVIR), que estão na educação básica. Primeiramente, é de suma importância destacar que, a escolha pelo NASVIR se originou devido ao fato de ser o núcleo de profissionais com sede na cidade da pesquisadora, sendo esta Viçosa, localizada na Zona da Mata Mineira, com população estimada pelo último censo IBGE (2022) em 76. 430 pessoas e densidade demográfica de 255, 26 habitante por quilômetro quadrado.

De acordo com o site oficial do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS/ MG), a partir dos anos 2000, as/os assistentes sociais de Viçosa iniciaram um espaço de diálogo e reflexão sobre a prática profissional, fazendo com que no dia 19 de agosto de 2004, surgisse o Núcleo de Assistentes Sociais de Viçosa e Região (NASVIR), sendo assim formalizado pelo conselho no ano de 2009. O conselho evidencia ainda, de acordo com a fala da primeira coordenadora do núcleo, Maria Cândida Januzzi, que este é muito importante para a categoria local, uma vez que permite a troca de experiências e construção dos saberes locais.

A partir de um prévio levantamento, dentre os municípios de abrangência do núcleo sendo estes: Araponga, Cajuri, Coimbra, Ervália, Viçosa, Paula Cândido, Presidente Bernardes, Teixeira, Piranga, Porto Firme e São Miguel do Anta, estima-se que há 9 assistentes sociais<sup>1</sup> atuando na educação básica, incluindo a rede municipal e estadual. É importante destacar que, o contato foi feito via telefone, e-mail e em alguns casos, presencialmente.

Foram realizadas 4 entrevistas com assistentes sociais da região, a partir da técnica bola de neve, tendo em vista que, de acordo com Baldin e Munhoz (2011), esta técnica possibilita que os participantes iniciais do estudo indicam novos participantes e assim por

---

<sup>1</sup> Até o momento do levantamento, não foram identificados assistentes sociais atuando na política de educação nos municípios de Araponga, Cajuri, Paula Cândido, Piranga, Porto Firme, Teixeiras e São Miguel do Anta.

diante, sendo portanto, uma escolha por conveniência. As entrevistas não tiveram, preocupação com amostragem probabilística, sendo uma análise qualitativa<sup>2</sup>. É importante destacar que a pesquisa de campo só foi realizada após a submissão e aprovação ao comitê de ética da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob o número de registro 6.974.362.

Para mais, o método de pesquisa utilizado foi o Materialismo histórico-dialético, que de acordo com Gil (2008) tem a finalidade de enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. O autor coloca ainda que, a partir do momento em que o pesquisador se dispõe a utilizar o método do materialismo histórico-dialético, este deve identificar o modo de produção da referida sociedade e analisá-la de acordo com as superestruturas, sejam elas políticas ou jurídicas, visto que somente assim, será possível a interpretação dos fenômenos estudados.

A partir da análise crítico-dialética, pretende-se compreender, de maneira macro, a sociedade capitalista de caráter dependente o qual o Brasil está inserido, com o objetivo de relacionar a estrutura econômica-social com a discussão da temática debatida no referencial teórico e a posteriori, com a pesquisa de campo com as/os Assistentes Sociais de Viçosa e região.

A técnica empregada para coletar os dados desta pesquisa, foi a entrevista, que de acordo com Marconi e Lakatos (1990, p.93) tem por objetivo a averiguação de fatos, determinação das opiniões sobre os fatos e sentimentos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado e motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Para mais, cabe destacar que esta técnica de coleta de dados, foi do tipo padronizada ou estruturada, haja vista que assim como pontuam Marconi e Lakatos (1990) irá possuir um roteiro previamente estabelecido, ou seja, as perguntas feitas aos participantes serão predeterminadas. Além disso, foram feitas as mesmas perguntas a todos os entrevistados e tiveram duração de aproximadamente vinte minutos cada.

Por fim, como técnica de análise de dados, têm-se a revisão de literatura, seguindo o entendimento de Lima e Mioto (2007,p.38) de que, a revisão de literatura se constitui como sendo um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, têm-se, primeiramente a construção do referencial teórico, baseado em trabalhos acadêmicos e

---

<sup>2</sup> A pesquisa não tem preocupação probabilística, mas as entrevistas representam 44,44% de assistentes sociais inseridos na educação básica de Viçosa e região.

científicos acerca do tema em análise. Logo após esta revisão, faz-se necessário coletar os dados, por meio da realização de entrevistas.

Logo após, organizou-se os dados coletados, a fim de iniciar a interpretação e análise de cada resposta, de forma a relacionar com o referencial teórico. Para isso, foi utilizado a análise de conteúdo, no qual segundo Bardin (1997) este tipo de análise irá trabalhar a palavra, com suas devidas “significações” e frequências. (Bardin, 1997, p.44).

Em outras palavras, Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) explicitam que a análise de conteúdo é utilizada para compreender os sentidos das mensagens que as respostas trazem, sentidos estes que vão além de uma leitura comum. Diante disso, é que Moraes (1999,p.2 *apud* Cardoso, Oliveira e Ghelli, 2021,p. 98) destaca: “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados.” Sendo assim, compreendendo como uma análise que tornou possível a compreensão em todos os sentidos das respostas coletadas, foi utilizado nesta pesquisa como forma de análise de dados, a análise de conteúdo.

Sendo assim, para alcançar os objetivos desta dissertação, este trabalho foi dividido em três capítulos, sendo o primeiro intitulado por “A diversidade humana e a formação sócio-histórica brasileira”, no qual está subdividido em dois tópicos: 1.1- A construção do ser social e a diversidade humana e 1.2 - A formação sócio-histórica brasileira e seus reflexos na política social. Já o capítulo 2, irá tratar sobre “A política de educação no Brasil e o exercício profissional do Serviço Social”, tendo por subtópicos: 2.1 - A política de Educação no Brasil e 2.2 - O projeto ético-político do Serviço Social. E por fim, o capítulo 3, intitulado por “ O trabalho do Assistente Social em Viçosa e região e as reflexões sobre a diversidade humana”, subdividido em duas partes, sendo estas: 3.1- A inserção do Serviço Social na educação básica ; e 3.2- A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica de Viçosa/MG e região. Sendo este último tópico, responsável pela descrição e análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

A partir dos resultados encontrados, constatou-se que é possível promover a diversidade humana e vem sendo trabalhado entre as/os assistentes sociais de Viçosa e região na política de educação básica, entretanto, cerceado por desafios.

## **CAPÍTULO 1 - A DIVERSIDADE HUMANA E A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA BRASILEIRA**

A fim de iniciar as discussões acerca da diversidade humana, é de fundamental importância depreender-se sobre o cerne da construção do ser social e a relação com a diversidade de existências.

### **1.1 A construção do ser social e a diversidade humana**

Lukács (2013), em sua obra intitulada “Para uma ontologia do ser social II” destaca as principais características que constituem o ser social, à partir de uma ontologia crítica marxista, cuja centralidade de suas análises ontológicas está na categoria trabalho. Em concomitância a estes pensamentos, Engels (1876 *apud* Antunes, 2004, p. 11) enfatiza que: “O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para mais, o autor supramencionado coloca que o trabalho media a relação entre homem e natureza, assim como Lessa (2012, p. 25) destaca:

Na investigação ontológica de Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho.

Sobre a categoria trabalho, Marx (1996, p.297) destaca que, antes de tudo, o trabalho é um processo entre homem e a natureza, no qual proporciona a mediação entre o metabolismo humano com as forças da natureza, utilizando toda a sua corporalidade, sendo estes braços, pernas, cabeça e mão, para se apropriar da matéria, de uma forma útil a si mesmo. Com isso, segundo Marx, ao tentar modificar a natureza externa a ele, o homem acaba por modificar a sua própria natureza. À respeito da corporalidade do ser humano, Engels (2004), discorre acerca da evolução da mão humana, no qual o seu progresso, se deu segundo este, à partir do processo de trabalho:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (Engels, 2004, p. 16).

Entretanto, há de se considerar, segundo Engels (2004), a diferença entre o trabalho humano e o trabalho dos animais, baseado principalmente no agir racional do homem. Sobre este fato, Santos, Silva e Lima (2017,p.3) refletem acerca do trabalho enquanto uma categoria ontológica do ser social, sendo entendido como ontologia, um elemento inerente à formação do ser, não de forma fragmentada, mas sim uma formação completa, materializada a partir do trabalho, sendo este reproduzido a partir da subjetividade do ser humano.

Para Lukács (2013), o trabalho com sua categoria ontológica e teleológica, ou seja, de caráter objetivo, tem a capacidade de ultrapassar a simples adaptação ao ambiente, haja vista que ele é responsável por desenvolver nos seres humanos, o poder de consciência, que assim como aponta o autor, se difere das atividades animais e da natureza, que agem de forma instintiva e involuntária. Sobre este fato, o autor cita os pensamentos de Marx, no qual ele aponta o exemplo das abelhas e das aranhas: ambas irão realizar um ótimo trabalho, fazendo suas colmeias e tecendo suas teias, no entanto, o que os difere das ações praticadas pelos seres humanos, é que este último é capaz de idealizar seus projetos, antes mesmo de colocá-los em prática, tendo como resultado o que já existia idealmente (Marx, 2013, p. 193 *apud* Lukács, 2013, p.37).

Ainda com relação ao desenvolvimento da consciência, Antunes (2004) coloca que o trabalho foi o responsável por gerar um desenvolvimento do cérebro e dos sentidos, fazendo com que houvesse o desenvolvimento da consciência e da capacidade de abstração e discernimento cada vez maiores. Para mais, o autor evidencia que o trabalho começa com a elaboração de instrumentos, utilizados primordialmente para caça e pesca, logo depois na agricultura, tecelagem, navegação e comércio, evoluindo assim, de geração em geração. Além disso, o autor também destaca que, com o fim do mundo antigo, os homens começaram a explicar seus atos pelos seus pensamentos, ou seja, através de sua consciência, e não mais por uma mera necessidade.

Em concomitância aos escritos supramencionados, Lukács (2013, p.95) enfatiza que, na medida em que o homem vai tomando domínio e consciência sobre o seu corpo, à partir de seus hábitos e instintos, surge uma nova constituição da consciência humana, uma vez que deixa de ser um fenômeno meramente biológico e vai se tornando gradativamente, um ser social.

Lessa (2012) em seu livro “Mundo dos homens: trabalho e ser social” explicita que, de acordo com a teoria de Marx, a categoria trabalho, conhecida como fundante do

ser social, assim como apontado nas obras de Lukács, é uma categoria distinta do trabalho abstrato, ou seja, aquele que produz mais-valia. Sobre este assunto, o autor destaca:

Ou seja, para Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social assalariada, alienada pelo capital. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho, pelo contrário, é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. (Lessa, 2012, p. 26)

A partir da citação acima, Lessa (2012) elucida que enquanto o trabalho abstrato reduz a capacidade produtiva humana a uma mercadoria, o trabalho, enquanto uma categoria fundante, cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza, produzindo assim as relações sociais. Para mais, o autor destaca que as duas categorias de trabalho aqui destacadas, cumprem funções sociais diferentes, haja vista que o trabalho abstrato irá manifestar a necessidade de reprodução do capital, e o trabalho irá corresponder à “eterna necessidade” de intercâmbio material”, com a natureza, anteriormente ao capital.

Ademais, Lessa (2012) expõe sobre as diferenças entre o trabalho produtivo e o improdutivo. Segundo o autor, apesar de ambos pertencerem a subcategoria do trabalho abstrato, eles possuem distintas funções sociais, haja vista que o trabalho produtivo é capaz de gerar mais - valia, enquanto o trabalho improdutivo não o faz. Para mais, o autor reflete sobre os pensamentos de Marx, no qual para este é necessário superar o trabalho abstrato, ou seja, de exploração do homem pelo homem, já que o trabalho é a categoria fundante do ser social.

Em concomitância aos escritos de Lukács, Ecurra (2016), enfatiza em seu texto intitulado por “O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital” a diferença entre a categoria trabalho que se designa como sendo fundante do ser social e a centralidade que o trabalho obtém perante o capital. Segundo a autora, o trabalho como fundante do ser social perde sua característica, quando alinhado ao capital, tendo em vista que este exige, cada vez mais, o aumento da produtividade do trabalho social, ou seja, maior exploração do trabalho vivo.

Lukács (2013) expõe que, a característica do trabalho que impõe sempre trazer resultados que ultrapassem a reprodução do ser, cria o fundamento objetivo da escravidão, haja vista que as únicas alternativas possíveis passam a ser matar o inimigo ou adotá-lo. Ainda segundo o mesmo, o capitalismo utiliza cada vez mais da força de trabalho, para produzir mais do que o necessário para a reprodução do trabalhador, induzida

principalmente pelo desenvolvimento da divisão do trabalho (Lukács, 2013, p.119). Relacionado a este fato, Marx (1996) expõe que, a subordinação do trabalho ao capital, gera a transformação do próprio modo de produção, tendo em vista que, como explica o autor, o trabalhador passa a ser dominado pelo capitalista, que por sua vez, se apropria de sua força de trabalho e do produto realizado por este. Em outras palavras: “O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente” (Marx, 1996, p. 304).

Cisne e Santos (2018) em seu livro “Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social” inicia a discussão da diversidade humana, utilizando a divisão social do trabalho como ponto de partida. Para as autoras, é através do trabalho com sua respectiva divisão, que se origina a construção da individualidade dos seres humanos, haja vista que permite o contato com diversos indivíduos e atos heterogêneos no mundo do trabalho, aprimorando assim, suas capacidades e habilidades.

Além disso, as autoras supramencionadas colocam ainda que, a centralidade do trabalho assume um papel importante na vida social dos seres humanos, haja vista que representa para estes, um salto ontológico, de determinações meramente biológicas para a formação do ser social. Em outras palavras, a categoria trabalho, permite o desencadeamento da reprodução social, que conseqüentemente reproduz o gênero humano e a individualidade.

Em concomitância aos escritos de Cisne e Santos (2018), têm-se, na obra de Lessa (2012), intitulada por “Abaixo a família monogâmica” um trecho no qual o autor se refere a história humana, no qual para ele, essa história vai para além da evolução biológica do Homo sapiens, tendo em vista que depende impreterivelmente do desenvolvimento das relações sociais, que por sua vez, é capaz de transformar a natureza:

Esse desenvolvimento é, articuladamente, o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Como não há sociedade sem indivíduos, nem indivíduos fora de sociedades, também não há desenvolvimento social que não interfira no desenvolvimento dos indivíduos. E, analogamente, não há desenvolvimento dos indivíduos que não tenha algum impacto sobre o desenvolvimento social. (Lessa, 2012, p.16)

Sendo assim, como apontado pelo autor supramencionado, as relações sociais são de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos. Para mais, cabe destacar que, a diversidade humana será aqui trabalhada com base em seu entendimento pautado no desenvolvimento do processo de sociabilidade e de individuação, que se origina do

trabalho, assim como colocado por Santos (2016), já que, como visto anteriormente, o trabalho é a categoria fundante do ser social.

Além disso, cabe destacar que, de acordo com Cisne e Santos (2018), a concepção de diversidade se refere ao fato de que os indivíduos, em seu processo de individuação, se constroem de forma diversa, diante de um conjunto de atos heterogêneos que ocasionam no processo reprodutivo mediante o desenvolvimento histórico-social. Em concordância aos escritos supraditos, Santos (2019) destaca que, a diversidade humana abrange as relações sociais de sexo/gênero, étnico-raciais, identidade de gênero, no entanto, vai muito além dessas questões, tendo em vista que se apresentam em congruência ao seu processo de individuação. Individuação esta entendida por Cisne e Santos (2018) como sendo o processo em que: “o indivíduo, inserido na divisão social do trabalho, amplia suas capacidades humanas mediante respostas dadas para a consecução da finalidade estabelecida no ato de objetivação do trabalho” (Cisne e Santos, 2018, p.30). Ou seja, a partir do trabalho, os indivíduos criam estratégias para responder às demandas postas, elaborando assim instrumentos que atendam a estas necessidades, e é neste processo, segundo Cisne e Santos (2018) que o ser humano vai construindo a sua individualidade.

Em concomitância aos escritos supramencionados, Lessa (2007, p.119 *apud* Cisne e Santos, 2018, p. 35) coloca que, “não há ato humano singular senão no interior de uma totalidade social, não há individualidade fora da totalidade social”. Cisne e Santos (2018) utilizam quatro elementos de mediação, que surgem a partir do trabalho, para explicitar seus reflexos na sociabilidade e na individualidade. O primeiro deles refere-se à generalidade humana, no qual está relacionado ao processo de prévia-ideação, que a partir do momento em que o ser humano cria um objeto, este por sua vez interfere nas relações sociais e também altera a sua própria vida social, tendo em vista que este processo irá interferir também na consciência do indivíduo, já que este vai se apropriar de novos saberes e será capaz de fazer escolhas.

Já o segundo elemento colocado por Cisne e Santos (2018), é a contradição existente entre elementos genéricos e particulares, no qual seguindo a concepção Lukacsiana, representa a tensão entre o gênero e a dimensão particular, gerando assim os conflitos sociais. Neste sentido, as autoras evidenciam que, no caso das sociedades de classes, há uma tendência de se prevalecer os interesses das classes dominantes sobre os interesses da individualidade e da totalidade social (Cisne e Santos, 2018, p.36). Ao se tratar especificamente de uma sociedade capitalista, as autoras destacam que estas contêm

em sua estrutura fundamentos como a desigualdade social, a propriedade privada e a exploração da força de trabalho, que articuladas às particularidades históricas, sendo estas a de uma sociedade hetero-patriarcal- racista, expressão utilizada pelas autoras, nota-se uma tendência de imposição econômica, ídeo-política e cultural dos interesses particulares da burguesia sobre a humanidade. (Cisne e Santos, 2018, p.37).

Para mais, há o terceiro elemento de mediação que também interfere na sociabilidade e individualidade, no qual este por sua vez refere-se ao conjunto de complexos sociais parciais, sendo estes a moral, os costumes, o direito e a ética, os quais operam, de acordo com a concepção Lukacsiana, nos conflitos sociais, fazendo com que as necessidades sócio-genéricas se tornem visíveis. Por fim, têm-se como quarto elemento relevante para a compreensão da diversidade humana, a chamada reciprocidade. Cisne e Santos (2018) explicitam que, este elemento se refere ao fato de que cada indivíduo necessita e se realiza por intermédio do outro. Ademais, as autoras colocam que, no caso das sociedades capitalistas, esta reciprocidade entre os indivíduos é permeada por relações sociais baseadas na divisão social e sexual do trabalho, na exploração da força de trabalho, propriedade privada e nos interesses particulares, que buscam priorizar a produção social da riqueza. No entanto, de acordo com elas, quando a classe trabalhadora capta esta realidade, esta é capaz de criar formas de resistências, a partir das lutas sociais, o que requer, de acordo com Cisne e Santos (2018), a consciência de classe.

Sendo assim, a discussão da diversidade humana deve ser entendida de acordo com Cisne e Santos (2018,p.39 ) como sendo “resultado de um movimento histórico permanente desencadeado, na sua raiz, no ato do trabalho e que assume características mais sofisticadas no campo mais amplo das diferentes modalidades de práxis social.” A respeito da diversidade humana, Santos (2016) destaca que é nesse processo histórico, em que se pode observar as mais variadas distinções de classe, raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero e dentre outras, é o que será visto detalhadamente a seguir.

Delphy (2009 apud Cisne e Santos, 2018) aponta para um elemento importante que impede a diversidade humana, no qual possui como base, o chamado patriarcado. Este se baseia na “autoridade do pai”, ou seja, uma formação social em que o homem detém o poder, ocasionando por consequência, uma invisibilidade e subalternização das mulheres. Sobre este fato, Cisne (2014) destaca:

O controle sobre o corpo e a sexualidade, a opressão e a exploração que o patriarcado desenvolveu e desenvolve sobre a mulher, sob um “modelo” heterossexual obrigatório de naturalização dos sexos, vieram atender a dois interesses. Primeiro, a garantia de controle sobre as(os) filhas(os), o que

significava mais força de trabalho e, portanto, mais possibilidade de produção de riqueza. Segundo, ao garantir que a prole seria sua, assegurava-se aos homens a perpetuação da propriedade privada por meio da herança.

Cabe destacar, de acordo com o trecho acima, e com os escritos de Cisne e Santos (2018), que o patriarcado possui uma base material e sócio-histórica, ou seja, a cultura e as ideias patriarcais são determinadas socialmente, em relações concretas como as relações sociais de sexo/ sexualidade; constituição da família monogâmica e heteropatriarcal; divisão sexual e racial do trabalho, e por fim, a violência contra a mulher e a população LGBTQIAP+.

Em relação a família monogâmica, Lessa (2012, p.25) expõe que sua origem se encontra na transição para a sociedade de classes, no qual passou a ser necessário, segundo o autor, a resistência contra a exploração e para isso é preciso que os escravizados, servos e proletários, encontrem sua sobrevivência de modo individual, não coletivo. Para mais, o autor explicita que, em todas as sociedades que são fundadas a partir de um trabalho alienado, ou seja, em todas as sociedades de classes, a exploração do homem pelo homem impõe a família monogâmica no lugar da família comunal. Cabe destacar também que, a família, não surgiu a partir do amor, mas sim como propriedade patriarcal de tudo o que é doméstico (Lessa, 2012, p. 31).

A partir da família monogâmica, surge também a divisão do trabalho entre os sexos, visto que, agora as mulheres são isoladas no interior de seu lar, enquanto os homens trabalham fora para garantir o sustento familiar. É o que Lessa (2012,p.33) certamente coloca: “Ser masculino e ser feminino incorporam, agora, essa nova determinação: aos homens cabe pensar os grandes problemas e decidir o destino da humanidade; às mulheres está reservado o pobre horizonte de cuidar dos filhos, dos alimentos e da casa”.

Em concomitância aos escritos supramencionados, Cisne e Santos (2018) enfatizam que, não é possível fazer o debate sobre as relações de gênero, sem considerarmos essas relações de hierarquia, opressão e exploração entre os sexos, originados pelo patriarcado. Para mais, as autoras explicitam que, elas utilizam o termo “relações sociais de sexo” ao invés de “relações sociais de gênero”, por compreenderem que o sexo é socialmente determinado e que reduzi-lo à dimensão biológica seria um equívoco, tendo em vista que reforçaria o processo de naturalização e de a-historicidade.

Além disso, Cisne e Santos (2018, p.54) elucidam:

Relações sociais de sexo permitem ampliar a análise para além de questões individuais, embora reflitam nelas. Trata-se de entender que o sexismo, o machismo, o heterossexismo que, muitas vezes, se expressam individualmente resultam de relações antagônicas mais amplas, mediadas por conflitos e

antagonismos que envolvem a constituição patriarcal das relações de sexo. Imbricadas nas relações sociais de classe e raça.

Diante dos escritos acima, torna-se evidente que, o patriarcado é o principal precursor da divisão sexual do trabalho, chamado pelas autoras de relações patriarcais de sexo, haja vista que impõe uma hierarquia entre os sexos. Para mais, Souza-Lobo (2011), em seu livro “A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência” reflete acerca das relações de gênero e classe no sistema fabril, baseados na divisão sexual do trabalho. A autora introduz a temática com a afirmativa de que o capitalismo brasileiro, exclui desde os primórdios, as mulheres do setor industrial, refletidos em poucas vagas de trabalhos femininos neste setor, sendo chamado este fenômeno de marginalização da força de trabalho feminina, que para a autora supradita, está imbricado com a marginalização social das mulheres.

Ainda em relação ao trabalho feminino, Souza-Lobo (2011) analisa que, após a década de 1970 houve a expansão da entrada das mulheres no setor industrial, no entanto, verificou-se uma reprodução da sexualização das ocupações e das tarefas, uma vez que grande parte das ocupações femininas na indústria obedeciam ao mesmo critério: tarefas repetitivas que exigem atenção e paciência, destreza e minúcia (Souza- Lobo, 2011, p. 155). A autora coloca ainda que, o trabalho feminino era visto como desqualificado, portanto, as mulheres eram mal remuneradas por sua força de trabalho. Com relação as tarefas ditas como femininas, Souza-Lobo (2011, p.156) destaca:

No caso da divisão sexual de funções e tarefas incidem tanto estratégias de utilização (apropriação) do corpo, através de suas “qualidades” naturais ou sociais, como representações de qualidades. Assim, os dedos ágeis, a paciência, a resistência à monotonia são consideradas próprios da força de trabalho feminina.

Para mais, Cisne e Santos (2018) destacam que, as funções ditas femininas se expandem ainda mais com a família patriarcal monogâmica, tendo em vista que, é no núcleo familiar que as mulheres se tornam responsáveis pelo cuidado da casa, dos filhos e dos idosos, de maneira gratuita e/ ou mal remunerada. Souza- Lobo (2011) coloca ainda que, essa divisão sexual do trabalho é construída socialmente, através de representações culturais, com estratégias patronais do Estado. A autora ainda afirma: “se o capitalismo depende de uma estratégia de “dividir para reinar”, a configuração dessas divisões é construída socialmente através das relações de gênero, classe, raças e práticas sociais” (Souza- Lobo, 2011, p.159).

Ademais, Cisne e Santos (2018) apontam que, ao analisar a categoria sexo no trabalho, deve-se considerar uma outra relação estruturante das expressões da

desigualdade social, que por sua vez diz respeito à dimensão étnico-racial. Segundo elas, tal análise se justifica pelo fato de compreender que o mundo do trabalho, atinge diferentemente as mulheres, por isso a importância da articulação entre racismo e sexismo, pois do contrário, de acordo com Gonzalez (2011 *apud* Cisne e Santos, 2018), podemos recair em um discurso masculinizado e branco. Em concomitância aos escritos supramencionados, Davis (2016, p. 25), em seu livro “Mulheres, raça e classe” enfatiza que, “Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas”. Ademais, a autora aponta que, as mulheres, assim como os homens negros, eram vistas como unidades de trabalho, e por muitas vezes como desprovidas de gênero.

Davis (2016) revela ainda que, as mulheres negras, eram igualmente aos homens castigadas com açoites, no entanto, além desse castigo, elas sofriam um outro tipo de violência, no qual os homens não sofriam, que se designa como sendo a violência sexual. Em relação a este fato, a autora destaca: “O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras” (Davis, 2016, p. 26). Para mais, é importante destacar, conforme a autora supracitada que, as mulheres negras eram vistas como reprodutoras de mão de obra, e por este fato, a fertilidade passou a ser um quesito avaliado no momento da compra das escravas. Com isso, fica explícito que, apenas eram vistas como mães, as mulheres brancas, tendo em vista que as mulheres negras eram apenas reprodutoras da força de trabalho.

Em face do exposto, Davis (2016) coloca que, o sistema escravista, além de oprimir principalmente as mulheres negras, também desencorajava a supremacia masculina dos homens negros, e isso acontecia, de acordo com a autora, pelo fato de representar um risco de ruptura na cadeia de comando. Com isso, Davis (2016) reflete:

Além disso, uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava. (Davis, 2016, p.26)

Relacionado ao fato supramencionado, Saffiotti (1987, p.60 *apud* Cisne e Santos, 2018, p.76) coloca o patriarcado como sendo o sistema mais antigo de dominação-exploração, seguido do racismo. No que diz respeito ao racismo, Almeida (2017) pontua que ele é um fenômeno capitalista, que teve seu surgimento ligado à justificativa de legitimar o comércio de escravizados, sendo, portanto, um dos pilares da acumulação

primitiva do capital. Para mais, a autora cita as ideias de Marx sobre o racismo, no qual segundo ele, a justificativa ideológica para a escravidão, foi pautada em marcadores fenotípicos, ou seja, aspectos físicos dos homens e mulheres africanas que justificaria o trabalho negro como a principal força de trabalho empregada.

Almeida (2017) ainda coloca que as práticas discriminatórias baseadas na raça, criam obstáculos para a emancipação desses sujeitos, tendo em vista que o trabalho é alienado no capitalismo, sendo assim, não há lugar para a realização de fato desses sujeitos sociais, no entanto, as condições históricas estão postas para a materialização do projeto emancipatório, no bojo da luta de classes. Relacionado a esta discussão, Viana (2009) enfatiza em seus escritos o conceito de raça, que de acordo com o autor se define como sendo:

Podemos definir raça como uma população que possui em comum um conjunto de características físicas (fenotípicas) hereditárias que se transformam através da relação com o meio ambiente e da miscigenação. Um indivíduo pertence a uma raça se possuir este conjunto de características diferenciadoras. Este conjunto, por sua vez, é transmitido hereditariamente e por isso características físicas derivadas de acidentes físicos ou biológicos não fazem parte deste conjunto. Tal conjunto de características físicas são fenotípicas e não genotípicas (Viana, 2009, p. 12).

