



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL – FSSO
BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

MARINA FELISBELA DA SILVA NETA
RÔSE MEIRE DIAS DOS SANTOS

**CONQUISTA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
uma discussão sobre a lei 13.935/2019**

MACEIÓ - AL
2022

MARINA FELISBELA DA SILVA NETA
RÔSE MEIRE DIAS DOS SANTOS

**CONQUISTA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
uma discussão sobre a lei 13.935/2019**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Serviço Social
(FSSO), da Universidade Federal de Alagoas
(UFAL), como requisito para obtenção do
grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wanda Griep Hirai

MACEIÓ-AL
2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586c Silva Neta, Marina Felisbela da.
 Conquista do serviço social na educação : uma discussão sobre a lei
 13.935/2019 / Marina Felisbela da Silva Neta, Rôse Meire Dias dos
 Santos. – 2022.
 72 f.

 Orientadora: Wanda Griep Hirai.
 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social) –
 Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Maceió,
 2022.

 Bibliografia: f. 69-72.

 1. Brasil. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. 2. Serviço social.
 3. Educação. 4. Campo sócio-ocupacional. I. Santos, Rôse Meire Dias
 dos. II. Título.

CDU: 364.442.2:37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**



Folha de Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

DISCENTES: MARINA FELISBELA DA SILVA NETA E ROSE MEIRE DIAS DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 21/12/2022

**Título: CONQUISTA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
UMA DISCUSSÃO SOBRE A LEI 13.935/2019**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Wanda Griep Hirai (ORIENTADORA)

Profª Drª: Edvânia Francisca de Melo

Assistente Social: Ana Kátia Batista França

AGRADECIMENTOS – MARINA

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida e pela perseverança que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudos.

A meu pai Cicero Olimpio (*in memoriam*), por todo amor e apoio durante toda a minha vida, incentivo na busca por conhecimento e por ser, até o último momento, um exemplo de dedicação à família.

A minha mãe, pelo seu amor e ensinamentos que me tornaram uma pessoa melhor e mais forte.

A minha linda e alegre filha Lavínia, a melhor filha do mundo, pela paciência em aceitar a ausência da mamãe. O seu sorriso me deu forças para continuar, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu querido esposo Wellington, por sua dedicação, incentivo, amor e paciência nesses anos de estresse, por aguentar com tamanha firmeza todos os desafios que a vida e a rotina de estudos nos impuseram, além de todo o cuidado com nossa Lala.

Aos meus queridos irmãos Ariadja, Naedja, Alyson e Samuel: cada um à sua maneira contribuiu para que este momento chegasse.

As minhas companheiras de luta no processo estressante e desafiador, porém gratificante, que é a graduação. Ana Caroline, Hyanka e Rôse, obrigada por tudo, meninas. Dividir os momentos difíceis com vocês tornou o processo muito mais rico e divertido. Em especial à Rôse, pela parceria na construção deste trabalho que foi um desafio e nos proporcionou um grande aprendizado.

Também a Letícia e Karla Gabriela, que de forma tão calorosa me receberam e acolheram no processo de estágio, tornando tudo mais fácil e alegre; e a Juan, uma inusitada amizade que me fez tão bem. Grata pelas conversas que tanto contribuíram com o meu processo de amadurecimento.

A todos os professores pela troca e empenho, em especial à nossa orientadora Prof.^a Dr.^a Wanda Griep Hirai, pela sua paciência e por nos proporcionar um processo tranquilo.

A todos, muito obrigada.

AGRADECIMENTOS – RÔSE

A Deus, Ser Superior no qual sempre encontrei forças para seguir, mesmo diante das dificuldades.

A minha família, por sempre estar ao meu lado, em especial minha mãe, Cleide Souza, e meu pai, Antônio Luiz, meus exemplos de carinho, amor e honestidade.

A minha tia, Maria Lisete, pelo cuidado e carinho que nunca me faltaram.

Aos meus queridos irmãos e irmãs Lucimeire, Roberta, Clismar e Clenivaldo, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram nesta e em tantas outras jornadas.

Ao meu querido esposo Pedro, pelo apoio e incentivo, paciência e amor de todos os dias. E pela valorosa contribuição na organização deste trabalho.

A Marina, pela parceria no desafio de construir este trabalho, por sua dedicação, compreensão e pelos muitos “nós vamos conseguir”, “vai dar certo”, que serviram de incentivo e encorajamento.

A Ana Caroline e Hyanka, que juntamente com Marina, sempre estavam disponíveis para as longas discussões dos inúmeros textos, com alegria e leveza. Elas tornaram esses longos anos inesquecíveis e converteram-se em amigas para toda a vida.

Aos colegas de estágio Ariane Walleska e Luiz, pela parceria, pelo apoio e por todo o conhecimento construído conjuntamente.

Ao corpo docente do Curso de Serviço Social, pelos ensinamentos e trocas de experiência, que muito contribuíram para a minha formação.

À Prof.^a Dr.^a Wanda Griep Hirai, nossa orientadora, por ter conduzido esse processo de construção com maestria.

Um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Alcina Lins, minha supervisora acadêmica de estágio, a quem sou imensamente grata por toda orientação, paciência e dedicação durante o processo. Gratidão pelas palavras de apoio.

À querida Prof.^a Dr.^a Célia Porto (*in memoriam*), por suas aulas e por nos ensinar que a vida é curta; é preciso aproveitá-la.

A vocês, toda a minha gratidão.

RESUMO

As expressões da “questão social” sempre estiveram presentes no contexto escolar brasileiro, seja no acesso restrito a determinados grupos da sociedade, seja na falta de acesso ou na infrequência, diante das condições objetivas que se estabeleceram para a produção e reprodução do sistema capitalista. Os reflexos da estrutura societária continuam presentes nas escolas; entre os mais recorrentes, citam-se: o trabalho infantil, a gravidez na adolescência, o uso e tráfico de drogas, a violência doméstica e escolar, o preconceito e a intolerância, e mais recentemente, devido à pandemia da Covid-19, a falta de acesso aos meios tecnológicos. Tudo isso impossibilitou o acesso e a permanência nas aulas, bem como a continuidade dos estudos. Essas expressões da questão social devem ser identificadas e encaminhadas às equipes qualificadas, para os devidos encaminhamentos às redes de proteção. Diante disso, a inserção de profissionais do Serviço Social se faz necessária nas escolas públicas, uma vez que esses profissionais são dotados de saberes teóricos, técnicos e éticos, e articulam as dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política no exercício de suas atividades. Este trabalho intenta analisar a Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica, desde sua gênese como PL 3.688/2000, até sua sanção, em dezembro de 2019, considerando os aspectos históricos da construção da política de educação brasileira e os embates enfrentados pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social para a efetivação desta lei em todo o Brasil.

Palavras-Chave: Serviço Social. Educação. Campo sócio-ocupacional. Lei 13.935/2019.

ABSTRACT

The expressions of the social question have always been present in the Brazilian school context, either in the restricted access to certain groups of society, or in the lack of access or infrequency, given the objective conditions established for the production and reproduction of the capitalist system. The reflections of the corporate structure are still present in schools and among the most recurrent we can mention child labor, teenage pregnancy, drug use and trafficking, domestic and school violence, prejudice and intolerance, and more recently, due to the Covid-19 pandemic, the lack of access to technological means, made it impossible to access and stay in classes, as well as the continuity of studies. These expressions of the social issue must be identified and forwarded to the qualified teams, for the appropriate referrals to the protection networks. In view of this, the insertion of social service professionals is necessary in public schools, since these professionals are endowed with theoretical, technical and ethical knowledge, and articulate the technical-operative, theoretical-methodological and ethical-political dimensions in the exercise of their activities. This work proposes to analyze the creation of Law 13.935/2019, which provides for the insertion of social workers and psychologists in public schools of basic education, from its genesis as PL 3.688/2000, until its sanction, in December 2019, considering the historical aspects of the construction of Brazilian education policy, and the clashes faced by the Federal Council and by the Regional Councils of Social Service for the implementation of this law throughout Brazil.

Keywords: Social Work. Education. Socio-occupational field. Law 13.935/2019.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO	11
1.1 O desenvolvimento da educação no Brasil colônia	12
1.2 A Educação em foco: da República Velha ao Estado Novo	13
1.3 Os retrocessos da educação durante o Regime Militar	20
1.4 O Movimento de Construção da Política de Educação na Carta Magna de 1988	22
1.5 Lei n.º 9.394/96: a nova e democrática LDB pautada por valores da Constituição de 1988	25
2 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO	28
2.1 Assistentes sociais e sua inserção na política de educação	28
2.2 Parâmetros de atuação do Serviço Social na Educação	34
2.3 Lei 8662/93 – Lei de regulamentação do assistente social	36
2.4 As manifestações das expressões da Questão Social nas escolas públicas	38
2.5 A intensificação das expressões da Questão Social nas escolas durante a pandemia	42
2.6 Lei 13.935/2019: uma lei para garantir o Serviço Social na Educação	48
2.7 CFESS-Cress: ações nacionais pela inserção de assistentes sociais na política de educação	57
2.8 Desafios e estratégias para a implementação da Lei 13.935/2019	633
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

Historicamente, a estruturação da educação brasileira passou por diversos avanços e retrocessos, seja no acesso e permanência dos estudantes, seja na composição curricular, que tem se limitado a atender a interesses do capitalismo, sem a preocupação com a verdadeira emancipação do ser social como participante da construção da sociedade.

Os problemas da educação, sobretudo do ambiente escolar da rede pública, são persistentes e se moldam conforme as mudanças na sociedade, com a localidade em que estão inseridas, com os novos parâmetros impostos pelas condições socioeconômicas, pela violência e pelo acesso (ou não) às tecnologias de informação e comunicação (TICs), que se tornaram instrumentos de inclusão nas escolas.

No entanto, verificam-se mudanças no campo das políticas sociais para responder às demandas da educação, não somente no que diz respeito ao combate ao analfabetismo, evasão e abandono escolar, mas também para atender às demandas que necessitam de um olhar especializado, por se estabelecerem não somente no campo das condições objetivas, mas nas subjetividades intrínsecas em cada aluno, considerando a sua individualidade.

Entre as políticas públicas voltadas para esta área, destaca-se neste trabalho uma recente conquista do Serviço Social na educação, que propõe uma nova forma de discutir, analisar e responder às expressões da questão social que se apresentam na comunidade escolar, especialmente aquelas que afetam diretamente os estudantes das escolas de educação básica.

O presente trabalho busca discutir, desde a sua gênese como PL 3.688/2000, a Lei 13.935/2019, cujo pressuposto é assegurar a política de educação como campo sócio-ocupacional de assistentes sociais e psicólogos. Aborda-se o processo adotado para que esta implementação fosse viável em todo o território brasileiro. Tem-se como foco a inserção deste novo, porém já conhecido, campo sócio-ocupacional para a categoria dos assistentes sociais.

Para tratar sobre a nova lei especificamente e compreender o processo ao qual foi submetida, foi necessária a realização de estudos sobre o desenvolvimento da educação brasileira.

Quando se trata de educação, depara-se com diversas possibilidades de aprofundamento sobre o tema. Será destacado o processo histórico, social e econômico da política de educação, para se contar com um panorama mais amplo acerca da importância e da necessidade da referida lei como um ganho para toda a sociedade brasileira.

Assim, busca-se demonstrar como a tramitação processual do projeto de lei 3.688/2000 até sua aprovação foi marcada por ações no âmbito dos conselhos representativos da categoria. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (Cress) participaram da construção de instrumentos que subsidiaram a atuação de assistentes sociais, apontando como estes profissionais contribuíram para a democratização das escolas e no processo formativo dos milhões de alunos assistidos pelas escolas públicas brasileiras, em que se manifestam cotidianamente múltiplas expressões da “questão social” – muitas vezes, o fator basilar para o insucesso ou mesmo para a evasão dos estudantes, principalmente os pertencentes às famílias mais pobres.

Este novo, porém, conhecido campo de atuação para os assistentes sociais, que é a educação, marcado por diversos desafios que se manifestam como entraves para a construção de escolas de educação pública qualificada, pautada pelo pluralismo de ideias e respeito mútuo, destina ao assistente social demandas que se apresentam nas dificuldades, possibilidades e desafios que permeiam sua atuação nas equipes multiprofissionais, em escolas da rede pública.

Compreender o processo histórico da Lei 13.935/2019 é imprescindível aos profissionais assistentes sociais e psicólogos, para que se apropriem do tema e, a partir disso, defendam-no, munidos de respaldo histórico, técnico e ético, a fim de lutar por sua implementação em todos os municípios brasileiros. Trata-se de uma vitória conquistada mesmo diante da resistência de forças opositoras a esta inserção, que trará ganhos não só para a categoria, mas também para toda a sociedade brasileira.

Para a elaboração deste trabalho, utilizou-se um suporte metodológico da pesquisa qualitativa exploratória, com pesquisa bibliográfica, análise de documentos, de leis e projetos de lei, de trabalhos científicos e de pesquisas em *sites*.

Este trabalho está estruturado em dois capítulos. O 1º capítulo consiste numa análise histórica sobre o processo de construção da política de educação brasileira, desde a época do império português, que inaugura as primeiras escolas e debates acerca do tema, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, marco na construção de políticas sociais que culmina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

O 2º capítulo aponta para o processo histórico de tramitação no âmbito legislativo do projeto de lei 3.688/2000 à lei 13.935/2019 nas suas diversas alterações, revisões e desafios ao longo do processo. Destacam-se as diversas ações no âmbito do CFESS durante esse período, visando, além de obter a aprovação da referida lei, capacitar política e eticamente os profissionais envolvidos nesta inserção.

1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada por momentos imbricados com a própria memória da construção identitária do país. É uma política pública em que há um permanente embate entre forças opositoras, que está apoiada na contradição entre os interesses da classe dominante e da classe trabalhadora, representados pelas instituições educacionais privadas e educadores de escolas públicas. Explicita-se, ao longo da história do país, pelas diversas direções ideológicas adotadas pela educação na sociedade brasileira, ainda em desenvolvimento.

Entende-se que o aprofundamento sobre o percurso é necessário para a construção da Educação como política pública e direito inalienável ao cidadão brasileiro, e fundamental para compreender os desafios passados que se reproduziram até chegar à atualidade.

Segundo Aranha (1989), refletir sobre as bases históricas percorridas pela Educação é muito mais que apenas investigar o passado ou tão somente ocupar-se de um tema relevante; é compreender que as práticas passadas influem diretamente num processo de construção e renovação que, subsidiado em experiências, viabiliza novas ideias e atitudes que se afastam de um derrotismo ocasionado pelos piores momentos que transcorreram ao longo da história.

Assim, com a investigação histórica podemos constatar como foi construída a educação brasileira até sua condição de política pública e os embates envolvidos neste processo, para que ela se concretizasse e universalizasse. É também pelo viés histórico que é possível compreender a relevância da contribuição dos diversos atores comprometidos nesta contínua e árdua batalha, a fim de tornar a escola pública um lugar democrático e acessível para todos os brasileiros.

1.1 O desenvolvimento da educação no Brasil colônia

De acordo com Barbosa (2016), as primeiras formas de transmissão de conhecimento no território brasileiro datam de 1549, com a vinda dos padres jesuítas para a recém-descoberta colônia portuguesa, que mais tarde tornou-se o Brasil, visando catequizar os nativos e os colonos portugueses. Com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de oferecer educação aos filhos dos colonos. Para este fim, padres jesuítas foram enviados à colônia. Foram os precursores das escolas brasileiras.

Os portugueses perceberam que precisavam investir não apenas em educação missionária, mas na educação dos filhos dos colonos que moravam no país. Assim, em 1564 os jesuítas fundaram o primeiro colégio do Brasil, na Bahia, direcionado principalmente aos filhos de portugueses. (BARBOSA, 2016, p. 11).