A partir da conceituação de raça descrita acima por Viana (2009), o autor afirma que, não há nenhuma diferença genotípica, apenas fenotípica, e que por este fato, a diferença racial é apenas física, e que tal conjuntura é tão sem importância que deveria ser desconsiderado, no entanto há o fator processo histórico e social, que transformou a diferença em algo muito maior, a partir das relações de dominação e opressão, que foram realizadas a partir da justificativa das diferenças fenotípicas.

Para mais, Viana (2009) destaca que, a ideologia racista é utilizada pelo capitalismo em momentos de crise, tendo em vista que é interessante para a classe dominante criar um “inimigo imaginário”, ou seja, culpabilizam os trabalhadores negros ao invés de demonstrar as reais causas da crise do capital. Em relação a classe, o autor supramencionado explicita que, no escravismo colonial, a divisão da sociedade em classes era também uma divisão racial, tendo em vista que os senhores de escravos eram brancos, enquanto os escravizados, negros. Logo após este período, ou seja, na sociedade pós-escravista, os negros se dividiram em diversas classes, ao invés de pertencerem a apenas uma. No entanto, conforme colocado por Viana (2009), eles continuaram a pertencer às classes mais exploradas da sociedade capitalista, conhecidas agora como o proletariado, o campesinato e entre outras classes que viviam em condições precárias.

Em concomitância aos escritos acima, Cisne e Santos (2018,p.76) afirmam: “o racismo e o patriarcado estruturam as classes sociais e as relações de exploração entre elas, e, em seu interior”. A partir do exposto, torna-se evidente que, as classes sociais são resultado de relações sociais concretas, e não meras abstrações, assim como colocado pelas autoras acima. Para mais, Cisne e Santos (2018,p.77) destacam:

Nesse sentido, classe, raça e sexo são indissociáveis para que possamos fazer análise de qualquer fenômeno social nesta sociedade. Dito de maneira diferente, é preciso compreender que a classe, além de ter sexo, possui raça/etnia, e essas dimensões imprimem condicionalidades que estruturam de forma diferente as vivências das formas de exploração e opressão nesta sociedade.

Conforme a afirmativa acima, torna-se inquestionável que para entender a diversidade humana, assim como qualquer outro fenômeno social, há de se considerar os fatores classe, raça e sexo, assim como feito brevemente neste capítulo. Para mais, Lessa (2012) afirma que, uma sociedade de classes é aquela em que uma parte da sociedade, ou seja, a classe dominante, explora a outra, através da violência e também de acordo com Dantas e Pinheiro (2018), através do preconceito.

Ademais, Dantas e Pinheiro (2018) enfatizam que os preconceitos servem para a manutenção da estabilidade e coesão da ordem social a fim de manter o poder nas mãos da classe dominante. Cisne e Santos (2018) revelam ainda que, no caso das mulheres, elas não podem ser vistas como pertencentes à mesma classe, haja vista que, as mulheres burguesas, não sofrem o mesmo tipo de opressão do que as mulheres operárias e trabalhadoras, e muito menos como a mulher negra e da periferia.

Para mais, Cisne e Santos (2018) retratam sobre a diversidade sexual, no qual a família monogâmica heteropatriarcal constitui-se pautada na culpa, no medo e nas proibições, principalmente quando se trata das mulheres. É o que as autoras discorrem mais nitidamente no decorrer de seus escritos, no qual sinalizam: “O controle sobre a sexualidade da mulher passa a ser constituído, ao passo que aos homens se estimula total liberdade sexual” (Cisne e Santos, 2018,p.59). Em concomitância a estes escritos, Lessa (2012) pontua que as mulheres eram vistas como mais afetivas, portanto, o ato sexual representaria carinho para elas, enquanto os homens, por serem mais “fogosos”, o ato sexual representaria luxúria e prazer.

Cabe destacar também, sobre a monogamia, que de acordo com Lessa (2012) era exigido apenas às mulheres, enquanto aos homens, cabia o direito de possuir mais de uma relação, é o que sinaliza o autor: “A família monogâmica é constituída, portanto, por um homem e uma ou várias mulheres em uma relação de opressão, nem consensual, nem

autônoma” (Lessa, 2012, p.39). Além disso, Cisne e Santos (2018) destacam que, a bissexualidade era proibida pela igreja, tendo em vista que tal ato era considerado uma perversão sexual, o mesmo acontecia com as práticas sexuais entre o mesmo sexo, nos quais eram discriminadas, portanto, só aceitas moralmente pela sociedade e igreja, relações entre os sexos opostos, sendo chamado assim por Spencer (1999 *apud* Cisne e Santos, 2018) de Estado Homofóbico.

Sobre este fato, Dantas e Pinheiro (2018) destacam que a heterossexualidade compulsória se constitui como sendo uma das bases do sistema patriarcal, além de contribuir com a naturalização dos papéis nas relações de sexo e com o processo de transmissão da herança. A partir dos fatos mencionados, surgem os diversos tipos de preconceitos ligados à orientação sexual, chamada de LGBTfobia. A palavra fobia, de acordo com Gonçalves (2001 *apud* Cisne e Santos 2018), se caracteriza como sendo um sentimento ou reação externa de rejeição a algo de que não gostamos, não aprovamos ou do qual temos medo.

Cisne e Santos (2018) ainda explicam que, a fobia no caso acima, acontece devido a sexualidade, no entanto, também pode estar relacionada com religião, raça, etnia, modo de vida e dentre outras questões. Todas essas fobias, de acordo com as autoras, podem ser consideradas como manifestações de violência, violação de direitos, além de serem caracterizadas como uma reprodução da negação da diversidade. O mesmo pode-se dizer do preconceito contra pessoas gordas, a chamada gordofobia e do preconceito às pessoas com deficiência, no qual segundo Lima *et al* (2022), por muitas vezes, estes não são vistos como sujeitos de direitos e acabam por se tornarem invisíveis na sociedade.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, De Melo (2020), pontua que, ao enfatizar as diferenças como algo negativo, a sociedade não contribui para o processo do desenvolvimento humano individual e muito menos coletivo. O que se tem, de acordo com a autora supramencionada, são ações incompatíveis com a garantia dos direitos humanos. Sendo assim, para a mesma, é importante se pensar que “não existem pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, existem apenas pessoas e uma vasta diversidade humana” (De Melo, 2020, p. 222).

Ademais, é importante destacar, para além das expressões que foram supraditas, de que a diversidade humana, de acordo com Santos (2019), se aprofunda e se complexifica no decorrer do desenvolvimento histórico, sendo assim:

Pensar o indivíduo social como ser diverso pressupõe admitir que há modos singulares de apropriação do mundo. O tempo histórico, a inserção objetiva e posicionamento subjetivo de classe, as escolhas pessoais, profissionais e

políticas são determinações que incidem na formação da individualidade. Se pensarmos, por exemplo, indivíduos que vivem em uma mesma época; tendo os mesmos acessos institucionais (educação, saúde, cultura, lazer, dentre outros); mesma orientação sexual, identidade de gênero, raça, geração e escolhas ideológicas, mesmo assim são seres diversos. (Santos, 2019, p. 77-78)

Mediante as afirmativas, têm-se de acordo com Santos (2019), de que a diversidade humana, vai além das expressões de classe/raça, sexo, visto que, em uma perspectiva de totalidade, ela vai assumir um caráter mais amplo e complexo, em outras palavras, Santos (2008, p.76 *apud* Santos, 2019, p. 78) coloca: “pela dimensão da diversidade, os indivíduos revelam singularidades, apresentam diferenças em seu modo de ser, de se apropriar, de se adaptar ou de buscar transformar as relações vigentes”

Entretanto, o que se observa na sociedade atual, de acordo com Santos (2019), é o empobrecimento da diversidade humana, devido a seu caráter capitalista de exploração da força de trabalho, refletidas em violações de raça/etnia, sexualidade, identidade de gênero, e entre outras. Isso ocorre, segundo a autora, devido principalmente ao fato de que, no capitalismo, se tem a tendência de homogeneizar culturas, modos de ser, viver e sentir, tendo como única opção de ressaltar a diversidade humana, apenas quando for possível transformá-la em nichos lucrativos.

Sendo assim, diante do exposto, têm-se que a construção do ser social se origina a partir do trabalho, trabalho este alienado, pautado na produção social da riqueza, no qual colocam os interesses da classe dominante sobre os interesses da humanidade (Cisne e Santos, 2018). Além disso, nota-se que a diversidade humana engloba aspectos sócio-históricos, como o racismo, o patriarcalismo, o sexismo, a LGBTfobia, relações sociais de classes, modos de ser e de existir, as quais no modo de produção capitalista, são permeadas por desigualdades, que cada vez mais cerceiam a diversidade humana.

## **1.2 A formação sócio-histórica brasileira e seus reflexos na política social**

Com o intuito de abranger a compreensão acerca do contexto histórico, social, político e econômico em que se conceberam as políticas educacionais no Brasil, compete primeiramente, depreender-se acerca do contexto de capitalismo dependente na América Latina e no Brasil. Para mais, é de suma relevância historicizar o cenário do surgimento das políticas sociais no Brasil, para à posteriori, adentrar de fato na formação das políticas educacionais.

Inicialmente, é de suma importância compreender, como se originou o capitalismo dependente na América- Latina. Marini (2011) aponta que no século XVI, a América Latina apresentou um desenvolvimento pautado na dinâmica do capitalismo internacional, sendo inicialmente a responsável por aumentar o fluxo de mercadorias e expandir os meios de pagamentos, com a produção de metais preciosos, promovendo a sustentação do sistema manufatureiro europeu, que posteriormente abriria caminhos para a criação da grande indústria. O autor destaca ainda que, a revolução industrial na Inglaterra no século XIX, fez com que a metrópole inglesa começasse a interagir com os países de capitalismo central, aumentando assim, a exigência dos fluxos de mercadorias. Com o aumento da demanda, Marini (2011) explicita que, aumenta-se também a imposição sobre as colônias produtoras, que se veem obrigadas a trocar manufaturas de consumo, pela exportação de bens primários.

Como bem aponta Bambirra (2013), às transformações advindas da chamada Segunda Revolução Industrial, que por sua vez, são responsáveis por impor um novo ciclo de expansão capitalista, impactam diretamente as sociedades dependentes, como é o caso da América Latina. A autora refere ainda que, a modernização do sistema produtivo dos países dependentes, passou a exigir com que estes aumentassem a produção de matérias-primas e de produtos agrícolas, além de expandir o mercado interno, como forma de absorver maiores quantidades de produtos manufaturados.

É neste contexto, que surge, de acordo com Marini (2011), a divisão internacional do trabalho e em outras palavras, a configuração da dependência, que para o autor, é compreendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes. As relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (Marini, 2011, p.135). Nesse sentido, para o autor, o resultado da dependência, nada mais é do que mais dependência, e a única saída deste cenário, é a eliminação do modo de produção vigente.

Marini (2011) enfatiza que, no modo de produção capitalista, ocorre uma troca desigual de mercadorias entre as classes sociais, tendo em vista que é a classe proletária que produz as manufaturas e matérias-primas para os países de capitalismo central, e estes por sua vez, ainda colocam um valor superior nos produtos, que à posteriori serão comprados por quem os fez, configurando assim, uma troca desigual, que por sua vez, ocasiona na superexploração do trabalho (Marini, 2011). Esta superexploração do trabalho, de acordo com Marini (2011), possui como características centrais: “a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte

do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho” (Marini, 2011, p. 149).

Ademais, é importante destacar as implicações do desenvolvimento da indústria dentro de um capitalismo dependente, no âmbito econômico, político e social. Nesse sentido, Bamberger (2013) descreve que, embora todo esse processo não tenha gerado uma revolução burguesa em seu sentido tradicional, indubitavelmente se expressou como sendo um momento histórico importante na América Latina, uma vez que a burguesia industrial reivindicou o controle hegemônico da organização social da produção. A autora coloca que, o projeto de desenvolvimento para a sociedade, se deu através de movimentos políticos-sociais, influenciados principalmente pelas classes médias, pequena burguesia e o campesinato, porém, deve-se analisar, segundo Bamberger (2013), que por detrás dos movimentos como o tenentismo e o varguismo no Brasil; a Revolução Mexicana e o peronismo na Argentina, o que se têm na realidade, são interesses cristalizados no sentido do desenvolvimento dependente, capazes de atenderem as demandas do capitalismo industrial.

Relacionado às consequências do capitalismo dependente no âmbito político-social, Marini (2011) sublinha que, na década de 1950, com forte influência dos ideais desenvolvimentistas, os problemas econômicos e sociais, eram vistos como principais agentes que impactam a formação social latino-americana, e que a superação destes problemas estaria embasada na aceleração do desenvolvimento capitalista.

Adentrando-se na particularidade brasileira, Castelo (2012), coloca que o Brasil, emerge à partir de uma expansão desigual e combinada do capitalismo, entendido por Oliveira, Diligenti e Araújo (2021, p.5), como sendo um processo que consiste na não-linearidade do desenvolvimento histórico e socioeconômico, com o acúmulo de contradições em que determinadas quantidades resultam em uma mudança qualitativa.

Castelo (2012) expõe que, o Brasil possui como parte constituinte de sua formação econômico-social o domínio estrangeiro, sendo este representado tanto pelo setor estatal quanto privado. Ademais, o autor destaca que as grandes navegações e o mercado mundial, ligados aos interesses externos de acumulação de riqueza, território e poder, foram os principais determinantes para a configuração da organização social, econômica, política e cultural do país.

Relacionado a estes fatores, Potyara, Duarte e Santos (2021) enfatizam que, até mesmo a democracia brasileira sinaliza um perfil particular se comparada à democracia burguesa dos países de capitalismo central. Sendo estas particularidades compreendidas

através das heranças econômicas, sociais, culturais e políticas do Brasil, no qual se pautaram em um perfil autocrático, devido principalmente ao seu passado colonial e imperial. Acerca deste perfil autocrático, as autoras sinalizam que, ele foi o responsável por moldar um modelo político restritivo para os grupos dominantes, o qual foi chamado por Florestan Fernandes (1994, p.100 *apud* Potyara, Duarte e Santos, 2021, p.3) de “democracia restrita”.

Oliveira, Diligenti e Araújo (2021) discorrem a respeito da colonização do Brasil e da não superação do processo de escravidão nessa independência “formal” e tardia no país. Para os autores, tanto a acumulação primitiva, a colonização e a escravidão, foram fatores determinantes para a intensificação da dinâmica de dependência frente ao mercado mundial, além de se manterem presentes as perspectivas coloniais e a divisão sócio-racial do trabalho, mesmo após o fim do domínio ibérico. No século XIX, começaram a surgir de acordo com Oliveira, Diligenti e Araújo (2021) algumas legislações que proibiram o trabalho escravo e favoreceram o aparecimento do trabalho assalariado no Brasil, no entanto, os autores acima enfatizam que, as leis criadas voltaram-se a atender os interesses de reprodução do capital e como consequência, tiveram o caráter de criminalizar a população negra e a pobreza.

A esse respeito, Souza (2023) coloca que a população negra foi expropriada de qualquer meio de sobrevivência, sem o reconhecimento de sua humanidade, mesmo após a condição de trabalhador “livre”, já que o mercado não permitiu a sua inserção de fato como um trabalhador, impossibilitando assim, a constituição de uma cidadania burguesa. A autora ainda coloca que, diante do cenário enfatizado acima, a única alternativa desses ex-escravos foi a de subordinar a sua força de trabalho aos possuidores de riqueza, tendo como consequência a superexploração da força de trabalho. Em concomitância aos escritos de Moura (2021), Souza (2023) enfatiza que a grande oferta da força de trabalho, caracteriza o desenvolvimento dependente, aumentando as chances da superexploração dos trabalhadores. Tal situação, ainda de acordo com o referido autor, é o que demarca a realidade dos trabalhadores negros e negras no período de pós-abolição, o que pode ser considerada como uma marginalização racializada e um importante mecanismo de extração de mais-valia.

Nesse sentido, Souza (2023) destaca que a Lei de Terras, datada em 1850, foi a responsável por criar condições objetivas para viabilizar a superexploração e a organização social do trabalho, sendo, portanto, considerada, um ponto de sustentação da dialética da dependência. Sobre a referida lei, Oliveira, Diligenti e Araújo (2021) pontuam

que ela transformou a propriedade rural em mercadoria, além de ser o agente responsável por retirar os “ex-escravizados” de suas antigas terras e colocá-los nas grandes cidades. Como consequência de todo o exposto, Oliveira, Diligenti e Araújo (2021, p.8) afirmam: “Por isso não há como explicar a atualidade do capitalismo brasileiro sem considerar o racismo estrutural e o etnocídio permanente, como marca fundacional da composição do proletariado brasileiro.”

Sobre o racismo, Souza (2020) afirma que, ele, juntamente com o monopólio da terra, constitui as bases fundantes da superexploração da força de trabalho. Além disso, a autora coloca que o racismo pode ser entendido como um organizador das relações sociais, que por sua vez responde às demandas de uma sociedade permeada por suas contradições e desigualdades, tanto econômicas, quanto políticas, e que por isso, ele pode ser entendido como uma arma de dominação ideológica do conjunto dos trabalhadores “livres” - assalariados ou não (Souza, 2020, p.165).

Ademais, Souza (2020) pontua que, o racismo no capitalismo dependente, é o responsável pela racionalização do abismo social, que o utiliza como ferramenta para defender o status quo das classes dominantes e manter sua dominação externa. Em concomitância a estes fatos, Moura (2021 *apud* Souza, 2023) destaca que o racismo atua na criação de cisões, no conjunto da classe trabalhadora, vinculado ao modo em como se organiza a produção da sociedade capitalista. Para mais, o mesmo autor afirma que, essa separação, gera uma concorrência entre os trabalhadores, tendo em vista que a oferta de força de trabalho mais barata, faz com que um sinta-se ameaçado pelo outro.

Fernandes (1994 *apud* Castelo, 2012) afirma que a expansão internacional do capital, é a principal responsável pela situação política, econômica e social dos países periféricos, que por sua vez se encontram cerceadas por uma autonomia limitada, fortemente caracterizada por uma polarização social e dependência do mercado mundial para exportação de excedente. Todos estes fatores, segundo o autor, são fatores determinantes para a dependência e o subdesenvolvimento do país. Além disso, Castelo (2012) pontua que, a falta de organização, consciência e resistência das classes periféricas, também pode ser considerada como um fator decisivo de dominação interna e externa.

Acerca da organização e consciência de classe, Souza (2023) explicita que, a própria questão da raça, impõe uma concorrência entre os trabalhadores, na medida em que os trabalhadores brancos, com receio de perderem seus postos de trabalho para os trabalhadores negros, terão mais receio de reivindicar melhorias de trabalho, ocasionando assim na precarização das condições de trabalho e redução dos direitos para a classe

trabalhadora. Souza (2023, p.28) ainda pontua: “Desse modo, isso constitui também bloqueios na constituição de uma percepção da classe para si e da sua capacidade organizativa como tal.”

Para além, Potyara, Duarte e Santos (2021) sinalizam que o Estado capitalista, possui como foco de seu projeto de soberania e integração nacional, um desenvolvimento econômico cerceado pelas desigualdades de classes, que não permitem avanços democráticos, mas sim, sufocam cada vez mais as lutas da classe trabalhadora. Em consonância a estes escritos, Fernandes (1978 *apud* Castelo, 2012) coloca que o conservadorismo cultural do Brasil, é marcado por uma dominação política rigidamente repressiva:

Daí concluir que a política brasileira opera quase sempre como um circuito fechado e que a mudança social estrutural dentro da ordem é uma impossibilidade numa sociedade como a brasileira, na qual o controle político é exercido por grupos conservadores que vivem sob o pânico da mobilização popular (Fernandes, 1978 *apud* Castelo, 2012, p.15).

Em concomitância aos escritos acima, Potyara, Duarte e Santos (2021) destacam que o que se pode observar na história do capitalismo dependente do Brasil, são constantes mediações entre as classes sociais e os interesses do Estado, a fim de atender as demandas do capital. Para mais, as autoras colocam que, a trajetória política brasileira apresenta movimentos antidemocráticos à medida em que as lutas sociais tentavam avançar, sendo representado explicitamente, conforme apontam as autoras, pelo regime da ditadura civil militar, de 1964, no qual tentou impedir a transição de uma democracia restrita para a democracia de participação ampliada (Fernandes, 1994, p.105 *apud* Potyara, Duarte e Santos, 2021, p. 3). Para mais, as autoras destacam que, foi somente com a Constituição Federal de 1988, que o Estado passou a assumir um caráter mais democrático, viabilizando assim, a formalização das lutas e movimentos sociais.

No entanto, há de se considerar, de acordo com Potyara, Duarte e Santos (2021), que estes avanços se mostraram mais aparentes no âmbito macropolítico, tendo em vista que os poderes econômicos continuam centrados nos interesses do capitalismo dependente, permanecendo assim, as desigualdades sociais e a pobreza. Diante destes fatos, têm-se uma falsa socialização política, com o intuito de manipular a sociedade e legitimar ações políticas usurpadoras e classistas (Potyara, Duarte e Santos, 2021, p.3).

Em consonância aos escritos acima, Coutinho(2011), em seu livro intitulado por “ Cultura e Sociedade no Brasil” possui um capítulo chamado “ A imagem do Brasil na obra de Caio Prado Júnior” , no qual ele sintetiza as ideias de Caio Prado Júnior acerca

da formação sócio-histórica do Brasil. Coutinho (2011) enfatiza que o processo de independência do país se deu através de processos conduzidos “pelo alto”, que, nas palavras de Gramsci, se caracterizam como sendo manobras de conciliações entre segmentos das classes dominantes, sem a participação popular. Oliveira, Diligenti e Araújo (2021) ressaltam que o processo de redemocratização do país, ocorreu de forma gradual e lenta, tendo em vista que a política de Estado se pautava em um ajuste fiscal permanente, impossibilitando a consolidação do Estado de Bem-estar social apontado na Constituição Federal de 1988.

Ademais, nas palavras de Potyara, Duarte e Santos (2021), o capitalismo dependente, é o responsável pelo subdesenvolvimento econômico, social, cultural e político, uma vez que este une o arcaico ao moderno, já que, a estrutura socioeconômica atual, é baseada na herança herdada de estruturas socioeconômicas passadas (Fernandes, 1975 *apud* Potyara, Duarte e Santos, 2021). Souza (2020, p.202) afirma que: “A estrutura de reprodução do capitalismo dependente, imputa a permanência da desigualdade, da marginalização e da miséria”.

Diante desse cenário de formação sócio-histórica brasileira, pautado em características racistas, patriarcalistas, classista e dependente, Potyara, Duarte e Santos (2021) revelam em seus escritos que, há no Brasil, a formação de uma autocracia burguesa, que se expressa na sociedade com um cunho autoritário, trazendo à tona duas ideologias de direita: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Sobre essas duas vertentes, as autoras destacam que elas possuem como principais características a intervenção mínima do Estado na proteção social e um Estado forte na regulação do mercado.

Acerca deste regime autocrático, Marques (2018) destaca que ele representa uma saída política temporária, marcada pelos interesses burgueses, que por sua vez, visam a manutenção de sua ordem. Para mais, Iasi (2012) coloca que a burguesia encontra dificuldades para sua legitimação perante a classe trabalhadora, e como forma de conseguir alcançar os seus objetivos de manutenção da ordem sobre esta classe, utiliza-se de aspectos repressivos, como foi o caso do período da ditadura civil militar. Portanto, para Iasi (2012), no período autocrático burguês, sempre esteve presente aspectos de cooptação ideológica e cultural perante as classes não burguesas.

Em consonância a esta autocracia, Marques (2018, p.143) destaca: “Nesta perspectiva, o segundo elemento estruturante à cultura autocrática – a reciclagem do período contrarrevolucionário – é fenômeno político indispensável ao controle da força-

de-trabalho e à conseqüente preservação da superexploração”. Em complemento às análises acima, Araújo (2011) enfatiza que, o período de abrangência do neoliberalismo, se caracteriza pelo forte ataque aos trabalhadores, com o intuito de direcionar a correlação de forças aos interesses do capital. Para mais, o autor coloca que, os ideais neoliberalistas aprofundaram as relações de dependência dos países periféricos perante os países de capitalismo central. Por fim, Araújo (2011) pontua:

Podemos afirmar que, grosso modo, o padrão histórico de exploração da força de trabalho no Brasil se manteve praticamente inalterado na fase atual do capitalismo, assinalada pelo prolongamento da crise estrutural e pelo predomínio das políticas neoliberais (Araújo, 2011, p. 155).

Ademais, Almeida (2020) coloca que o neoconservadorismo, pode ser entendido como uma forma de manutenção da desigualdade social e da hegemonia do capital, no qual representa os elementos constitutivos do projeto societário conservador, porém com novos elementos que passam a constituir este fenômeno, levando em consideração, segundo o autor, elementos de profundas desigualdades sociais ocasionadas pela relação entre capital e trabalho. Barroco (2022) também expressa suas considerações acerca do neoconservadorismo, apontando que, este fenômeno abarca valores do conservadorismo moderno e dos princípios neoliberais.

Para Barroco (2022), o neoconservadorismo, mantém a tradição do conservadorismo clássico, trazendo à tona as fortes características do preconceito, da ordem, da hierarquia, da autoridade, com ênfase nos valores tradicionais da igreja e da família patriarcal. Para mais, este fenômeno também preserva os valores neoliberais, tendo em vista que se tem a continuação da não interferência do Estado na economia, além do combate aos movimentos sociais e aos direitos sociais. Além disso, segundo a autora, o neoconservadorismo contribui com o discurso de ódio e com a intolerância entre seus pares, como o xenofobismo e o racismo. Sobre este discurso, Barroco (2013) aponta:

A vida cotidiana é marcada por uma sociabilidade cindida entre “nós e eles”, com a exaltação da família patriarcal e de seus valores, como a autoridade do pai; com a defesa da lei e da ordem; o anti-intelectualismo; a desarticulação do bem-estar público; a exclusão de grupos sociais minoritários e sua desumanização e/ou extermínio (Barroco, 2013, p.262).

Em concordância aos escritos supracitados, Barroco (2011) evidencia que o neoconservadorismo consiste em legitimar a repressão sobre os trabalhadores e a criminalizar os movimentos sociais, fazendo com que essas formas de repressão implique em diversas formas de violência, que os colocam um contra os outros: “quando o outro é discriminado lhe é negado o direito de existir como tal ou de existir com as suas diferenças” (Barroco, 2011, p.209), ou seja, o neoconservadorismo legitima a negação

das diversidades, o que irá impactar por sua vez, na forma com que será conduzida as políticas sociais, como será visto a posteriori por Almeida (2020).

As políticas sociais surgem pautadas de acordo com Soares e Burginski (2021) nas estratégias de acumulação do capital. Os autores evidenciam que, a função do Estado, na conjuntura do capitalismo monopolista é, primordialmente a de garantir a acumulação privada, além de organizar o consumo e estabilizar o mercado. Nesse sentido, segundo eles, a política social se consolida por meio da ação estatal, como forma de resposta às demandas das expressões da questão social. Souza (2016, p.48), em concomitância aos escritos de Soares e Burginski (2021) coloca: “A política social erige enquanto uma necessidade social, em correspondência às demandas postas pela chamada questão social”.

Acerca da questão social, Netto (2001, p.45) em sua obra intitulada por “Cinco notas a propósito da “Questão Social” a caracteriza como sendo determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho- a exploração. Netto (2001) ainda explicita que, a exploração não é própria do capital, porém no regime capitalista, ela apresenta traços peculiares, visto que ela se encontra cercada de contradições e antagonismos. Souza (2016) aponta que a divisão internacional do trabalho, presente no capitalismo monopolista, determina as relações entre os países centrais e os dependentes. Os monopólios, por sua vez, segundo a autora, passam a exigir um ritmo de produção e circulação de mercadorias, demandando do Estado, a execução de novos papéis. Diante dessa reconfiguração do papel estatal, é que de acordo com Souza (2016) as políticas sociais passam a se tornar primordiais.

Ademais, Soares e Burginski (2021) mencionam que, o Estado com o intuito de administrar as crises, oriundas das inúmeras contradições do capital, concede a ampliação dos direitos e legislações sociais, como forma de conter os ataques radicais à burguesia. Diante disso, os autores destacam segundo Mandel (1982) que o papel da política social se baseou no amortecimento das crises cíclicas ao instituir os seguros sociais. Para mais, Behring (2011, p.169 *apud* Soares e Burginski, 2021, p.10) destacam:

No entanto, para assegurar uma estratégia anti-crise, a política social se inseriu em um conjunto amplo de medidas, que do ponto de vista econômico/político também oferecia subsídios à iniciativa privada, por exemplo, “compra de equipamentos de consumo coletivo, garantia estatal dos preços da cesta básica para populações de baixa renda, dentre inúmeras outras formas de intervenção estatal.

Diante desse cenário, Souza (2016) aponta que, as políticas sociais são permeadas pelos interesses de classes, tendo em vista que ora atendem as demandas da classe

trabalhadora, com garantia de acesso a bens e serviços que melhoram a qualidade de vida, e ora correspondem aos interesses do capital, tanto no que diz respeito a expansão dos mercados pelo consumo da classe proletária, quanto pela melhoria e investimento na qualificação da força de trabalho. Em consonância aos escritos acima, Soares e Burginski (2021) afirmam que a política social articula as estratégias político-econômicas na esfera do Estado, porém não abdica de seu caráter em defesa da luta da classe trabalhadora, como forma de defesa à democracia. Portanto, tem um caráter complexo e contraditório.

Além disso, Brettas (2017) coloca que, a constituição das bases da política social no Brasil, leva em consideração as contradições existentes, devido principalmente aos traços autocráticos, intervencionistas, paternalistas e a herança colonial escravista. É diante desse cenário, de acordo com a autora, que a caridade e a forte influência do setor privado, irão combinar-se formando assim, a configuração de uma política social fragmentada e corporativa. Em concomitância a autora, Behring e Boschetti (2011) destacam em seu livro intitulada por “Política social: fundamentos e história” que, as ações filantrópicas e a caridade privada, resultaram em iniciativas pontuais, de cunho assistencialista, identificadas como protoformas de políticas sociais.

Para mais, Behring e Boschetti (2011) apontam que, além do trabalho forçado, os critérios para o acesso às ações sociais do Estado, eram totalmente seletivos e restritivos, já que, eram selecionados os mais pobres dos pobres. Sobre esta seleção, as autoras colocam que, os pobres eram distinguidos entre “pobres merecedores” e “pobres não merecedores”, sendo os merecedores aqueles que, comprovadamente não poderiam exercer nenhum tipo de trabalho, e os não merecedores aqueles que ainda possuíam capacidades para o trabalho.

Para mais, Brettas (2017) enfatiza que, ainda nos anos de 1930, a política social se encontrava cerceada pela forte presença do setor privado nos serviços sociais, mantendo o seu caráter filantrópico. O mesmo ocorreu, segundo a autora, nos anos de 1980, sendo caracterizada por uma expansão lenta e limitada da assistência social, ainda com ideologias conservadoras. Foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que, segundo Brettas (2017), as políticas sociais obtiveram um novo direcionamento, ocasionado principalmente pelas lutas sociais, que impulsionaram o processo de redemocratização do país. Em concomitância a autora, Netto (2011, p.33), em seu livro “Capitalismo monopolista e Serviço Social” afirma que: “Não há dúvidas de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores.” A respeito da CF/1988,

Tosta, Ney e Silva (2020) afirmam que ela foi a responsável por impor como obrigação do Estado a garantia de políticas sociais, com a participação popular, ainda que com suas contradições, no âmbito da legislação.

Boscari e Silva (2015) destacam ainda que, a constituinte, reconheceu a assistência social como sendo uma política social, agrupada no tripé da seguridade social, composta por: Previdência Social, Assistência Social e Saúde. Este tripé é encontrado no artigo 194 da CF/1988: “Art.194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (Brasil, 1988). É importante destacar, conforme apontam as autoras, que a assistência social passou a ser designada para todas as pessoas que dela necessitarem, independentemente de sua contribuição à seguridade social.

Além disso, Brettas (2017) expõe que a Constituição “Cidadã”, expressa algumas das demandas da classe trabalhadora, com o objetivo de romper com a cultura da ajuda e da filantropia. No entanto, para a autora, muitos avanços que estavam previstos na referida lei, não foram possíveis de serem concretizados em sua totalidade, devido principalmente às condições sócio-históricas em que o país estava vivendo na década de 1990, com o avanço do neoliberalismo no Brasil. Sobre esta ideologia de direita, Brettas (2017) coloca que sua expansão no território brasileiro, ocorreu de forma distinta de muitos países da Europa, devido principalmente a ausência de uma proteção social no Brasil para ser desmontada. Sobre a seguridade social, Soares e Burginski (2021) ressaltam:

É evidente que, no campo da seguridade social, a perspectiva da universalização dos direitos sociais se confronta com os limites estruturais impostos pela ordem capitalista. Contudo, esses limites estruturais se agravam cronicamente em países de capitalismo dependente, onde a superexploração do trabalho se evidencia nos altos níveis de desigualdade de renda e propriedade, constituindo uma pobreza estrutural que acirra as contradições da ideologia liberal, que promete progresso material e liberdade para todos (Soares e Burginski, 2021, p. 15).

Ademais, há de se considerar, segundo Brettas (2017) que, na particularidade brasileira, têm-se um Estado dependente, que alia as políticas sociais sob tutela e no favor, fazendo com que o neoliberalismo atuasse principalmente no avanço da ampliação seletiva das políticas sociais, embasados em uma coerção e busca por uma legitimação política. Sendo assim, diante do cenário brasileiro de ausência da proteção social e de um capitalismo dependente, o neoliberalismo surge, assim como aponta Brettas (2017), como uma estratégia de dominação da classe burguesa. No entanto, Brettas (2017) reafirma a

importância da organização e luta da classe trabalhadora nesse período, como forma de enfrentamento aos ideais do neoliberalismo:

Não podemos desconsiderar os limites trazidos pela luta de classes para a implementação deste projeto de restauração burguesa. O neoliberalismo não se deu por uma aplicação direta e mecânica de um receituário vindo de fora. Ele esbarrou em lutas e resistências da classe trabalhadora que, apesar de ter sentido fortemente uma desarticulação, havia resultado em uma Constituição Federal com definições que não puderam ser ignoradas e foram, de alguma maneira, implementadas (Brettas, 2017, p. 62).

Brettas (2017) menciona que, apesar das lutas e organizações sociais, o neoliberalismo não atendeu aos interesses históricos da classe trabalhadora, pelo contrário, houve o aumento dos lucros através das ações privadas na prestação de serviços públicos. Portanto, para a autora, as conquistas alcançadas pela Constituição Federal de 1988, não foram capazes de ofuscar a força do projeto burguês.

Em consonância a estes fatos, Behring e Boschetti (2011) mencionam que a constituinte representou uma disputa de hegemonia, no qual contemplou alguns aspectos dos direitos sociais, como a seguridade social, direitos humanos e políticos, no entanto manteve seu caráter conservador em diversos aspectos. Sendo assim, para Behring e Boschetti (2011), este período representou a manutenção do caráter compensatório, fragmentado, seletivo e setorizado da política social no país, o que teve como consequência o agravamento das expressões da questão social.

Acerca dos limites de efetivação das legislações presentes na Constituição Cidadã, Tosta, Ney e Silva (2020) refletem que, elas se tornaram em sua maioria inviáveis, devido principalmente à influência neoliberal, que apontava como causa da crise fiscal do país, o excessivo gasto com políticas sociais, apresentando como consequência o ataque aos direitos sociais garantidos na Constituição Federal. Além disso, os autores destacam que, como forma de conter os avanços sociais, o Estado apontou como sendo necessário uma reestruturação estatal, baseada na diminuição da atuação do Estado na oferta de políticas sociais.

Para mais, a respeito dessa transferência de responsabilização, Behring e Boschetti (2011) enfatizam que, a partir desse movimento, houve o retorno da centralidade da família e das organizações sem fins lucrativos, ou “terceiro setor”, o que pode ser caracterizado como um retrocesso histórico. Em consonância aos escritos de Yazbek (1993; 2000) Behring e Boschetti (2011), denominam esta fase como sendo de “refilantropização das políticas sociais”, que nada mais é do que a volta ao passado, sem

esgotar as possibilidades da política pública, na sua formatação constitucional (Yazbek, 1993 e 2000 *apud* Behring e Boschetti, 2011, p.162).

Em concomitância aos autores supramencionados, Almeida (2020), retrata em seu texto que, o neoconservadorismo influenciou drasticamente nas políticas sociais, pautado nas restrições orçamentárias e na agudização das expressões da questão social. O autor evidencia ainda que, o neoconservadorismo, transfere a responsabilidade social para os indivíduos, pautado em uma ideologia moral burguesa:

Um novo homem médio é necessário para aceitar tantas e tão graves perdas, uma das formas de fazê-lo é através de mentiras que o façam crer que essa agudização e intensa precarização da vida são consequências do “uso de drogas”, da “ideologia de gênero”, “dos/as homossexuais que contrariam as leis de deus”, “das cotas que privilegiam negros”, “dos macumbeiros”, “das mães desnaturadas que fazem aborto”, “dos favelados”, “dos quilombolas”, “dos estrangeiros”, “dos índios vagabundos”, “dos defensores de direitos humanos defensores de bandidos”, “dos comunistas”, “dos ecologistas que tocam fogo na floresta” (Almeida, 2020,p.728)

Como pode ser analisado, Almeida (2020) pontua que, no neoconservadorismo, a diversidade sexual, a diversidade religiosa, a diversidade cultural e a raça, são elementos responsáveis pelas expressões da questão social. Assim, a nossa formação sócio-histórica, que na atual conjuntura neoliberal, fortalece uma extrema direita que defende a supremacia do branco, do fundamentalismo religioso, da defesa da “família tradicional”.

Rossi, Peroni e Pires (2022), destacam que o neoconservadorismo, oferece riscos para as políticas de diversidade, entendidas como políticas voltadas para a população LGBTQIAP+, indígenas, quilombolas, mulheres, negros e migrantes, haja vista em que se percebe, o aumento da repressão entre esses grupos considerados subalternizados. Em concordância aos escritos acima, Silva (2011) coloca que a nossa formação sócio-histórica e a conjuntura atual, nega e inviabiliza a possibilidade de satisfação de necessidades criadas socialmente em torno da diversidade, que por sua vez, criam as políticas de ações afirmativas, as quais de acordo com a autora, não possuem como objetivo a superação da ordem burguesa, pelo contrário, elas fragmentam ainda mais as identidades culturais.

Dessa forma, temos um cenário difícil, entretanto, política social também é permeada por disputa. Assim, é possível pensar em diversidade humana na política social, em especial na política de educação?

## **CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL**

Após a análise minuciosa da formação sócio-histórica da América Latina e do Brasil e da política social, realizada no tópico anterior, cabe agora, compreendermos a formação da política de Educação no Brasil, e à posteriori o projeto ético político do Serviço Social.

### **2.1 Política de Educação no Brasil**

Iniciaremos o debate da política de educação no Brasil a partir da década de 1930<sup>3</sup>, no qual teve seu início marcado pelas consequências da forte crise de 1929, que foi ocasionada principalmente pela saturação do mercado mundial e na queda das exportações de café no Brasil, segundo Romanelli (2011). O referido autor destaca que o país, utilizou como saída para a grande crise dois principais fatores, sendo estes a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno. Acumulação primitiva esta, entendida por Marx, no capítulo XXIV da obra “O capital” intitulado por “A assim chamada acumulação primitiva” como sendo o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção, processo que ocorre segundo Marx (1985, p. 251), anterior ao modo de produção capitalista.

Romanelli (2011) explica que com a redução das exportações, o Brasil passou a desviar a renda do setor agrícola que seria destinada a estas exportações, para a produção industrial, voltada assim para o mercado interno. Todos esses acontecimentos, foram benéficos para o setor industrial, visto que graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno (Romanelli, 2011, p. 48). Porém, do ponto de vista político, segundo o autor, os descontentamentos foram surgindo em diversas classes, como a classe média e sobretudo entre os mais jovens das forças armadas, que tomaram consciência da marginalização em que se encontravam as políticas no Brasil e do descaso do Estado referente às mesmas. É nesta época que, segundo Romanelli (2011), surgem diversas aspirações por parte da população brasileira que passaram a exigir principalmente a expansão do ensino.

É neste contexto, que Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que os anos de 1930 foram marcados pelo início formal da política de educação no Brasil,

---

<sup>3</sup> A política de educação não se inicia no Brasil em 1930, e sim desde o período colonial. Entretanto, trataremos desse período, por ser que o Estado brasileiro passa a assumir um papel mais ativo e institucionalizado na proteção social, como por exemplo a criação do primeiro ministério da área (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007) (Saviani, 2011).

amparadas por ideias de um Estado reformista, antiliberal e intervencionista, com o intuito de conter as massas populares, e por esse motivo, as questões relacionadas à educação nesta década eram vistas como soluções para os problemas sociais, econômicos e políticos. De acordo com Romanelli (2011) houve de fato uma expansão do sistema educacional nessa época, porém de forma insatisfatória, no que diz respeito à qualidade do ensino e a quem estava acessando esta educação, uma vez que a elite continuava no centro das prioridades educacionais no Brasil, é o que aponta Romanelli:

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educar as elites e essa expansão, obedecendo, como já disse, as pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior (Romanelli, 2011, p. 61).

Silva (2017) destaca que com o avanço da industrialização no Brasil, o Estado se viu na iminência de realizar a ampliação da mão-de-obra para este setor, e devido a este fato, uma das primeiras medidas do Governo Provisório, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) e Romanelli (2011), foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que teve como principal objetivo de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) o de criar um ensino mais adequado à modernização. Nessa época, diversos decretos foram promulgados, criando assim a Reforma Francisco Campos.

A respeito da Reforma Francisco Campos, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que foram medidas extremamente rígidas, porém por outro lado, foi uma reforma importante, tendo em vista que foi a primeira vez em que decretos referentes à política de educação, se aplicaram a todo território nacional, assim como constata Romanelli (2011).

Em sua obra, Romanelli (2011) destaca um ponto importante acerca das lutas ideológicas que ocorreram na primeira fase do novo regime, no qual refere-se às mobilizações da igreja católica a fim de recristianizar o país e defender a educação privada. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam que a Constituição de 1891 determinou a laicidade da educação, deixando assim o catolicismo, de ser a religião oficial do Brasil. Para a igreja católica, esta lei foi considerada um tipo de violência, tendo em vista que eles compreendiam que a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p.18).

Dessa forma, em 1931 a igreja pressiona o Governo Provisório e adquire a inclusão do ensino religioso nas escolas, ainda que em caráter facultativo (Shiroma,

Moraes e Evangelista, 2007). Sobre este fato, Saviani (2011), em sua obra intitulada “História das ideias pedagógicas no Brasil”, retrata em seu capítulo oito, a respeito do ensino religioso nas escolas. Segundo o autor, o Decreto n. 19.941 foi o responsável por introduzir pela primeira vez na história do país, o ensino religioso nas escolas. Saviani (2011), destaca que esta imposição da igreja, já perpassa pela história do Brasil durante vários séculos, inclusive na República Velha, no qual as expressões da questão social eram tratadas pela igreja como caso de polícia.

Este projeto ideológico da igreja, despertou uma forte reação entre educadores, políticos e intelectuais, no qual lutavam por uma nova pedagogia, a chamada Escola Nova, no qual, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.19), tinham como principal objetivo assegurar uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas que se enquadrassem no perfil de cidadania adequado. No ano de 1932, este grupo de intelectuais publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no qual seguindo as palavras de Saviani (2011), foi o estopim para que a igreja católica se desvinculasse da Associação Brasileira de Educação (ABE) e formasse a sua própria Conferência, chamada de Conferência Católica Brasileira (CCBE).

A respeito do Manifesto dos Pioneiros da Educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) colocam que ele apresenta ideias consensuais, ligado ao princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita para ambos os sexos. Porém, apesar destas ideias, o manifesto na opinião das autoras, indicava uma ambiguidade teórica em sua formulação, o que deveria ser previsto, devido principalmente à elevada heterogeneidade do grupo que participou da elaboração deste manifesto. Para mais, as autoras, evidenciam que, o governo, tentando conciliar os interesses entre os dois grupos, ou seja, dos renovadores e da igreja católica, aprovaram medidas para ambas as partes. De um lado, houve a aprovação das propostas do ensino primário obrigatório, gratuito e universal, além da autorização para que o Conselho Nacional de Educação elaborasse um Plano Nacional de Educação, com o objetivo de garantir os recursos necessários para o sistema educativo. E, no entanto, do lado da igreja católica, o governo atendeu às reivindicações quanto ao ensino religioso nas escolas, isenção de impostos para os estabelecimentos privados de ensino e o incentivo do papel da família na educação.

Entre 1942 e 1946, foram lançados decretos, que de acordo com Saviani (2011) foram responsáveis por estipular o ensino primário com duração de quatro anos, organizar verticalmente o ensino médio em dois ciclos, sendo eles o ginásial e o colegial e horizontalmente organizar o ensino técnico- profissional, que se subdividiu em industrial,

comercial e agrícola, além do ensino normal. Ainda de acordo com este autor, essas reformas possuíam um caráter centralista e totalmente burocratizado, no qual separavam o ensino das elites e o ensino das demais classes. Acerca desta separação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que o ensino secundário e superior era voltado para as camadas mais favorecidas da população, enquanto as escolas primárias e profissionais, aos trabalhadores, tendo em vista que o sistema capitalista necessitava de uma rápida preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Sobre este fato, Romanelli (2011) expõe:

Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava para o ingresso (Romanelli, 2011, p.67).

Ainda segundo Romanelli (2011), é de suma importância lembrar que nesta época, o governo necessitava qualificar a mão-de-obra de seus trabalhadores, e com esta função, ele passa a estimular a inserção das indústrias nesta qualificação, incentivando as escolas de aprendizagem nos estabelecimentos industriais, para que assim, o governo não precisasse realocar os seus recursos para o ensino profissional (Romanelli, 2011, p.155).

Em 20 de dezembro de 1961, através da lei n.4.024, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Sobre a referida lei, Saviani (2011), destaca que sua primeira medida foi instalar o Conselho Federal de Educação (CFE), pensado por Anísio Teixeira, que também foi o responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação. O autor coloca ainda que a LDB elevou para 12% a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino, e obrigou o Estado a dividir os recursos igualmente em três fundos: um para o ensino primário, outro para o ensino médio e o último para o ensino superior.

Romanelli (2011) traz suas considerações acerca desta lei. Ele pontua que a LDB, obteve seus pontos positivos, assim como os negativos. Aos aspectos positivos, ele pontua que a Lei de Diretrizes e Bases quebrou a rigidez dos currículos, deixando assim de serem fixos para todo o território nacional. Além disso, esta quebra de rigidez, permitiu com que os Estados incluíssem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, porém, o autor pontua que, na prática, essas matérias optativas eram postas em práticas de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham a instituição de ensino.

Ademais, Romanelli (2011) retrata sobre o precário quadro em que se encontrava o ensino secundário, visto que o Conselho Federal de Educação criou quatro modelos de

currículos para este nível de ensino, porém, pouco se diferenciavam entre si, e que, portanto, foram adotados pela maioria das escolas. Sobre a questão da liberdade de ensino, o que se pôde observar, segundo o autor, foi a permanência dos ideais fundamentados em uma educação voltada como dever da família e a igualdade de direitos para a escola privada em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos de direção do ensino, quanto no que se refere aos recursos para a educação (Romanelli, 2011, p.182). Em síntese, a Lei de Diretrizes e Bases:

Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar o seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com progressos sociais já alcançados (Romanelli, 2011, p.182).

No que se refere ao início da década de 1960, esta foi marcada por um momento de grande efervescência, segundo Saviani (2008). O autor também aponta que o período foi marcado por uma euforia desenvolvimentista, influenciado pelos ideais do Plano de metas de Juscelino Kubitschek, no qual o objetivo central era o de completar o processo de industrialização do país.

Foi até que em 31 de março de 1964, os empresários e militares conduziram o Golpe civil-militar, que de acordo com Saviani (2008) foi o momento de adequação da ideologia política ao modelo socioeconômico. De acordo com Romanelli (2011), neste período, o sistema educacional foi marcado por dois momentos: o primeiro momento, caracterizado como sendo aquele em que se traçou a política de recuperação econômica, tendo como principais características a contenção e repressão, marcado pelo crescimento da demanda social de educação. Segundo Romanelli (2011), este aumento da demanda, ocasionou em uma crise do sistema educacional, que por sua vez, serviu como justificativa para a assinatura de diversos convênios entre o MEC e a Agência for International Developmet (AID). Já o segundo momento, foi marcado pelas práticas do Governo para enfrentar a crise, que à posteriori serviram de base para medidas definitivas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico.

Como forma de garantir o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que foram implementadas uma série de leis, decretos e pareceres neste período. A respeito dos decretos e leis, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.36) destacam que a política educacional do regime militar se apoiou principalmente nas leis 5.540/1968, que reformou o ensino superior e a lei 5.692/1971 no qual reformou o ensino de 1º e 2º graus.

Acerca desta última lei, Saviani (2008) afirma que o Governo se sustentou nela, visto que ela foi capaz de unificar o antigo primário com o antigo ginásio, ideal para atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Saviani (2008) aponta ainda que o legado do regime militar concretizou a institucionalização da visão produtivista de educação, e que foi ela quem orientou a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) também expõem a sua consideração acerca da Lei 5.692/1971, no qual destaca que ela foi responsável por inserir mudanças significativas na estrutura de ensino vigente até então. A autora aponta que, dessa vez, os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma, e assim, tanto a igreja quanto o setor privado tiveram seus interesses atendidos, visto que a referida lei, assegurou o ensino religioso e ampliou o ensino privatizante, garantindo o amparo técnico e financeiro à iniciativa privada (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2007, p.38).

Adentrando na particularidade da década de 1980, têm-se que esta foi marcada por um dramático quadro educacional brasileiro, visto que de acordo com os escritos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.44): “50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1º série do 1º grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30 % das crianças estavam fora da escola”. No ano de 1985, têm-se o fim do regime militar, e início da Nova República, com o governo de José Sarney, que segundo Saviani (2011) foi marcado por uma transição democrática, seguindo a estratégia de conciliação “pelo alto” com o objetivo de garantir a ordem socioeconômica. A respeito da Nova República, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) enfatizam que as principais características desse período foram a incoerência e a ambiguidade.

No que diz respeito à educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) colocam que ainda neste período, prevalecia o modelo de educação adotado no regime militar. Para mais, Saviani (2011, p.414) considera que mesmo as propostas contra-hegemônicas que surgiram no âmbito educacional, elas possuíam suas ambiguidades, e assim, para a maior compreensão, ele dividiu essas propostas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, e outra pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira modalidade, segundo Saviani (2011), pode ser relacionada às concepções de Paulo Freire, no qual, eram marcadas pela teologia da libertação e nos

ideais libertários, defendidos pela igreja. Para o autor, essa tendência era marcada por ambiguidades. Já a segunda modalidade, foi inspirada no marxismo, porém em diferentes visões, no qual alguns mantinham uma visão liberal e interpretava o marxismo pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca da igualdade de acesso e permanência, e outros focaram em entender o materialismo histórico, procurando articular a educação com uma visão contrária à lógica liberal.

Com todos esses projetos e movimentos no âmbito educacional, pode-se dizer, seguindo os escritos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) que aos poucos, os governos de oposição foram projetando uma política educacional antagônica àquela seguida durante o regime militar, porém que ainda não havia sido revogada no plano federal vigente. Saviani (2013), em seu artigo intitulado por “A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência” aponta inicialmente acerca da organização em 1980, da Primeira Conferência Brasileira de Educação CBE), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Educação (ANDE) e Associação Nacional de Pós- Graduação (ANPEd), no qual realizaram cinco conferências posteriormente, datadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e em 1991. Destaca-se aqui a IV CBE, realizada em Goiânia, no ano de 1986, cujo tema da referida conferência foi: “A educação e a Constituinte”, tendo sido aprovada ainda nesta, segundo Saviani (2013), a “Carta de Goiânia”, no qual reuniu diversos pontos, de acordo com os educadores presentes na Conferência, importantes para integrar o capítulo referente à educação na Constituição Federal.

A respeito da “Carta de Goiânia” Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam que ela foi incorporada praticamente na íntegra ao capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como Constituição Cidadã. A autora aponta ainda que, no ano de 1987, iniciaram-se as discussões sobre o projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, delineado por Dermeval Saviani e apresentado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, no ano de 1988.

Adentrando-se particularmente na Constituição Federal de 1988, têm-se que a Educação, constitui, em seu artigo 6º como sendo o primeiro dos direitos sociais: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Segundo Saviani (2013), foi a primeira Constituição a dedicar uma seção específica à educação, sendo esta a seção I, do capítulo III, intitulado por “Da Educação,

da Cultura e do Desporto”, na qual percebemos que a dualidade entre educação pública e privada se mantém. Assim, os princípios basilares do ensino são: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Art. 206, Incisos I a IX, Constituição Federal, 1988).

Ademais, Saviani (2013, p.213) aponta que a atual Constituição, ampliou os princípios acerca da educação no Brasil. A gratuidade que antes se limitava somente ao ensino fundamental, por exemplo, se viu ampliada a todo o ensino público, em seu artigo 211. Houve também, de acordo com o autor, o aumento da vinculação orçamentária, passando de 18% para 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Em continuidade, o artigo 214, estabelece o Plano Nacional de Educação, que objetivava erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Por fim, Saviani (2013) explicita que, mediante a Constituição de 1988, torna-se evidente que é dever do poder público prover que o direito à educação se efetive na sociedade e o não oferecimento do ensino, possui sua consequência: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (Brasil, 1988, Art. 208, parágrafos 1º e 2º).

Acerca da última década do século XX, têm-se que esta foi marcada por uma grande crise, chamada por Frigotto e Ciavatta (2003) de um tríplex crise, visto que ela foi responsável por mudanças em três principais setores: do sistema do capital, ético-política e teórica. Para os autores, a saída encontrada para a crise do capital foi impulsionar um novo ciclo de acumulação, mediante especulação do capital financeiro. No entanto, conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003), esta acumulação exigida pelo

capital, não estava ao alcance de todos, o que estimulou uma competição entre os grandes grupos econômicos. As mudanças e ações dos anos de 1990, enfatizaram as ideologias da globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, qualidade total, com o objetivo de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações de capital/trabalho (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 95).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) colocam que foi nesse período, que a educação passou a ter um papel de condução de sustentação da competitividade nos anos 1990. Ainda segundo as autoras, a partir dessa década, passou-se a produzir diversas documentações internacionais, com propostas para a educação e a economia do país, que foram de fundamental importância para definição das políticas públicas de educação no Brasil na lógica neoliberal. A implementação dessas ideias ganhou força, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p.56).

É importante destacar, segundo Souza e Kerbauy (2018), que em um contexto neoliberal, no qual se propõe medidas como menos intervenção do Estado e aumento da influência do mercado, têm-se que a educação possui um papel de modernizar os cidadãos, tendo em vista que, a nova conjuntura do capitalismo exige, cada vez mais uma postura empreendedora diante das necessidades dos meios de produção, fazendo com que os cidadãos possam servir como soldados ao aparelho do capital.

Frigotto e Ciavatta (2003) colocam que, inspirados nos ideais apresentados pelos organismos internacionais, têm-se em 1990, a realização de grandes eventos, assessorias técnicas e uma ampla produção documental acerca da política de educação. Entre os dias 5 a 9 de março de 1990, foi realizada a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.57) enfatizam que essa Conferência reuniu os nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo, sendo estes Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, sendo os responsáveis por consolidar os princípios acordados na Declaração de Jomtien. No qual, todos os países se comprometeram propulsar políticas educativas que estivessem de acordo com o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, organizado pela UNESCO, no qual aponta para sete estratégias acordadas na Conferência:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos - crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;

2. dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
5. valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
7. ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não-formais e informais (Unesco, 1990).

Sobre essas estratégias, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) salientam que, elas indicavam a perspectiva ideológica e política no qual o consenso deveria ser operacionalizado. Ou seja, segundo as autoras, a Conferência citada acima, arquitetou metas com o intuito de seguir os ideais neoliberais, sendo, portanto, metas focalizadas em atender aos interesses do mercado.

Além da Declaração Mundial de Educação para Todos, surgiram diversas outras organizações que implementaram mudanças de âmbito neoliberais na educação no período de 1990. No entanto, cabe destacar, segundo Baptista e Colares (2022), o organismo externo com maior influência na política educacional na referida época, o chamado Banco Mundial. As autoras elucidaram que, mediante as conclusões da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial elaborou diretrizes políticas, que por sua vez foram organizadas no documento chamado de Prioridades e Estratégias para a Educação, publicado no ano de 1995. Acerca deste documento, Frigotto e Ciavatta (2003, p.99) destacam que o objetivo central foi o de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia no ensino, como forma de diminuir o tempo gasto na educação e focar nas metas econômicas do país, melhorar o atendimento escolar, além de recomendar a reforma do financiamento e da administração da educação. É importante ressaltar, de acordo com os autores, que todos os objetivos listados acima, tinham por intuito ofertar uma educação focada nos resultados, além da descentralização das políticas sociais, como forma de “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade,

melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade” (Frigotto e Ciavatta (2003, p.100). Em outras palavras, o Banco Mundial, reforçava o ideal neoliberalista de diminuição dos gastos públicos com educação, além da transferência de responsabilidades para a sociedade civil.