Posteriormente, durante o reinado de D. João I, iniciou-se uma fase historicamente conhecida como período pombalino, que ficou marcado pelas reformas administrativas realizadas pelo Marquês de Pombal. Uma dessas mudanças se deu no âmbito da educação; Pombal aboliu o modelo de ensino jesuíta com base religiosa. A ordem dos padres jesuítas foi convidada a deixar o território brasileiro. Inspirado por ideias iluministas e pelas necessidades do capitalismo nascente, Pombal iniciou o processo de laicização. O ensino se tornou público, mas somente destinado à prole portuguesa.

O período pombalino tem seu início em 1759 quando houve a expulsão dos jesuítas (reformas pombalinas), passando a ser instituído o ensino laico e público através das aulas régias. Os conteúdos baseiam-se em cartas régias a partir de 1772. (BARBOSA, 2016, p. 11).

Essas aulas régias apesar de serem públicas, eram destinadas a um público específico, tinham caráter centralizador, os professores eram escolhidos pelo próprio rei, e não tinham autonomia pedagógica, fatores que demonstram que o processo de desenvolvimento da educação colonial pós-reformas administrativas, mostrou-se incapaz de alcançar a modernização pretendida.

1.2 A Educação em Foco: da República Velha ao Estado Novo

O período em questão foi um avanço na construção social e histórica do Brasil para a educação, contudo não foi suficiente para conter o descontentamento das

classes mais abastadas da sociedade brasileira com o governo monárquico. Ocorre uma ruptura com a monarquia através da expulsão da família real, o que culminou com a Proclamação da República brasileira. Esta, nos moldes estadunidenses, inaugurou o modelo presidencialista de governo.

Segundo Figueira (apud Alves, 2009), proclamada a República, foi escolhido o Marechal Deodoro da Fonseca, antigo monarquista e amigo do Imperador, para chefiar o Governo Provisório. Este escolheu civis e militares de destaque no movimento republicano para compor o seu ministério. Entre os civis estavam os poderosos representantes da aristocracia cafeeira de São Paulo. (p. 51).

Todavia, a mudança no modo de governar não proporcionou ao país significativos avanços para a totalidade da sociedade. A maioria pauperizada da população, que havia sido deixada à margem no período monárquico, não obteve maiores benefícios no governo republicano. O que se deu foi o uso do Estado para defender interesses privados por acordos da classe dominante da época.

Por ser a base da economia brasileira agroexportadora, os grandes barões de São Paulo tinham no atraso estrutural uma forma de perpetuar-se no poder. “Controlam e determinam os projetos políticos nacionais, assim, ditam, também, as normas do sistema eleitoral corrompido para atender aos interesses do grupo” (ALVES, 2009, p. 50).

Os grandes latifundiários paulistas tinham no grupo político mineiro um aliado e, simultaneamente, um oponente na disputa do poder. Os presidentes eram ora escolhidos pelo grupo paulista, ora pelo grupo mineiro. Segundo Figueira (apud ALVES, 2009, p. 51), “assim nasceu a chamada política do café com leite, por meio da qual a oligarquia mineira e paulista passou a se revezar no poder até 1930”.

Com a quebra da bolsa de valores em 1929, a economia brasileira foi duramente afetada, pois a economia era quase que totalmente centrada na exportação do café, tornando necessário, segundo ALVES (2009, p. 52), que a maior cidade do país, São Paulo, buscasse formas de superar a crise. Iniciou-se, assim, um processo de industrialização que buscou responder à necessidade de ordem estrutural, que se dava pelo aumento populacional devido ao processo migratório de europeus e de outros brasileiros vindos das partes menos desenvolvidas do país. Essa massa de trabalhadores que agora se uniria deu origem à classe operária brasileira.

Neste período de transformações, ocorreram mudanças na administração das instituições no âmbito do Estado. De acordo com ALVES (2009, p. 56), a educação nacional foi coordenada pelo Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado no governo provisório de Marechal Deodoro, que nomeou Benjamin Constant como ministro. Este foi o responsável pela primeira reforma da educação nacional. Sua reforma pretendia “[...] transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador” (BARBOSA, 2016, p. 14).

Com a tentativa de se chegar à melhor forma de difundir a educação no país, ocorreram algumas reformas. Destacam-se as mais relevantes: o código Eptácio Pessoa, em 1901; a reforma de Rivadávia Correia, em 1911; e a reforma de Carlo Maximiliano, em 1915, considerada como a que obteve maior êxito, pois se centrava na preocupação com o ensino secundário e no seu importante papel como preparador para o ensino superior.

A República Velha, ou Primeira República, termina quando um grupo político representado por Getúlio Vargas, após ter perdido as eleições presidenciais de 1930 para Júlio Prestes, depôs do poder o então presidente Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito pelo voto popular, passando, então, a governar o país.

O grupo de Getúlio Vargas aproveitou-se da crise econômica que atingiu o Brasil e do descontentamento dos demais estados brasileiros diante da alternância do poder entre políticos paulistas e mineiros, além do descumprimento, por parte de São Paulo, do compromisso de entregar a presidência a Minas Gerais. Este golpe à democracia não proporcionou melhores condições de vida à classe trabalhadora crescente das grandes cidades; tão só gerou uma disputa entre elites em busca de poder. “O fim da Primeira República é marcado pela tomada do poder por Getúlio Dornelles Vargas, que fora derrotado nas eleições por Júlio Prestes, em 1930. Os anos que seguem irão trazer grandes mudanças para o ensino no Brasil” (ALVES, 2009, p. 58).

O início do governo de Vargas, conhecido historicamente como governo provisório, ficou marcado por seu empenho em adentrar no cenário capitalista mundial através da industrialização do Brasil; no entanto, esbarrou com um país de estrutura agrária e alto índice de analfabetismo, o que se revelou problemático para alcançar tal objetivo.

Como estratégia para reverter esta condição, segundo Alves (2009, p. 59), o governo passou a investir em formas de melhorar a infraestrutura do país, atuando no mercado interno, na recente indústria nacional e realizando reformas na educação, a fim de formar uma força de trabalho qualificada para o setor nascente.

Por isso, já no seu primeiro ano de governo, Vargas extinguiu o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ao qual estava subordinada a pasta da Educação, e pelo decreto 19.402 criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo Francisco de Campos o ministro dessa nova pasta. (ALVES, 2009, p. 59).

Durante a vigência do governo provisório, o Estado preocupou-se com a educação e implementou reformas educacionais, com ênfase no ensino secundário, que até então seguia padrões considerados ultrapassados para a época. De acordo com Dallabrida (2008, p. 2):

Na primeira metade de 1931, ele implementou uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser identificada com o seu nome – Francisco Campos.

A reforma em questão, apesar do seu caráter modernizador, também foi considerada elitista. Conforme Dallabrida (2008, p. 3):

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal.

Este formato de ensino destinava-se às elites brasileiras; aos filhos da classe trabalhadora bastava cumprir um dos ciclos em que se achava dividido o ensino secundário e profissionalizante, enquanto as elites cumpriram mais dois anos preparatórios para o nível superior.

Para alguns educadores da época, esta reforma foi descabida, pois não resolvia os problemas da educação brasileira, que permanecia orientada pela Igreja Católica e era conferida apenas a uma elite. Nesse contexto de reformas, que estavam longe de criar um sistema educacional destinado a todos os brasileiros, e que acompanhasse o ritmo de desenvolvimento econômico e social por que o país passava, defendia-se ser preciso que a educação sofresse mudanças na sua base,

com a finalidade de permitir formar cidadãos aptos a acompanhá-las, a fim de gerar uma sociedade mais democrática.

Conforme Alves (2009, p. 59), “em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estando à frente Fernando Azevedo”, foi assinado por 26 educadores que reclamavam participação no processo de renovação da educação orientada para o desenvolvimento futuro e destinado a todo o território nacional, com caráter público e laico.

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. (SAVIANI, 2004, p. 34 apud LUSTOSA, 2013, p. 7).

Mesmo diante de alguns avanços para o país, o governo de Getúlio Vargas possuía muitos opositores, principalmente a elite paulistana que, descontente, passou a questionar a falta de um poder moderador presente na Constituição Federal, tendo em vista que o presidente exercia todo o poder. Este, logo após o Golpe, dissolveu os demais poderes que compunham a República, na busca da aprovação de uma nova Constituição. Esta luta ficou conhecida como Revolução Constitucionalista e desencadeou a formação da Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da Carta Magna de 1934.

Segundo (ALVES, 2009), “essa Constituição, ao contrário da primeira, não pôde ser omissa nas questões da educação, pois houve um intenso debate entre dois grupos que representavam o pensamento educacional: o liberalismo e o tradicionalismo católico”. Esses grupos tiveram intensos debates a respeito das bases do ensino. Enquanto um grupo conhecido como representantes da Escola Nova defendia o processo de laicização através da introdução de novas teorias pedagógicas, o segundo grupo aparece como espiritualista e propunha o ensino com bases católicas e não laico.

A Constituição de 1934 tinha um caráter democrático e assegurou algumas garantias no que se refere ao acesso à educação e à responsabilidade em oferecê-la.

Estabelecia em seu artigo 149 que a educação era dever da família e do poder público e deveria ser oferecida gratuitamente por meio de recursos do Estado.

Contudo, no período em que essa constituição foi promulgada o país vivia uma forte agitação de caráter político e ideológico, que, em meados de 1937, deu a Getúlio Vargas a chance de continuar governando através de um golpe que o instituiu como poder máximo e mal necessário para a manutenção da ordem nacional, tendo em vista as ameaças que se lhes apresentavam como justificativa para o rompimento com a democracia.

O mandato de Getúlio Vargas terminaria em 1938, mas, com o golpe permanece governando, agora como ditador. Para justificar o golpe, tenta convencer o povo da ameaça comunista, chamada por ele de perigo vermelho. Esse regime de inspiração fascista será chamado de Estado Novo e se sustentará até 1945. (ALVES, 2009, p. 61).

O Estado Novo, como ficou conhecido na história da política brasileira o período do governo de Getúlio Vargas pós-golpe, foi marcado pela predominância de atos antidemocráticos. Para afirmar a legalidade do seu governo, foi outorgada a Constituição de 1937, que representou um grande retrocesso na construção de uma educação acessível e igualitária.

Esta Constituição mantinha os pontos principais presentes na sua predecessora, porém, de acordo com Alves (2016):

Tem-se nesse momento um grande corte na sociedade brasileira, ou seja, o trabalho intelectual deve estar ao alcance da classe mais abastada, ao passo que o trabalho manual, especialmente o ensino profissional, destina-se à classe pobre.

O objetivo do governo brasileiro da época era criar uma força de trabalho capacitada para a indústria nascente, porém fazia isso de forma discriminatória, visto que destinava aos pobres o fardo de carregar o desenvolvimento econômico do país nas costas. A qualificação oferecida os formava para trabalhos manuais, enquanto aos filhos da classe abastada reservavam-se os cargos de chefia.

Segundo Barbosa (2016):

Em 1942, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, foram reformados alguns ramos do ensino. Essa reforma recebeu o nome de Leis Orgânicas do Ensino, compostas por decretos e leis que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e valorizam o ensino profissionalizante.

Segundo Alves:

Para estudiosos e críticos da educação, o Estado Novo foi um tempo de estagnação para a educação no Brasil. Os ganhos e avanços conquistados no movimento renovador que influenciou consideravelmente a Constituição de 1934 foram derrubados nesta pela imposição de Vargas. E mais: nela foi tirada toda a responsabilidade do governo sobre a educação. (ALVES, 2009, p. 62).

Contudo, o governo antidemocrático de Getúlio Vargas com forte influência fascista, que alcançou o poder por meio de manobras políticas, vinha apresentando sinais de enfraquecimento com a perda do apoio da população e de algumas classes de políticos descontentes.

Vargas foi deposto da presidência da República após quase oito anos de governo antidemocrático. Iniciou-se no Brasil um novo período que ficaria conhecido como República Nova, marcado, segundo Barbosa (2016), pela quarta Constituição federal, a de 1946, considerada uma das poucas com valores que defendiam a liberdade e a proteção dos direitos dos cidadãos. “O período de 1946 a 1963 foi conhecido como República Nova e se consubstanciou na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático” (BARBOSA, 2016, p. 14).

No que tange à educação, esta Carta Magna conta com dez artigos que definem de que forma esta deverá ser organizada. No artigo 168, nos incisos I, II, III e IV, sobre o ensino primário, consta:

I - O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.

Contudo, esta Carta também assegura em seus artigos 172, 173 e 174 a necessária assistência da qual os alunos que precisassem deveriam se valer, além de garantir acesso ao conhecimento que qualquer brasileiro deseja alcançar, de acordo com sua vontade e possibilidades. Coloca o Estado como o órgão que deverá facilitar tal acesso.

Art. 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. Art. 173 - As ciências, as letras e as artes são livres. Art. 174 - O amparo à cultura é dever do Estado. (BRASIL, 1946).

Essas novas garantias trouxeram de volta ideais de uma educação que não discrimina e que se destina a todos. Esta Constituição permitiu que a sociedade brasileira organizada pela melhoria e acesso à educação pudesse retomar os debates em sociedade. Organizações de educadores cobravam do poder público uma lei que regulamentasse o ensino em todo o território nacional.

Com esse objetivo, segundo Alves (2009), foram criadas, pelo então Ministro Clemente Mariani, comissões compostas por educadores notáveis para que, guiados pelos preceitos presentes na Constituição, criassem um anteprojeto para pensar o ensino em seus diferentes níveis.

Na Câmara, o Projeto permaneceu por 13 anos, onde recebeu muitas alterações, até receber redação final do deputado Carlos Lacerda, e, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada pela Lei n.º 4.024, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém 25 artigos foram vetados pelo presidente João Goulart, aprovados mais tarde pelo Congresso. (ALVES, 2009, p. 65).

A primeira Lei Orgânica da educação (Lei nº 4.024/61) foi uma conquista de grande importância para a sociedade brasileira. Ela incorporou diferentes correntes de pensamentos e tentou alcançar aqueles cidadãos que estavam longe dos centros urbanos, onde não existiam escolas. A Nova República foi um período de mudanças e desenvolvimento para a sociedade brasileira, o que logo seria mais uma vez postergado por um novo golpe contra a democracia.

1.3 Os retrocessos da educação durante o Regime Militar

A política brasileira se constituiu desde a Primeira República de intervenções não democráticas, “golpes de Estado”, em que frações da burguesia e dos militares, descontentes com o governo vigente, criavam subterfúgios para a usurpação do poder. Houve governos democráticos, com o acesso a alguns direitos e o usufruto de liberdade de expressão e reunião, interrompidos por períodos de profundo autoritarismo e perseguição à sociedade civil organizada.

Um dos mais terríveis períodos da nossa história política e social brasileira foi a Ditadura Militar, iniciada em 31 de março de 1964, mediante um golpe arquitetado pela alta burguesia brasileira e pela classe militar, que depuseram o então presidente João Goulart.

Com a ditadura militar iniciou-se um longo período de retrocessos e suspensão de direitos conquistados nos governos democráticos, em todas as áreas de desenvolvimento da sociedade brasileira. No âmbito da educação não foi diferente.

Com o golpe militar, todas as propostas de levar a educação a um patamar especial e inovador são abortadas pelos defensores e mantenedores do golpe militar, que as classificam de subversivas e comunistas. (ALVES, 2009, p. 69).

O abandono de tais propostas foi de grande prejuízo para o desenvolvimento e cumprimento de uma política inclusiva que apontasse o Estado como órgão responsável para garantir a manutenção da educação no país, presente na lei 4.024/61, que buscava popularizar o acesso e permanência dos estudantes na escola, assim como combater o analfabetismo tão comum entre a população brasileira da época, sobretudo as que estavam distantes dos grandes centros urbanos.

Simultaneamente à promulgação da LDB, surge o Método de Educação Popular do professor Paulo Freire. Esse método foi inicialmente aplicado pela Prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte, com a Campanha de Alfabetização “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”. Que consistia alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos. (ALVES, 2009, p. 68).

Com a ascensão do governo militar, o tão promissor método Paulo Freire é abortado abruptamente, pois foi considerado inadequado aos interesses do governo

e dos educadores que o apoiavam. Além de o inventor do método ser considerado comunista, ideologia que ferrenhamente desejavam destruir.

Houve uma intensa perseguição política. Os educadores que se opunham ao governo tiveram de fugir, temendo por suas vidas e de sua família. (ALVES, 2009, p. 69) “Infelizmente, com o advento do Golpe Militar em 31 de março de 1964, tudo acabou! O idealizador do Método, Paulo Reglus Neves Freire, fugiu com toda família para o Chile, e por 16 anos ficou exilado” .

Mesmo diante de todo retrocesso, o governo mostrou-se preocupado com o analfabetismo. Com essa finalidade, “[...] criou, pela Lei 5.360, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, ou Mobral, como ficou conhecido” (ALVES, 2009, p. 69). Posteriormente, este programa foi extinto, já que não conseguiu alcançar o objetivo a que se propôs, além de haver indícios de irregularidades na sua administração, como ressalta Barbosa (2016).

De acordo com Alves (2009), neste período foi promulgada a quinta Constituição brasileira, no dia 24 de janeiro de 1967. Ela não provocou grandes mudanças no ensino primário e secundário, tampouco no ensino privado. Contudo, os militares almejavam reformar o ensino superior, que se desenvolveu muito neste período, ainda que fossem centros de ensino tutelados e extremamente vigiados. Esse desenvolvimento ocorreu mediante a implementação da Lei n.º 5.540/68. Para Aranha (2005 apud ALVES, 2009, p. 72),

por determinação do presidente general Costa e Silva foi formado um grupo para introduzir mudanças na LDB de 1961. Em tempo recorde o grupo definia as diretrizes da reforma universitária; em meio a cassações de mandatos e intimidações, o Congresso não ofereceu resistência para aprovar a Lei n.º 5.540/68.

A LDB de 1961 sofreu muitas modificações para corresponder aos desejos do governo ditatorial. Além das mudanças realizadas no ensino superior, a fim de transformar os ensinos primário e secundário, foi criada a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, com o objetivo de realizar reformas na educação básica. Assim nasce a segunda Lei de Diretrizes de Bases, num período de retrocessos e intensa perseguição, e num contexto de valorização do ensino privado mediante repasses de dinheiro público. Segundo Aranha (2005 apud ALVES, 2009, p. 73),

[...] por determinação do presidente general Médici, o ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, escolheu um grupo de estudos para fazer a reforma do ensino fundamental e médio. Em 11 de agosto de 1971, é promulgada a Lei 5.692, que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

O governo ditatorial, ao priorizar as escolas privadas, desvalorizou a rede pública, destinada sobretudo aos filhos da classe trabalhadora. Converteu-a em lugares sem uma adequada estrutura física, em que o ensino não se mostra atrativo. Mesmo com avanços que viriam no período pós-ditadura, com as novas legislações, as escolas brasileiras ainda sofrem com velhos problemas já tão conhecidos da comunidade escolar, que mobilizavam outros profissionais presentes na sociedade, para que a educação brasileira, motivo de tantas lutas, se efetivasse como direito de todos e fosse oferecida com qualidade. De acordo com BARBOSA (2016, p. 15).

Os reflexos da ditadura militar sobre a Educação foram tão nocivos e profundos que até hoje, 31 anos após o início da redemocratização, impedem o país de alavancar a qualidade e democratizar o acesso à Educação que deveria ser um direito fundamental de todo brasileiro.

O período em que finalmente se encerrou a ditadura militar foi recebido com alívio pela sociedade brasileira, que vivenciou tempos de perseguições, violações de direitos e estagnação em diversos setores da estrutura social, num país que precisava urgentemente de reformas em todas as áreas.

1.4 O Movimento de Construção da Política de Educação na Carta Magna de 1988

A ditadura militar abortou todo um movimento de luta dos educadores, travado desde o manifesto dos pioneiros, por uma educação pública, laica, financiada pelo Estado e assegurada pela Constituição Federal.

Retomado o processo de redemocratização, a sociedade civil brasileira passou a cobrar do governo recém-empossado direitos que vêm sendo negados, não apenas no governo militar, mas desde o surgimento da República, e os muitos problemas de ordem estrutural presentes no país, em que recursos públicos foram destinados aos setores privados em detrimento da criação da rede pública de serviços nas suas diferentes áreas: saúde, educação, assistência. Exige-se uma nova Carta Magna para

se obter justiça social aos cidadãos brasileiros que viviam à margem dos direitos sociais.

Em meio a essa movimentação para criar uma Constituição foi realizada em Goiânia uma conferência em que organizações de educadores foram convocadas em todo o Brasil para pensar, debater e, a partir disso, construir um documento que apresentassem para a comissão constituinte, na Câmara de Deputados, o que se esperava da nova Constituição para a educação. Este documento ficou conhecido como Carta de Goiânia.

O capítulo da Educação na Constituição de 1988 (artigos 205 a 214) deve muito aos persistentes movimentos que atuaram em defesa da escola pública no Brasil. É emblemática desse processo a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada sob a temática “Educação e Constituinte”, em Goiânia, entre 2 e 5 de setembro de 1986, ou seja, poucos meses antes da abertura do processo da Constituinte. (PINO et al., 2018, p. 811).

A Carta de Goiânia, segundo Pino et al. (2018), influenciou fortemente os artigos da Constituição de 1988, assim como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que trouxe uma série de garantias que possibilitaram a reorganização da educação brasileira.

Diversos processos e discussões sobre a educação brasileira no decorrer da história aconteceram e repercutem até os dias atuais. A cada nova Constituição surgiam alterações no que se refere à educação; novas propostas, avanços e retrocessos. Todas as mudanças culminaram nas atuais políticas educacionais.

Trata-se neste tópico da Constituição cidadã promulgada em 1988 e sobre o que ela versa acerca da educação, de direitos e obrigações dos cidadãos, bem como das competências do Estado.

A Constituição Federal de 1988 foi elaborada por assembleia constituinte após o declínio da ditadura militar no Brasil, período que durou aproximadamente 21 anos e trouxe para o país grande retrocesso em diversas áreas, inclusive na educação.

A nova Constituição introduziu a assistência social na perspectiva do direito e ampliou os direitos dos trabalhadores. Ela apresentava uma nova perspectiva sobre as políticas sociais de direito universal e o acesso à educação para todos.

Neste documento, os artigos 205 a 214 são dedicados à educação. Já o artigo 205 define a educação como

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Caracteriza-se a educação como um direito social. Suas principais finalidades são: o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para exercer a cidadania; e a qualificação para o trabalho. É importante lembrar que essa universalização representa um avanço em relação às cartas constitucionais anteriores, pois não faz distinção de pessoas e de classes para o acesso. Prioriza-se a qualidade do acesso e a permanência dos estudantes. Outro fator concerne à formação cidadã e à qualificação para o trabalho, uma vez que, com a modernização e o crescimento dos setores industriais, era preciso uma mão de obra especializada.

A Constituição Federal aborda princípios nos quais o processo educacional deve nortear suas práticas para alcançar seus objetivos.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988).

Entre os princípios estabelecidos, destacam-se o VIII e o IX. O primeiro inclui o piso salarial dos profissionais da educação, buscando a valorização profissional; o segundo ressalta a garantia do direito à educação ao longo da vida. Este princípio visa assegurar tal direito a todos que não tiveram acesso de forma regular, abrindo espaço para a educação de jovens e adultos, exames supletivos, entre outras formas de acesso. São princípios que orientam as ações daqueles que têm como obrigação garantir a educação como um direito de todos. O Estado, a família e a sociedade devem segui-los a fim de cumprir o que propõe a lei.

Outro importante artigo é o 208, que versa sobre o dever do Estado como principal agente promotor da educação. Ele deve assegurar:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - progressiva universalização do ensino médio gratuito; IV - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; VI - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; VII - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VIII - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; IX - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. X - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que a garantia posta no inciso VII, que inclui material didático, transporte, alimentação e assistência médica, deve ser observada pelas redes educacionais, por programas suplementares e deve ser custeada com recursos da Assistência Social. A Educação e a Assistência social devem desenvolver projetos em conjunto, de forma que os recursos destinados a esses programas suplementares sejam utilizados de maneira adequada nos atendimentos aos educandos, a fim de atender às demandas de todos os alunos, assegurando-lhes o acesso e a permanência, principalmente dos menos favorecidos.

1.5 Lei n.º 9.394/96: a nova e democrática LDB, pautada por valores da Constituição de 1988

É importante considerar que no período imediatamente posterior à ditadura militar havia uma efervescência de grupos, organizações e setores econômicos que buscavam retomar seus lugares no ambiente democrático que se restabelecia na sociedade brasileira. Deve-se considerar, também, o caráter de neoliberalismo econômico que se instalava, influenciado por acontecimentos internacionais. Sobressaíam os princípios capitalistas após o fim da Guerra Fria.

Diversos grupos lançaram suas ideias para a construção das políticas educacionais brasileiras após a Constituição federal de 1988, tornando o projeto para

a educação um conjunto de diferentes ideias, dos mais diversos setores interessados, o que Lima (2019) chama de “colcha de retalhos”.

Apresentou-se como uma “colcha de retalhos”, em função da participação de diversos setores da sociedade e de seus diferentes interesses no que dizia respeito à formação educacional do jovem brasileiro. É importante ressaltar novamente que, apesar das diferenças, as propostas presentes nas Diretrizes, que por vezes pareciam contraditórias, refletiam o processo democrático de construção de uma Lei sólida, com participação de todos, a exemplo do que foi a construção da Constituição Federal de 1988. (LIMA, 2019, p. 4).

Esse processo desvela a marca democrática pela qual as políticas passam a ser pautadas, revelando aspectos que se contrapõem às Constituições anteriores, dotadas de caráter autoritário.

Se, por um lado, a construção das bases para a educação após o período ditatorial reflete o caráter democrático, por outro, está dotada de influências neoliberais: o Estado deve garantir o acesso e a permanência do alunado nos estabelecimentos de ensino, mas direciona a responsabilidade também à sociedade e à família. Garante que a educação forme cidadãos para o exercício da cidadania e para o trabalho, direcionando a educação para um viés tecnicista.

Lima (2019) explica que “a nova LDB foi um novo paradigma educacional que passou a orientar a maioria das reformas no Ensino Médio e profissional, conhecidas no mundo nos anos 1990”.

O cerne da proposta liberal vencedora naquele momento era o de desmontar qualquer defesa das forças de conservação que pudesse existir contra o mercado puro, a exemplo das nações, dos grupos de trabalho, dos sindicatos, das associações cooperativas e até das famílias. (LIMA, 2019, p. 4-5).

A redemocratização brasileira ainda era um processo recente, que requeria dos governantes medidas de controle político, econômico e social em busca de manter seus ideais, mesmo numa sociedade livre de autoritarismo e contando com um sistema democrático em vigor.

As considerações históricas sobre a evolução do processo educacional brasileiro até a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e sua promulgação em 1996 direcionam para uma análise do papel da educação na formação da sociedade, baseado num viés tecnicista, no qual a formação para o

trabalho era exaltada em detrimento de uma formação crítica e cidadã, que possibilitasse ao estudante uma participação ativa no processo de construção e reconstrução social.

Diante disso, é necessário compreender o papel da comunidade escolar, desde a gestão até os pais ou responsáveis pelos alunos. Entre os profissionais da educação, destaca-se o papel dos assistentes sociais como atores decisivos no gerenciamento das demandas que sempre permearam o ambiente escolar.

Para analisar o papel do assistente social na escola, como campo sócio-ocupacional deste profissional, lança-se mão de documentos oficiais que discutem a atuação profissional dos(as) assistentes sociais, com ênfase na Lei 13.935, de dezembro de 2019, que versa sobre a obrigatoriedade da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

2 O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A educação é uma política pública que se relaciona cotidianamente com diferentes profissionais. Cada um, à sua maneira, contribui para um fim, que é o êxito de milhares de crianças e adolescentes que compõem a rede de ensino pública que, de outra forma, não conseguiriam acessar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

É sabido que nossa sociedade é extremamente desigual, relegando a alguns o mínimo necessário à subsistência. Como garantir o sucesso escolar quando há tantas situações mais urgentes a se preocupar por parte destes estudantes e suas famílias?

Pretende-se neste capítulo abordar diferentes pontos relevantes para demonstrar a importância e a contribuição dos assistentes sociais na política de educação, na articulação entre família, escola e comunidade, apontando como surge no interior da profissão o interesse sobre este campo sócio-ocupacional, bem como as contribuições que o assistente social pode oferecer no seu cotidiano de trabalho, atuando sobre e na prevenção das manifestações da “questão social” presentes no ambiente escolar, seu trabalho junto à equipe multidisciplinar, os impactos sofridos pela educação devido à pandemia da Covid-19, além do percurso necessário para a aprovação da Lei 13.935/19 e as ações realizadas nos âmbitos dos conselhos regionais e federal para a sua implementação.

2.1 Assistentes sociais e sua inserção na política de educação

A inserção de assistentes sociais no campo educacional não é um acontecimento inédito para o Serviço Social brasileiro, tendo em vista que a profissão nasceu com um viés pedagógico no seu processo de trabalho e no cotidiano de suas práticas, inseridas em instituições de caráter social e formador da classe trabalhadora.

Neste sentido, o CFESS afirma:

Embora muitos tendam a afirmar que se trata de um debate ou de um campo novo, a vinculação do Serviço Social com a Política de Educação foi sendo forjada desde os primórdios da profissão como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise. (CFESS, 2001, p. 16).

Portanto, a profissão desde o seu surgimento ocupou-se com a dimensão formativa de seus usuários, ainda que no passado esta dimensão do trabalho profissional tenha se dado de forma conservadora.

Por um processo de renovação que se inicia com o “Congresso da Virada”, em referência ao “III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais”, realizado em São Paulo no ano de 1979, denominado “Congresso da Virada” (CFESS, 2009, p. 1), foi posta para a categoria uma nova forma de pensar o Serviço Social brasileiro nas suas práticas de trabalho e a aproximação a um novo referencial teórico que se opõe à exploração capitalista. Isso possibilitou um novo projeto ético-político, comprometido com as condições de vida e com as lutas da classe trabalhadora. “A Virada” teve o sabor de descortinar novas possibilidades de análise da vida social, da profissão e dos indivíduos com os quais o Serviço Social trabalha” (CFESS, 2009, p. 1).

A partir deste novo reordenamento, a profissão passou a defender intransigentemente os interesses dos seus usuários. Com as mudanças societárias e o processo de democratização das políticas sociais no Brasil que ocorreram na década de 90, gestados a partir da Constituição Federal de 1988, mecanismos legais de proteção e garantia à população brasileira, aqui principalmente destinados a crianças e adolescentes, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), asseguram o acesso e a permanência a todos a quem se destina, na perspectiva do direito para a formação social e cidadã (CFESS, 2001).

No entanto, ao mesmo tempo que são criadas leis protetivas e democráticas que se materializam através de políticas públicas para o enfrentamento das inúmeras expressões da “questão social” presentes no cotidiano da classe trabalhadora, é implantado no país o projeto econômico neoliberal, que tem em seus fundamentos o desmonte das políticas públicas, mediante um processo de desfinanciamento e transferência de recursos públicos para o setor privado.