Foi neste contexto da retomada da teoria do capital humano relacionada ao custo/benefício, que surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caracterizada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Conforme Bollmann e Aguiar (2016) explicitam, ela representa bem mais do que uma lei, tendo em vista que o Brasil vivenciava um período de pós-ditadura e de movimentação social para redemocratizar o país, sendo, portanto, um momento de grandes disputas ideológicas em torno de um projeto de sociedade.

Cabe ressaltar, segundo Bollmann e Aguiar (2016, p.411), que a aprovação da LDB de 1996, ainda estava cerceado pelo conflito entre ensino público e privado, que se caracterizou por constantes embates políticos que envolviam representantes de interesses privados, como a Associação de Educação Católica (AEC) e setores empresariais, e entidades públicas, dentre elas as acadêmico-científicas; sindicais e classes estudantis.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 22, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Acerca da segunda finalidade, Frigotto e Ciavatta (2003) ressaltam que ela ultrapassa o âmbito escolar e nacional, tendo em vista que diz respeito à história, à cultura e à reprodução econômica do país, o que na opinião deles, pode ser entendido como um problema.

Entretanto, cabe destacar que, todas essas mudanças no âmbito educacional, sofridas na década de 1990, sob a influência neoliberal, foram chamadas de contra-reforma na educação, que assim como pontua Barbosa (2017) esta passou a exigir da política de educação, um retorno financeiro mediante os investimentos aplicados. O Estado, via na educação básica, um elemento essencial para alcançar a produtividade e a eficiência. Nesse sentido, o autor em questão destaca: “Concebida pelo viés operacional, a educação básica foi deixando de ser pensada como condição para a cidadania participativa e passando a ser valorizada como meio de os indivíduos garantirem a existência material imediata” (Barbosa, 2017, p. 41).

Barbosa (2017) evidencia ainda que, no ano de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF), com o intuito de priorizar o ensino fundamental e focalizar os gastos públicos para este nível de ensino. Porém, o que se constatou, de acordo com o autor supracitado, foi o maior volume de recursos por aluno nas regiões mais ricas, e menor volume de recursos por aluno nas regiões mais pobres, já que as regiões mais ricas possuem uma receita maior de impostos, enquanto as demais regiões, permaneceram em uma situação de precariedade.

Tal disparidade fora agravada pela permanência do baixo percentual do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado na educação, principalmente quando comparamos os gastos por aluno realizados no Brasil e nos países mais ricos ou mesmo nos nossos vizinhos latino-americanos. Para se ter uma ideia, nos anos de 1998 e 1999, o gasto público por aluno no ensino fundamental no Brasil foi de cerca de R\$ 691,00, ao passo que na Argentina este valor foi de R\$ 1.401,00 (ajustados para a diferença de poder de compra das respectivas moedas); no Chile, em torno de R\$ 1.463,00; nos EUA, cerca de R\$ 5.661,00; e, na média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o gasto foi de R\$ 3.637 (PINTO, 2005 apud Barbosa, 2017, p. 41).

Em concomitância aos fatos supramencionados, Barbosa (2017) afirma que a palavra reforma não é sinônimo de ampliação de direitos e de proteção social, pelo contrário, ela representa cortes, restrição e supressão desses direitos. Para mais, o autor ainda menciona que: “A focalização dos gastos públicos, portanto, não foi capaz de garantir o direito à educação de qualidade às crianças/adolescentes de nosso país, como preceitua a retórica neoliberal” (Barbosa, 2017, p.42). Sobre este fato, Pereira (2022) destaca que, a efetivação plena da educação básica enquanto um direito social, requer a responsabilização estatal, com investimentos financeiros nos sistemas públicos de ensino. Todavia, em congruência aos escritos de Barbosa (2017), ela afirma que não é o que vem ocorrendo no âmbito educacional, haja vista que a educação continua cerceada por lutas diárias por sua efetivação como um direito na sociedade. Sendo assim: “o sistema educacional é lugar de luta de classes e a manifestação dessa luta figura na dualidade educacional, bem como no grau dessa nos diferentes momentos históricos” (Pereira, 2022, p.217)

Posto isto, Pereira (2022) coloca que, todo o processo histórico percorrido pela política de educação, principalmente a partir dos anos 1990 com a retórica neoliberal, traz diversos aspectos de desigualdade social, que comprometem a luta pela emancipação humana a partir da educação:

a realidade vivenciada no contexto brasileiro, de grandes desigualdades sociais, heranças de um país escravocrata e oligárquico, no qual a pobreza alcança a maior parte dos estudantes das classes populares, empurra nossos jovens para o ingresso no mercado de trabalho muito precocemente, por isso tão urgente viabilizar uma concepção de educação não mecanicista e economicista, no qual

a formação geral integrada à profissional ocorra como uma totalidade histórica, visando à emancipação humana.(Pereira, 2022, p. 169)

Diante dos fatos supramencionados, torna-se evidente, assim como pontua Pereira (2022) que a educação básica deve ser pensada na perspectiva de disputar e possibilitar a emancipação em todos os sentidos do gênero humano. Entretanto na lógica como vem sendo posta no seu processo histórico, a educação vem reiterando a lógica excludente e desigual do capital. Acerca dessa lógica excludente, têm-se, segundo Rossi, Bernardi e Uczak (2017), um movimento empresarial na educação, a partir da década de 1990, no qual pretendia-se reformar a educação, de forma com que a mesma se tornasse mais eficaz às demandas do capital, destituindo principalmente, o caráter público da política de educação.

Ainda de acordo com os autores supraditos, no ano de 2006, foi elaborado pela fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau, o documento: “Compromisso todos pela Educação”, no qual, mais uma vez, os empresários tinham por objetivo redefinir o significado da educação pública. Sobre o referido documento, Buczek e Domingues (2019, p.183) destacam:

De acordo com Todos pela Educação (2018 A), site oficial, o TPE denomina-se como um movimento da sociedade brasileira composto de uma aliança nacional, apartidária entre a sociedade civil, iniciativa privada e organizações de gestores e educadores brasileiros. Tem como missão “contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens.

Para mais, Rossi, Bernardi e Uczak (2017), sinalizam que, o TPE, utiliza de métodos quantitativos para avaliar a qualidade da educação, como a produção de campanhas, relatórios e boletins, fazendo com que haja o ideário da pedagogia dos resultados e competências.

Nesse sentido, em 24 de abril de 2007, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, aprovou o decreto nº 6.094, no qual dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual em seu sétimo artigo, expõe que, podem participar do movimento, entes de caráter público e privado, tais como igrejas, famílias, pessoa física e jurídica, além de entidades de classes empresariais e entre outros. Foi nesse contexto, que segundo Buczek e Domingues (2019), os empresários passaram a adquirir uma ascensão sistêmica sobre a Educação, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Ainda de acordo com Buczek e Domingues (2019), os empresários tinham por objetivo central, com o referido plano, formar trabalhadores que atendam as necessidades de produção e reprodução do capital, e para isso, era necessário formar subjetividades

flexíveis, a partir de um aprendizado flexibilizado. Diante desse cenário, de acordo com as autoras supramencionadas, o modelo de educação, pautado nos interesses do capital, restringe o desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido: “A educação do Capital rouba as possibilidades de desenvolvimento do gênero humano na medida em que o enxerga apenas enquanto força de trabalho que precisa ser qualificada para ser explorada no processo produtivo. (Buczek e Domingues, 2019, p.187).

Ademais, em concomitância aos ideais supraditos, têm-se, no ano de 2004, a criação do movimento “Escola sem partido”(ESP), no qual, de acordo com Saraiva e Vargas (2017), foi um movimento ligado a grupos políticos de extrema direita, que por sua vez, estariam insatisfeitos com as ações de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no qual, assumiu como plano da política educacional, diversas ações que promoviam a inclusão social, combate ao racismo, a violência de gênero e à homo e transfobia (Saraiva e Vargas, 2017, p. 69). Em síntese, de acordo com as autoras, o ESP, era contrário as políticas que possuíam como eixo a diversidade.

Para mais, em concomitância à Saraiva e Vargas (2017), o slogan do Escola Sem Partido, nega algo que já é reconhecido desde o século XX, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, afirmam que: “as escolas deverão orientar seu trabalho por meio de um projeto político-pedagógico. Deste modo, é possível afirmar que a escola deve ser sem partido, mas nunca deixará de ser um campo político” (Saraiva e Vargas, 2017, p.69).

Atrelado aos fatos supramencionados, Frigotto (2017) expõe:

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. (Frigotto, 2017, p.31)

Mediante as afirmações, têm-se que o Movimento Escola Sem Partido, nega as diversidades humanas e o caráter político das escolas, além de cercear a liberdade e a democracia. Nessa conjuntura, Freitas (2018) aponta que a educação, passa a ser vista como instrumento de disputas ideológicas, além de ser vista também como um serviço que se adquire, e não mais como um direito.

Assim sendo, como uma forma de enfrentamento aos ataques à democracia brasileira e ao direito à educação, Marques (2019, p.64) pontua:

Para fazermos frente a esse movimento precisamos insistir na organização de ações educativas que suprimam os ataques que ameaçam a democracia

brasileira. A escola precisa ser palco das manifestações históricas, culturais e artísticas representativas das classes populares. Ações dessa natureza representam práticas de enfrentamento ao cerceamento das liberdades de expressão e de valorização da diversidade brasileira.

Sendo assim, concomitantemente ao que foi supradito, e aos escritos de Marques (2019), é necessário com que haja a valorização e fortalecimento das identidades sociais, garantindo que a escola seja um espaço de produção das subjetividades. Em síntese, de acordo com Marques (2019, p.65): “É preciso tomar partido por uma educação laica, gratuita, de qualidade, que respeite e dê espaço e valorize a diversidade.”

A partir da compreensão do cenário histórico de violência, preconceitos e precarização e construção de um caráter excludente e alienante de política educacional. Como pensar em trabalhos que disputa a diversidade humana?

## **2.2 O projeto ético- político do Serviço Social**

Após a reflexão sobre a história da política de educação no Brasil, cabe agora apreender acerca do projeto ético-político do Serviço Social e à posteriori sobre a inserção do Serviço Social na educação básica. Para darmos início a este debate, é de suma importância fazermos um breve resgate histórico do surgimento da profissão. Iamamoto e Carvalho (2005) no livro intitulado por “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica” destacam que, a profissão de Serviço Social possui seu surgimento ligado à iniciativa particular, de determinados grupos e frações de classe, intermediado principalmente pela igreja católica.

Para mais, os autores supramencionados colocam que, o início da profissão se deu em uma base assistencialista, através de instituições ligados a igreja católica, como a criação da Associação das Senhoras Brasileiras no ano de 1920, no Rio de Janeiro e Liga das Senhoras Católicas, criada em 1923, na cidade de São Paulo. É importante destacar, segundo Iamamoto e Carvalho (2005), que o surgimento dessas instituições teve como objetivo difundir o pensamento social da igreja, através de uma formação doutrinária. Além disso, cabe mencionar, de acordo com os autores, que estas ações assistencialistas, não tinham como propósito socorrer os necessitados, mas sim oferecer uma assistência preventiva, de forma a atenuar as sequelas do desenvolvimento capitalista. Os autores apontam ainda que, no decorrer dos anos, a demanda por assistentes sociais diplomados foi crescendo gradativamente, expandindo assim a formação técnica especializada.

No entanto, Iamamoto e Carvalho (2005), revelam que, apesar da expansão da demanda por assistentes sociais, estas continuaram a atuar de forma doutrinária e assistencialista, com o intuito de reajustar os indivíduos à sociedade. Em relação às atividades desenvolvidas pelos primeiros assistentes sociais, os autores acima destacam:

A atuação prática desenvolvida pelos primeiros Assistentes Sociais estará, assim, voltada essencialmente para a organização da assistência, para a educação popular, e para a pesquisa social. Seu público preferencial- e quase exclusivo- se constituirá de famílias operárias, especialmente as mulheres e crianças. As visitas domiciliares, os encaminhamentos- de muito pequeno efeito prático, devido à carência de obras que sustentassem semelhante técnica- a distribuição de auxílios materiais e a formação moral e doméstica através de círculos e cursos, serão as atividades mais frequentemente desenvolvidas pelos primeiros assistentes sociais (Iamamoto e Carvalho, 2005, p.197).

Assim, o Serviço Social, teve sua gênese alinhada aos pensamentos da igreja católica e sua expansão objetivava a manutenção da ordem social. Foi somente em meados da década de 1960, segundo Netto (2015), que houve a emergência de elaborações teóricas da profissão, chamado pelo autor de período de renovação do Serviço Social brasileiro. Cabe destacar, que para o autor, a renovação implica a construção de um pluralismo profissional, que inclui o pluralismo teórico, ideológico e político. Sobre este respectivo período, Netto (2011) em sua obra “Capitalismo monopolista e Serviço Social” afirma que a renovação do Serviço Social foi marcada em três diferentes momentos, sendo o primeiro correspondente à segunda metade da década de 1960; o segundo entre a década de 1970 e o terceiro, com a abertura da década de 1980.

Em relação aos anos sessenta, Netto (2006) evidencia que a denúncia do conservadorismo do Serviço Social, surgiu ligado ao movimento de reconceituação, mas também relacionado com a crise da ditadura brasileira, datada no ano de 1964. Sobre este período, Freire, Cavalcante e Goes (2021) afirmam que o Serviço Social se aproximou do debate teórico-metodológico somente em meados da década de 1970, devido principalmente a inserção da categoria profissional no circuito universitário, no qual por sua vez, fomentou a área da pesquisa e investigação:

Não se pode negar que tal incentivo na política educacional e cultural representava uma estratégia da autocracia burguesa para produzir profissionais aptos e capazes de atender suas demandas “modernizadoras”. No entanto, este empenho produziu um resultado inverso, uma vez que contribuiu para a profissão adquirir um acúmulo que seria posteriormente direcionado diversamente (Freire, Cavalcante e Goes, 2021, p. 911).

Ou seja, apesar da tentativa de adoção de um pluralismo profissional, assim como colocado por Netto (2015), Freire, Cavalcante e Goes (2021) afirmam que esse pluralismo não se desfez de sua vertente conservadora, tendo em vista que os fundamentos utilizados

pela profissão continuavam a se deslocar para o viés ético-moral, sem a capacidade de fazer relação entre a teoria e prática.

Ainda sobre os anos setenta, Netto (2006) destaca que, a classe trabalhadora se reinscriu no contexto político, através de mobilizações dos operários, ligados ao ABC paulista, o que agregou positivamente na luta contra o conservadorismo da época. Para mais, segundo o autor, na década de 1980, houve a mobilização dos trabalhadores urbanos, renascimento da organização sindical, tomada de consciência dos trabalhadores rurais, além de diversos movimentos populares de cunho democrático, como os movimentos de mulheres e estudantes, que deixaram explícitos a exigência da sociedade brasileira por mudanças políticas e sociais.

Foi neste contexto, no processo de recusa e crítica do conservadorismo, que de acordo com Netto (2006, p. 1) se encontram as raízes de um projeto profissional novo, o denominado projeto ético-político. Em concomitância ao autor supracitado, Teixeira (2019, p.67) destaca: “Assim, o projeto de formação profissional expressa um movimento histórico de tentativa de ruptura com o conservadorismo, no lastro do movimento de reconceitualização latino-americana e seus rebatimentos na renovação do Serviço Social”. Além disso, Netto (2006) salienta que, a luta pela democracia na sociedade brasileira, foi a responsável por criar um quadro ideal para romper com o monopólio do conservadorismo no Serviço Social: “no processo de derrota da ditadura se inscreveu a primeira condição - a condição política - para a constituição de um novo projeto profissional” (Netto, 2006, p. 10).

Sobre o projeto ético-político da profissão, Netto (2006) coloca ainda que ele é um projeto societário, ou seja, apresenta uma imagem de sociedade a ser construída, e que no Brasil, este tipo de projeto, é necessariamente um projeto de classe. De acordo com Netto (2006), o projeto profissional do Serviço Social, devido à luta contra a ditadura e a conquista da democracia política, foi possível, pela primeira vez, repercutir um projeto societário que reivindicasse os interesses da classe trabalhadora, ao invés dos setores dominantes. No entanto, assim como mencionado anteriormente, por pertencerem a classes subalternas, os projetos societários direcionados para a classe trabalhadora, dispõem de menos recursos do que se comparado às elites, sendo assim, são necessários outros fatores para que o projeto profissional voltado às camadas populares tome forma, como apontado por Netto (2006).

Foi somente na década de 1980, com a força do movimento de renovação do Serviço Social, como visto anteriormente, é que se tem, de acordo com Cardoso (2017,

p.329) possibilidades objetivas de disputar a hegemonia na profissão. Teixeira (2019) enfatiza que, no ano de 1973, a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), começou um debate formal acerca da reconceituação do Serviço Social, em seus fóruns. O autor ainda destaca que, em 1975, com o objetivo de romper com as formas conservadoras de ensino, a ABESS (atual ABEPSS), iniciou um processo de revisão curricular, no qual resultou em uma proposta de currículo mínimo, que foi encaminhada para o Conselho Federal de Educação, e, aprovado no ano de 1982.

Castro e Toledo (2011), afirmam que, nesse período, as/os Assistentes Sociais começaram a construir um projeto profissional coletivo, baseado em uma consciência política. Ainda sobre a importância da década de 1980, Cardoso (2017) destaca que, as legislações que irão surgir posteriormente, como as diretrizes curriculares de 1996, irão seguir a hegemonia deste projeto profissional, chamado em meados da década de 1990, de projeto ético-político.

A respeito do currículo mínimo de 1982, Cardoso (2016) evidencia que ele leva em consideração a historicidade da profissão de Serviço Social, assim como a necessidade de se compreender as teorias e metodologias que cercam a prática profissional. No entanto, ainda que represente um avanço para a formação acadêmico-profissional, Cardoso (2016) pontua que ele ainda traz alguns equívocos, e que, portanto, demonstra a necessidade de uma outra revisão, pautado no amadurecimento intelectual, com base no aprofundamento na tradição marxiana e defesa dos direitos e da cidadania, voltado para as políticas sociais.

Diante da demanda por uma nova revisão curricular e compreendendo assim como pontua a ABEPSS (1997), de que para isso é necessário uma intensa avaliação do processo de formação profissional como forma de alcançar as demandas da sociedade atual. Foram realizadas de acordo com o referido órgão, mais de 200 oficinas locais nas 67 unidades acadêmicas filiadas à ABEPSS, 25 oficinas regionais e duas nacionais, entre os anos de 1994 a 1996 (ABEPSS, 1997,p.3). Ainda segundo o mesmo documento, as mudanças sofridas pela sociedade na década de 1990, como as transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, acometidos principalmente pela reestruturação produtiva e pelos novos métodos de enfrentamento da questão social por parte do Estado, modificaram as relações entre o público e o privado, tendo como consequência, a alteração das demandas profissionais.

Para mais, têm-se o Código de Ética do/a Assistente Social, no qual Ferrarez (2018) evidencia que, assim como o currículo de 1982 passou por mudanças que

objetivavam a ruptura com o conservadorismo, surgindo assim o Código de Ética de 1993<sup>4</sup>. Acerca da revisão do Código de Ética, Netto (2006) destaca que os limites encontrados no código anterior, foram superados, sendo possível com o código de ética de 1993, observar tanto a incorporação da acumulação teórica, fruto dos vinte anos de trabalho do corpo profissional, quanto os novos elementos éticos que se encontram em debate. Portanto, Netto (2006,p.15) afirma: “Neste sentido, o Código de Ética Profissional de 1993 é um momento basilar do processo de construção do projeto ético-político do Serviço Social no Brasil”.

Barroco e Terra (2012) na obra “ Código de Ética do/a Assistente Social comentado” , destacam que, ele foi idealizado com base na concepção de que a ética, deve ter como suporte a ontologia do ser social. Para mais, seguindo os escritos das autoras supramencionadas, cabe destacar que, os valores da ética foram inscritos no âmbito da práxis, ou seja, possuem o trabalho como modo de ser elementar, o que se relaciona com os escritos evidenciados no capítulo I desta dissertação, no qual de acordo com Lukács (2013) a categoria trabalho constitui o ser social, à partir de uma ontologia crítica marxista. Para mais, Barroco e Terra (2012,p.59) destacam que: “a democracia foi tratada como valor central e forma política capaz de viabilizar os valores essenciais”. Em outras palavras, isso representaria a ultrapassagem da ordem burguesa através da democracia.

Um outro elemento importante, constitutivo do projeto ético político do Serviço Social, assim como pontuado por Ferrarez (2018), Teixeira (2019) e Netto (2006), é a Lei 8.662 de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão. Em seu artigo quarto, a referida lei explicita as competências do Assistente Social:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; IV - [\(Vetado\)](#); V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

---

<sup>4</sup> CFESS.Código de Ética Profissional. 1993.

X - Planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (Cfess, 1993)

Sobre a referida lei, Liporoni (2016), destaca que, ela, juntamente com o Código de Ética Profissional, evidenciou alterações que representaram um amadurecimento teórico e filosófico da categoria, além das implicações ético-políticas de sua intervenção. Para mais, a autora enfatiza que, a lei 8.662 e o Código de Ética, ambos de 1993, deixaram em evidência que, a ação profissional é pautada a partir deste momento, em uma postura política, investigativa, com ênfase na defesa dos direitos humanos. Em concomitância aos escritos supraditos, Pinheiro (2024) afirma que, a partir da lei de regulamentação da profissão, a ética foi compreendida vinculada à sua historicidade, e se expressa através da liberdade, democracia, justiça social, além dos direitos políticos, civis, econômicos, sociais e culturais. “É preconizada a eliminação de qualquer forma de preconceitos, opressões e discriminação, seja de gênero, raça, classe, nacionalidade, entre outras. Elementos de suma importância para os grupos subalternizados” (Pinheiro, 2024, p.146).

Além disso, sobre a década de 1990, Moreira e Caputi (2016), afirmam que foi neste período, que a profissão adquiriu condições éticas e políticas, de forma a ampliar o debate da produção teórica, além de uma melhor capacitação ética dos profissionais, pautados na defesa de um projeto de formação profissional atrelado a um projeto profissional e, não obstante, também a um projeto societário (Moreira e Caputi, 2016, p.106). Mediante a este cenário, é que se tem em 1996 a aprovação das novas diretrizes curriculares da ABEPSS, assim como destacado por Cardoso (2016). De acordo com Teixeira (2019), este processo de construção da referida diretriz curricular, se deu principalmente: “pautado no amadurecimento do significado social da profissão ancorado na lei que regulamenta a profissão e no código de ética profissional, ambos de 1993” (Teixeira, 2019, p. 70).

Sobre as diretrizes curriculares da ABEPSS, elemento constitutivo do projeto ético-político do Serviço Social, ela foi aprovada pelo referido órgão no ano de 1996. No entanto, ela foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e publicada em 2001. De acordo com Teixeira (2019), houve um abismo entre o que foi aprovado pela ABEPSS e o que foi publicado em 2001, tanto no que se refere às competências e habilidades, quanto ao perfil profissional. (Teixeira, 2019, p. 74). Sobre este abismo, Moreira e Caputi (2016) afirmam que, o projeto ético-político do Serviço Social foi reproduzido com base nos

valores éticos destacados pelas Diretrizes curriculares da ABEPSS e não na que foi aprovada e encaminhada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC), haja vista que este último, revogou os elementos importantes da proposta construída coletivamente pela categoria profissional, relativizando a direção social da formação.

Com isso, Teixeira (2019) revela que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS representam uma grande inovação profissional, tendo em vista que ela leva em consideração o significado social da profissão, inserida na divisão social e técnica do trabalho, levando em consideração também as particularidades sócio-históricas da “questão social”. Com isso, surge de acordo com o autor, há a necessidade de um aprofundamento da perspectiva marxista:

Nesse sentido, a necessidade de um rigor na perspectiva marxista, na apreensão das particularidades da sociedade brasileira e suas transformações na reestruturação produtiva é fundamental para a apreensão do significado social da profissão. Por esses motivos, a correta apreensão do método na teoria social marxista é exigência para a correta apreensão do projeto de formação e da construção da intervenção profissional (Teixeira, 2019, p. 74).

Em concomitância aos escritos supraditos, Moreira e Caputi (2016) afirmam que, com o entendimento do significado social da profissão, têm-se como requisição para o Serviço Social, profissionais que possuam uma formação pautada na perspectiva de totalidade da realidade social, a fim de que se tenha capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para atuar nas diversas expressões da questão social. Além de serem capazes de formular respostas profissionais que proporcione a construção de mediações que respondam às demandas apresentadas pela sociedade. Para isso, é imprescindível afastar-se das formas tradicionais e limitadas da atuação profissional e adotar uma postura crítica da realidade, entendendo as diversas contradições que perpassam a atuação profissional, para que assim, seja possível atuar de forma positiva na vida dos usuários (Moreira e Caputi, 2016).

O documento da ABEPSS (1997) pontua em seu corpo, onze princípios que fundamentam a profissão, sendo estes:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo; 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social. 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-

se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; 5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos. 7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; 9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; 10. Ética como princípio formativo permeando a formação curricular. 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABEPSS, 1997, p. 6-7).

A respeito dos princípios mencionados, Moreira e Caputi (2016) enfatizam que, os elementos destacados, revelam a maturidade e o compromisso profissional, no qual a categoria foi capaz de construir nas últimas décadas, formando um projeto profissional hegemônico, pautado na criação de uma outra sociabilidade, sem a existência da exploração do homem pelo homem e as demais injustiças sociais.

Para mais, cabe destacar em concomitância aos escritos de Braz (2008), que, a materialidade do Projeto Ético Político deve ser entendida para além do Código de Ética Profissional de 1993, da Lei de Regulamentação da Profissão e das Diretrizes Curriculares de 1996, tendo em vista que ela engloba também a dimensão da produção científica da categoria, a dimensão político-organizativa e a dimensão jurídico-política:

Concorde Marcelo Braz [2008], a materialidade do PEP se viabiliza em três elementos constitutivos e essenciais, a saber: I – dimensão da produção científica da categoria: diz respeito a toda produção de conhecimento e sistematização das ações profissionais, seja na academia ou em outros espaços sócio-ocupacionais; II – dimensão político-organizativa: refere-se à militância e todos os espaços deliberativos e de representações na categoria, seja no conjunto Conselho Federal de Serviço Social [CFESS] e do Conselho Regional de Serviço Social [CRESS], na ABEPSS ou na Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social [ENESSO]; III – dimensão jurídico-política: entendida como o conjunto de leis, resoluções, documentos e textos políticos que balizam a atuação profissional como, por exemplo: Código de Ética Profissional [1993], Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, Diretrizes Curriculares de 1996, Constituição Federal de 1988, Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, dentre outros (Moreira e Caputi, 2016, p. 103).

Sobre estes elementos, Moreira e Caputi (2016) refletem que, para que seja possível a afirmação de um projeto profissional na sociedade, é necessário uma base fortemente organizada, com articulação das entidades representativas e construção de espaços coletivos, de forma a fortalecer o projeto ético-político e a qualificação da formação e exercício profissional.

Sobre a formação profissional, Teixeira (2019,p.76) afirma que, esta deve ser entendida como uma formação capaz de assegurar que as/os assistentes sociais tenham capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, de forma a compreender em sua totalidade o processo histórico; investigar os processos sociais vinculados a formação histórica e ao desenvolvimento do capitalismo; Aprender o significado social da profissão; Compreender as demandas do Serviço Social frente ao mercado de trabalho, com respostas que atendam as expressões da questão social, além de garantir um exercício profissional que siga as legislações previstas. Para isso, segundo o autor, a ABESS/CEDEPSS criou três Núcleos de Fundamentação.

Os três Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS revelam —um conjunto de conhecimentos indispensáveis para a formação profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63) que permite a análise do significado social da profissão; das refrações da questão social nas particularidades sóciohistóricas da sociedade brasileira; das transformações históricas da profissão; e permite ao assistente social desenvolver seu trabalho profissional com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. (Teixeira, 2019, p. 76)

De acordo com Teixeira (2019), os núcleos de fundamentação são: Núcleo de fundamentos teórico- metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Ainda seguindo os escritos do autor supracitado, o primeiro núcleo refere-se ao entendimento do ser social enquanto uma totalidade histórica, tendo como eixo central a categoria trabalho, como forma de reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais. O segundo núcleo por sua vez, consiste em compreender o processo econômico, social, político e cultural do Brasil, entendendo como fatores responsáveis pela configuração de país dependente, no qual, por sua vez, consolida os padrões colocados pelo desenvolvimento capitalista, através de suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais (Teixeira, 2019, p. 77).