A ofensiva neoliberal dos anos 90 acabou por desestruturar as principais experiências de proteção social organizadas em torno do Estado de Bem-estar Social nos países centrais e impingiu o sucateamento e o esfacelamento da precária rede de serviços sociais em países como o Brasil. (ALMEIDA, 2007, p. 9).

Verificou-se então no interior do Serviço Social uma inquietação, que é própria da profissão, com a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros,

no que tange à inserção, ao regresso, à permanência e à qualidade de ensino oferecido nas escolas, principalmente as públicas, nos níveis iniciais de formação e na construção da política educacional. A categoria passou a produzir pesquisas, e a discutir nos fóruns federais e regionais da profissão, possibilidades de contribuições e como proceder para a inserção destes profissionais na rede educacional brasileira.

O conhecimento produzido no interior da profissão a partir da leitura crítica da sociedade capitalista a respeito dos diversos desafios vivenciados pelos estudantes fora dos muros da escola, que impactam diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem desses indivíduos, revela que existem situações que requerem respostas mediante a articulação de uma equipe multiprofissional. Esta, junto aos professores e aos demais profissionais da educação, deve não somente buscar soluções para os problemas, mas criar condições de prevenir possíveis violações de direitos que impactem na aprendizagem e no acesso destes estudantes ao ambiente escolar.

O que parece ser central aqui e que já vem sendo observado pelos profissionais da área de educação é que o professor não vem conseguindo dar conta, sozinho, desses problemas e que o processo de enfrentamento dessa complexa realidade não é de competência exclusiva de nenhum profissional. (ALMEIDA, 2007, p. 6).

As escolas, principalmente as públicas, têm vivenciado situações problemáticas para toda a comunidade escolar que, muitas vezes, se expressam no cotidiano nas salas de aulas, mas que têm suas raízes fora destas instituições, quase sempre num contexto de vulnerabilidade social que se deve a situações de violação de direitos. Isso se reflete em mau comportamento e desinteresse pelas aulas, situações de violência com o professor ou outros estudantes etc.

Trata-se de crianças e jovens que vivenciam situações de violência doméstica ou nas comunidades em que moram, em virtude do crescente aumento do narcotráfico ou mesmo do trabalho infantil, além de um conjunto de outros determinantes que interferem nas condições de vida, resultando em infrequência e na evasão desses estudantes.

A escola pública e, mesmo, a particular, na esfera do ensino fundamental, se vê atravessada por uma série de fenômenos que, mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente,

mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a negação da profissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social. (ALMEIDA, 2007, p. 5).

De acordo com Almeida (2007, p. 5), a presença das expressões da questão social nas escolas por si só não justifica a introdução de assistentes sociais neste campo, pois não depende unicamente de um profissional a superação das condições de vida dos alunos. Contudo, existe uma exaustão visível no cotidiano dos professores e da equipe pedagógica, que não estão preparados para lidar com esses problemas sozinhos.

Constata-se que os educadores sozinhos não estão conseguindo dar conta desses problemas, e há uma urgência histórica de enfrentamento dessas situações, que se configuram em uma intervenção real e concreta, capaz de produzir resultados reais. (MARTINS, 2012, p. 218).

Para o autor, um dos fatores que justificam a inserção destes profissionais é contribuir, de forma estratégica, para o enfrentamento destas condições, através da articulação e de parcerias de trabalho com outras políticas socioassistenciais e instituições presentes na comunidade, a fim de compor uma equipe multiprofissional que deverá atuar numa perspectiva de totalidade nas demais dimensões da vida dos estudantes.

A inserção de assistentes sociais na educação não é concebida pela profissão como mais um campo sócio-ocupacional que privilegia uma profissão de formação generalista, mas sim pela possibilidade de, através do arcabouço teórico-crítico, técnico-operativo e seu comprometimento ético-político de defesa da classe trabalhadora, contribuir para a efetivação dos direitos da comunidade escolar, tendo em vista tratar-se de um campo dotado de heterogeneidade e complexidade.

Portanto, a inclusão do profissional de Serviço Social na Educação não se vê apenas como um caminho para o alargamento do mercado de trabalho, mais sim, pela importância da atribuição social da profissão, que tem como objetivo usar métodos que proporcionem a conquista da cidadania defendendo os direitos sociais de cada um. (LIMA, 2008, p. 12).

De acordo com o CFESS, a inserção destes profissionais no campo educacional, mais predominantemente das escolas, ocorre principalmente devido à tendência de articulações entre políticas assistenciais e de educação, que possibilitam o acesso e a permanência aos diferentes segmentos da população, conquista obtida através das lutas da sociedade civil para a universalização desta política.

Entretanto, o CFESS aponta que essa universalização é não somente uma conquista da sociedade civil, mas também uma imposição da classe hegemônica ao Estado por requisição de força de trabalho qualificada que garante a produção e reprodução do sistema capitalista. Assim, a educação torna-se um campo de disputas de dois planos de sociedade: um que quer perpetuar-se e outro que deseja a ruptura com a condição atual e que se volta para uma educação verdadeiramente universal e inclusiva.

A categoria defende uma educação que se mostre capaz de libertar, pautada por valores de respeito à dignidade humana e que não discrimine, condição basilar para sua atuação num processo de defesa da classe trabalhadora, que implique o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento científico, político e social produzido, que fortaleça a ideologia da classe dominada na perspectiva de acessar conhecimentos e cultura, atentando para o objetivo da construção de uma educação emancipadora.

A garantia da qualidade da educação que deve pautar a atuação profissional se ancora na perspectiva de uma educação que contribua para emancipação humana e que não prescinda, para tanto, da apropriação, pela classe trabalhadora, do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade. (CFESS, 2012, p. 44).

Neste sentido, o profissional pode, no seu cotidiano de trabalho, utilizar-se de seu conhecimento formador e de seu comprometimento ético de ruptura com o conservadorismo e a dominação para articular, junto aos indivíduos e à coletividade escolar, ações de desconstrução de preconceitos socialmente construídos a respeito de temas de extrema relevância no que diz respeito a uma educação mais inclusiva.

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, 2012, p. 44).

Uma importante dimensão do trabalho dos assistentes sociais é a contribuição que estes profissionais podem dar no processo de democratização da escola, assegurada nos artigos da Lei Orgânica da Educação:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, 1996).

Contribuir com a efetivação do processo democrático nas escolas implica para estes profissionais, segundo Martins (2012), criar condições de acesso às escolas públicas, favorecer a participação da comunidade escolar nas decisões referentes à escola e possibilitar a interlocução entre escola, família e comunidade, incentivando, além da presença, a participação ativa desses sujeitos nos conselhos escolares, através de uma formação continuada que os politize para que se sintam capazes de oferecer suas opiniões nas reuniões e votações, exercendo, desta forma, o processo democrático.

Faz-se necessária a instrumentalização de todos os conselheiros das diferentes instâncias representativas por meio de um processo contínuo de capacitação e acompanhamento visando a reflexão sobre as atribuições do conselho, o significado da participação, a questão do poder entre outros temas na perspectiva da discussão da educação como política pública, direito do cidadão, fortalecendo a luta dos educadores em prol da educação pública. (MARTINS, 2012, p. 229).

Entre os diferentes sujeitos incluídos diretamente no ambiente escolar, nos estudos pesquisados, nas legislações e requisições no âmbito do Estado, referentes à educação, destaca-se o importante papel ocupado pela família no processo educativo e decisório. Contudo, esta participação ocorre de forma esporádica ou nem ocorre, acarretando um desafio para os assistentes sociais: criar estratégias que tragam estes sujeitos para o ambiente escolar.

Redimensionar a participação da família na escola, no processo educativo dos filhos é uma das atribuições do serviço social, envolvendo nas reflexões realizadas temas que possibilitem a politização dessas famílias, incluindo a participação comunitária. (MARTINS, 2012, p. 239).

Para a autora, há a necessidade de construir um diálogo com os educadores para desmistificar a percepção errônea a respeito do enquadramento destas famílias, possibilitando um novo olhar, livre de condenações nitidamente preconceituosas. Cumpre criar possibilidades de aproximar esses sujeitos para formar relações pautadas por respeito mútuo e condição de igualdade, fortalecendo os laços entre escola, família, comunidade e alunos.

2.2 Parâmetros de atuação do Serviço Social na Educação

Analisando a escola como um espaço de construção social dos indivíduos, e considerando que cada indivíduo é dotado de saberes e de experiências sociais, é certo que muitos carregam consigo as expressões da questão social, inerentes ao modo de produção capitalista, a exemplo de situações de violência, trabalho infantil, falta de acesso à assistência médica etc.

Ter seus direitos negados provoca, entre outros problemas, “desinteresse” para estudar, evasão escolar e impõe aos alunos situações constrangedoras, tornando ainda mais desafiador para a gestão escolar cumprir o seu papel, seja pelo viés de manutenção do capital, seja pelo viés de uma educação emancipadora. Esta última, atualmente, vem ganhando espaço nas discussões sobre Serviço Social e educação.

Para muitos, a escola é uma forma de superar os conflitos impostos pelo ambiente em que vivem. Pela construção histórica da sociedade brasileira, tais conflitos culminam em situações que interferem na apropriação do direito à educação.

A escola é um espaço de construção social de indivíduos, através dos processos de ensino e aprendizagem, no qual desenvolvem sua consciência e aprendem a pensar a sociedade de modo crítico. A educação escolar de qualidade é garantida por lei, sendo dever do Estado garantir o acesso e a permanência do estudante na escola.

Para isso, é necessário que o poder público, através de políticas voltadas à educação, promova a garantia das condições e possibilidades a todos os alunos, bem

como oferecer assistência às famílias, à comunidade escolar e a todo o corpo técnico envolvido.

Historicamente, a atuação do assistente social na educação era voltada ao controle social, para a produção e reprodução do capital, no entanto, outras perspectivas têm se mostrado como possibilidades de contribuição para o exercício de lutas para a emancipação das classes oprimidas no âmbito escolar, como preconiza o CFESS.

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. (CFESS, 2012, p. 18).

Diante das novas perspectivas de educação como ferramenta de formação e desenvolvimento social, bem como das demandas que se apresentam na escola, torna-se necessário um profissional que atue fortalecendo as relações entre os alunos e suas famílias, e entre as famílias e a escola, utilizando ferramentas profissionais que possibilitem a construção e o fortalecimento de vínculos dentro e fora da instituição.

A sociedade capitalista impõe um sistema educacional que promove sua manutenção e reprodução, supervalorizando uma educação tecnicista, em detrimento da emancipação dos indivíduos.

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora. (CFESS, 2012, p. 19).

Na busca de inclusão, as políticas educacionais, que de modo geral sempre buscaram favorecer as classes abastadas, hoje buscam uma inserção da classe trabalhadora e de seus filhos nos ambientes educacionais.

A atuação do assistente social é de fundamental importância no desenvolvimento e na aplicação de políticas voltadas à educação, enquanto mediadora de acesso aos direitos dos indivíduos de modo geral, e em especial às crianças e adolescentes que estão num processo de construção social.

Portanto, a atuação do assistente social em instituições educacionais, sobretudo nas escolas públicas de educação básica, deve considerar a diversidade do público e de suas demandas, agindo sob o código de ética do Serviço Social, bem como amparado em leis específicas, para que este campo sócio-ocupacional seja cada vez mais legitimado e respeitado pela sociedade.

2.3 Lei 8.662/93 – Lei de regulamentação do assistente social

A atuação do assistente social em qualquer campo sócio-ocupacional deve ser respaldada pela lei de regulamentação da profissão e pelo Código de Ética da profissão, validando sua atuação e garantindo o desenvolvimento de suas ações com base nos princípios ético-políticos que fortalecem a profissão.

Para a atuação profissional, o assistente social deve ter formação específica e o devido registro no conselho da classe. Isso se justifica pela particularidade do trabalho, pelo olhar técnico sobre as expressões da questão social, pela articulação entre teoria e prática, bem como pelo conhecimento das dimensões técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica, somente adquiridas no processo de formação.

De posse deste arcabouço técnico o profissional assistente social torna-se apto a compreender suas competências e a planejar a execução de ações para a resolução das demandas. No artigo 4º da Lei 8.662, estão expostas as 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; X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI - realizar estudos socioeconômicos 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, 2011, p. 44).

Essas dez competências abarcam diversas ações que podem e devem ser realizadas pelos assistentes sociais para orientar, direcionar, executar e promover a facilitação do acesso aos serviços que compõem os direitos e garantias de todos os cidadãos.

Arelado à Lei 8.662, tem-se o Código de Ética do Serviço Social, instituído pela resolução CFESS n.º 273, de 13 de março de 1993, que apresenta 11 princípios fundamentais para nortear a atuação profissional e servem de base para o cumprimento do compromisso ético-político assumido pela profissão.

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 2011, p. 23).

Analisando cuidadosamente os princípios expostos pelo código de ética e as relações estabelecidas nos campos sócio-ocupacionais, destaca-se como o campo da educação se liga a esses princípios, sobretudo por ser um lugar no qual crianças e jovens constroem suas identidades, por meio dos processos de ensino aprendizagem, de modo que descubrem seu lugar e seu papel na sociedade. Só assim é possível construir um modelo de superação da realidade imposta pelo sistema capitalista.

2.4 As manifestações das expressões da Questão Social nas escolas públicas

As escolas públicas e as expressões da questão social acham-se intrinsecamente vinculadas e se apresentam das mais diversas formas, considerando a multiplicidade de indivíduos, cada um com suas particularidades e necessidades distintas, levando em conta como esses indivíduos integram a sociedade capitalista e a reproduzem, na maioria das vezes, de modo irracional e sem a compreensão necessária da estrutura social que os exclui.

A “questão social” é indissociável da sociabilidade capitalista fundada na exploração do trabalho, que a reproduz ampliadamente. Ela envolve uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas. Suas expressões condensam múltiplas desigualdades, mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. (IAMAMOTO, 2008, p. 119).

As contradições inerentes ao modo de produção vigente, que surgem com o próprio sistema, são colocadas pela sociedade como “questão social”, originalmente expressa no empobrecimento do trabalhador, com suas bases reais na economia capitalista. Para Pimentel (2012, p. 154), “é colocada para a sociedade no processo de lutas da classe trabalhadora vulnerabilizada pelas desigualdades de acesso às riquezas socialmente produzidas”.

Foram as lutas sociais supracitadas responsáveis por reivindicar outra resposta para suas necessidades que não fossem a caridade e a repressão, postas pelas contradições evidenciadas na relação entre o proletariado (classe trabalhadora) e a burguesia (classe capitalista), o que deu força para o reconhecimento da “questão social”. (SOUZA e MACHADO, 2022, p. 468).

Assim, a “questão social” não é um fenômeno natural, mas sim resultado do sistema de produção capitalista que submete pessoas a condições precarizadas de trabalho e subsistência, revisitadas através das lutas dos movimentos da classe trabalhadora no campo social, em busca do mínimo necessário para sobreviver num sistema opressor. Com a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, dá-se um maior acirramento nesta já difícil realidade, em que se criam mecanismos que possibilitam uma maior exploração para se obter mais lucros e assim garantir a eficácia de tais mecanismos

No bojo deste contexto, no marco da “mundialização do capital”, altera-se também o papel do Estado, que reduz sua intervenção se contrapondo ao reconhecimento dos direitos sociais que foram afiançados na Constituição Federal de 1988, fruto da luta dos trabalhadores. (MARTINS, 2015, p. 220).

Conforme a autora supracitada, as políticas sociais tornam-se mais excludentes e focalizadas, comprometendo o acesso da população empobrecida ao gozo dos direitos constitucionalmente assegurados.