Por fim, têm-se o terceiro núcleo, no qual corresponde ao entendimento da profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho. Esse núcleo aborda o estudo dos instrumentos e técnicas utilizados no trabalho profissional do assistente social condicionados pelas relações sociais historicamente estabelecidas. Em outras palavras, Teixeira (2019) evidencia que este núcleo é capaz de analisar a profissão como uma totalidade histórica, no qual engloba suas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas. Entretanto, o autor coloca que, toda essa análise só é

possível, se esta unidade for articulada com os demais núcleos de fundamentação. Em síntese, têm-se:

os três núcleos são unidades distintas, mas articuladas; são complexos de mediações com níveis diferentes de abstração; que permite ler a realidade, os determinantes constitutivos do ser social, considerando as particularidades sócio-históricas da sociedade brasileira, e se configuram como Fundamentos do Serviço Social à medida que se particularizam na análise da profissão, na formação e no trabalho de assistentes sociais. Os núcleos são unidades do diverso, há uma unidade articulada entre eles, mas cada um apresenta elementos e conteúdo que lhe são próprios e conferem status científicos e acadêmicos rigorosos para a formação profissional. (Teixeira, 2019, p. 87-88)

Para mais, Teixeira (2019) enfatiza que, os núcleos de fundamentação explicitam a ética profissional defendida nos fundamentos do Código de Ética de 1993. Estes analisam a dimensão ontológica da ética, ao invés de simplesmente investigar o seu caráter epistemológico, tornando possível um trabalho profissional que leve em consideração, “a perspectiva de totalidade do ser social, relacionado a seus valores, princípios, modos de vida, opções e orientações individuais como as religiosas, de identidade de gênero e orientação sexual” (Teixeira, 2019, p. 91).

Nesse sentido é que Teixeira (2019) afirma que, o projeto de formação profissional, deve ser comprometido com os valores de liberdade e justiça, ou seja, deve-se lutar por uma formação profissional de qualidade e comprometida com os valores emancipatórios (Teixeira, 2019, p. 67). Assim sendo, têm-se no ano de 2018, a criação pela ABEPSS do documento intitulado “Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social”, cujo principal objetivo, segundo o documento, é o de “oferecer subsídios para a inclusão e o fortalecimento do debate da questão étnico-racial contribuindo para uma formação em Serviço Social antirracista a partir do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (graduada e pós-graduada)” (Abepss, 2018, p. 12).

Além disso, o documento em questão, destaca outras ações da categoria profissional, que seguem o mesmo direcionamento, como é o caso do grupo temático de pesquisa “ Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades” , criado pela Abepss no ano de 2013, no qual segundo a gestão Abepss-2013-2014, este grupo teve por objetivo “propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva de fortalecer as discussões acerca das temáticas de gênero, raça/etnia, geração e sexualidade no âmbito do Serviço Social” (Abepss, 2014, p.233). Para mais, na mesma direção, têm-se, de acordo com Abepss (2018):

A campanha do CFESS ‘O Serviço Social: Mudando o rumo da história’, de 2003; o ‘39º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS’ que aprovou a defesa das políticas afirmativas e cotas raciais por parte do Serviço Social; a brochura do CFESS publicada em 2016: ‘Assistente Social no combate ao preconceito - Caderno 3 ‘Racismo’’; a elaboração e mobilização em torno do documento ‘As cotas na pós-graduação: orientações da ABEPSS para o avanço do debate’ [2017]; o lançamento da mais recente campanha de gestão do conjunto [2018-2021]: ‘Assistentes Sociais no combate ao racismo’ lançada pelo CFESS em 2018; as edições do “CFESS Manifesta”, em alusão ao 20 de novembro; dentre outras iniciativas promovidas por UFAs e Conselhos Regionais; defesas de teses e dissertações; e, as produções em periódicos como as revistas *Libertas* [2013], *Temporalis* [2014], *Argumentum* [2017], *Ser Social* [2017] e *Serviço Social e Sociedade* [2018] (Abepss, 2018, p. 17).

Cabe destacar, que os debates e campanhas supracitados, estão em consonância com os princípios fundamentais colocados pelo Código de Ética de 1993, e os reafirmam, sendo estes:

- 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, 1993)

Acerca do debate da formação profissional alinhado aos preceitos supraditos, Teixeira (2019) afirma que, o projeto profissional está em congruência a eles, no entanto, cabe a organização coletiva dos movimentos sociais, juntamente com o aprofundamento teórico-metodológico mediante as questões analisadas, avançar neste debate. Com isso, “demonstra-se mais uma vez que o projeto de formação é dinâmico, movente, repleto de

determinações da realidade concreta na direção dos debates e avanços dos movimentos sociais” (Teixeira, 2019, p.101).

Entretanto, é possível perceber ainda nos dias de hoje, que o projeto profissional do Serviço Social está em constantes disputas e por isso encontram dificuldades em sua materialização na sociedade. De acordo com Liporoni (2016), a ação profissional com uma postura crítica, investigativa e em prol dos direitos humanos, encontram diversos desafios para se materializar, devido principalmente ao sistema capitalista e sua dinâmica pautada na redução das responsabilidades estatais, sobretudo quando se trata dos direitos sociais da população. Sobre estes desafios enfrentados, o conjunto CFESS/CRESS em seu manifesto no ano de 2011 intitulado por “Conjunto CFESS-CRESS: Compromisso de classe por uma sociedade emancipada” afirma a defesa da categoria profissional por uma formação de qualidade.

Para mais, Teixeira e Braz (2009) refletem acerca do projeto profissional frente aos desafios da contemporaneidade, no qual segundo eles, com a ofensiva do capital e enfraquecimento das lutas de resistências, pode-se dizer que o projeto ético-político se encontra em um momento decisivo, tendo em vista que ora ele tenderá à manutenção de suas bases teóricas, ou não. Sobre este fato, os autores concluem ainda que, a sua reafirmação depende das respostas políticas que as vanguardas profissionais darão as demandas postas, mas também irão depender das ações profissionais em todas as áreas de atuação, “a partir de intervenções qualificadas, éticas e socialmente comprometidas” (Teixeira e Braz, 2009, p.16).

Em sincronia aos escritos acima, o documento do CFESS, datado no ano de 2012, no qual se refere às “Atribuições privativas do Assistente Social em questão” destaca que cada vez mais, as condições e meios de trabalho do assistente social se tornam escassas de recursos. Entretanto, apesar dos desafios impostos, Liporoni (2016) enfatiza que cabe ao profissional, ser firme em seu propósito, sempre colocando em evidência o seu compromisso com o projeto ético-político da profissão, além de ser capaz de compreender a realidade de seus usuários, a partir da perspectiva da totalidade, sendo capaz de disputar a ampliação e efetivação dos direitos sociais destes.

Além disso, cabe mencionar que, a ação profissional deve levar em consideração as três dimensões analisadas por Teixeira (2019), entendida como a tríade da dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, para que de fato, seja possível a compreensão por parte do assistente social da realidade dos usuários em sua totalidade

histórica, construindo assim, respostas que verdadeiramente atendam as expressões da “questão social”.

Portanto, a função do assistente social é contribuir com uma leitura desalienante da realidade, pautada na disputa e ampliação da cidadania e direitos sociais. Então, como pensar sua inserção na política de educação?

### **CAPÍTULO 3 - O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E AS REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE HUMANA ENTRE OS PROFISSIONAIS DE VIÇOSA E REGIÃO**

Neste capítulo, será discutido a inserção do assistente social na política de educação, e posteriormente serão apresentados os resultados das pesquisas de campo realizadas com as/os Assistentes Sociais de Viçosa e região, inseridos na política de Educação Básica.

#### **3.1 A inserção do Serviço Social na educação básica**

Após a apreensão do amadurecimento teórico do projeto ético-político do Serviço Social, é de fundamental importância entender como se deu a inserção do Serviço Social na política de educação e os principais desafios encontrados pelos profissionais neste setor. De acordo com o conjunto CFESS/CRESS, em seu documento intitulado por “A inserção do Serviço Social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional” datado no ano de 2012, os Assistentes Sociais começaram a sua atuação profissional na área da educação na década de 1930, no entanto, esta atuação só passou a ser mais evidenciada e debatida pela categoria profissional, a partir dos anos de 1990.

Férriz e Barbosa (2019) também concordam com tal afirmativa, e apontam ainda que tal fato se deu principalmente devido ao amadurecimento do projeto ético-político da profissão nos anos de 1990, assim como elucidado no tópico anterior. As autoras afirmam ainda que: “As mudanças na política de educação vêm provocando um aumento de assistentes sociais na área da educação” (Férriz e Barbosa, 2019, p. 16). Para mais, as autoras supramencionadas colocam que o CFESS e o CRESS, a partir dos anos 2000 começaram a impulsionar atividades que tinham por objetivo exigir do Estado a implementação de leis, tanto federais, estaduais e até mesmo municipais, de garantia a inserção de assistentes sociais na educação básica pública.

De acordo com o documento do CFESS (2012), no ano de 2001, foi realizado pela primeira vez, propostas em âmbito nacional, sobre a inserção do Serviço Social na educação, a partir da composição do grupo de estudos sobre Serviço Social na educação, como bem apontam Dentz e Silva (2015), no qual debateram suas propostas no 30º Encontro Nacional do conjunto CFESS-CRESS, que por sua vez, originou o documento intitulado “Serviço Social na Educação”. Conforme a leitura deste documento na íntegra,

ele teve “como finalidade contribuir com o processo de discussão sobre a presença do Serviço Social na Educação, que vem ocorrendo desde a década de noventa” (CFESS, 2001). Sobre o referido documento, ele ainda afirma a importância de se discutir o papel da escola na sociedade, tendo em vista que ela representa a função social assumida pela educação.

Conforme o exposto, reiteramos a importância de pautar essa construção a partir dos princípios de nosso Projeto Ético Político Profissional, pois a inserção e a permanência na escola de um grande contingente da população brasileira que ainda flutua entre uma precária inclusão e exclusão, constitui-se em um compromisso assumido também pelos profissionais de Serviço Social. (Cfess, 2001, p. 8).

A respeito do direito à educação, o documento do CFESS (2001) elucida que ele possui como aportes legais a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e dentre outras leis. E, afirma a importância do Serviço Social para contribuir com a garantia do direito a educação, entretanto, o que se percebe, de acordo com CFESS (2001) é uma reduzida parcela desses profissionais atuando no âmbito educacional. Embora poucos profissionais nessa área, o conjunto CFESS/CRESS destaca que: “No entanto se identifica que a área de educação tem se constituindo em mais um importante espaço de atuação do Assistente Social” (CFESS, 2001, p. 12).

Acerca das contribuições do Serviço Social na educação, o documento mencionado anteriormente, aponta que, cabe ao profissional, identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que rodeiam o campo educacional e que refletem em fatores como a evasão escolar, baixo rendimento dos alunos e atitudes e comportamentos de risco. A/ O assistente social na educação, é o profissional capaz de realizar o devido encaminhamento aos serviços assistenciais, que por muitas vezes necessitam os alunos da rede pública, sejam por questões financeiras ou qualquer outra questão que possa abalar a efetivação plena de seu direito à educação.

É importante destacar também que, o documento “Serviço Social na Educação” possui em seu anexo, o parecer jurídico nº 23/00, elaborado no dia 22 de outubro de 2000, pela Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do CFESS. O documento retrata sobre a implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio. A partir da leitura do parecer jurídico na íntegra, constata-se que, mediante a análise realizada pelo CFESS, eles compreendem que:

[...] tal medida é de extrema relevância e contribuirá - sobremaneira- para o aperfeiçoamento dos mecanismos democráticos que possibilitem e garantam,

efetivamente, a continuidade dos estudos e a permanência da criança e do adolescente nas escolas públicas (CFESS, 2001,p. 21).

Ainda sobre o parecer referido acima, pode-se identificar, que as atribuições postas para o assistente social na política de educação, eram voltadas a diagnosticar as causas dos “problemas sociais”, ou seja, atuar de forma preventiva. Sobre tal fato, Férriz e Barbosa (2019) destacam que, inicialmente, as funções exigidas do assistente social na política de educação, esteve ligado ao atendimento da população usuária e suas famílias. No entanto, de acordo com as autoras, tal quadro vem sofrendo alterações com o decorrer dos anos, tendo em vista que “vem se fortalecendo uma tendência de maior incorporação de assistentes sociais na esfera da gestão da política de educação” (Férriz e Barbosa, 2019, p.17).

Ademais, um outro fator importante para a inserção de assistentes sociais na política de educação foi, de acordo com Dentz e Silva (2015), a criação do Projeto de Lei n.3.688 de 31 de outubro de 2000, apresentada pelo então deputado José Carlos Elias, do Partido dos Trabalhadores Brasileiros (PTB), no qual tinha por objetivo a inserção do assistente social e psicólogo no quadro de profissionais de Educação. Segundo as autoras, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados e tramitou até o ano de 2007 na Comissão de Educação e Cultura (CEC) e na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), no qual foi aprovado e encaminhado ao Senado, passando a ser conhecido como Projeto de Lei da Câmara (PLC) n.060, de 2007. ( Dentz e Silva, 2015, p. 24).

Seguindo os escritos das autoras supramencionadas, o referido projeto só foi aprovado no ano de 2009 com as devidas alterações, dentre elas a mudança da expressão “profissionais de assistência social” para “profissionais de Serviço Social”. No entanto, Dentz e Silva (2015) destacam que tal projeto de Lei está aguardando o parecer na Comissão de Educação e Cultura, para à posteriori seguir para a CCJC e ser votado pelos deputados e sancionado pelo presidente, o que irá acontecer dez anos depois, como será visto adiante. De acordo com o deputado José Carlos Elias:

O constante acompanhamento do(a) assistente social, como profissional especializado, visa ajudar à família e ao estudante a buscarem a redução das negativas consequências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação do(a) professor(a) trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, será também de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso de drogas. (Brasil, 2000)

Sendo assim, torna-se explícito a importância do profissional de Serviço Social nas escolas. Em concomitância a estes fatos, Dentz e Silva (2015) evidenciam que, o

trabalho realizado pelos assistentes sociais em sua dimensão socioeducativa, está indo em direção ao fortalecimento das redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais, pautados na garantia dos direitos sociais.

Além disso, as autoras sinalizam que, no ano de 2011, o mesmo grupo de trabalho que criou o documento “Serviço Social na Educação”, analisado anteriormente neste tópico, elaborou também, os “Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação”, que de acordo com o mesmo:

O Conjunto CFESS-CRESS apresenta o documento “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, 2011, p.7).

A partir do objetivo exposto acima, pode-se inferir que, assim como o documento produzido no ano de 2001, no qual foi construído com base no projeto ético-político do Serviço Social, os subsídios para a atuação profissional de Assistentes Sociais na política de educação também seguiram como aporte teórico o projeto da profissão. Além disso, o documento em questão, debate em seu tópico um, a concepção de educação que deve orientar a atuação de assistentes sociais na Política de Educação, sendo esta, direcionada pela perspectiva de totalidade, que se deve levar em consideração a categoria trabalho, no qual compreende, conforme estudado no tópico 2.1.1. “Construção do ser social e a diversidade humana” que esta designa-se como sendo a atividade fundante do ser social, assim como evidencia a teoria de Marx:

Desta forma, para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações (CFESS, 2011, p. 17).

Para mais, sobre a concepção de educação que deve ser compreendida para a atuação do assistente social na política de educação, a categoria profissional, destaca que, tal política social, é resultado das contradições perpassadas pela sociedade capitalista e pelas classes sociais. Sendo uma resposta do Estado para assegurar as condições necessárias à reprodução do capital. E, também representa a luta política da classe trabalhadora por melhores condições de vida. Dessa forma, é um campo de embates de projetos educacionais.

O conjunto CFESS/CRESS (2011) destaca ainda que, o entendimento de uma educação que se diz emancipadora, deve levar em consideração a garantia e o respeito à

diversidade humana, considerando, portanto, a livre identidade de gênero, orientação e expressão sexual, além de uma educação antirracista e não sexista. Em relação ao trabalho do assistente social na política de educação, o documento do CFESS (2011) coloca que ele deve ser realizado com base em uma perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político e voltado para uma educação emancipadora, no qual possibilite o pleno desenvolvimento do gênero humano.

Já no ano de 2012, têm-se, de acordo com Dentz e Silva (2015) a realização do I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, no qual pleiteou sobre os elementos teóricos e políticos da relação Serviço Social e Educação, bem como as possibilidades, limites e polêmicas da inserção e atuação do Serviço Social nesta área. (Santos et al, 2012, p.11 *apud* Dentz e Silva, 2015, p. 26). Ainda em relação a este primeiro seminário, o documento do CFESS (2011) evidenciou que este contou com a participação de 1.100 pessoas na cidade de Maceió (AL). O CFESS (2012) também chamou a atenção para o número surpreendente de pessoas envolvidas neste seminário, fazendo com que as inscrições para estudantes se esgotassem em meio dia, e para os profissionais em dois dias, o que revela, o envolvimento da categoria profissional.

Além disso, o documento do CFESS (2012) enfatizou que o seminário discutiu sobre os principais aspectos da crise do capital que rebatem na política educacional, além de debaterem acerca dos movimentos sociais atuantes nesta política. Para mais, CFESS (2012) evidenciou que, entre o final de 2011 e maio de 2012, realizou-se, em todo o território nacional, diversos debates e seminários, totalizando 23 estados participantes, incluindo assistentes sociais e estudantes de Serviço Social, compreendendo assim, cerca de 3.203 pessoas. Ademais, houve também de acordo com CFESS (2012) o 40º Encontro Nacional CFESS/CRESS, no qual de acordo com o relatório final intitulado por “40º Encontro Nacional CFESS-CRESS: 40 anos de encontros construindo a história do Serviço Social” este evento ocorreu em Brasília, entre os dias 8 a 11 de setembro de 2011 e contou com cerca de 255 participantes.

Ainda sobre o ano de 2012, Silva Neta e Santos (2022) destacam que o deputado Amauri Teixeira requisitou uma audiência pública para discussão da PL. 3.688/2000, no qual obteve parecer favorável no ano de 2013 pela relatora Keiko Ota. No entanto, Silva Neta e Santos (2022) explicitam que, a relatora mencionada acima sugeriu algumas alterações no projeto de lei, as quais foram aprovadas e encaminhadas para a Comissão da Constituição e Justiça e Cidadania, sendo encaminhado para publicação apenas no ano de 2015.

Em continuação ao debate do Serviço Social na Educação, no ano de 2014, o conjunto CFESS/ CRESS lançou o CFESS Manifesta: “Encontro Nacional de Educação: Educação é Direito” no qual entende-se a “importância de articulação da categoria de assistentes sociais com outros setores organizados da classe trabalhadora e pelo entendimento de que o debate da educação tem impacto na formação profissional” (CFESS, 2014). Para mais, a categoria profissional reconhece que a educação é um campo de disputas ideológicas e que é de suma importância reconhecê-la enquanto um direito social. O manifesto da categoria ainda expõe:

Ressaltamos, ainda, que a reiteração da defesa da educação pública, laica e gratuita está presente no plano de lutas debatido e deliberado coletivamente pela categoria no Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, em parceria com outras entidades, como a Enesso e a Abepss (CFESS, 2014)

Portanto, pode-se constatar a reafirmação da categoria profissional na defesa por uma educação de qualidade social, além de reconhecer a importância do papel do assistente social nesta luta. Dando prosseguimento aos estudos e a defesa da categoria profissional pela aproximação de assistentes sociais na política de educação, têm-se no ano de 2016, o segundo Encontro Nacional de Educação cujo tema se intitulou como sendo “Por um projeto de Educação classista e democrático”. Em seu manifesto referente ao evento acima, CFESS (2016) evidencia que o encontro ocorreu em Brasília, entre os dias 16 a 18 de junho, e apresentou seis eixos de debate: 1. Acesso e permanência; 2. Avaliação; 3. Financiamento; 4. Gênero, sexualidade e orientação sexual e questões étnico- raciais; 5. Gestão; 6. Trabalho e formação dos trabalhadores na Educação.

Ademais, o documento do CFESS (2016) destaca ainda sobre a privatização do ensino, e enfatiza que o propósito central das instituições de ensino privadas é a lucratividade e não a formação, impossibilitando o debate crítico da realidade. Como resultado desse encontro, pode-se destacar também o relatório final do II Encontro Nacional de Educação, no qual enfatiza que foram cerca de 2000 pessoas participando do encontro, sendo estes profissionais de diferentes setores da educação e até mesmo estudantes. O relatório afirma ainda que o referido encontro pode ser considerado como triunfante devido a diversos fatores de relevância:

Foi vitorioso porque reuniu aqueles e aquelas que protagonizaram e protagonizam as lutas e greves em defesa da educação pública. Foi vitorioso porque reuniu aqueles e aquelas que ocuparam e continuam ocupando as escolas para impedir o seu sucateamento. Enfim, o II ENE foi vitorioso porque reuniu parte importante daqueles e daquelas que combatem cotidianamente a exploração praticada pelos donos do poder contra a classe trabalhadora e também reuniu aqueles e aquelas que enfrentam a exploração sofrida pelos

setores mais oprimidos da população: negros e negras, mulheres; LGBT's, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pessoas com deficiência (Brasil, 2016, p. 4).

Sendo assim, de acordo com os tópicos mencionados, o II Encontro Nacional de Educação foi de extrema relevância para a organização política da categoria e da sociedade civil em geral. Silva Neta e Santos (2022), revelam que entre o período de 2015 a agosto de 2019, diversos deputados tentaram entrar com requerimentos para a inclusão da matéria na ordem do dia para o projeto de lei 3.688/2000 ser apreciado, entretanto foram tentativas sem êxito. Foi somente no dia 21 de agosto de 2019 que tal requerimento foi aceito e assinado por 16 deputados. No dia 12 de setembro de 2019, o projeto de lei foi levado à apreciação, no qual foram aprovados o artigo 1º, 3º e 4º, sendo o 2º artigo rejeitado (Silva Neta e Santos, 2022, p.56).

À posteriori, a matéria foi encaminhada ao Presidente da República para sanção, porém foi negado, com a justificativa de que:

A propositura legislativa, ao estabelecer a obrigatoriedade de que as redes públicas de educação básica disponham de serviços de psicologia e de serviço social, por meio de equipes multiprofissionais, cria despesas obrigatórias ao Poder executivo, sem que se tenha indicado a respectiva fonte de custeio, ausentes ainda os demonstrativos dos respectivos impactos orçamentários e financeiros, violando assim as regras do art. 113 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como dos arts. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal e ainda do art. 114 da Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2019 (Lei nº 13.707 de 2018) (Diário oficial da União, 9 de outubro de 2019).

Todavia, apesar do veto presidencial se mostrar contrário a propositura legislativa, o Congresso Nacional, após o debate do veto e de suas justificativas, rejeitou o veto, criando assim a Lei ordinária 13.935/2019, no dia 11 de dezembro, no qual “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” (Brasil, 2019). Conforme a leitura na íntegra, a lei possui três artigos, sendo estes:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2019)

Silva Neta e Santos (2022) evidenciam ainda que, a promulgação da referida lei simboliza um avanço para as/os assistentes sociais e psicólogos. Entretanto, é importante destacar, que apesar do avanço significativo da categoria profissional, diversos são os desafios para a efetivação da lei na sociedade.

Como forma de garantir a concretização da lei 13.935/2019, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) juntamente com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), publicaram o documento intitulado por: “ Psicólogos (a) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientação para a regulamentação da lei 13.935/2019” , cujo objetivo de acordo com o referido documento é alinhar ações estratégicas com os conselhos (CFESS e CFP) de forma que alcancem os Governos Estaduais, Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais e Municipais de educação, além de atingir positivamente a sociedade.

Ainda em relação ao documento supramencionado, têm-se dois eixos estratégicos, sendo estes: Eixo I: Diálogo com o poder público, Entidades, Categorias e Sociedade, com o objetivo de realizar reuniões com gestores, instituições e entidades, como forma de buscar apoios para a regulamentação da lei; e Eixo II: Campanha de Comunicação Social, cujo objetivo se designa como sendo o de criar conteúdos que reforcem os argumentos da importância da regulamentação da lei 13.935/2019. (Brasil, 2021).

Silva Neta e Santos (2022) pontuam ainda como um desafio para as/os assistentes sociais e psicólogos na efetivação da lei 13.935/2019, a inserção desses profissionais no quesito financeiro, no sentido de se fazer a reflexão: “De onde viriam as verbas necessárias para a manutenção dos salários desses profissionais?” (Silva Neta e Santos, 2022, p.63). Dessa maneira, têm-se o projeto de lei nº 3.418/2021, no qual acrescenta como profissionais da educação as/os assistentes sociais e os psicólogos, fazendo com dessa forma, seja possível a inserção desses profissionais no quesito financeiro. Nesse sentido, o artigo 26 da referida lei, destaca:

Art. 26-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão remunerar, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação referidos no inciso II do § 1º do art. 26 desta Lei, os portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos, nos

termos da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, observado o disposto no caput do art. 27 desta Lei. (Brasil, 2021)

No entanto, Silva Neta e Santos (2022) evidenciam que constantemente esta lei vem sofrendo ataques por parte de deputados que compreendem que assistentes sociais e psicólogos não deveriam entrar no quadro de profissionais a serem custeados pela Fundeb, como é o caso da deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), a qual defende que apenas os professores deveriam ter seus proventos custeados por este fundo (Silva Neta e Santos, 2022, p. 64).

Para mais, em relação aos desafios encontrados pelas/os assistentes sociais na educação básica, Ferreira (2022) destaca que, a falta de investimento na política de educação, por parte do poder público, é um dos fatores que dificultam a inserção do Serviço Social nas escolas. Relacionado a este fato, têm-se, de acordo com Melo (2024), a escassez de assistentes sociais nos ambientes escolares, devido às limitações de recursos, sejam eles financeiros, estruturais ou metodológicos, o que gera uma sobrecarga nos assistentes sociais que atuam na educação básica, assim: “Mesmo com o comprometimento desses poucos profissionais, é evidente que enfrentam uma sobrecarga expressiva de demandas” (Melo, 2024, p.40). Ainda segundo a autora supramencionada, tal situação enfatiza a negligência do Estado em relação a seu comprometimento com a garantia de uma educação de qualidade.

Além disso, Melo (2024) sinaliza que, um grande desafio da inserção do serviço social na educação, é a ausência de compreensão por parte de muitos profissionais do corpo docente da escola, do papel exercido pelos assistentes sociais nesses espaços. Assim, acarreta o surgimento de demandas que não são atribuições do assistente social. Melo (2024) destaca ainda que, como consequência, têm-se a errônea ideia por parte de professores e diretores, de que o profissional de serviço social, possui em sua atuação, uma função fiscalizadora, e que por vezes, deve exercer um papel assistencialista:

Muito espaço ainda deve ser conquistado pelo serviço social na educação, mas a luta maior, no momento, é pela legitimação de suas atribuições, conquista de confiança por parte dos demais profissionais que estão estabelecidos na educação. Como auxiliador neste processo faz-se necessária a criação, urgente, de políticas sociais integradas que instrumentalizem mais a intervenção do assistente social, neste campo tão novo. Contudo é importante reforçar que a presença do serviço social nas escolas públicas é de suma importância, vendo este profissional como um mediador no processo para uma formação mais crítica e vendo a educação básica como um pilar para construção de uma sociedade melhor. (Melo, 2024, p. 13)

Em concomitância aos escritos supracitados, Alarcão, Araújo e Albarello (2020), afirmam que, para a concretização da implementação da atuação do assistente social no

campo da educação básica, é imprescindível que, a categoria profissional se conscientize sobre suas atribuições e competências. Assim como é de suma importância a compreensão dos professores, monitores e coordenadores acerca da atuação do assistente social nas escolas, “pois é comum em alguns ambientes, confundir as atribuições do Assistente Social e esperar dele (a) atividades assistencialistas” (Alarcão, Araújo e Albarello, 2020, p. 277).