Nesta conjuntura, a entrada dos filhos da classe trabalhadora nas escolas públicas traz consigo todas as causalidades resultantes da falta de acesso a bens de consumo essenciais e a políticas sociais imprescindíveis para sua manutenção tanto no âmbito escolar como no cenário familiar.

É importante salientar que a questão social no Brasil é um tema permanente, recorrente, considerando as características marcantes do processo histórico de formação e constituição da sociedade brasileira, pesando sobre ela os altos índices de desigualdade social que insistem em permanecer na agenda brasileira até os dias atuais. (MARTINS, 2015, p. 221).

Favorecer a entrada de um grande quantitativo de alunos às escolas foi resultado de lutas das classes subalternas por educação num país de bases historicamente atrasadas, contudo, também se tratou de cumprir ditames do capital internacional para formar mão de obra qualificada.

A escola faz parte da totalidade da sociedade; portanto, ao ampliar o acesso da classe popular ao universo escolar, as expressões da questão social são expostas com maior evidência nesse espaço e interferem sobremaneira na condição de permanência e sucesso desses estudantes. (MARTINS, 2015, p. 224).

Não é possível, portanto, desassociar a “questão social” e suas refrações da realidade das escolas, principalmente as públicas, pois estas atuam diariamente sobre a vida dos sujeitos que nelas se relacionam: alunos, professores, direção, família e comunidade. Atenuar estas refrações é um desafio que depende da cooperação de muitos sujeitos.

As escolas são instituições sociais com a função de transmitir o conhecimento produzido pela humanidade às gerações futuras, contudo, com o desenvolvimento da sociedade de classes, passam a ocupar um papel fundamental na construção social dos indivíduos e na manutenção desta sociedade nas quais pessoas de diferentes características (gênero, classe, credo, cultura) se encontram. Cria-se um ambiente

dotado de relações heterogêneas que originam conflitos trazidos de fora de seus muros, mas que irremediavelmente adentram essas instituições por se tratar da dimensão prática e cotidiana da vida destes indivíduos.

Dessa forma, a escola não fica isenta de ocupar-se com as situações que ocorrem na vida particular da sua comunidade, devendo preocupar-se ainda mais quando tais situações são vivenciadas por seus discentes, sujeitos em desenvolvimento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) assegura:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A permanência e o sucesso destes estudantes no cotidiano escolar estão diretamente ligados às condições materiais vivenciadas por eles e seus familiares.

Nas escolas brasileiras, há diferentes expressões da questão social. Essas situações ocorrem com maior frequência nas instituições públicas, foco deste trabalho, todavia, também se verificam nas escolas particulares.

No que diz respeito à grande massa de alunos oriundos das escolas públicas, o CFESS afirma:

A pobreza é de fato um dos fatores principais que contribui para a evasão escolar, pois ao estar em situação de vulnerabilidade este estudante precisará lidar no cotidiano de sua vida com ainda mais desdobramentos desta hipossuficiência familiar que consequentemente acarretará num processo condições que afetam a vida escolar destes educandos. (CFESS, 2001, p. 23).

Estando esses alunos em situação de vulnerabilidade social e de violência, os reflexos são negativos, como ressalta o CFESS:

Baixo rendimento escolar; Evasão escolar; Desinteresse pelo aprendizado; Problemas com disciplina; Insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; Vulnerabilidade às drogas; Atitudes e comportamentos agressivos e violentos. (CFESS, 2001, p. 23).

Cria-se assim um ambiente hostil. A violência se manifesta tanto na sua forma física como em situações vexatórias ligadas a discriminação racial, cultural, religiosa e de gênero. Tais situações se originam no âmbito social. “A questão da violência deve ser articulada ao pano de fundo do conjunto das desigualdades, exclusão social, preconceitos, discriminações que são como canais pelos quais a violência se manifesta e se impõe socialmente” (CARVALHO, 2011, p. 4).

De acordo com Martins (2015), algumas manifestações da questão social são mais recorrentes no contexto escolar, tais como: trabalho infantil, gravidez precoce, uso e tráfico de drogas, violência doméstica e escolar etc. São situações que exigem a atuação de uma equipe que identifique tais problemas, busque condições de preveni-las ou mesmo acionem a rede de proteção que se inicia na própria instituição e chega a instâncias legais, objetivando uma mudança na vida destas crianças e adolescentes.

Para a maioria dos autores pesquisados, a situação que deve ser veementemente combatida, usando-se de todo o aparato protetivo legal e das políticas sociais, é a evasão escolar, pois eles entendem que, ao se evadir da escola, estes estudantes estão em situação de extrema vulnerabilidade.

Esta é uma condição que, em geral, envolve outras violações de direitos desses indivíduos, e é por isso que a política educacional precisa ser fortalecida através da intersectorialidade, para que se criem condições não somente para o acesso, mas também para a permanência e o sucesso dos alunos na vida escolar.

Portanto, analisando o cotidiano escolar, constata-se que, em tese, a escola oferece oportunidade para todos, porém os estudantes, principalmente aqueles oriundos das classes populares, não permanecem por não encontrarem o apoio necessário para viabilizarem o acesso a seus direitos (em outras políticas sociais) que lhes propiciem o bem-estar necessário para o cumprimento da trajetória da vida escolar. (Martins, 2015, p. 224).

Diante da complexidade das relações e situações existentes nas escolas públicas brasileiras, apresentam-se diferentes expressões da "questão social", que devem, no âmbito dos direitos sociais e humanos, ser combatidas e/ou minoradas por uma articulação de políticas setoriais e da equipe multidisciplinar, objetivando a efetivação de direitos protetivos que minorem a situação de exclusão social resultante

do empobrecimento dessas famílias numa sociedade com forte concentração de renda nas mãos de poucos.

2.5 A intensificação das expressões da questão social nas escolas durante a pandemia

Diante da análise realizada a respeito das situações “problemas” que ocorrem no cotidiano das escolas públicas, foi possível constatar que as diferentes manifestações das expressões da “questão social” que surgem na dinâmica social capitalista atuam diretamente sobre as relações e ações dos indivíduos nas escolas. Pode-se afirmar, portanto, que uma crise social é, por conseguinte, uma crise na educação.

Desta forma, discute-se como um evento que atingiu o mundo todo agravou as condições da fragilizada educação brasileira, com impactos, sobretudo, na rede pública.

De acordo com dados da OPS/OMS (2020), no dia 31 de dezembro de 2019 foram relatados os primeiros casos de uma pneumonia originada por uma cepa desconhecida até então pelas organizações e sistemas de saúde, descoberta na cidade de Wuhan, província de Hubei, situada na China. Soube-se mais tarde que se tratava de um novo coronavírus que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é o responsável por causar a Covid-19 (OPS/OMS, 2020).

Assim, buscou-se compreender a ameaça com a qual a humanidade estava lidando, tendo em vista que já nos seus primeiros casos, a Covid-19 demonstrou um alto potencial nas taxas de letalidade dos indivíduos infectados. Tratava-se de uma infecção contagiosa e desconhecida que se propagou muito rapidamente para países além das fronteiras da China.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. (OPS/OMS, 2020).

Diante dos desafios que se apresentavam foi preciso que o governo de cada país criasse soluções para que a sociedade pudesse seguir, mesmo que em condições adversas, com as atividades cotidianas, tendo em vista a necessidade de isolamento social e a adoção de uma série de medidas sanitárias que não faziam parte do cotidiano das pessoas.

Assim, pela necessidade de controlar a propagação do vírus, todos os lugares onde houvesse possibilidade de aglomeração de pessoas foram fechados, incluindo as escolas.

Nesse cenário, o governo brasileiro lançou a medida provisória n.º 934, que versava sobre a flexibilização do ensino no ano de 2020. Tal medida

dispensava a obrigatoriedade presencial na educação básica, desde que fosse cumprido a quantidade de horas mínimas anuais estabelecidas em legislação anterior, dessa forma não se fazia mais necessário cumprir os 200 dias letivos, desde que fossem cumpridos as 800 horas/ aula previstas. (KLINCZAK, 2020, p. 4).

Desta forma, Estados e Municípios passaram a se organizar de acordo com suas possibilidades para manter o ano letivo de milhares de estudantes brasileiros:

Desde o início da pandemia, a UNICEF vem alertando para o aumento da exclusão escolar em todo o mundo. No Brasil, em novembro de 2020, já havia mais de 5 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação – número semelhante ao que o País tinha no início dos anos 2000. (UNICEF, 2022).

É possível afirmar que a educação brasileira, principalmente nas escolas públicas, regrediu décadas neste período pandêmico.

A saída encontrada por organizações e governos brasileiros para que as atividades laborais e estudantis continuassem sem propagar a contaminação do vírus e desta forma ocasionar um colapso no sistema de saúde, visando diminuir o número de mortes neste período atípico, foi a interação através das tecnologias digitais por meio do uso de computadores, celulares, *tablets*, entre outros, que estivessem ligados a uma rede de internet. “Contudo, as experiências de aprendizagem *on-line* bem planejadas são significativamente diferentes do ensino remoto que tem sido adotado pelas instituições educacionais em resposta à crise gerada pela Covid-19” (VIEIRA e SECO, 2020).

Tal “solução” esbarra na impossibilidade material de milhões de estudantes brasileiros que não possuem tais aparelhos ou não dispõem de uma rede de internet para acompanhar as atividades. Mesmo quando a família dispõe de um único aparelho celular pertencente a um adulto, este necessita usá-lo durante o mesmo período das aulas remotas de seus filhos, ocasionando a impossibilidade de acesso ao ambiente virtual e criando uma situação de angústia devido à exclusão para os estudantes e seus familiares.

Com o isolamento social, medida de prevenção a Covid-19, milhões de brasileiros passaram a depender ainda mais da Internet e das TIC de maneira geral para realizar atividades de trabalho remoto, ensino à distância e até mesmo para acessar o auxílio emergencial do governo. Mas a falta de acesso à Internet e o uso exclusivamente por celular, especialmente nas classes D e E, evidenciam as desigualdades digitais presentes no país, e apresentam desafios relevantes para a efetividade das políticas públicas de enfrentamento da pandemia. A população infantil em idade escolar nas famílias vulneráveis e sem acesso à Internet também é muito afetada neste período de isolamento social. A pandemia revela de forma clara as desigualdades no Brasil. (CGI.BR, 2020 apud CUNHA et al., 2020).

Somam-se a esse quadro preocupante outras situações que identificam esta solução como uma resposta polarizada, que beneficia apenas uma classe privilegiada, composta majoritariamente por escolas particulares que no seu cotidiano de atividades já implantaram aulas no formato proposto.

Dessa forma, não houve um grande desafio de adaptação por parte de nenhum dos sujeitos envolvidos na implantação deste formato na rede privada, situação completamente oposta à vivenciada pelos alunos de escolas públicas, cujas famílias passavam por diversas situações de privações de direitos básicos e tiveram que se adequar a uma realidade pouco conhecida e auxiliar seus filhos.

Escolas particulares, especialmente as que já tinham em suas propostas pedagógicas e rotinas de trabalho com o uso de plataformas digitais, como forma de complementação das atividades dos estudantes, intensificaram seu trabalho. Nestas tanto os profissionais quanto os estudantes e as famílias já tinham alguma familiaridade com a proposta de ensino a distância. Necessárias algumas adaptações e reformulações, mas “a vida segue”. (MONTEIRO, 2020, p. 243).

Além da falta de acesso total ou parcial dos estudantes às aulas pelos motivos supracitados, acrescenta-se o despreparo de alguns professores para lidar com as tecnologias digitais e plataformas usadas, devido à forma inesperada, inserida no processo de ensino, sem tempo para treinamento, apenas adequação cotidiana.

As dificuldades se expandiram também para as famílias dos estudantes que deveriam exercer o papel motivador num cenário pouco esperançoso, ao tempo que se acirram no país inúmeras expressões da “questão social”, resultantes do processo de isolamento social.

Neste cenário, aprofundaram-se situações de violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes, com aumentos significativos neste período. Destaca-se também o aumento do número de desempregados, o que leva esta parcela da população a ocupar-se com atividades informais, em condições precárias, para conseguir o sustento familiar.

Acrescenta-se ao já bastante complicado panorama da vida social, o aumento da inflação, devido ao aumento de produtos e serviços, condição esta que trouxe ao país uma triste realidade que se julgava controlada: a insegurança alimentar para milhões de famílias brasileiras. “Em 2022, mais da metade da população brasileira – 58,7% – vive com algum tipo de insegurança alimentar. O número de pessoas passando fome passou de 19 milhões para 33,1 milhões de pessoas em pouco mais de um ano” (MONCAU, 2022).

Pensar o cotidiano das aulas nesses milhões de lares brasileiros em que a luta pela sobrevivência se tornou ainda mais urgente, é arguir qual a real perspectiva que se pretende alcançar num plano futuro ao implementar medidas sem considerar a desigualdade econômica, social e territorial tão amplamente conhecida no contexto nacional.

Num país de grandes proporções, com tantas particularidades, a exclusão escolar torna-se uma condição no ensino remoto ofertado nas escolas públicas brasileiras.

A exclusão escolar atingiu, sobretudo, crianças de faixas etárias em que o acesso à escola não era mais um desafio. Dos 5,1 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação em novembro de 2020, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos – faixa etária que era a mais excluída antes da pandemia. (UNICEF, 2021).

A evasão escolar não é um fenômeno recente na educação pública brasileira, contudo, esse processo se acirrou no contexto da pandemia da Covid-19, deixando a

sociedade civil organizada em estado de alerta a respeito do retrocesso educacional ocorrido em todo o país nesses anos fora do cotidiano de atividades escolares.

Alguns estudos apontam a percepção dos pais quanto à aprendizagem de seus filhos nesse período pandêmico. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha, encomendada pela Fundação Lemann, Itaú Social e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), traz dados sobre esta condição.

Ponto relevante da pesquisa diz respeito ao impacto da pandemia na alfabetização. De acordo com os pais e responsáveis, 88% dos estudantes matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental estão em “processo de alfabetização”. Dessa proporção, mais da metade (51%) das crianças ficou no mesmo estágio de aprendizado, ou seja, não aprendeu nada de novo (29%), ou desaprendeu o que já sabia (22%), segundo a percepção dos responsáveis. (DATAFOLHA, 2021, não paginado).

Assim, se é preocupante o déficit da aprendizagem destes estudantes que retomam às salas de aula, alarma ainda mais a situação dos estudantes que, por diferentes motivos, não puderam retornar à escola, ampliando o grande número de estudantes em condição de evasão.

A mesma pesquisa aponta que 40% dos estudantes entre seis e 18 anos ressaltam a possibilidade de abandonar as salas de aula, situação que piora se comparada a recortes de situação socioeconômica, raça e território.

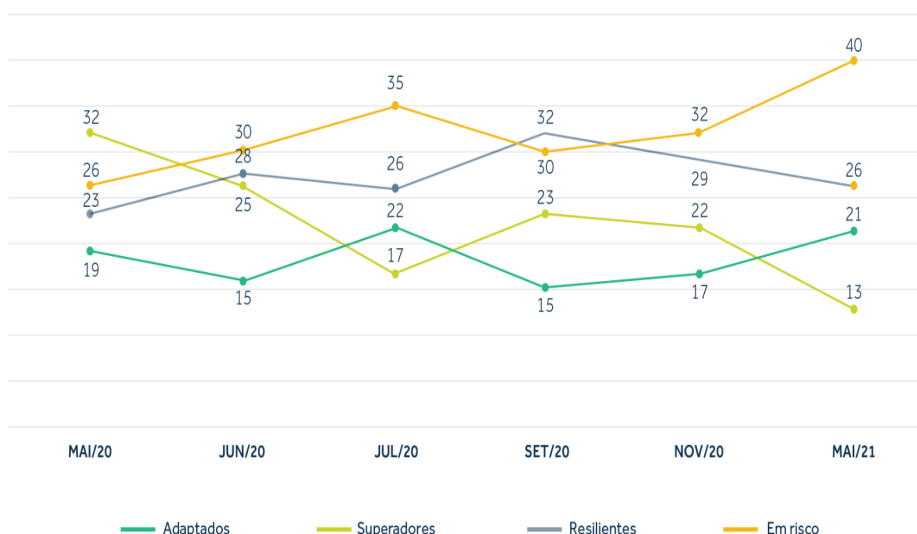
Os números também evidenciam as desigualdades históricas do país, agora aprofundadas pela pandemia: enquanto 43% dos estudantes negros estão no grupo de risco de abandonar a escola, esse número cai para 35% entre os brancos. Em relação às diferenças socioeconômicas, o problema afeta quase a metade dos estudantes das famílias que vivem com apenas um salário mínimo, em contraste com os 31% daquelas com renda entre dois e cinco salários mínimos. O risco é ainda maior nas áreas rurais (51%) do que nas urbanas (39%) e incide mais na região Nordeste (50%) do que na região Sul (31%). (DATAFOLHA, 2021).