Como pode ser analisado, diversos são os desafios impostos pelos assistentes sociais na política de educação, assim como são várias as formas de enfrentamento da categoria profissional. Corroborando a este pensamento, Silva Neta e Santos (2022) enfatizam que o CFESS e os CRESS se mantiveram presentes, com suas ações, grupos de trabalho e reuniões, com o intuito de mobilizar a categoria profissional e garantir a presença destes no campo sócio-educacional. Para mais, CFESS (2012) elucida:

O CFESS compreende que a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação assim como de outros/as profissionais poderá fortalecer a democratização desse espaço. Assim também, como o envolvimento da categoria profissional nesse debate, na perspectiva do nosso projeto ético político profissional, demonstra o interesse coletivo dos/as assistentes sociais em articular com outros sujeitos coletivos na luta contra a barbárie no capitalismo e, portanto, contribuir para a construção de uma política pública de educação emancipadora, necessária para a materialização de uma outra sociabilidade fundada na liberdade, justiça social, equidade, autonomia e na plena expansão dos indivíduos sociais. (CFESS, 2012, p. 257-258)

Além disso, como forma de fortalecimento do debate de Assistentes Sociais e Psicólogos na educação básica, no ano de 2022, o Conselho Federal de Psicologia e o Conselho Federal de Serviço Social, lançaram o documento<sup>5</sup>: “Psicologia e Serviço Social na Educação Básica. Lei nº 13.935/2019. Essa luta tem história!”, no qual elencaram dez razões para a presença da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica, dentre as quais, destacam-se:

- 1- A Psicologia e o Serviço Social são profissões que apresentam significativa contribuição para o campo da Educação, na medida em que possuem atuação sólida – seja no desenvolvimento da criatividade e das relações interpessoais (entre tantas outras), seja no campo da proteção social e da participação familiar e comunitária – impactando diretamente os processos de ensino- -aprendizagem;
- 5- A Psicologia e o Serviço Social na escola contribuem para a elaboração de estratégias que garantam aprendizagem de qualidade para todas(os) as(os)

---

<sup>5</sup> Conselho Federal de Psicologia/Conselho Federal de Serviço Social. **Psicologia e Serviço Social na educação básica: Lei nº 13.935/2019, essa luta tem história!**. Disponível em: [https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/32985\\_Educacao\\_Basica\\_Cartilha\\_A5\\_WEB-1.pdf](https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf)

estudantes, sob uma perspectiva plural e inclusiva, considerando suas diferenças, desigualdades e dificuldades;

7- A presença de psicólogas(os) e assistentes sociais nas escolas pode contribuir significativamente para a efetivação de direitos e políticas públicas tão essenciais às crianças em idade escolar, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Pessoa com Deficiência;

8- A atuação das equipes multidisciplinares, em que se insere o trabalho de psicólogas(os) e assistentes sociais, está contemplada na Lei nº 13.935/2019, na perspectiva da inclusão e efetiva permanência das(os) estudantes nos sistemas públicos de educação, assim como para a superação das desigualdades educacionais.

A partir das razões supramencionadas, torna-se evidente que o assistente social, apresenta um papel de suma importância para a garantia do direito à educação e do respeito à diversidade humana no âmbito educacional. Em consonância aos escritos, CFESS (2011) evidencia que o profissional de Serviço Social, atua nesta política de forma a garantir uma educação gratuita, laica, presencial e de qualidade, além de ser um agente importante para garantir uma educação emancipadora. Sobre este fato, CFP/CFESS (2022) afirmam: “A atuação de psicólogas(os) e de assistentes sociais no ambiente educacional está alicerçada na promoção de direitos e na defesa intransigente da educação para todas e todos.”

No entanto, CFESS (2011) menciona que se constitui como sendo um grande desafio aos assistentes sociais da área da educação, compreender as estratégias para assegurar a permanência dos alunos nas escolas, levando sempre em conta as expressões da “questão social “que os rodeiam, como a desigualdade, a fome e a pobreza e a promoção de espaços educacionais que garantam e ampliem a diversidade humana.

De acordo com Procópio (2023), têm-se a importância do Serviço Social na educação, uma vez que o assistente social é o profissional “capaz de corroborar com a afirmação da política educacional como um direito social, verdadeiramente, com o propósito de construí-la como uma ferramenta de atenuação das desigualdades social e, a longo prazo, de emancipação política e humana”(Procópio, 2023, p.34). Para mais, Camargo *et al* (2021) afirmam que a prática profissional do assistente social deve levar em consideração as diversidades, presentes nas expressões da questão social, como as questões étnico-raciais, violência contra mulher, homofobia, entre outros, a fim de que seja possível compreender a realidade social e atuar em harmonia as necessidades da população. Diante dos fatos mencionados, Camargo *et al* (2021) destacam:

É de suma importância para o Serviço Social a análise da diversidade pois a população usuária, atendida pela categoria profissional, possui em sua omnilateralidade a diversidade inclusa, sendo ela, de gênero, sexual, religião

ou étnica, que deve ser respeitada e garantida pelo direito inviolável do ser humano, que é a vida e a liberdade. (Camargo *et al*, 2021, p.5949)

É importante salientar que, todos os preceitos defendidos por Camargo *et al* (2021) estão em congruência com o Código de Ética do/a Assistente Social, tendo em vista que, como elucidado neste trabalho, o artigo VI dos princípios fundamentais da atuação profissional do assistente social diz: “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” (CFESS, 1993).

Diante dos fatos elucidados, torna-se explícito a importância do exercício profissional do assistente social, alinhado ao respeito e a contribuição à diversidade humana, principalmente no âmbito educacional, já que, como afirma CFESS (2011), o assistente social deve garantir uma educação de qualidade, entendida como:

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana. (CFESS, 2011, p. 44).

É neste sentido, em que esta dissertação pretende contribuir com a categoria profissional, de forma a fomentar o debate sobre a importância do assistente social na política de educação e de seu papel para a promoção da diversidade humana. Defendemos uma prática profissional, nos preceitos apontados por Silva Neta e Santos (2022) no qual o assistente social deve utilizar de seu conhecimento formador e de seu comprometimento ético, com o intuito de romper com os ideais conservadores, articulando assim, com a coletividade escolar, na desconstrução dos diversos tipos de preconceitos, os quais foram socialmente construídos, de forma a garantir uma educação mais inclusiva.

Para isso, faz-se necessário compreender as atribuições e competências profissionais do Assistente Social, no âmbito da educação. Sobre este fato, Iamamoto (2009), evidencia que nas áreas de educação, saúde, previdência, assistência social, habitação, meio ambiente, entre outras, as/os assistentes sociais, atuam movidos pela perspectiva de defesa e ampliação dos direitos da população.

Além disso, cabe destacar, as atribuições privativas do assistente social, de acordo com a Lei 8.662, de 7 de junho de 1993<sup>6</sup>, de acordo com seu artigo 5º:

Art. 5º. Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

- I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;
- II – planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;
- III – assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;
- IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- V. – assumir no magistério de Serviço Social tanto ao nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;
- VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social de graduação e pós-graduação;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudos e de pesquisa em Serviço Social;
- IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;
- X – coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;
- XI – fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;
- XII – dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;
- XIII – ocupar cargos ou funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional.(Cfess, 1993)

Em relação às atribuições privativas elencadas acima, Iamamoto (2009), expõe que, o exercício profissional, exige que o assistente social seja capaz de propor e negociar os seus projetos à instituição, a fim de que seja possível agir em defesa de seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais.“ Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade, as tendências e possibilidades, ali presentes, passíveis de serem apropriadas pelo profissional, desenvolvidas e transformadas em projetos de trabalho (Iamamoto, 2009, p.12).

---

<sup>6</sup> CFESS. **Lei 8.662 de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1993. Disponível em : <

Já sobre a atuação do assistente social na política de educação, Barros e Vieira (2022), sinalizam que, cabe ao profissional de Serviço Social, em conjunto com os demais profissionais da instituição, garantir o desenvolvimento da criança e/ou adolescente, a fim de que seja possível contribuir para uma formação e exercício da cidadania, garantindo o direito à educação e o acesso e permanência dos alunos. Em congruência a estes princípios, têm-se, no documento desenvolvido pelo CFESS (2001), intitulado “Serviço Social na Educação<sup>7</sup>” no qual elenca, as funções do assistente social na educação:

- Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;
- Elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doença infectocontagiosas e demais questões de saúde pública;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;
- Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º e 5º da Lei 8662/93, não especificadas acima. (Cfess 2001, p. 13)

Ainda de acordo com o documento do CFESS (2001), apesar da relevada importância do assistente social na educação, é possível identificar que ainda são poucos os profissionais de Serviço Social que atuam nesta área. Para além disso, o documento acima destaca que, cabe ao assistente social, identificar os fatores envolvidos na evasão escolar, baixo rendimento escolar e comportamentos agressivos dos alunos. São muitos os fatores envolvidos, sejam eles sociais, culturais e econômicos, e de acordo com o CFESS (2001), cabe ao assistente social, educadores, psicólogos, além da família e dos dirigentes governamentais, refletirem sobre as intervenções necessárias para tais demandas. Ademais:

Outra contribuição fundamental a ser dada pelo profissional de Serviço Social está especialmente vinculada à proporcionar o devido encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais, que muitas vezes são necessários aos alunos da rede pública que apresentam dificuldades financeiras, contribuindo para a efetivação do seu direito à educação. (CFESS, 2001,p.12)

---

<sup>7</sup> CFESS. **Serviço Social na Educação**. Brasília, 2001.

A partir do exposto e conforme os escritos de Barros e Vieira (2022), têm-se que a inserção de assistentes sociais nas escolas, é justificada devido aos diversos fenômenos das expressões da questão social presentes no âmbito da educação. No entanto, não se resume a isso, uma vez que, de acordo com as autoras supraditas, deve ser considerado também, a própria trajetória do profissional, assim como seu acúmulo teórico e profissional, capaz de trazer às escolas, uma dimensão educativa, voltada para a construção de uma hegemonia, que leva em consideração os processos sociais e a cultura.

Para mais, Ferreira (2022) destaca que, as demandas da educação, são decorrentes das profundas desigualdades sociais, ocasionadas devido ao contexto de reprodução social:

De fato, a escola é o ambiente em que a prática social se solidifica. Então, a inserção do Serviço Social nas escolas se faz mais que necessária, uma vez que estamos falando de um forte aparelho de reprodução social que é o sistema educacional. E é nesse campo que o Serviço Social é atuante, tanto no que diz respeito à dialética e à realidade social do sujeito, quanto na intrínseca relação com a viabilização e manutenção de seus direitos. (Ferreira, 2022, p. 6)

Sendo assim, de acordo com a autora supramencionada, o assistente social, atua nas diversas expressões da questão social evidenciadas no ambiente escolar, com a finalidade de viabilizar e promover a manutenção dos direitos sociais e a diversidade humana.

### **3.2 A diversidade humana e o trabalho de assistentes sociais na política de educação básica de Viçosa/MG e região**

Neste tópico, serão apresentados os resultados das pesquisas de campo realizadas com as/os Assistentes Sociais vinculados ao Núcleo de Assistentes Sociais de Viçosa e Região (NASVIR), que estão inseridos na política de educação básica. Primeiramente, é de suma importância destacar que, a escolha pelo NASVIR se originou devido ao fato de ser o núcleo de profissionais com sede na cidade da pesquisadora, sendo esta Viçosa, localizada na Zona da Mata Mineira, com população estimada pelo último censo IBGE (2022) em 76. 430 pessoas e densidade demográfica de 255, 26 habitante por quilômetro quadrado.

De acordo CRESS/ MG<sup>8</sup>, o NASVIR foi criado em 2004 e formalizado pelo conselho estadual em 2009, sendo um espaço de troca e fortalecimento do trabalho entre assistentes sociais de Viçosa e região. Os municípios que compõem o núcleo são:

---

<sup>8</sup> A partir do site oficial <https://www.cress-mg.org.br/>.

Araponga, Cajuri, Coimbra, Ervália, Viçosa, Paula Cândido, Presidente Bernardes, Teixeira, Piranga, Porto Firme e São Miguel do Anta.

Estima-se que há 9 assistentes sociais<sup>9</sup> atuando na educação básica, incluindo a rede municipal e estadual. É importante destacar que, o contato foi feito via telefone, e-mail e em alguns casos, presencialmente.

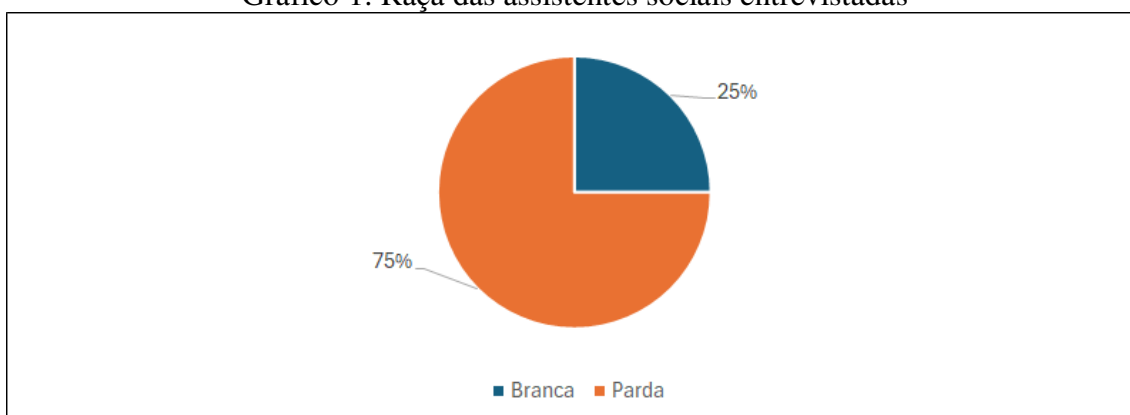
Foram realizadas 4 entrevistas com assistentes sociais da região, a partir da técnica bola de neve, tendo em vista que, de acordo com Baldin e Munhoz (2011), esta técnica possibilita que os participantes iniciais do estudo indicam novos participantes e assim por diante, sendo, portanto, uma escolha por conveniência.

Para preservação do sigilo das informações pessoais dos participantes, serão utilizados os seguintes termos para análise das entrevistas, que são: Entrevistada A; Entrevistada B; Entrevistada C; e Entrevistada D.

Para mais, cabe destacar que, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ou seja, com perguntas abertas e fechadas, sem preocupação com amostra probabilística. Para melhor organização das perguntas, elenquei a entrevista em três eixos, sendo estes: eixo um: “Identificação”; eixo dois: “Lei 13.935/2019” e eixo três “A diversidade humana e o exercício profissional”.

Iniciando as entrevistas, com o eixo Identificação, têm-se que, entre as assistentes sociais entrevistadas, 75% se autodeclararam como sendo pardas e 25% como sendo brancas (ver gráfico 1). No que tange ao gênero, 100% das entrevistadas afirmaram serem mulheres (ver tabela 1).

Gráfico 1: Raça das assistentes sociais entrevistadas



Fonte: realizado pela autora, 2024.

<sup>9</sup> Até o momento do levantamento, não foram identificados assistentes sociais atuando na política de educação nos municípios de Araponga, Cajuri, Paula Cândido, Piranga, Porto Firme, Teixeiras e São Miguel do Anta.

Tabela 1: Gênero das assistentes sociais entrevistadas

Gênero	
Feminino	100%

Fonte: Realizado pela autora, 2024.

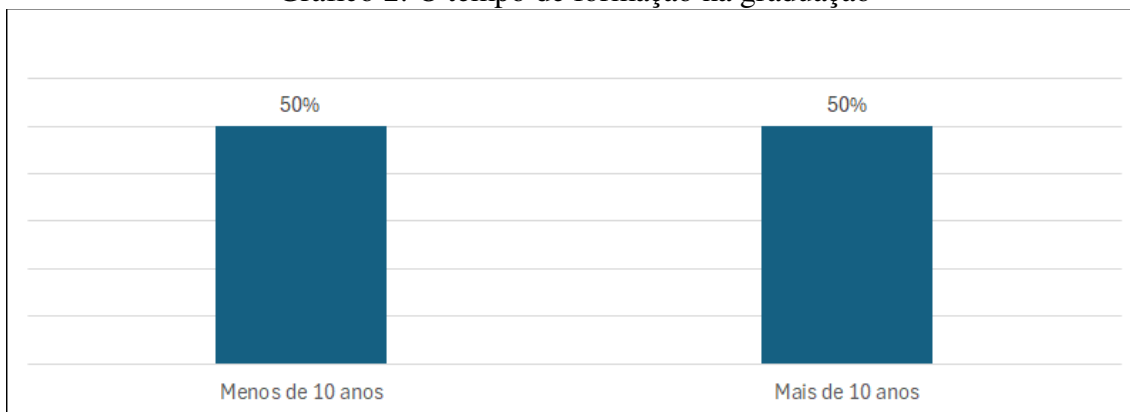
Os dados supramencionados, estão em concomitância com a pesquisa do conjunto CFESS/CRESS, do ano de 2022, intitulada por “Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: Formação, condições de trabalho e exercício profissional”, no qual, possui como objetivo: “Subsidiar as ações do Conjunto CFESS-CRESS na defesa do exercício profissional, o qual sofre cotidianamente com a precarização dos serviços públicos, a banalização da vida social e a deterioração das condições e relações de trabalho”. (CFESS, 2022, p. 10)

A pesquisa em questão, revelou que, 92,92% dos 41.083 assistentes sociais, se identificam com o gênero feminino. Com isso, têm-se que os dados apresentados nesta dissertação, em relação ao gênero de assistentes sociais entrevistados, estão em congruência com os resultados obtidos pelo conjunto CFESS/CRESS.

Além disso, a pesquisa de 2022, também indagou as/os assistentes sociais sobre o pertencimento étnico-racial, obtendo como resultado que, 50,34% se autoremecem como pretas/negras/pardas; 46,98% como brancas, 1,85% como amarelas, 0,32% como indígenas e 0,51% sem identificação específica. Com isso, têm-se novamente que, os resultados obtidos nesta dissertação, estão em conformidade com a pesquisa acima, já que, 75% das assistentes sociais entrevistadas, se autodeclaram como pardas, enquanto 25% como branca.

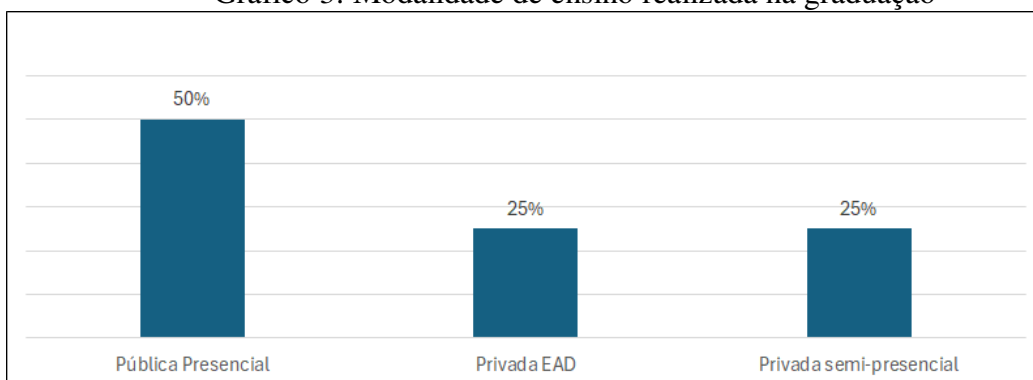
Quando questionadas sobre o **tempo em que se formaram**, as respostas foram diversas, sendo que, 50% se formaram a menos de dez anos, com sete e nove anos de formação, e enquanto as outras 50%, se formaram a dez anos ou mais, com dezesseis anos de formação e exatos dez anos (ver gráfico 2) Ademais, foi questionado também sobre a **modalidade de ensino em que as mesmas se formaram**, e pode-se concluir que, duas entre as quatro Assistentes Sociais entrevistadas, se formaram em uma instituição pública presencial, ao passo que, as outras duas entrevistadas se formaram em uma instituição privada, sendo uma no formato semi-presencial e a outra em formato de educação a distância (ver gráfico 3).

Gráfico 2: O tempo de formação na graduação



Fonte: realizado pela autora, 2024.

Gráfico 3: Modalidade de ensino realizada na graduação



Fonte: realizado pela autora, 2024.

Em relação a modalidade de ensino, a pesquisa do conjunto CFESS/CRESS (2022), revela que 71,09% de assistentes sociais recadastrados concluíram o ensino superior em uma instituição privada, enquanto que apenas 28,91% se formaram em uma instituição pública. Em comparação a esses dados têm-se que, as assistentes sociais entrevistadas neste trabalho, possuem uma porcentagem equilibrada em relação a modalidade de ensino de sua formação, sendo 50% em instituições públicas, e 50% em instituições privadas.

Para mais, foi indagado às entrevistadas, **há quanto tempo elas atuavam como Assistente Social**, obtendo como resultado: um ano e meio, seis anos, dez anos e dezesseis anos. Observa-se que, o tempo de atuação é menor do que o tempo de formação, em cinquenta por cento das entrevistadas, sendo que, duas das quatro assistentes sociais possuem equivalência em seu tempo de formação e atuação, enquanto as demais, apresentaram um tempo relativamente menor de atuação, se comparado a seu tempo de formação (ver tabela 2).

Os números reduzem-se ainda mais, quando questionadas sobre o **tempo em que as entrevistadas atuam como Assistentes Sociais na área da educação**, sendo as respostas apresentadas como sendo: um ano e meio, dois anos, dois anos e meio e três anos (ver tabela 2). É importante destacar, que, a mesma entrevistada que respondeu anteriormente sobre estar atuando como assistente social há um ano e meio, é a mesma que respondeu que está atuando na área da educação há um ano e meio, levando-nos à conclusão, de que a política de educação básica, foi a primeira atuação desta, como profissional de Serviço Social.

Tabela 2: O tempo que atua como assistente social, e como assistente social na política de educação

<b>Trabalho</b>	<b>Tempo</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Tempo</b>
	1 ano e meio		1 ano e meio
<b>Assistente Social</b>	6 anos	<b>Assistente Social</b>	2 anos
	10 anos	<b>na Política de Educação</b>	2 anos e meio
	16 anos		3 anos

Fonte: realizado pela autora, 2024.

Sobre estes resultados, cabe-nos pontuar que, o fato primordial dessa redução está na recente aprovação da lei 13.935, que como já apresentado nesta pesquisa, foi a responsável por tornar obrigatória a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica brasileira, sendo datada apenas no ano de 2019. Além disso, de acordo com a lei em questão, em seu artigo 2º, as instituições de ensino, dispuseram de um prazo referente a um ano, posterior à data da publicação, para cumprir as disposições da lei, sendo, portanto, o prazo até o dia 11 de dezembro de 2020. Entretanto, com a pandemia da covid-19 esse prazo foi alargado e tenta se efetivar em muitos lugares até hoje. Sendo assim, a atuação de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, é de fato, recente, se comparado aos demais campos de trabalho dos profissionais.

Já em relação ao eixo dois, ou seja, no que tange a **lei 13.935 de 2019**, foi questionado às entrevistadas, **como elas avaliavam a aprovação desta**. A entrevistada A, avaliou a lei como sendo ótima. Já a entrevistada B, avaliou como sendo boa, no entanto com algumas ressalvas, haja vista que eles não se sentem tão pertencentes à escola, como os professores. Ela assim relata:

*A lei é boa, mas falta alinhar as questões dos direitos dos profissionais, porque nós cumprimos o calendário escolar, mas não temos nenhum direito que um profissional da educação tem. Eu sou servidora do município, mas eu não*

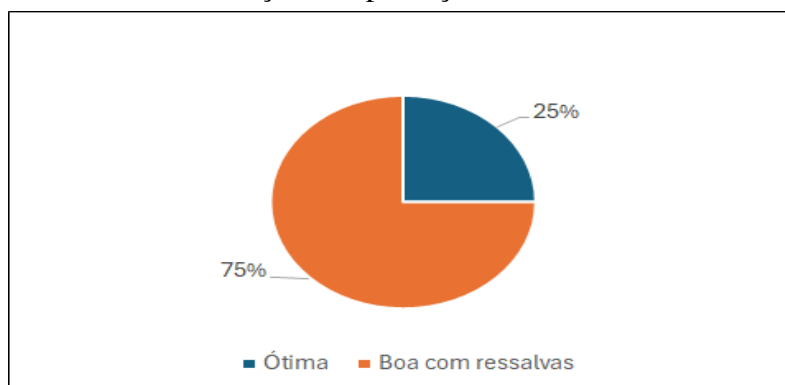
*estou lotada na educação, então sinto falta de uma lei que respalde os meus direitos (Entrevistada B).*

Tal fato, está relacionado com as afirmações apresentadas por Ferreira (2022), no qual elucida que, o assistente social, apresenta diversos desafios de inserção na educação básica, ocasionados principalmente pela ausência de investimentos financeiros, estruturais e metodológicos. Em relação aos recursos financeiros, é de suma importância lembrar os escritos de Silva e Neta e Santos (2022), no qual pontuam que, ainda hoje, têm-se diversos embates de que, as/os assistentes sociais e psicólogos, não deveriam entrar no quadro de profissionais a serem custeados pela Fundeb. Entretanto, segundo a assistente social entrevistada, tirando as ressalvas, a lei é boa, tendo em vista que permite com que o público escolar seja mais conhecedor de seus direitos.

Ainda sobre o relato acima, da entrevistada B, o que se percebe, durante as entrevistas, é que as assistentes sociais, por vezes, não se sentem tão acolhidas quanto gostariam pelas instituições de ensino, uma vez que nesses espaços, os profissionais que são requeridos com maior frequência, são os docentes. Sendo assim, por muitas vezes, as atribuições e competências do assistente social, precisam ser reforçadas, tanto no ambiente escolar, quanto para a própria categoria profissional, uma vez que, as funções de um docente, serão verdadeiramente distintas a de um profissional de Serviço Social.

A entrevistada C, também classificou a lei 13.935 de 2019 como sendo boa, no entanto, nas palavras dela, precisa ser efetivada, visto que em muitos municípios, ainda não possuem Assistentes Sociais atuando na política de educação básica, e quando tem, em sua maioria atendem um número expressivo de escolas, o que demonstra o sucateamento dos profissionais de serviço social na educação básica. Por sua vez, a entrevistada D, também classificou a lei como sendo boa (ver gráfico 4).

Gráfico 4: Avaliação da aprovação da lei 13.935/2019



Fonte: realizado pela autora, 2024.

Em seguida, foi questionado às entrevistadas, sobre **quais são os maiores desafios do trabalho do Assistente Social na área da educação**. Diante de tal indagação, obteve-se 7 desafios elencados, sendo estes: 1- Falta de preparo do Assistente Social; 2- Falta de preparo das escolas; 3- Número reduzido de Assistentes sociais no município atuando na política de educação, sobrecarregando o trabalho de quem atua na educação básica; 4- Falta de aceitação de Assistentes Sociais nas escolas; 5- O Assistente Social não faz parte do plano de carreira do magistério, fazendo com que o mesmo não possua os mesmos direitos do que os professores; 6- Assistente Social visto como o profissional requerido para “apagar incêndio” e 7- Assistente Social visto como agentes fiscalizadores. Os desafios de números 1, 2, 4,5 e 7, representam 71,42% das respostas, enquanto os desafios 3 e 6, representam 57,14% (ver tabela 3).

Tabela 3: Os desafios do trabalho do assistente social na educação

<b>Desafios do trabalho do assistente social na educação</b>	<b>%</b>
Falta de preparo do Assistente Social	71,4
Falta de preparo das escolas	
Falta de aceitação de Assistentes Sociais nas escolas	
O Assistente Social não faz parte do plano de carreira do magistério, não possuindo os mesmos direitos que os professores	
Assistente Social visto como agentes fiscalizadores	
Número reduzido de Assistentes sociais no município atuando na política de educação - sobrecarga	57,1
Assistente Social visto como o profissional requerido para “apagar incêndio”	

Fonte: realizado pela autora, 2024.

Assim sendo, os desafios relatados pelas/os assistentes sociais são o número reduzido de assistentes sociais no município atuando na política de educação, sobrecarregando o trabalho de quem atua na educação básica. E, o assistente Social visto como o profissional requerido para “apagar incêndio” foram os mais citados entre as profissionais de Serviço Social que atuam na política de educação básica.

Sobre o número reduzido de assistentes sociais no município atuando na política de educação, sobrecarregando o trabalho de quem atua na educação básica, Melo (2024), afirma que a escassez de assistentes sociais na educação básica, é ocasionado principalmente pelas limitações de recursos, sejam eles de caráter financeiro ou até

mesmo estrutural, tendo por consequência, a sobrecarga de assistentes sociais que estão inseridos na educação. Relacionado a este fato, têm-se, a fala da entrevistada C:

*No meu trabalho, o maior desafio, se relaciona com poucos profissionais para atender muitas escolas. Era eu e a psicóloga para atender 11 escolas estaduais, então a gente praticamente, ficou a desejar em nosso trabalho, devido a falta de tempo para trabalhar com todas as escolas. Ficamos pulverizando, pegando os problemas mais chaves, as coisas mais gritantes das escolas, mais um trabalho efetivo mesmo, nós não conseguimos. Nós fazíamos uma escala mensal, e aí a gente tentava ir uma vez no mês em cada escola (Entrevistada C, 2024).*

Melo (2024) coloca que, tal situação, evidencia a ausência de comprometimento do Estado pela entrega de uma educação de qualidade. Essa dificuldade se relaciona com todo o processo histórico da política de educação no Brasil, no qual foi descritivamente apresentado nesta dissertação, o que evidencia que, desde meados da década de 1930, a educação era vista como uma forma de manutenção da ordem social nas mãos dos detentores de capital. Além disso, nos anos de 1990, novamente a educação básica foi utilizada como uma estratégia política, assim como pontua Barbosa (2017), no qual elucida que, a educação básica foi vista por um viés operacional, deixada de ser pensada como uma condição para a cidadania, mas sim como meio de reprodução social da mão de obra assalariada. Sendo assim, torna-se evidente que, historicamente, a educação não representa uma área prioritária para os investimentos do Estado. Sendo pensada, fundamentalmente, para perpetuação do capital e de todas as suas contradições e explorações envolvidas.

Em continuidade aos desafios elencados pelas entrevistadas, o desafio: “*Assistente Social visto como o profissional requerido para ‘apagar incêndio’*”, está intrinsecamente relacionado aos escritos de Melo (2024), no qual sinaliza que, um grande desafio da inserção do serviço social na educação, é a ausência de compreensão por parte de muitos profissionais do corpo docente da escola, do papel exercido pelas/os assistentes sociais nesses espaços. Dessa forma, além dos limites de atuação profissional que são encontrados nesse ambiente de trabalho, acarreta surgimento de demandas que não são atribuições do assistente social. Melo (2024) destaca ainda que, como consequência, têm-se a errônea ideia por parte de professores e diretores, de que o profissional de serviço social, possui em sua atuação, uma função fiscalizadora, e que por vezes, deve exercer um papel assistencialista.

Relacionado a esta função fiscalizadora, a entrevistada B, revela:

*Eles nos consideram, um agente fiscalizador, e isso gera um desconforto muito grande, então a gente trabalha, no sentido de mostrar qual é o nosso verdadeiro papel. Mas o que muitas vezes acontece, é que somos requisitados*

*para questões fora das nossas atribuições, como questão de indisciplina, questão no âmbito da saúde, como por exemplo, na contenção de piolho. Parece que eles se incomodam de ter um assistente social e um psicólogo na escola, e jogam todas as demandas para nós. É um trabalho constante de mostrar qual é o nosso papel ali dentro.*

A partir do relato acima, têm-se a importância de se estudar e compreender, quais são as atribuições e competências profissionais do assistente social na política de educação básica, já que, se percebe, uma grande dificuldade por parte das escolas, em compreender quais seriam estas funções. Sobre essas atribuições, a entrevistada A, completa:

*O que ninguém resolve, o assistente social resolve. Elas acham que eu sou Deus. Eu fiz muita coisa que não era da minha área, porque no dia a dia da escola, você acaba atropelando muitas coisas. Então ainda tem muito esse atropelar, e muita coisa que a gente planeja, eu não dou conta de fazer para dar conta da demanda do momento. Se eu chegar em um CRAS, eu vou saber o que fazer, quais são minhas funções, já na escola, é bem diferente (Entrevistada A, 2024).*

Em concomitância ao que foi relatado nas entrevistas até então, De Carvalho (2023), reforça que, a escola, é um novo espaço de atuação profissional para a categoria, sendo portanto, necessário haver o diálogo entre os sujeitos envolvidos, como os educadores, diretores, família e profissionais de Serviço Social, para que seja realizado um bom trabalho e atuação.

Para mais, a fim de compreender **o que as profissionais entendem como sendo o seu papel na política de educação básica**, foram obtidas as seguintes respostas:

*Garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade [...] Garantir a permanência dos alunos na escola (Entrevistada A, 2024).*

*Agente de promoção de conhecimentos de direitos (Entrevistada B, 2024).*

*Trabalhar com o fortalecimento dos vínculos familiares [...] Articulação com a rede, através de encaminhamento (Entrevistada C, 2024).*

*Luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes [...] Trabalho ao combate à evasão escolar [...] Trazer a família para participar mais ativamente nas escolas (Entrevistada D, 2024).*

As respostas obtidas, estão em congruência com as afirmativas de Barros e Vieira (2022), no qual sinalizam que, cabe ao profissional de serviço social, em conjunto com os demais profissionais da instituição, garantir o desenvolvimento da criança e/ou adolescente, a fim de que seja possível contribuir para uma formação e exercício da cidadania, garantindo o direito à educação e o acesso e permanência dos alunos. Para

mais, os itens elencados pelas assistentes sociais, estão em consonância com as funções do assistente social na educação, listados pelo CFESS (2001), como articulação com a rede e acompanhamento de pais e alunos para atendimentos de suas necessidades.

Entretanto, o trabalho com famílias é complexo e detém muito cuidado para que não recaia no “familismo” (Horst, 2023), reforçando conservadorismo e limitando a diversidade das formas de ser e existir no mundo.

Ainda sobre o papel do assistente social nas escolas, a entrevistada B, revela que, apesar dos desafios encontrados ainda na educação, ela percebe que, aos poucos, elas estão conseguindo mostrar que o assistente social não é só para concessão de cesta básica.

Á posteriori, no eixo três - A diversidade humana e o exercício profissional -, foram iniciados os questionamentos sobre a diversidade humana. Quando perguntadas sobre o **significado para elas, do termo “diversidade humana”**, as mesmas trouxeram respostas como:

*Ela é tudo para nós, a diferença existe em todos os lugares que estamos, seja ela de gênero, raça, deficiência intelectual ou física. Nós tivemos que trabalhar a questão das diferenças o tempo todo nas escolas, tem muitos casos de bullying. (Entrevistada C, 2024)*

*Cada um de um jeito, uma realidade diferente, uma cultura diferente, e a escola é o lugar da diversidade, tem de tudo. (Entrevistada A, 2024)*

*Diferentes raças, gênero e sexo. (Entrevistada D, 2024)*  
*Seria ver o outro naquilo que ele realmente é. O sujeito tem a sua forma de vida, a sua forma de escolha, seus gostos, sua religião. E pra mim, toda essa violência que está presente na sociedade, se baseia na falta de respeito às diversidades (Entrevistada B, 2024).*

As respostas supramencionadas, estão em concomitância com os escritos de Cisne e Santos (2018), no qual sinalizam que a concepção de diversidade está relacionada com o fato de que os indivíduos, em seu processo de individuação, se constroem de forma diversa, diante de um conjunto de atos heterogêneos que ocasionam no processo reprodutivo mediante o desenvolvimento histórico-social. Além disso, como já citado anteriormente, Santos (2019), afirma que a diversidade humana abrange as relações sociais de sexo/gênero, étnico-raciais e identidade de gênero, entretanto, vai além dessas expressões, sendo a diversidade pensada assim, em uma perspectiva de totalidade, assumindo, um caráter mais amplo.

Nesse sentido, Santos (2008, p.76 *apud* Santos, 2019, p. 78) coloca: “pela dimensão da diversidade, os indivíduos revelam singularidades, apresentam diferenças em seu modo de ser, de se apropriar, de se adaptar ou de buscar transformar as relações

vigentes.” Portanto, conclui-se que, a categorização de diversidade humana relatado pelas entrevistadas, está em congruência com os autores estudados no referencial teórico desta dissertação.

Ainda sobre a diversidade humana, foi questionado às assistentes sociais, **se na opinião delas, é possível promover a diversidade humana a partir do exercício profissional do assistente social na educação básica**, obtendo como resultado, a afirmativa de 100% das entrevistadas. A entrevistada A, revelou que, é possível, porém não deixa de ser um desafio. Já a entrevistada B, relata:

*Precisamos entender o contexto desse sujeito, para garantir essa promoção, mas é possível sim (Entrevistada B, 2024).*

Sendo assim, todas as entrevistadas acreditam ser possível promover a diversidade humana, a partir do exercício profissional do assistente social na educação básica. Portanto, pode-se concluir com essas respostas, de que possivelmente o exercício profissional das mesmas está em concomitância com o Código de Ética do/a Assistente Social, em especial ao VI princípio fundamental, já elucidado neste estudo, que diz respeito à: “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” (CFESS, 1993).

Para mais, foi perguntado às entrevistadas, **se há projetos educativos, de debates no combate a violências, desigualdades e bullying, e se sim, quais seriam esses projetos**. Todas as profissionais responderam afirmativamente à pergunta, ou seja, todas elas, cada uma à sua maneira, possuem projetos educativos no combate a violências, desigualdades e bullying. O que se pôde constatar com as respostas, é que as estratégias das profissionais variam de acordo com a faixa etária das turmas trabalhadas. As entrevistadas que trabalham com crianças de até 4 anos, possuem como projeto, estudar essas temáticas através da leitura, ou seja, utilizam uma estratégia mais lúdica. A mesma profissional que trabalha com crianças da pré-escola (4 anos de idade) também trabalha com crianças do quarto ao quinto ano do ensino fundamental, (de 8 a 11 anos) e com elas, a assistente social relatou que utiliza uma abordagem mais discursiva, devido ao maior grau de entendimento destes alunos:

*Eu tenho um projeto próprio, porém que ainda está sem nome, pois eu comecei o projeto com algumas pessoas que já saíram da instituição, e aí eu continuei sozinha. Esse projeto, é através da leitura. Procuo livros relacionados aos temas, como bullying, violência sexual, setembro amarelo. Pego os livros, leio para eles e vou trabalhando a temática. Do quarto ao quinto ano é em uma*

*forma mais discursiva, através de rodas de conversa, e o prézinho e anos iniciais, um trabalho mais lúdico (Entrevistada D, 2024).*

Além disso, uma entre as quatro profissionais entrevistadas, respondeu que, quando são crianças muito pequenas, ela trabalha diretamente com a escola e traz orientações para os pais, ao invés de ser direcionadas para as crianças, como por exemplo a temática da violência. A assistente social ainda diz:

*Trabalho esses temas com muito cuidado, para que a criança entenda, mas que ao mesmo tempo não desperte algo nela que ainda não é o momento (Entrevistada B, 2024).*

Ademais, duas entre as quatro entrevistadas, utilizam como estratégia a dinâmica de grupos, através de rodas de conversa sobre determinado tema. Uma delas relatou que, a temática Bullying foi a que mais surgiu como demanda para ela. Por sua vez, a outra, disse que as temáticas eram variadas, e que, ela, juntamente com a psicóloga, montava um cronograma de temáticas para serem trabalhadas com os alunos. No entanto, ao longo dos bimestres, podem ocorrer de ter a maior necessidade de determinado tema, e que por esse motivo, os projetos a serem trabalhados, seguem as demandas dos professores:

*Eu e psicóloga, fazemos a cada mês, uma programação para trabalharmos, mas nem sempre seguimos essa programação, já que, ao longo do bimestre, surgem várias questões que os professores percebem, na sala de aula, e a gente segue aquela demanda do momento. Por exemplo, em um dia, a professora nos chamou, pois os alunos estavam fazendo arminhas de papel e brincando de tiroteio, e por muita coincidência, havia tido um tiroteio na cidade a um dia anterior, então eu e psicóloga sentamos e resolvemos montar um projeto de intervenção sobre violência, tráfico, e as consequências que isso pode trazer. (Entrevistada A, 2024)*

A entrevistada C, relatou que não trabalhou em formas de palestras, por entender que os alunos dispersam muito:

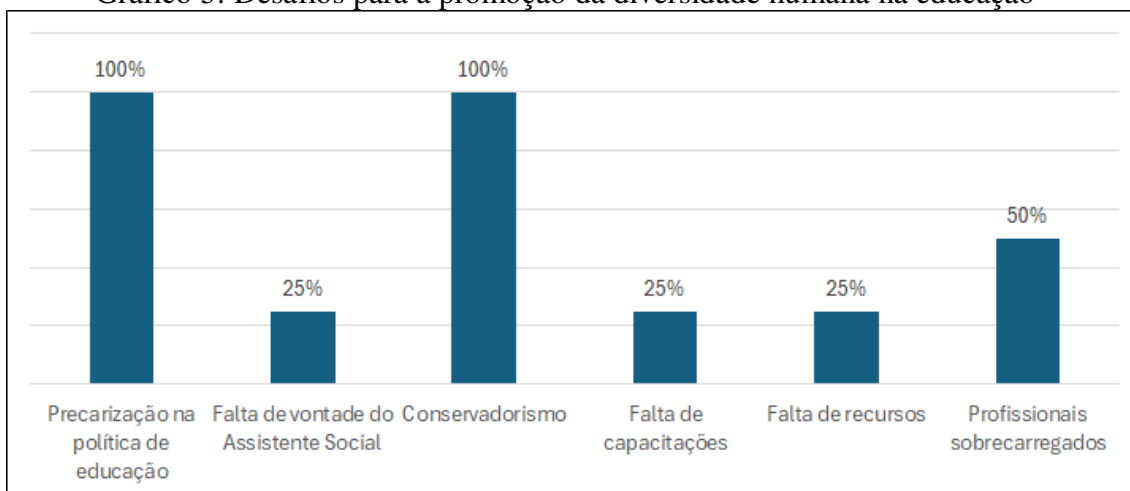
*A gente nunca trabalhou com palestra, a gente trabalha nas salas, com dinâmica de grupo, através de reflexões e discussões, pois percebemos que as palestras, os alunos estavam dispersando muito, então eu e psicóloga, pensamos em algo mais participativo (Entrevistada C, 2024).*

Através destas respostas, pode-se perceber que, todas as profissionais entrevistadas possuem projetos de combate ao bullying, violência e desigualdades, no entanto as estratégias se alteram de acordo com a faixa etária dos alunos assistidos, e os temas variam de acordo com as demandas da escola.

Além disso, indaguei às profissionais, **quais seriam os desafios para a promoção da diversidade humana na política de educação, com as seguintes alternativas: 1- Precarização na política de educação; 2- Falta de vontade do Assistente Social; 3- Conservadorismo; 4- Falta de capacitações; 5- Falta de**

**recursos; 6- Profissionais sobrecarregados; 7- Outros, podendo ser escolhida mais de uma alternativa.** A primeira alternativa, “Prezarização na política de educação” foi citada em 100% das respostas; assim como a terceira alternativa “Conservadorismo”, esteve presente em todos os relatos (ver gráfico 5). Tal fato, está em congruência com o referencial teórico aqui descrito, haja vista que, como sinalizado anteriormente, a política de educação, tem um histórico de disputas políticas, e atualmente é permeada pelas contra-reformas neoliberais, que promovem, o cerceamento da diversidade humana.

Gráfico 5: Desafios para a promoção da diversidade humana na educação



Fonte: realizado pela autora, 2024.

O fator “conservadorismo” também se relaciona com o que já foi devidamente apresentado nesta dissertação, quando Barroco (2022), explicita que, a onda neoconservadora vivenciada atualmente, nada mais é do que a manutenção do conservadorismo clássico, que traz por sua vez, fortes características do preconceito, do racismo, da ordem, da hierarquia e dos valores tradicionais da igreja e da família patriarcal. E é justamente esses os desafios trazidos por todas as entrevistadas. Sobre o conservadorismo, a entrevistada A, relata o quão desafiador é trabalhar a questão de gênero nas escolas:

*O tema gênero ainda é um tabu muito grande no município, porque a escola, assim como a família da maior parte dos alunos, acreditam que, se eu discutir em sala de aula a questão de gênero, eu vou estar influenciando crianças a serem gays ou lésbicas (Entrevistada A, 2024).*

Tal fato, está de acordo com os escritos de Cisne e Santos (2018), no qual revelam que, uma das características do Estado neoliberal, que possui como base o patriarcado, como é o caso do Brasil, é se ter uma forte discriminação entre relações homoafetivas, chamadas por Spencer (1999 *apud* Cisne e Santos, 2018) de Estado homofóbico. Para mais, as autoras supracitadas, evidenciam ainda que, todas as fobias, assim como a

LGBTfobia, são consideradas como uma manifestação da violência, violação dos direitos, além de representar uma negação da diversidade humana.

Para mais, a entrevistada B, também pontuou suas justificativas ao escolher o desafio “conservadorismo”. De acordo com ela, o seu maior desafio está relacionado ao viés conservador do município em que atua, uma vez que, se tem um senso comum, de pensar que a forma com que eu vejo o mundo é a correta, e que sua formação social e econômica é natural e imutável. Ainda de acordo com a entrevistada, o conservadorismo, na opinião dela, é o responsável pelo preconceito com as crianças, no qual são julgados pelo corte de cabelo, pelo cordão de prata que usam, e até mesmo pela família que possuem e o local onde residem. Este fato está relacionado com o já descrito por Dantas e Pinheiro (2018), como sendo o preconceito utilizado como forma de manutenção da estabilidade e coesão da ordem social, a fim de manter o poder nas mãos da classe dominante.

É importante salientar que, uma entre as quatro assistentes sociais entrevistadas, respondeu que os desafios encontrados por ela em sua atuação na política educacional, englobam todas as alternativas, haja vista que se alternam os desafios, de acordo com o momento, com a turma e até mesmo com a faixa etária dos alunos.

Além disso, o desafio 6, “profissionais sobrecarregados”, foi mencionado por duas entre as quatro assistentes sociais, sendo uma delas a que escolheu todas as alternativas. Por sua vez, a outra entrevistada que optou por esta alternativa, exclamou que, devido às grandes demandas, há sobrecarga dos profissionais, que juntamente com a falta de valorização, faz com que não se sintam dispostos a trabalharem com as temáticas da diversidade humana.

Além disso, o desafio “falta de capacitações” foi citado por uma entre as quatro Assistentes Sociais entrevistadas. A mesma, relatou que, no início de seu trabalho na política de educação, não sabia quais eram as suas atribuições naquele contexto de trabalho, e que se sentia um tanto quanto perdida, em relação ao que era de sua capacidade e o que não era, e o que a auxiliou muito, foi o recente Seminário Estadual “Serviço Social na Educação”, realizado pelo CRESS/MG, na cidade de Belo Horizonte, no dia cinco de julho de dois mil e vinte e quatro. A entrevistada relatou que, foi nesse seminário, em que ela pôde perceber que, esse sentimento de estar “perdida” em suas atribuições, era um sentimento compartilhado por muitas das profissionais que estavam presentes no evento.

Para aprofundar meu entendimento sobre este assunto, e para auxiliar em minha escrita da dissertação, também participei do Seminário Estadual do Serviço Social na

Educação, evento o qual foi de grande relevância para minha compreensão de como é, na prática, o trabalho do assistente social dentro da política de educação básica. Estiveram presentes, diversos profissionais do Serviço Social que atuam nas escolas, os quais manifestaram os seus principais desafios, para a promoção da diversidade humana na educação básica, além dos desafios diários enfrentados por eles.

A partir dos relatos de assistentes sociais, foi possível perceber que há uma grande semelhança dos desafios enfrentados por eles e pelas assistentes sociais entrevistadas para esta análise de dados. Um dos principais desafios citados pelos profissionais no seminário, foi a questão de as instituições de ensino não possuírem o conhecimento e entendimento das atribuições e competências do assistente social na política de educação básica, fato este também exclamado pelas profissionais entrevistadas, fator condicionante para a sobrecarga dos profissionais de serviço social, uma vez que, diversas situações em que não caberia a atuação do assistente social, são repassadas para sua responsabilidade. Tal fato, enfatiza ainda mais o que Melo (2024), sinaliza em seus escritos, à respeito da não compreensão do corpo docente da escola sobre as atribuições do assistente social no âmbito da educação, fazendo com que haja o surgimento de demandas que não são atribuições do profissional de serviço social.

Para mais, os palestrantes no seminário, destacaram a importância de se estudar a temática, principalmente na pós-graduação, haja vista que ainda hoje, são poucos os trabalhos acerca do Serviço Social na educação. Relacionado com os dados da presente dissertação, De Carvalho (2023), realizou uma pesquisa em quatro municípios do Estado de Minas Gerais, com as/os assistentes sociais que estão inseridos na política de educação básica, no qual foi elencado como um dos desafios encontrados pelos profissionais de serviço social, a questão da ausência do aparato legal, haja vista que, segundo a autora, apesar da lei 13.935/2019 representar um grande avanço para a categoria profissional, o texto não possui muitas determinações:

Decerto, influencia diretamente na inserção desses profissionais nos espaços de trabalho, na medida em que os estados e municípios não possuem um direcionamento concreto para basearem a construção de seus projetos/leis, podendo deixar a desejar no que tange a delimitação do desenvolvimento do trabalho (De Carvalho, 2023, p.8).

Diante disso, torna-se visível, a dificuldade das instituições de ensino, e dos próprios profissionais de serviço social e psicologia, em delimitar as competências e atribuições do assistente social e psicólogo nas escolas. No entanto, não podemos deixar de sinalizar, assim como já exposto nesta dissertação, os diversos documentos elaborados

pelo conjunto CFESS/CRESS, que apontam para as atribuições e competências dos assistentes sociais na política de educação básica, como os grupos de trabalho, a exemplo o de 2011, “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”, além do documento de 2022, “Psicologia e Serviço Social na Educação Básica. Lei nº 13.935/2019. Essa luta tem história!”.

Além disso, a pesquisa supramencionada, igualmente aos dados desta dissertação, elencou como sendo um desafio para a atuação do/a assistente social na política de educação, a questão da falta de capacitações, que, de acordo com a autora, isso ocorre, principalmente pela ausência de recursos, ocasionados pela disputa do fundo público e consequências do drástico avanço neoliberal nas políticas sociais.

Por fim, e não menos importante, perguntei às entrevistadas, **quais seriam as possibilidades para a promoção da diversidade humana no âmbito educacional**. A entrevistada C, respondeu:

*A possibilidade é estar sempre trabalhando a temática nas escolas, para que não caia no senso comum (Entrevistada C, 2024).*

Já a entrevistada D, respondeu que a possibilidade seria através de rodas de conversa:

*Ter um trabalho mais voltado para a comunidade, a fim de quebrar tabus, através de conversas e oficinas (Entrevistada D, 2024).*

Além disso, segundo a entrevistada D, deve haver uma maior união entre a rede, visto que, em seu contexto de trabalho, a mesma possui muitas dificuldades de articulação. De Carvalho (2023), também menciona este desafio em sua pesquisa:

*Dentre os desafios elencados, destaca-se este último como peça chave para a efetivação do trabalho com qualidade. A falta de retorno dos setores para os quais são realizados a comunicação e encaminhamentos gera frustração tanto para os profissionais quanto para as famílias, que ficam à mercê diante da morosidade de alguns serviços públicos aguardando em extensas listas e/ou filas de espera para terem acesso a seus direitos (De Carvalho, 2023, p.9).*

Sendo assim, conclui-se que, a questão do trabalho em rede, é um desafio concreto para a efetivação do trabalho do assistente social na política de educação básica. Para mais, obteve-se como resposta a possibilidade dos debates da diversidade humana fazer parte do currículo obrigatório das escolas:

*Talvez assim, iremos criar uma escola mais aberta, tendo em vista que, criar uma criança com a mente mais aberta, possibilita quebrar muito racismo, homofobia, machismo (Entrevistada A, 2024).*

Para mais, uma das entrevistadas, respondeu que, uma das possibilidades seria ter um maior rigor nas contratações, tendo em vista que, segundo ela, não há nada que regule

o perfil do profissional para trabalhar nas instituições de ensino. Com isso, são contratadas de acordo com a Assistente Social, profissionais que não combinam com determinado tipo de trabalho, ou até mesmo, em palavras dela:

*Em determinadas faixas etárias, fazendo com que muita das vezes, venham profissionais com a mente fechada, muito preconceituosa, o que dificulta a promoção da diversidade humana no ambiente educacional (Entrevistada B, 2024).*

Relacionado a fala da entrevistada acima, têm-se o processo histórico do surgimento da profissão de Serviço Social, pautado em ideias assistencialistas, advindos, principalmente da igreja católica, como citado anteriormente no referencial teórico. Esse processo histórico da profissão, juntamente com a precarização da formação, e conjuntura adversa a cidadania plena, nos remete a formação de assistentes sociais conservadores, ou como a própria fala da entrevistada nos relata “profissionais com a mente fechada”. Com isso, em um cenário em que há uma forte presença do conservadorismo, de fato, a promoção da diversidade humana, sofrerá prejuízos. Entretanto, sobre “não combinar com o tipo de trabalho”, é uma reflexão superficial, porque, enfrentamos uma conjuntura que não é possível romantizar o trabalho como “missão” ou “vocação”. Mas refletir sobre a precarização de formação de assistentes sociais que não entenderam o que é o Serviço Social é um ponto fundamental de problematização.

Além disso, é importante destacar que, ainda hoje, o nosso projeto profissional, está em constantes disputas, devido principalmente ao neoconservadorismo, que dificulta a materialização dos direitos sociais, haja vista que, o sistema capitalista está pautado na exploração e redução das responsabilidades estatais, e não na defesa e ampliação dos direitos.

Porém, apesar dos inúmeros desafios citados pelas entrevistadas A, B, C e D, o que podemos observar é que, todas essas profissionais, estão dispostas a lutar pela garantia da promoção da diversidade humana na política de educação básica. Tal comprovação baseia-se nas respostas afirmativas acerca da presença de projetos de combate ao bullying, violência e desigualdades e, das respostas positivas, em 100% das entrevistadas sobre ser possível promover a diversidade humana a partir do exercício profissional do assistente social na educação básica. Sendo assim, este estudo leva a crer que, o exercício profissional das assistentes sociais entrevistadas, possivelmente está em congruência com o projeto ético político do Serviço Social, tendo em vista que, o mesmo, em seu artigo VI, o Código de Ética profissional remete ao respeito à diversidade.

Por fim, a partir das respostas obtidas acerca da lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, e dos desafios para a efetivação do trabalho profissional alinhado à defesa da diversidade humana, constata-se que, a referida lei representa um avanço significativo para nossa categoria profissional, no entanto, deixa lacunas referentes às delimitações do desenvolvimento do trabalho profissional do assistente social e psicólogo na política de educação básica.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, reconhece-se que, foi possível atingir o objetivo de analisar como as/os assistentes sociais de Viçosa e região compreendem o exercício profissional de assistentes sociais na educação básica na direção da promoção à diversidade humana.

Constatou-se que, os profissionais de serviço social, que atuam na educação básica, acreditam ser possível promover a diversidade humana a partir do exercício profissional do assistente social na educação, entretanto, cerceados por desafios. Porém, apesar de inúmeros desafios elencados pelos profissionais, estes acreditam que, realizar uma atuação pautada nos princípios fundamentais do Código de Ética do/a Assistente Social, permite com que seja propagada uma educação com base no respeito à diversidade e participação de grupos socialmente discriminados, igualmente transcrito no VI princípio fundamental do referenciado documento.

Ressalta-se que, para chegar às constatações acima, mostrou-se necessário responder às minhas questões de pesquisa ao longo da dissertação. Sendo assim, como forma de compreender o conceito da diversidade humana, desenvolvi o capítulo I deste trabalho, a fim de transcorrer acerca de como a diversidade humana está relacionado com a construção do ser social e à posteriori, no subtópico II, do capítulo I, descrevi sobre a formação sócio-histórica brasileira e seus reflexos na política social.

Diante de tais análises, pode-se concluir que, o conceito de diversidade humana, aqui estudado nesta dissertação, vai para além das relações sociais de sexo/gênero e étnicos raciais, haja vista que, assim como pontua Santos (2019), há formas plurais de apropriação de mundo, ou seja, o contexto de formação sócio-histórico de um país, irá influenciar em como será ditado essa diversidade, como é o caso do Brasil, no qual de acordo com Cisne e Santos (2018), se apresenta como sendo marcado em características heteropatriarcais e racistas. Portanto, a diversidade humana, dentro do contexto de formação brasileira, também irá escancarar a forte presença do machismo, do patriarcalismo, racismo e patrimonialismo.

No que tange a trajetória histórica da Política de Educação no Brasil, pôde-se constatar que, a trajetória da política de educação no Brasil, foi historicamente, cercada por disputas ideológicas, ora embasadas nos ideais da igreja católica, ora em ideais do regime militar. Além disso, nota-se que, ainda hoje, a política de educação é objeto de lutas ideológicas, ocasionadas pela forte influência do neoliberalismo, no qual, de acordo

com Pereira (2022), a educação vem sendo pensada em uma lógica excludente e desigual do capital.

Em relação aos desafios e possibilidades do projeto profissional do Serviço Social junto à diversidade humana, concluímos que, tanto em pesquisas bibliográficas, quanto nas respostas obtidas pelas assistentes sociais entrevistadas, os principais desafios encontrados pelos assistentes sociais, que atuam na educação básica, para promoção da diversidade humana, é o conservadorismo presente ainda hoje, na sociedade, aliado à precarização da política de educação, além da falta de capacitações, falta de recursos e profissionais sobrecarregados.