O gráfico abaixo mostra que a porcentagem de estudantes em risco de evasão escolar teve um grande aumento no período de pandemia e revela que a política de educação deve se voltar para essa situação com mais ênfase, buscando articulações para a resolução desse problema que afeta milhões de estudantes brasileiros.

Figura 1 – Gráfico com porcentagem de estudantes em risco de evasão escolar na pandemia

Segmentação

Grupo de estudantes em risco chegou a 40%, contra 26% no início da pandemia



Fonte: Datafolha/Fundação Lemann, Itaú Social, BID.

Em virtude dos fatos mencionados, entende-se que a educação pública brasileira precisará enfrentar muitos desafios nos anos seguintes, a fim de mudar o cenário atual. Cumpre criar condições para trazer estes estudantes de volta às salas de aulas, o que deve ser uma prioridade para os governantes deste país e para toda a sociedade brasileira.

Encontrar cada um dos mais de 5 milhões de crianças e adolescentes que estão fora da escola, ou não conseguiram se manter aprendendo na pandemia, não é uma tarefa simples. É fundamental que haja um esforço conjunto, unindo profissionais da educação, saúde, assistência social, com apoio de organizações da sociedade civil, empresas, instituições religiosas e toda a sociedade. (UNICEF, 2021).

Superar as dificuldades deve ser um movimento conjunto que mobilize a todos, principalmente a gestão escolar, que pode identificar estes alunos e, através da busca ativa, detectar quais determinantes impedem este retorno, a fim de agir sobre eles.

Assim, torna-se perceptível a articulação entre saberes dos diferentes atores, entre eles, o assistente social, que contribuirá com soluções possíveis para que esses alunos em condição de evasão possam acessar direitos necessários. É preciso também defender a política educacional, para que haja mais escolas em áreas rurais, acessibilidade, respeito à pluralidade, investimentos que tornem o ensino mais

dinâmico e mais atrativo, de modo que seja possível avançar neste confuso cenário de retrocessos trazidos pela pandemia.

2.6 A Lei 13.935/2019: uma lei para garantir o Serviço Social na Educação

Muitas são as expressões da questão social na educação, nos mais diversos âmbitos, sobretudo na educação pública, que luta para resistir ao avanço do neoliberalismo, num Estado em que a educação é cada vez menos valorizada, e sempre reduzida à formação para o trabalho, com um viés contrário à emancipação. Seu objetivo é manter o ciclo de reprodução do sistema capitalista.

Inúmeros são os motivos que justificam a criação de um instrumento que dê suporte à inserção e à atuação dos assistentes sociais na educação. Tais motivações foram o marco inicial para a criação do Projeto de Lei 3.688/2000, que foi proposto, discutido e posteriormente transformado em lei.

Segundo as informações registradas no *síte* da Câmara dos Deputados (camara.leg.br), a cronologia do Projeto de Lei 3.688, que versa sobre a inclusão de profissionais assistentes sociais em escolas públicas, tem início em outubro de 2000 e se prolonga até dezembro de 2019, quando foi promulgada, transformando-se na Lei Ordinária 13.935/2019, quase vinte anos após sua apresentação pelo então deputado do Espírito Santo, José Carlos Elias.

No primeiro texto do PL, a atuação deveria ser voltada apenas ao acompanhamento dos alunos, a fim de minimizar problemas como evasão escolar e repetência.

O Congresso Nacional decreta: Art. 1º As escolas públicas terão assistente social em seus quadros profissionais. Parágrafo único. A função do(a) profissional de assistência social na escola está voltada para o acompanhamento dos alunos na escola e em sua comunidade. Art. 29 A implementação da determinação contida no art. 1º desta Lei dar-se-á gradualmente até o prazo máximo de cinco anos. Art. 39 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2000, p. 121).

A redação simples é dotada de subjetividades que, mais tarde, passam a ser explicitadas com maior clareza. É necessário destacar a “justificação” utilizada para

subsidiar a proposta e expressar as necessidades e a importância dessa discussão num âmbito político, que possa favorecer a educação pública.

As taxas de evasão e repetência escolar, principalmente no Ensino Fundamental, infelizmente têm-se mantido constantes nos últimos anos. Sabemos que um dos fatores fundamentais que causam o fracasso escolar está diretamente relacionado às precárias condições socioeconômicas e culturais da família das crianças com dificuldades de aprendizagem. 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. A gravidade dos problemas enfrentados nas escolas e a urgente necessidade de oferecer alternativas para o seu encaminhamento levam-me a esperar significativo apoio de meus pares para a aprovação deste projeto de lei. (BRASIL, 2000, p. 121).

Este recorte corrobora as discussões anteriores, nas quais se explicitaram as diversas expressões da questão social que afetam milhares de estudantes brasileiros. Nota-se, ainda, a sensibilidade do autor da proposta, que assume o ambiente escolar como espaço sócio-ocupacional do assistente social, muito embora direcione a atuação para demandas superficiais que, em geral, têm raízes muito mais profundas, que só podem ser tratadas com um trabalho conjunto, dadas as condições objetivas da realidade de cada indivíduo.

Considerando que este é um projeto complexo, cujo processo burocrático passa por diversas comissões e pareceres, destacam-se aqui os principais passos que nortearam a sua construção.

Após a apresentação do projeto, na Câmara dos Deputados, a Mesa Diretora encaminhou o texto para a Coordenação de Comissões Permanentes, para publicação inicial, sendo posteriormente encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Esporte.

A primeira relatora, deputada Mirian Reid, votou pela aprovação do PL. Em sua justificativa, destaca metodologias que os assistentes sociais poderiam utilizar em suas práticas para alcançar os objetivos propostos:

Em razão de sua formação, dispõe o assistente social de metodologias diversas, entre as quais o Serviço Social de Caso, o Serviço Social de Grupo e o Serviço Social de Comunidade, por meio das quais pode resolver problemas que emperrem ou não ajudem o alcance do ajustamento individual e social de indivíduos, o amadurecimento pleno de grupos de pessoas ou do bem-estar coletivo. (REID, 2001, s/p).

Para os dias atuais essa justificativa se mostra um tanto ultrapassada, porém é preciso considerar os aspectos políticos, sociais e econômicos do ano em questão, de modo a compreender que a realidade que se apresentava à época diferia da dos dias atuais e o relato pode estar dentro dos parâmetros técnicos.

É preciso atentar para o fato de que o Serviço Social ainda sofria, na época da primeira redação forte influência do regime militar, baseado no conservadorismo, no qual “se apresentava como reprodutor das formas tradicionais do início da profissão, com uma prática paliativa, caritativa, assistencialista, prática essa reforçada pela autocracia burguesa”, segundo Viana, Carneiro e Gonçalves (2015, p. 2).

A configuração do Serviço Social, estabelecido dessa maneira, tinha como propósito atender a duas necessidades bastante diferentes, como explica Netto (2005, p. 118):

Tudo indica que este componente atendia a duas necessidades distintas: a de preservar os traços subalternos do exercício profissional, de forma a continuar contando com um firme estrato de executores de políticas sociais localizadas bastante dóceis e, ao mesmo tempo, contra-arrestar projeções profissionais potencialmente conflituosas com os meios e os objetivos que estavam alocados às estruturas organizacionais em que se inseriram tradicionalmente os assistentes sociais.

Com as mudanças que estavam em curso, o Serviço Social também precisava ser modificado para atender às novas necessidades, sobretudo em suas práticas e na formação profissional (VIANA, CARNEIRO E GONÇALVES, 2015). Dessa necessidade surge o processo de reconceitualização do Serviço Social, que busca romper com o conservadorismo.

Segundo Iamamoto, esse processo é dominado pela contestação ao tradicionalismo profissional e implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ideoteóricos, de suas raízes sociopolíticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi* (2010, p. 205). É um processo que busca dar ao Serviço Social uma prática mais eficaz, com novos fundamentos teórico-metodológicos.

O Serviço Social passa a desenvolver uma nova forma de atuação profissional, tentando romper com as práticas tradicionais e agindo não somente em demandas objetivas, mas também na compreensão da realidade.

Ainda em 2001, a deputada Iara Bernardi rejeita o PL:

Muito embora não se negue que o serviço social pode ser fator de redução das taxas de evasão escolar, repetência, distorção idade/série e de

analfabetismo, na medida em que tem por enfoque o ajustamento pessoal e social do indivíduo em relação a sua “situação”, não creio que uma lei federal deva tornar obrigatória sua implantação nas escolas ou incluir o assistente social no quadro dos profissionais da educação. E isto por várias razões, dentre as quais: - O respeito ao regime de cooperação, não de imposição, em que a União, os Estado e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino (Constituição Federal, art. 211); - O fato de o PL implicar o financiamento da assistência social, que tem fontes de financiamento próprias (Constituição Federal, art. 195), com recursos constitucionalmente vinculados à educação (CF, art. 212); - A discrepância da proposta em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo Título VI discrimina as seguintes atividades de magistério, a cargo de profissionais da educação: docência, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, com formação em cursos de pedagogia. (BERNARDI, 2001, s/p).

Esse parecer desfavorável leva a uma reflexão sobre as dificuldades do reconhecimento da necessidade dos serviços propostos para a educação. É importante atentar que a inserção dos assistentes sociais na educação não se contrapõe à atividade do professor, pelo contrário, deve complementar-se.

Outro fator importante a ser discutido são as fontes de financiamento, que como sugere o parecer, deveria se dar a partir da Assistência Social, retirando da educação e saúde a parte que cabe a cada um desses setores.

Para finalizar a análise do documento citado, é possível perceber a sobrecarga nas atribuições dos professores, que além do trabalho docente, ainda devem supervisionar e inspecionar os estudantes.

Em 2003, foi anexado ao PL 3.688 um novo projeto de lei, o PL 1031/2003, cuja ementa dispõe sobre a criação do Serviço Social nas Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e dá outras providências. Em seu artigo primeiro, o novo projeto sugere a criação do Serviço Social Educacional. “Art. 1º Fica criado no âmbito das Secretarias de Educação de Estados e Municípios o Serviço Social Educacional em todos os estabelecimentos de ensino com mais de 200 (duzentos) alunos” (SOUZA, 2003. s/p).

Já em 2004, outro PL foi apensado, o 837/2003. Este traz em sua ementa a figura do profissional da Psicologia para compor a “estrutura funcional da escola”. Além desses, seguiu-se uma série de projetos congêneres, como os PLs 1.497/2003, 1.674/2003, 2.513/2003, 2.855/2004, 3.154/2004 e 3.613/2004 e o PL 1.031/2003 e seu apenso 4.738/2004.

No entanto, como afirma a então relatora Pinheiro (2005, s/p):

Os projetos de lei em análise têm em comum a preocupação com a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento integral do indivíduo, por meio da

obrigatoriedade de atendimento por parte de psicólogos e assistentes sociais a alunos da educação básica que dele necessitarem.

[...]

Os outros projetos seguem esta mesma linha de argumentação, acrescentando, alguns, menções às possibilidades de redução da evasão escolar, da indisciplina, da violência familiar e do uso de drogas, entre outros possíveis resultados da ação destes profissionais.

Diante da análise dos projetos de lei apensados ao 3.688/2000, este ganhou nova redação, um texto substitutivo que contemplava todos os apensos aprovados em Assembleia, como segue abaixo:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O Poder Público deverá assegurar atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem.

§ 1º O atendimento previsto no caput deste artigo será prestado por psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde – SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social.

§ 2º Os sistemas de ensino, em articulação com os sistemas públicos de saúde e assistência social, deverão prever a atuação de psicólogos e assistentes sociais nos estabelecimentos públicos de educação básica ou o atendimento preferencial nos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando em qualquer caso número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento.

Art. 2º Os sistemas de ensino, de saúde e assistência social disporão de um ano, a partir da publicação desta lei, para tomarem as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Este texto sintetizou os diversos projetos de lei que discutiam o mesmo tema, apresentando pontos de vista diferentes, mas que se relacionavam e possuíam objetivos comuns, para que a comunidade escolar pudesse usufruir dos serviços de Psicologia e Serviço Social. Isso possibilitaria um melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem, bem como no processo de formação cidadã.

Em 2007, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania designou o relator da redação final, que, no mesmo ano, apresentou-a em reunião deliberativa ordinária, aprovada por unanimidade. Após a aprovação, o documento foi encaminhado para o Senado Federal.

Somente em 2010 houve a devolutiva do documento para a Câmara dos Deputados, com a apresentação do substitutivo do Senado, aprovado com ressalvas. Solicitou diversas substituições, entre elas a mudança na ementa alterando o termo “Assistência Social” por “Serviço Social”, termo mais adequado.

No texto, as alterações foram mais significativas. Segue abaixo o texto integral da Câmara dos Deputados e suas sugestões de alteração propostas pelo Senado. Os

recortes abaixo foram retirados do Diário da Câmara dos Deputados, de 17 de novembro de 2010:

Figura 2 – Recortes do Diário da Câmara com texto integral da Câmara dos Deputados e suas sugestões de alteração propostas pelo Senado

SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007 (PL nº 3.688, de 2000, na Casa de origem), que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica”. Substitua-se o Projeto pelo seguinte: Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O Congresso Nacional decreta: 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 voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. Art. 2º Necessidades específicas de desenvolvimento por parte do educando serão atendidas pelas equipes multiprofissionais da escola e, quando necessário, em parceria com os profissionais do Sistema Único de Saúde – SUS. Art. 3º 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. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Senado Federal, 12 de novembro de 2010. – Senador José Sarney, Presidente do Senado Federal.	PROJETO DE LEI Nº 3.688-D, DE 2000 (Do Sr. José Carlos Elias) OFÍCIO (SF) Nº 2.225/2010 SUBSTITUTIVO DO SENADO FEDERAL AO PROJETO DE LEI Nº 3.688-C, DE 2000, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica”. AUTÓGRAFOS DO PROJETO DE LEI Nº 3688-C/2000, APROVADO NO CÂMARA DOS DEPUTADOS EM 07/08/2007 Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º O Poder Público deverá assegurar atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem. § 1º O atendimento previsto no caput deste artigo será prestado por psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde – SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social. § 2º Os sistemas de ensino, em articulação com os sistemas públicos de saúde e de assistência social, deverão prever a atuação de psicólogos e assistentes sociais nos estabelecimentos públicos de educação básica ou o atendimento preferencial nos serviços de saúde e assistência social a alunos das escolas públicas de educação básica, fixando, em qualquer caso, número de vezes por semana e horários mínimos para esse atendimento. Art. 2º Os sistemas de ensino, de saúde e de assistência social 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.
---	---

Fonte: Diário da Câmara dos Deputados. 17 de novembro de 2010, p. 369.

Como pode ser percebido nos recortes, o texto substitutivo aponta para a criação das equipes multiprofissionais, nas quais os psicólogos e assistentes sociais são incluídos no corpo profissional das escolas públicas. No entanto, ressalta que deve haver articulações e parcerias com o Sistema Único de Saúde para atendimentos, quando necessário.

Após a devolutiva do Senado à Câmara, o texto foi encaminhado à Comissão de Seguridade Social e Família – CSSF, à Comissão de Educação e Cultura e à

Comissão de Constituição e Justiça. A primeira a analisar o texto foi a CSSF, que aprovou o texto substitutivo e, na justificativa do relator, enfatiza a importância das equipes multiprofissionais.

As equipes multiprofissionais são capazes de atuar tecnicamente na mediação das relações sociais e institucionais, ao desenvolver ações voltadas para a melhor qualidade do processo de ensino-aprendizado, com a participação da comunidade escolar. O trabalho dessa equipe deve considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. (SÁ, 2011, p. 2).

Enquanto o processo burocrático seguia os trâmites, os conselhos regionais e federais do Serviço Social se articulavam, tendo em vista que o PL deveria estar em consonância com as dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política que dão arcabouço à atuação do assistente social nos diversos campos sócio-ocupacionais.

Novas discussões se sucederam a partir de 2012, quando o então deputado Amauri Teixeira solicitou uma audiência pública para debater o PL 3.688/2000, na qual seriam ouvidos representantes do Ministério da Previdência, do Ministério da Educação e representantes dos profissionais de Serviço Social. O deputado justificou seu requerimento pela importância de debater a garantia da inclusão de assistentes sociais no quadro de profissionais das escolas.

Em 2013, a Comissão de Educação e Cultura designou a deputada Keiko Ota como relatora; esta apresentou parecer favorável. Para tal, ela discute os aparatos legais que fundamentam a presença, a atuação e o valor da percepção dos assistentes sociais e psicólogos no ambiente escolar. Além disso, menciona pesquisas realizadas nesta área, que fortalecem o projeto em questão:

As pesquisadoras Raquel Souza Lobo Guzzo e Adinete Souza da Costa Mezzalira 3 (2008 – ano da educação para os psicólogos. In: *Psicologia Escolar – identificando e superando barreiras*, Ed. Alínea, 2011) apontam que o psicólogo escolar ainda encontra dificuldades para consolidar seu espaço de trabalho como membro de equipes técnicas presentes nas escolas públicas, apesar de os estudos indicarem a necessidade de sua participação junto a alunos e professores. Em contraste, como acentua o nobre senador Cícero Lucena, relator da matéria no Senado Federal, as escolas particulares recorrem frequentemente a psicólogos e psicopedagogos. A pesquisadora Eliana Canterior Martins (*Educação e Serviço Social – elo para a cidadania*. Ed. Unesp, 2012), considera uma das principais atribuições do profissional do serviço social redimensionar a participação da família na escola, no processo educativo dos filhos, além de atuar como um elo com os educadores, da conscientização do contexto social e da realidade em que vivem seus alunos (pobreza, situações de violência, dramas familiares). (OTA, 2013. p. 3).

Após a aprovação pela CED, em plenário, o deputado Alex Canziani solicitou uma revisão do substitutivo do Senado, sob a alegação de que:

A matéria foi distribuída às Comissões de Seguridade Social e Família; Educação e Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD). Entretanto, o assunto necessita ser analisado, também, pela Comissão de Finanças e Tributação. A iniciativa propõe, para que as redes públicas de educação básica possam contar com esses serviços, que psicólogos e assistentes sociais sejam incluídos no quadro de profissionais da educação em cada estabelecimento de ensino, o que acarretará em aumento de despesa pública com a contratação dessa mão de obra especializada. (CANZIANI, 2013, s/p).

Posteriormente, esse requerimento foi retirado de pauta em virtude de já haver outros requerimentos indicados para avaliação. Apesar de não ter sido discutido, isso leva a refletir sobre os custos necessários para essa implantação, empecilhos que sempre são considerados ou usados como justificativa para o descumprimento de leis.

No seguimento do processo, a relatora apresentou uma complementação de seu voto, incluindo algumas considerações, de modo a chegar a um consenso, já que em reunião deliberativa ordinária houve divergências que obstaram o consenso pela aprovação.

Seguem as alterações complementares pela relatora:

Assim, diante do exposto, voto pela aprovação do Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei n.º 3.688, de 2000, nos seguintes termos:

1. Pela aprovação do art. 1º do Substitutivo do Senado Federal e de seus parágrafos 1º e 2º;
2. Pela aprovação do art. 2º do Substitutivo do Senado Federal, exceto a expressão “da escola”, que deverá ser suprimida;
3. Pela rejeição do art. 3º do Substitutivo do Senado Federal, reestabelecendo o art. 2º do texto aprovado pela Câmara dos Deputados, que deverá ser renumerado como art. 3º; e
4. Pela aprovação do art. 4º do Substitutivo do Senado Federal.

Com as alterações supracitadas, o parecer foi aprovado e encaminhado para a Comissão da Constituição e Justiça e Cidadania, que avaliou e aprovou a constitucionalidade, a juridicidade e a boa técnica legislativa do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei n.º 3.688, de 2000. Após isso, a Coordenação de Comissões Permanentes encaminhou o texto para publicação, em 10 de julho de 2015.

Entre julho de 2015 e agosto de 2019, diversos deputados apresentaram requerimentos para a inclusão da matéria na ordem do dia para apreciação, sem sucesso. Somente em 21 de agosto de 2019, um requerimento de urgência foi aceito; esta solicitação foi apresentada pelo Liderança Líderes, assinado pela deputada Jandira Feghali e outros 15 deputados.

Em 12 de setembro do mesmo ano, o PL foi levado à apreciação. Ao final das discussões, foram aprovados os artigos 1º, 3º e 4º; já o artigo 2º foi rejeitado. A redação final foi votada e aprovada.

Posteriormente, a matéria foi enviada ao Presidente da República para sanção, o que não ocorreu. A proposição foi vetada integralmente, e as razões foram publicadas no DOU de 9/10/19, como consta no recorte a seguir:

Figura 3 – Recorte do Diário Oficial da União, com o texto completo do veto do Presidente da República ao PL 3.688/2000

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 488, de 8 de outubro de 2019. Encaminhamento ao Supremo Tribunal Federal de informações para instruir o julgamento do Mandado de Injunção nº 7.223.

Nº 489, de 8 de outubro de 2019. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei que, sancionado, se transforma na Lei nº 13.880, de 8 de outubro de 2019.

Nº 490, de 8 de outubro de 2019. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei que, sancionado, se transforma na Lei nº 13.881, de 8 de outubro de 2019.

Nº 491, de 8 de outubro de 2019. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei que, sancionado, se transforma na Lei nº 13.882, de 8 de outubro de 2019.

Nº 492, de 8 de outubro de 2019.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar integralmente, por inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 3.688, de 2000 (nº 60/07 no Senado Federal), que "Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica".

Ouvidos, os Ministérios da Educação e da Saúde manifestaram-se pelo veto ao projeto pelas seguintes razões:

"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)."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Fonte: Diário Oficial da União, 9 de outubro de 2019 (p. 1, col. 2).

Após o recebimento da comunicação do veto integral pelo presidente da República, o Congresso Nacional, depois da apreciação do veto e de suas justificativas, rejeitou o veto. Desse modo, o PL 3.688/2000 foi transformado na Lei Ordinária 13.935/2019.

A promulgação representa um avanço para os profissionais de Serviço Social e Psicologia. A referida lei referenda a legitimidade da educação como campo sócio-ocupacional – uma conquista para a classe que, em grande medida, deve ressaltar o esforço dos Conselhos Regionais e Federais de Serviço Social e Psicologia.

Essa discussão não se encerra quando a lei é promulgada e entra em vigor. É preciso resgatar o contexto no qual ela foi promulgada e o que sucedeu no período de implantação da lei.

Assim como qualquer mudança nos sistemas públicos, a implementação da nova Lei requer estudo, organização e discussões entre os grupos que possibilitaram esse novo ordenamento na gestão das escolas. No começo de 2020, adentra-se na crise sanitária causada pela pandemia. A maior preocupação de todos era manter a si e a sua família em segurança.

2.7 CFESS-Cress: ações nacionais pela inserção de assistentes sociais na política de educação

As condições da educação oferecidas nas escolas públicas brasileiras configuram-se como uma importante bandeira de luta da profissão, que busca a efetivação dos direitos de acesso, permanência e ensino de qualidade, assegurados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e por outros dispositivos no âmbito jurídico.

De acordo com o CFESS (2001), as primeiras pesquisas sobre esta temática surgem na década de 90, em consonância com o novo projeto ético-político defendido pela categoria. Desde então, ocorrem no seio da profissão ações coletivas que visam compreender como se daria este processo no âmbito legal e social, buscando construir no âmbito dos Conselhos Federal e Estaduais prerrogativas que embasassem a atuação dos profissionais que, de forma pontual, já estavam presentes em algumas escolas brasileiras.

Adensando a discussão nesta área e a consolidação gradativa deste campo de atuação, podemos verificar que em muitos estados as particularidades da intervenção do Serviço Social na Educação ganharam destaque nos espaços de organização e na agenda de nossa categoria profissional, especialmente no Conjunto CFESS-CRESS, dando origem às Comissões Temáticas de

Educação nos CRESS e às discussões, debates e proposições nos encontros nacionais da categoria. (CFESS, 2001, p. 5).

Segundo o CFESS (2011), os assistentes sociais passam no âmbito dos encontros da categoria a debater sobre o Serviço Social na educação e através desse processo criam uma agenda de ações em nível nacional que envolve os conselhos representativos.

As primeiras ações em ordem cronológica remetem aos anos 2000, quando o Conselho Federal de Serviço Social pede “[...] o parecer jurídico nº 23/2000, da Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio” (CFESS, 2011, p. 5-6). Destacam-se as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas brasileiras e a contribuição dos profissionais de assistência social nesta realidade.

No ano seguinte, realizou-se o 30º Encontro CFESS-Cress (2001), na cidade de Belo Horizonte (MG). Através do debate e em deliberação, a categoria decidiu:

Que o CFESS encaminhe um documento sobre o tema com orientações para subsidiar as ações dos Regionais nos Estados, já que existem demandas dos profissionais da área. Convocar os assistentes sociais que trabalham na área da educação para discutir o tema nos Regionais. Registrar e socializar experiências na área via CFESS. (CFESS, 2001, p. 7).

Para cumprir as deliberações e avançar neste mesmo ano foi criado, segundo o CFESS (2011, p. 6), o primeiro grupo de estudos sobre o Serviço Social na educação, intitulado “Serviço Social na Educação”, no qual foram apresentados tópicos relevantes ao debate que tomava forma junto à categoria. Este grupo publicou as primeiras orientações aos assistentes sociais que atuavam em escolas e simultaneamente contribuiu para a aproximação da categoria a este novo campo sócio-ocupacional.

Nos anos que se seguiram, respectivamente em 2002 e 2003, ocorreram o 31º e o 32º encontros da categoria, realizados nas cidades de Brasília (DF) e Salvador (Bahia), com iniciativas de continuidade das articulações anteriormente citadas. “Apontou-se para a necessidade do mapeamento das discussões sobre a inserção do/a assistente social na educação no cenário nacional” (CFESS, 2011, p. 6).

Isso demonstra que de forma pontual essa atuação já estava ocorrendo de forma focalizada, seguindo legislações estaduais e municipais.¹ Foi acordado também que seriam acompanhados as legislações e os PLs em todo o território nacional que versassem sobre o tema.

Nos 33º e 34º encontros nacionais, que aconteceram em Curitiba (PR) e Manaus (AM), respectivamente, pontua-se como relevante o indicativo para elaborar, por meio do conhecimento adquirido e acumulado no âmbito da profissão, nas regiões brasileiras em que assistentes sociais já estavam inseridos no ambiente escolar, parâmetros nacionais que deveriam subsidiar os debates e a atuação cotidiana.

Também foi feita a solicitação, pelo Conselho Federal, ao professor Ney Luiz Teixeira, acerca dos projetos de lei que transitavam na esfera política e versavam a respeito da inserção defendida. “Naquela ocasião, foi então elaborado pelo referido professor o documento intitulado ‘Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação’” (CFESS, 2011, p. 6).

Buscando aprofundar e conhecer melhor a realidade de cada região, no 35º encontro da categoria decidiu-se pela formação de um grupo de trabalho que teria como representantes profissionais de cada região do país e alguns representantes do Conselho Federal da categoria. Todavia, em virtude dos desafios, este grupo não pode efetivar as tarefas para as quais foi criado, postergando para o ano seguinte a mesma solicitação, tendo em vista a necessidade desta articulação.

Esse tópico foi mais uma vez debatido no 36º Encontro Nacional CFESS-Cress, 2007, em que o grupo foi formado por novos membros, obtendo melhores resultados de atuação em consequência ao sucesso de se reunir com regularidade nos anos que se seguiram (2008-2009).

Na agenda de trabalho, destaca-se o acompanhamento referente às legislações acerca do tema na esfera pública, além de solicitar correções em documentos observados através dos levantamentos realizados.

¹ Municípios como Maceió (AL) em 2001 já podiam contar com a presença de assistentes sociais em seu quadro de funcionários na política de educação. “Nessa direção, a inserção do Serviço Social na educação municipal de Maceió se deu, primeiramente, a partir de sua inserção na Semed, através de concurso público no ano de 2001, no qual foram direcionadas cinco vagas para o cargo técnico de assistente social”. (BARBOSA e SILVA, 2019, p. 169-170).

[...] solicitou aos CRESS que fizessem avaliação de conteúdo a respeito dos projetos de Lei em tramitação e interferissem nas incorreções conceituais, como a identificação do Serviço Social com a política de assistência social, bem como a necessidade da ampliação da concepção de “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na Educação”. E fez gestão frente aos Projetos de Lei (PLs) e Propostas de Emenda à Constituição (PECs) que tramitavam no Congresso Nacional. (CFESS, 2011, p. 7).

Em 2010/2011, destaca-se a introdução do professor Ney Luiz Teixeira ao grupo na condição de assessor, tendo em vista sua dedicação e estudos sobre a educação brasileira. O grupo de trabalho busca aprofundar-se nas condições de trabalho focalizadas no cenário nacional. Ele

Elaborou a metodologia para o levantamento de dados referentes à inserção de assistentes sociais na Política de Educação em todos os estados; produção de um roteiro, encaminhado aos CRESS, para orientar as discussões sobre serviço social na educação nos estados e regiões; sistematização dos dados coletados e enviados pelos Conselhos Regionais; produção e socialização do documento “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação” como material base para novas discussões nos estados e regiões; levantamento das produções bibliográficas, entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática. (CFESS, 2012, p. 12-13).

São ações principais do grupo de trabalho em educação no ano de 2012, atividades que subsidiaram a construção do primeiro Seminário Nacional de Serviço Social² na Educação, que aconteceu na capital alagoana, Maceió, com a missão de defender junto à categoria a importância dessa inserção para a sociedade e a articulação da crise econômica e como esta atinge o financiamento da política de educação. Além da articulação realizada pela gestão do Conselho Federal juntamente aos deputados pela aceitação da PL 3.688/2000.

O projeto, que trata da inserção de assistentes sociais e psicólogos na rede pública de educação básica, foi recentemente aprovado na Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara dos Deputados e agora está na Comissão de Educação (CEC) e Cultura daquela casa legislativa, onde aguarda parecer da relatoria. (CFESS, 2012).