O conservadorismo foi citado com maior frequência, o que é justificado devido principalmente ao contexto de formação sócio-histórica brasileira, pautado no machismo, racismo e no patriarcalismo, no qual as relações heteroafetivas são colocadas como a forma padrão de relacionamento, fazendo com que tudo que fuja desse padrão, seja considerado como anomalia. Para mais, têm-se, de acordo com Rossi, Peroni e Pires (2022), que o fator neoconservadorismo, apresenta riscos as políticas de diversidade, entendidas como políticas voltadas para a população LGBTQIAP+, indígenas, quilombolas, mulheres, negros e migrantes, uma vez que, se percebe, o aumento da repressão entre esses grupos.

Portanto, os desafios do Serviço Social para a promoção da diversidade humana são inúmeros. Entretanto, como observado nas respostas das entrevistadas, as profissionais acreditam ser possível promover e disputar a diversidade humana no exercício da educação básica. Entendem a necessidade do trabalho constante da diversidade humana nas escolas, a fim de que esta temática não caia no senso comum; de articular conjuntamente com a comunidade, a fim de quebrar tabus, através de conversas e oficinas; maior articulação entre o trabalho em rede; e relataram sobre a possibilidade dos debates da diversidade humana começar a fazer parte do currículo obrigatório das escolas.

No que tange ao entendimento sobre o debate da diversidade humana pelas assistentes sociais de Viçosa/MG e região, constatou-se que, segundo as profissionais, elas compreendem o debate da diversidade humana dentro da política de educação como sendo algo necessário e possível, apesar dos diversos desafios que o cerceiam. Em relação ao entendimento da diversidade humana pelas assistentes sociais, tudo indica que, tanto o seu conceito, quanto a sua forma de aplicação no cotidiano, estão em uma possível congruência com o projeto ético-político do serviço social. Assim, reforçamos nossa luta

e disputa pela diversidade humana, tão necessária na nossa realidade nacional, regional. Os desafios, reforçam a necessidade de organização coletiva referente a ampliação da cidadania e direitos sociais a todas as pessoas. Entretanto, apesar da compreensão, cabe destacar que, também foi possível encontrar limites nas atuações profissionais, seja pela ausência de conhecimento acerca dos materias do conjunto CFESS/CRESS sobre as atribuições do assistente social na política de educação básica, seja por uma falta de uma capacitação continuada entre as/os assistentes sociais.

É de suma importância a melhoria na formação profissional que dê condições e segurança das assistentes sociais entenderem seu trabalho, divulgarem e ampliarem, disputando cotidianamente uma sociedade mais justa e efetivamente cidadã.

A reflexão sobre diversidade humana e Serviço Social não se esgota neste trabalho, que teve um estudo de caso em Viçosa/MG e região. A partir das análises é importante ampliar as concepções e desafios para que possamos fortalecer o Projeto Ético-Político do Serviço Social na educação, que não é a política social que “salvará” o mundo. Entretanto, sem ela é impossível que mudanças estruturais aconteçam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de Nov. 1996)** Cadernos

ABESS. n. 07. Formação Profissional: trajetórias e desafios. Edição Especial. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

ABEPSS. **Grupo Temático de Pesquisa em Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades.** Temporalis, v. 14, n. 27, p. 233-241, 2014.

ABEPSS. **Subsídios para o Debate da Questão Étnico-racial na Formação profissional.** Vitória. Dezembro, 2018. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio\\_debate\\_uestao\\_etnico\\_servico\\_social-201812041419427146430.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf)> Acesso em: 02 de abril 2024.

ALMEIDA, Guilherme Silva de. **Notas sobre a complexidade do neoconservadorismo e seu impacto nas políticas sociais.** Revista Katálysis, v.23, p.720-731, 2020.

ALMEIDA, Magali da Silva. **Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no Serviço Social.** Vitória: Argum, 2017.

ALVES, Leonardo Nogueira. **A categoria " ordem patriarcal de gênero" no pensamento de Heleieth Saffioti: aproximações introdutórias.** 2021.

ANDRIOLI, Antônio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo.** Revista espaço acadêmico, v. 2, n. 13, 2002.

ANTUNES, Ricardo et al. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, v. 1, p. 200, 2004.

ARAÚJO, E. S. **As condições de exploração da força de trabalho no Brasil na fase atual do capitalismo: uma análise do período 1990- 2007.** 2011. 199f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve).** REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 27, 2011.

BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino- americano.** 2.ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013

BAPTISTA, T. N. F.; COLARES, M. L. I. S. **Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral**. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 873–891, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66308. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66308>>. Acesso em: 7 de out. 2023.

BARDIN, L.(1997). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BARBOSA, Carlos Soares. **A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso**. 2017.

BARROS, Raquel Alves de; VIEIRA, Aliceane de Almeida. **Serviço Social na Educação Brasileira: Conquistas e desafios no cenário pandêmico**. In: XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. 2022.

BARROCO, Maria Lucia S. **Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político**. Serviço Social e Sociedade, p. 205-218, 2011.

\_\_\_\_\_, Maria Lucia Silva; HELENA, Terra Sylvia. **Código de ética do (a) assistente social comentado**. Cortez Editora, 2012.

\_\_\_\_\_, Maria Lucia S. **Lukács e a crítica do irracionalismo: elementos para uma crítica da barbárie contemporânea**. In: DEL ROYO, Marcos. György Lukács e a emancipação humana. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_, Maria Lúcia da S. **Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo**. Serviço Social & Sociedade, p. 12-21, 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: Fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. **LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996**. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.

BOSCARI, Marilene; DA SILVA, Fátima Noely. **A Trajetória da Assistência Social até se efetivar como política social pública**. Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde, p. 108-127, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº3.688 de 31 de outubro de 2000.** Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em : <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3595660&ts=1681950837126&di sposition=inline>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019/** Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. – 1.ed.- Brasília: CFP, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em : < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em : 29 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1990. Disponível em : < L8069 (planalto.gov.br) > Acesso em 29 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 1889 de 13 de junho de 1953.** Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistente Sociais e Agentes Sociais. Brasília, DF: Senado Federal, 1953. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19501969/11889.htm#:~: text=LEI%20No%201.889%2C%20DE%2013%20DE%20JUNHO%20DE%201953.& text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20objetivos%20do,Assistentes%20Socias%20e% 20Agentes%20Sociais.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19501969/11889.htm#:~:text=LEI%20No%201.889%2C%20DE%2013%20DE%20JUNHO%20DE%201953.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20objetivos%20do,Assistentes%20Socias%20e%20Agentes%20Sociais.) > Acesso em 26 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.395 de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em : < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm) > Acesso em: 11 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020** - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga

dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm) > Acesso em : 13 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei n.14.276 de 27 de dezembro de 2021.** Altera a lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/35339453/publicacao/35342379> > Acesso em: 13 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do II Encontro Nacional de Educação 2016.** Brasília, DF: 2016. Disponível em : < <https://sintufes.org.br/wp-content/uploads/2019/08/4112.pdf>> Acesso em : 11 mar. 2024.

BUCZECK, Yohana Graziely de Oliveira; DOMINGUES, Analeia. **O compromisso todos pela educação: projeto de educação da burguesia para os trabalhadores.** 2019.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo.** Serviço Social & Sociedade, p. 430-455, 2016.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e formação profissional em Serviço Social: do conservadorismo à emancipação.** Revista Katálisis, v. 20, p. 325-334, 2017.

CASTELO, Rodrigo. **Subdesenvolvimento, Capitalismo dependente e revolução: Florestan Fernandes e a crítica da economia política desenvolvimentista,** 2012. s/d. Disponível em:< <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/11/R-C-Branco-FF.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

CISNE, Mirla,SANTOS, Silvana Mara de Moraes. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social.** v.8. São Paulo: Cortez, 2018.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe.** São Paulo: Cortez, 2014

CFE, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 412 de 04/08/82.**

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social.. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1ª Edição ampliada. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS**. SER Social, v. 14, n. 30, p. 244-258, 2012.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética Profissional**. 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.662 de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1993. Disponível em : < [\\_\\_\\_\\_\\_. \*\*Manifesto CFESS, ABEPSS e ENESSO\*\*. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: < \[https://www.cfess.org.br/arquivos/cartaentidades\\\_CFESS-ABEPSS-ENESSO\\\_FINAL.pdf\]\(https://www.cfess.org.br/arquivos/cartaentidades\_CFESS-ABEPSS-ENESSO\_FINAL.pdf\) > Acesso em: 5 março 2024.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%20C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%20C%9ABLICA%20Fa%C3%A7o,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei.> Acesso em : 29 fev. 2024.</p></div><div data-bbox=)

\_\_\_\_\_. **Manifesta CFESS. Encontro Nacional de Educação: Educação é direito**. Rio de Janeiro, RJ: CFESS, 2014. Disponível em : < <https://www.cfess.org.br/arquivos/2014cfessmanifesta-ENE-site.pdf> > Acesso em: 11 mar 2024.

\_\_\_\_\_. **Manifesta CFESS. 2º Encontro Nacional de Educação: Assistengtes Sociais por uma educação pública e de qualidade**. Brasília, DF: CFESS, 2016. Disponível em : < <https://www.cfess.org.br/arquivos/2016-CfessManifesta-2ENE-site.pdf> > Acesso em: 11 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social na Educação**. Brasília, 2001

\_\_\_\_\_. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2011.

\_\_\_\_\_. **40º Encontro Nacional CFESS-CRESS: 40 anos de encontros construindo a história do Serviço Social**. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: < [https://www.cfess.org.br/arquivos/relatoriofinal\\_40NACIONAL.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/relatoriofinal_40NACIONAL.pdf)> Acesso em: 11 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: Formação, condições de trabalho e exercício profissional.** Brasília, DF: CFESS, 2022. Disponível em : < <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>> Acesso em : 2 dez. 2024.

Conselho Federal de Psicologia/Conselho Federal de Serviço Social. **Psicologia e Serviço Social na educação básica: Lei nº 13.935/2019, essa luta tem história!.** Disponível em: [https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/32985\\_Educacao\\_Basica\\_Cartilha\\_A5\\_WEB-1.pdf](https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/11/32985_Educacao_Basica_Cartilha_A5_WEB-1.pdf)

Conselho Regional de Serviço Social/ Minas Gerais ( CRESS/MG). **Nas Viçosa.** 11 de maio de 2021. Disponível em : < <https://cress-mg.org.br/2021/05/11/nas-vicosa/> > Acesso em : 21 mar. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil, ensaio sobre ideias e formas.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IASI, M. L. **Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora.** In: MARINI, Ruy Mauro. **Vida e obra.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DANTAS, MICHAEL HUDSON; PINHEIRO, LARISSA SOUZA. **Diversidade humana, diversidade sexual e consubstancialidade-coextensividade das relações sociais de classe, raça e sexo .** Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 1, n. 1, 2018.

DE ALARCÃO, Micaelle Alves; DE ARAÚJO, Késia Miriam Santos; ALBARELLO, Beatriz Amália. Atuação do Assistente Social na Educação Básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 6, p. 263-282, 2020.

DE CAMARGO, William Silvano et al. **Diversidade na unidade: uma perspectiva sobre a diversidade à luz do Serviço Social.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n.1, p.5947-5956, 2021.

DE CARVALHO LIPORONI, Andréia Aparecida Reis. **SERVIÇO SOCIAL E OS DESAFIOS COTIDIANOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO ÉTICO POLÍTICO.** Serviço Social & Realidade, v. 25, n. 1, 2016.

DE CASTRO, Marina Monteiro; TOLEDO, Sabrina Navarro. **A Reforma Curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.** *Libertas*, v. 11, n. 2, 2011.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica.** *Serviço Social & Sociedade*, p. 07-31, 2015.

DE CARVALHO DORNELAS, Carina Bárbara. **REFLEXÕES ACERCA DAS DEMANDAS ENCAMINHADAS ÀS (AOS) ASSISTENTES SOCIAIS INSERIDAS (OS) NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** XI Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2023.

DE MELO RIBAS, Luana. A (re) construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 216-225, 2020.

DE OLIVEIRA FREIRE, Josicleide; DOS SANTOS CAVALCANTE, Jadna; DE GOES, Edjane Aragão Dias. **Particularidades do processo de renovação do serviço social no Brasil: ciclo autocrático, tendência de renovação, projeto ético-político.** *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 905-917, 2021.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A Dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCURRA, María Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio–Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 22, p. 17-17, 2016.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz. **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação.** EDUFBA, 2019.

FERRAREZ, Cynthia. **O projeto de formação profissional do serviço social frente o processo de mercantilização da educação superior.** *Serviço Social em Debate*, v. 1, n. 1, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.**/Luiz Carlos de Freitas.- 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação & sociedade, v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p 17-34.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora Atlas SA, 2002.

GIL. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista ciências sociais hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HORST, Claudio. O trabalho de assistentes sociais com famílias mediado pelo Projeto Ético-Político. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 146(2), e-6628324, 2023

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica-** 17 ed. – São Paulo, Cortez, CELATS, 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 16-50, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama da cidade de Viçosa.** Censo 2022. Disponível em : < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/historico> > Acesso em : 21 mar. 2024.

KANG, Thomas H. **Education and development projects in Brazil, 1932-2004: a critique.** Brazilian Journal of Political Economy, v. 38, p. 766-780, 2018.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Rafaela Pereira et al. **CORPOS PLURAIS EM MOVIMENTO: tessituras metodológicas da pesquisa-ativismo pela sociedade diversa e inclusiva.** 2022.

LIMA, T. C. S. DE .; MIOTO, R. C. T.. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katálysis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

- \_\_\_\_\_. **Abaixo a família monogâmica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II.** 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1990.
- MARINI, Ruy Mauro. **Vida e obra.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARQUES, Eliana De Sousa Alencar. Educação para formação humana: prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, p. 51-69, 2019.
- MARQUES, Morena Gomes. **Capitalismo dependente e cultura autocrática: contribuições para entender o Brasil contemporâneo.** Revista Katálysis, v. 21, p. 137-146, 2018.
- MARX, Karl. **O capital. Livro 1. Crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas)
- MARX, Karl. **A assim chamada acumulação primitiva.** In: O Capital- Livro 1- Boitempo Editorial, 1867.
- MELO, Kathleen Soares. Serviço Social na Educação Básica: demandas e desafios após a Lei 13.935/2019. 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONTAÑO, Carlos. **"Identidade" e Classe Social: uma análise crítica para a articulação das lutas de classe e antiopressivas.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2021.
- MOREIRA, Tales Willyan Fornazier; CAPUTI, Leslieane. **As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social.** Temporalis, v. 16, n. 32, p. 97-121, 2016.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social e Saúde, v. 4, p. 141-160, 2006.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social : uma análise do serviço social no Brasil pós- 64/** José Paulo Netto.-17. Ed.- São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”**. Revista Temporalis, Brasília: ABEPSS, n. 3, 2001.

OLIVEIRA, Juanita Natasha Garcia de; DILIGENTI, Marcos; ARAUJO, Ricardo Souza. **Questão social no capitalismo dependente brasileiro**. 2021

PEREIRA, C.P. Duarte, J. L. do N., & Santos, L. dos R. S. **Capitalismo dependente, Estado e autoritarismo no Brasil**. Textos & Contextos (Porto Alegre), 2021, e39228. DOI: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2021.1.39228>.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto et al. **A historicidade da dualidade na educação: a contrarreforma do ensino médio**. 2022.

PINHEIRO, Sílvia Silva Martins. **O CÓDIGO DE ÉTICA DE 1993 E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA CONJUNTURA NEOLIBERAL**. Revista Serviço Social em Perspectiva, v. 8, n. 1, p. 136-159, 2024.

PROCÓPIO, Isabela Sousa. **Estado da arte do Serviço Social na Educação Básica: as produções teóricas após a lei nº 13.935/2019**. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil-1930/1973-** 8.ed, Editora vozes, 2011.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista brasileira de política e administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 355-376, 2017.

ROSSI, Alexandre José; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira. **A relação entre o público e o privado aliado ao neoconservadorismo: o retrocesso nas**

**políticas de diversidade no Brasil. # Tear:** Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2022.

SALVADOR, E. et al. (Org.). **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 285-317.

SANTOS, Flávio dos; SILVA, Felipe Santos; LIMA, Lucas Gama. **O trabalho como elemento ontológico do homem: Reflexões a partir de Friedrich Engels e Georg Lukács.** Sergipe: IV Encontro Nacional e X Fórum Estado, Capital, Trabalho, 2017.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. **Ética em movimento: curso de capacitação para agentes multiplicadores/as.** Brasília: CFESS, 2016. (Ética e direitos humanos, Módulo 3.)

\_\_\_\_\_. **Desigualdade e diversidade.** In: Boschetti, Ivanete (at all). **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Luta de classes e a questão da diversidade humana: Debate atual e perspectivas político-teóricas<sup>1</sup> 2. **Revista Trabalho Necessário,** v. 17, n. 32, p. 68-87, 2019.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; SOUSA, Adrianycce A.; MATOS, Maurílio Castro de. **Ética, Direitos Humanos e Diversidade.** Serviço Social & Sociedade, v. 146, p. e6628320, 2023.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da Escola sem Partido. **Revista Teias,** v. 18, n. 51, p. 68-84, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n. 2, 2013.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil-3.ed,** Campinas, SP, Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do regime militar.** Cadernos Cedes, v. 28, p. 291-312, 2008.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C.M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional- 4.ed-** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Marlise Vinagre. **Diversidade humana, relações sociais de gênero e luta de classes: emancipação para além da cultura.** Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, n. 28, p. 51-64, 2011.

SILVA, Renan Antônio. **A criação do ministério da educação e saúde pública no brasil.** Trilhas Pedagógicas, v. 7, n. 7, p. 291-304, 2017.

SIMIONATTO, Ivete; LUZA, Edinaura. **Estado e sociedade civil em tempos de contrarreforma: lógica perversa para as políticas sociais.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 2, p. 215-226, 2011.

SILVA NETA, Marina Felisbela da; SANTOS, Rôse Meire dias dos. **Conquista do serviço social na educação: uma discussão sobre a lei 13.935/2019.** 2022.

SOARES, Raí Vieira; BURGINSKI, Vanda Micheli. **Estado e política social no capitalismo dependente: diálogos com Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes.** 2021

SOUZA, Cristiane Sabino de. **A indissociabilidade entre racismo e superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente.** 2023, p.16-35.

\_\_\_\_\_. **Racismo e luta de classes na América Latina: as veias abertas do capitalismo dependente.** São Paulo: Hucitec, 2020.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e políticas sociais na América Latina.** Espírito Santo: Argumentum, v.8, p.48-60. 2016

SOUZA, Kellcia Rezende.;KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679

SOUZA- LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Perseu Abramo; Secretaria Municipal de Cultura; Brasiliense, 2011.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social.** Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais, 2009.

TOSTA, Késia Silva; NEY, Marlon Gomes; SILVA, Renata Maldonado da. **Reforma do Estado e Políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Básica no Brasil.** Educação- Santa Maria, v.45, 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIANA, Nildo. **Capitalismo e racismo.** Capitalismo e questão racial. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Corifeu, p. 24, 2009.

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntária(o) da pesquisa de dissertação de Mestrado realizada pela discente da Universidade Federal de Viçosa do curso de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Camila Eymard Viveiros e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Késia Silva Tosta, intitulada “Diversidade Humana e o trabalho do Assistente Social na Política de Educação Básica”, em que o objetivo configura-se em analisar como as/os assistentes sociais de Viçosa e região compreendem o exercício profissional de assistentes sociais na educação básica na direção da promoção à diversidade humana.

Para alcançar os objetivos pretendidos pelo estudo, será realizada uma entrevista, guiada por um roteiro pré-estabelecido, com perguntas abertas e fechadas com duração de aproximadamente 30 minutos, em que você irá responder perguntas acerca de sua compreensão sobre a diversidade humana e como você entende o exercício profissional do Assistente Social na política de educação, além dos desafios e possibilidades para a promoção da diversidade humana neste contexto.

No que diz respeito aos riscos envolvidos na pesquisa, estes consistem em possibilidade de vazamento de informação e dados fornecidos e eventual desgaste, cansaço ou constrangimento que você tenha. Para minimizar esses riscos, as informações serão baixadas, armazenadas em HD externo e utilizadas somente em ambiente sem internet. Em relação ao cansaço, desgaste e constrangimento compreendemos que a entrevista, com a presença física dos pesquisadores, poderá conter pausas que propiciará a liberdade de resposta e inclusive garantir o direito de desistência da entrevista, além de ser um momento de descanso para o entrevistado. A (o) participante possui liberdade de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus ou comunicado prévio.

Os resultados obtidos através da pesquisa estão à sua disposição quando finalizados e o(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar, não sendo seu nome ou o material que indique sua participação liberados sem a sua permissão.

A pesquisa contribuirá, apenas, com benefícios indiretos, tendo em vista que suas respostas serão capazes de reafirmar a importância do assistente social na política de educação e com o debate da defesa da diversidade humana. Para participar de tal estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Diante de eventuais danos identificados e decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização nos termos da legislação brasileira.

Para participar da pesquisa, é necessário que a(o) candidata(o) a participante esteja de acordo com o termo presente e tenha suas dúvidas sanadas. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados durante 5 (cinco) anos pelas pesquisadoras e após este prazo totalmente destruídos, conforme preconiza a Resolução nº466/2012.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora a partir do endereço de email: [camila.viveiros@ufv.br](mailto:camila.viveiros@ufv.br). Em caso de discordâncias referentes aos aspectos éticos da pesquisa, a(o) participante poderá contatar a orientadora desta pesquisa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Késia Silva Tosta através do e-mail [kesia.tosta@ufv.br](mailto:kesia.tosta@ufv.br) e telefone (31)3612-7604. O Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Viçosa, no endereço da Av. Peter Henry Rolfs s/n Campus Universitário, CEP: 36570-900 Viçosa – MG, telefones (31) 3612-7600 e (31) 3612-7604. Bem como ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFV, no endereço Edifício Arthur Bernardes, Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário, CEP: 36570-900 Viçosa/MG, Telefone (31)3899-2492, e-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Ao final deste texto é possível realizar o download do termo de consentimento livre e esclarecido, é importante que o(a) Sr.(a) guarde em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

Declaro que recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo. Declaro também que fui informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a respeito dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- Da garantia que as informações serão utilizadas apenas para fins científicos;

- Da garantia que não serei identificado no decorrer da pesquisa e na divulgação dos resultados, assegurando de que terei minha identidade preservada;
  - De que minha participação é voluntária, e que possuo liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa e deixar de participar desta sem qualquer ônus;
  - Em caso de dúvida ou novas perguntas poderei contatar a pesquisadora Camila Eymard Viveiros. Além disso, poderei entrar em contato com a orientadora da pesquisa Késia Silva Tosta, professora do curso de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.
- (    ) Li o TCLE, estou ciente do objetivo da pesquisa e ACEITO participar e responder o questionário.
- (    ) Li o TCLE e NÃO ACEITO participar da pesquisa.

## Apêndice II

### **Diversidade Humana e o trabalho do Assistente Social na Política de Educação Básica**

Formulário destinado aos assistentes sociais que fazem parte do Núcleo de Assistentes Sociais de Viçosa e Região (NASVIR), e que estão atuam na Política de Educação, composto pelos municípios de: Araponga, Cajuri, Coimbra, Ervália, Viçosa, Paula Cândido, Presidente Bernardes, Teixeira, Piranga, Porto Firme e São Miguel do Anta.

\* Indica uma pergunta obrigatória

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntária(o) da pesquisa de dissertação de Mestrado realizada pela discente da Universidade Federal de Viçosa do curso de Pós- Graduação em Economia Doméstica, Camila Eymard Viveiros e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Késia Silva Tosta, intitulada “Diversidade Humana e o trabalho do Assistente Social na Política de Educação Básica”, em que o objetivo configura-se em analisar como as/os assistentes sociais de Viçosa e região compreendem o exercício profissional de assistentes sociais na educação básica na direção da promoção à diversidade humana.

Para alcançar os objetivos pretendidos pelo estudo, será realizada uma entrevista, guiada por um roteiro pré- estabelecido, com perguntas abertas e fechadas com duração de aproximadamente 30 minutos, em que você irá responder perguntas acerca de sua compreensão sobre a diversidade humana e como você entende o exercício profissional do Assistente Social na política de educação, além dos desafios e possibilidades para a promoção da diversidade humana neste contexto.

No que diz respeito aos riscos envolvidos na pesquisa, estes consistem em possibilidade de vazamento de informação e dados fornecidos e eventual desgaste, cansaço ou constrangimento que você tenha. Para minimizar esses riscos, as informações serão baixadas, armazenadas em HD externo e utilizadas somente em ambiente sem internet. Em relação ao cansaço, desgaste e constrangimento compreendemos que a entrevista, com a presença física dos pesquisadores, poderá conter pausas que propiciará

a liberdade de resposta e inclusive garantir o direito de desistência da entrevista, além de ser um momento de descanso para o entrevistado. A (o) participante possui liberdade de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus ou comunicado prévio.

A (o) participante possui liberdade de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem nenhum ônus ou comunicado prévio.

Os resultados obtidos através da pesquisa estão à sua disposição quando finalizados e o(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar, não sendo seu nome ou o material que indique sua participação liberados sem a sua permissão.

A pesquisa contribuirá, apenas, com benefícios indiretos, tendo em vista que suas respostas serão capazes de reafirmar a importância do assistente social na política de educação e com o debate da defesa da diversidade humana. Para participar de tal estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Diante de eventuais danos identificados e decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização nos termos da legislação brasileira.

Para participar da pesquisa, é necessário que a(o) candidata(o) a participante esteja de acordo com o termo presente e tenha suas dúvidas sanadas. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados durante 5 (cinco) anos pelas pesquisadoras e após este prazo totalmente destruídos, conforme preconiza a Resolução nº466/2012.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora a partir do endereço de email: [camila.viveiros@ufv.br](mailto:camila.viveiros@ufv.br). Em caso de discordâncias referentes aos aspectos éticos da pesquisa, a(o) participante poderá contatar a orientadora desta pesquisa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Késia Silva Tosta através do e-mail [kesia.tosta@ufv.br](mailto:kesia.tosta@ufv.br) e telefone (31)3612-7604. O Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Viçosa, no endereço da Av. Peter Henry Rolfs s/n Campus Universitário, CEP: 36570-900 Viçosa – MG, telefones (31) 3612-7600 e (31) 3612- 7604. Bem como ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFV, no endereço Edifício Arthur Bernardes, Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário, CEP: 36570-900 Viçosa/MG, Telefone (31)3899-2492, e-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Ao final deste texto é possível realizar o download do termo de consentimento livre e esclarecido, é importante que o(a) Sr.(a) guarde em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

Declaro que recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo. Declaro também que fui informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a respeito dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- Da garantia que as informações serão utilizadas apenas para fins científicos;
- Da garantia que não serei identificado no decorrer da pesquisa e na divulgação dos resultados, assegurando de que terei minha identidade preservada;
- De que minha participação é voluntária, e que possuo liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa e deixar de participar desta sem qualquer ônus;
- Em caso de dúvida ou novas perguntas poderei contatar a pesquisadora Camila Eymard Viveiros. Além disso, poderei entrar em contato com a orientadora da pesquisa Késia Silva Tosta, professora do curso de Pós- Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \***

Li o TCLE, estou ciente do objetivo da pesquisa e ACEITO participar e responder o questionário

Li o TCLE e NÃO ACEITO participar da pesquisa.

#### **1. [Download do TCLE](#)**

#### **IDENTIFICAÇÃO**

**2. Qual a sua cor/raça?**

- Preto
- Pardo
- Amarelo
- Indígena
- Branco

**3. Com qual gênero você se reconhece?**

- Feminino
- Masculino
- Binário
- Não- binário
- Outro: \_\_\_\_\_

**4. Há quanto tempo voce se formou?**

---

---

**5. Em qual instituição de ensino você se formou?**

- Pública presencial
- Pública EAD
- Privada Presencial
- Privada EAD

**6. Há quanto tempo você atua como Assistente Social?**

---

---

**7. Há quanto tempo você está atuando como Assistente Social na área da educação?**

---

---

---

---

---

**LEI 13.935/2019**

**8. Como você avalia a aprovação da Lei 13.935/2019?**

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

**9. Quais os maiores desafios do trabalho do Assistente Social na área de educação?**

---

---

---

---

---

**10. Para você, qual é o papel do Assistente Social na política de Educação Básica?**

---

---

---

---

---

**A DIVERSIDADE HUMANA E O EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

**11. Para você, o que é diversidade humana?**

---

---

---

---

---

**12. Na sua opinião, é possível promover a diversidade humana a partir do exercício profissional do assistente social na educação básica?**

Sim

Não

**13. Há projetos educativos, de debates no combate a violências, desigualdades e bullying? Se sim, quais? De que tema em específico?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