Destaca-se também, em 2013, a publicação dos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação, buscando, por todo um conjunto de ações e estudos realizados, entregar um documento que forneça ao assistente social

² O Seminário Nacional, que ocorre em Maceió (AL) nos dias 4 e 5 de junho de 2012, teve por objetivo o aprofundamento do debate sobre temas como a crise do capital e os reflexos na política de educação, serviço social e a política de educação e a atuação do/a assistente social na educação, entre outros.

parâmetros que promovam uma atuação comprometida, política e eticamente consciente como o projeto político e social defendido pela categoria.

Em meio a este intenso processo de construção para que houvesse a inserção em todo o território nacional, o CFESS passou a ocupar espaços de poder e a reivindicar o andamento da PL 3.688/2000. “Sem contar também as inúmeras participações em reuniões, audiências e votações no Congresso Nacional, como mostra o histórico de notícias do *site* do CFESS” (CFESS, 2019). A categoria foi à Câmara dos Deputados em busca da aprovação da referida lei, no entanto, os deputados não compareceram à votação.

Apesar da tramitação lenta e dos diversos entraves que surgiram durante esses anos que se seguiram, e de um processo árduo de lutas e convencimento na área política por parte dos conselhos de Serviço Social e Psicologia, em 2015 pôde-se comemorar o avanço da PL 3.688/200 na Câmara dos Deputados.

Por unanimidade, o projeto de lei 3.688/2000, conhecido como PL Educação, foi aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados nesta terça-feira, 7 de julho. O PL, que visa a inserir assistentes sociais e psicólogos na rede de educação básica em todo o Brasil, vai agora ao Plenário da Câmara para ser votado pelos/as parlamentares e, se aprovado, segue para a sanção presidencial. (CFESS, 2015).

Diante de todos os desafios vivenciados, as categorias puderam comemorar em setembro de 2019 a esperada e desejada votação da Câmara dos Deputados, que ocorreu e foi aprovada, passando então ao gabinete do Presidente da República para ser sancionada e tornar-se lei. “O CFESS, com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), está na mobilização pela aprovação do projeto há vários anos, comparecendo às diversas apreciações nas comissões da Câmara e do Senado Federal” (CFESS, 2019).

O conjunto CFESS-Cress e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) buscou mobilizar a categoria e toda a sociedade brasileira para incentivar o Presidente a fim de sancionar o projeto.

Contudo, a sanção presidencial não aconteceu, dada a conjuntura e o negacionismo do governo para com as políticas sociais. “Em uma conjuntura de retrocessos e cortes em todas as áreas, principalmente na Educação, o veto imposto

pelo presidente não é uma surpresa, pelo contrário, reforça o projeto de governo de desmantelar as políticas sociais do país” (CFESS, 2019).

Porém, mais uma vez, a categoria, no âmbito de suas atribuições, tentou soluções que viabilizassem a derrubada do veto por parte dos deputados federais. Além disso, criou um abaixo-assinado a fim de persuadir os parlamentares.

Nesta quinta-feira (10/10), os Conselhos se reunirão com a relatora do projeto, deputada Jandira Feghali (PC do B/RJ) e também estão previstas reuniões e audiências com parlamentares, inclusive com a base do governo que votou favorável ao projeto. Os Conselhos também farão divulgação de material elucidativo sobre a importância da inserção destas duas profissões na educação básica do país. (CFESS, 2019).

Por fim, no dia 12 de dezembro de 2019 a promulgação da lei 13.935 foi publicada no Diário Oficial da União. Entretanto, os desafios não cessaram, pois ainda era necessário criar estratégias para a efetivação da lei em todo o país.

Com o intuito de fornecer conhecimento acerca da Lei 13.935 recém-sancionada, o CFESS, o Conselho Federal de Psicologia - CFP e outras instituições parceiras publicaram a brochura “Psicólogos (a) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientação para a regulamentação da lei 13.935/2019” – versão 2021.

Desta forma, este documento tem o objetivo do alinhamento das ações estratégicas com os Conselhos Regionais (CRPs e CRESS), que devem alcançar os Governos Estaduais, Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as categorias e a sociedade, juntamente com as entidades da Psicologia e do Serviço Social: núcleos da ABRAPEE, ABEP, ABEPSS e Sindicatos. (CFESS et al., 2021, p. 24).

O CFESS vem ao longo de todos esses anos num processo de amadurecimento forjado nas lutas por esta inserção, reafirmando para toda a sociedade brasileira que o nosso compromisso é com a defesa de uma sociedade mais justa, por uma educação que se efetive não livre de entraves, mas que esses obstáculos vivenciados no cotidiano pela classe trabalhadora possam contar com profissionais capacitados e prontos para contribuir na construção de uma educação pública bem-sucedida no âmbito social e humano.

Lutar pela implementação da referida lei, muito além de lutar por mais um campo sócio-ocupacional para a profissão, é mostrar-se eticamente comprometido com a classe trabalhadora.

2.8 Desafios e estratégias para a implementação da Lei 13.935/2019

Muitos foram os desafios enfrentados ao longo dos anos de tramitação do PL 3.688/2000 até se tornar a Lei 13.935/2019, contudo, até que se dê na prática a efetivação desta lei na esfera pública, ainda há obstáculos a serem superados.

O ano em que foi sancionada tornou-se um ano atípico para todo o mundo em decorrência da pandemia do Covid-19, fator que prejudicou os trabalhos da categoria na realização das ações conjuntas de conscientização da sociedade e do Poder Executivo, dificultando o processo de lutas.

A estratégia nesse primeiro momento foi atuar no mundo virtual, seguindo uma agenda necessária, mas com todos em segurança. Uma das frentes de luta foi a abertura de processos seletivos e, posteriormente, a ocupação destes cargos por assistentes sociais e psicólogos nos estados e municípios.

Um dos grandes entraves no âmbito executivo para esta inserção está relacionado ao fator financeiro. De onde viriam as verbas necessárias para a manutenção dos salários desses profissionais? Neste sentido, houve a aprovação da Lei 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que, através do PL 3.418/2021, acrescenta como profissionais da educação os assistentes sociais e os psicólogos, tornando possível sua inserção na educação do ponto de vista financeiro.

Na contramão deste processo, surgem outros projetos de lei que colocam em risco essa vitória por afetarem diretamente a manutenção financeira do trabalho multidisciplinar nas escolas públicas.

Entretanto, apesar das mais de duas décadas de mobilizações e conquistas, três projetos de lei pretendem alterar a Lei nº 14.113/2020 e ameaçam a regulamentação da Lei nº 13.935/2019 e, por consequência, enfraquecem o potencial das equipes multiprofissionais – constituídas por psicólogos(as) e assistentes sociais – que devem compor as escolas públicas. Trata-se do PL nº 3.418/2021 (de autoria da deputada professora Dorinha Seabra Rezende – DEM/TO); do PL nº 3.339/2021 (de autoria do deputado Gastão Vieira –

PROS/MA); e do PL nº 2.751/2021 (de autoria do senador Luís Carlos Heinze – PP/RS). (CFP, 2021).

Segundo Bertasso (2022), o PL 3.418/21, de autoria da deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), faz modificações na Lei 14.113/20, definindo quais profissionais deveriam ser custeados pelo Fundeb. A deputada defendeu que somente professores deveriam ter seus proventos custeados por este fundo, o que impediria a efetivação da Lei 13.935, que afirma serem profissionais da educação assistentes sociais e psicólogos.

Também o PL 3.339/21, do deputado Gastão Vieira (PROS-MA), e o PL 2.751/21 buscam alterar dispositivos de regulamentação do Fundeb, a fim de ampliar os profissionais contemplados com recursos do fundo para além dos que atuam nas escolas.

Os dispositivos apresentados buscam alterar a Lei 14.935/20 e são motivo de preocupação para a categoria. Mesmo com a aprovação da Lei 13.935/20, tais ataques ignoram o processo de lutas empreendidas e desconsideram os ganhos para a educação pública. Restava claro que a necessária articulação entre as instituições presentes nesse processo junto ao CFESS não cessa; ainda há muito a fazer junto às instituições governamentais e à sociedade para que a lei saia do papel e contribua para o sucesso de milhões de estudantes brasileiros.

Trata-se de mais um desafio a ser superado entre tantos nesse longo processo histórico, que resultará seguramente em uma vitória que não inclui somente os profissionais envolvidos, mas vai além. O objetivo final é a construção de uma educação inclusiva, livre de estigmas, em que o sucesso escolar não seja exceção e sim uma regra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se estudar o processo histórico da educação brasileira, percebe-se que ela está sempre voltada para atender a determinadas classes da sociedade, assentada na exploração da força de trabalho, seja ela especializada ou não. Basta apenas que tenha acesso ao mínimo, para assim reproduzir o modo de produção capitalista.

Historicamente, a construção da política de educação está intrinsecamente ligada à evolução histórica do país, como se observa desde o Brasil Colônia, com os padres jesuítas como precursores da educação brasileira. Seus ensinamentos destinavam-se apenas aos filhos de colonos.

Com a Proclamação da República, inicia-se um novo modelo presidencialista, contudo, a estrutura política era centralizada nas elites e na alternância de poder baseada na “política do café com leite”. As mudanças na educação só ocorreram após a crise de 1930, porquanto era necessária uma reestruturação social para responder às demandas oriundas da crise econômica.

A educação ganhou sua primeira reforma com o objetivo de transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores. Também foi uma tentativa de difundir a educação no país, através de algumas reformas, como, por exemplo: o código Eptácio Pessoa, de 1901, e a Carlo Maximiliano, em 1915.

Na Era Vargas, o ensino visou formar força de trabalho para a indústria crescente no país. Havia uma maior preocupação com a educação, com um caráter modernizador, mas era também elitista: havia uma clara distinção entre o ensino para os filhos da classe trabalhadora e para a elite.

Na Carta Magna de 1934, a educação ganhou destaque, com discussões sobre diferentes linhas de pensamento educacional: de um lado, o liberalismo; do outro, o tradicionalismo católico. Esses debates proporcionaram avanços na educação, percebidos no artigo 149, que estabelecia a obrigatoriedade da oferta do ensino pelo poder público, com recursos do Estado.

No entanto, com o golpe do Getúlio Vargas, a educação retrocedeu novamente. A gerência de educação adotou moldes segregacionistas, nos quais a classe pobre

era direcionada à formação para trabalhos manuais, enquanto o trabalho intelectual era reservado para os mais abastados.

Outro destaque é a Constituição de 1946. Promulgada após a queda de Vargas, retomou os valores democráticos que defendiam a liberdade e os direitos dos cidadãos. Isso não durou muito, uma vez que em 1964, com o golpe militar, o país adentrou numa ditadura. Diversos setores sofreram graves retrocessos, incluindo a educação.

As propostas de educação inclusivas e inovadoras passaram a ser reprimidas violentamente, pois eram consideradas “subversivas e comunistas”. A Constituição sofreu modificações para atender aos ditames do governo ditatorial. Suas reformas buscavam moldar o ensino superior, para assim transformar a base do ensino primário e secundário. Fortaleceu o ensino privado com dinheiro público; o ensino público foi cada vez mais sucateado, relegando aos mais pobres um ensino precário.

Com o fim da ditadura, ressurgiu a possibilidade de mudança. A Carta Magna de 1988, elaborada em assembleia constituinte, apresenta uma nova perspectiva sobre as políticas sociais, inclusive sobre a educação.

Essa nova Constituição serviu de base para a nova LDB, construída por diversos grupos, caracterizada por um viés democrático e que aponta ao Estado a obrigatoriedade de garantir o acesso e a permanência dos alunos. Transfere uma parcela dessa responsabilidade para a família e para a sociedade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases destaca a formação crítica e cidadã dos indivíduos e não apenas a formação para o trabalho. Destaca-se o papel da comunidade escolar, em especial o olhar diferenciado dos assistentes sociais sobre as demandas que não estão visivelmente ligadas às questões cognitivas e de aprendizagem, mas sim às muitas expressões da questão social que reverberam no ambiente escolar.

Reforça-se a necessidade de os assistentes sociais atuarem nesses espaços, buscando a autonomia dos estudantes, para compreenderem o sistema e buscarem a sua emancipação.

Para que essa atuação seja realizada de forma consciente e responda às demandas, esses profissionais trabalham baseados nos parâmetros de atuação do

Serviço Social na Educação, na Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão e estabelece suas atividades privativas, e no Código de Ética do Serviço Social, que reforça suas competências e habilidades.

O assistente social deve ter formação específica e o devido registro no Conselho da classe. Isso se justifica pela particularidade do trabalho, pelo olhar técnico sobre as expressões da questão social, pela articulação entre teoria e prática, bem como pelo conhecimento das dimensões técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica, somente adquiridas no processo de formação.

O Projeto de Lei 3.688/2000 traduz-se num marco para a política de educação e para o Serviço Social, pois demonstra que há mais de vinte anos já se percebia a necessidade de profissionais nessa área para desenvolver projetos voltados ao fortalecimento de uma rede estrutural que dê suporte aos estudantes que, por diversos motivos, se evadiram ou não frequentavam a escola.

Esse PL passou por diversas avaliações e, durante 19 anos, transitou pela Câmara dos Deputados, esbarrando em diversas forças opositoras que impediam seu avanço. Foi vetado integralmente pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro. Deve-se ressaltar os embates enfrentados pelos Conselhos Federais e Regionais de Serviço Social em favor da aprovação da proposta, que, somente em 2019, foi finalmente promulgada, após a derrubada do veto presidencial.

Mesmo com a promulgação da referida lei, os caminhos para a sua efetivação ainda estão sendo construídos. Além dos entraves financeiros que acompanham o processo de criação da lei, no ano de 2020, quando deveria ocorrer sua implementação em todas as escolas públicas brasileiras, o mundo enfrentou a pandemia do Covid-19. Os esforços e recursos foram direcionados para minimizar os graves problemas dessa crise sanitária, o que impediu sua efetivação.

Apesar das condições objetivas não favoráveis, o CFESS e os Cress mantiveram suas ações, com grupos de trabalhos e reuniões, a fim de estabelecer o movimento para que os profissionais fossem inseridos neste campo sócio-ocupacional, sobretudo nesse momento de “pós-pandemia”, em que as expressões da questão social foram acentuadas e reformuladas.

A análise da construção da Lei 13.935/2019 direciona para pelo menos três espaços de contribuição que devem ser considerados.

No âmbito acadêmico e profissional, o estudo desta lei se faz necessário, uma vez que representa um avanço para o Serviço Social, à medida que legitima a atuação profissional no ambiente escolar, considerando sua capacidade técnica, teórica e ética, a compor as equipes multiprofissionais na resolução de demandas objetivas e subjetivas desse “novo” espaço sócio-ocupacional.

No que diz respeito à administração pública, quanto ao gerenciamento das escolas públicas, essa implementação se apresenta como um reforço na busca de resoluções técnicas e eficientes para a organização da comunidade escolar, ferramenta de construção e fortalecimento de laços capazes de possibilitar a interlocução entre os estudantes, o corpo docente, a gestão escolar interna e as famílias, propiciando uma gestão democrática.

Por fim, traduz-se ainda como ponto de apoio a milhares de brasileiros que utilizam as escolas públicas e as têm como a “salvação” de toda violência e da falta de oportunidades que circundam esse espaço.

É preciso considerar que as expressões da questão social se apresentam das mais diversas maneiras. A articulação entre as políticas de saúde, assistência e educação é imprescindível para a renovação do ambiente escolar, a fim de que este promova uma educação de qualidade e, sobretudo, emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil**: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996. Orientadora: Fátima Eliana Frigatto Bozzo; Heloisa Helena Rovey da Silva. 2008. 93 f. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização Metodologia do Ensino superior) – Faculdade Centro Universitário Católico Salesiano, LINS, SP, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14007409-A-historia-da-educacao-no-brasil-da-descoberta-a-lei-de-diretrizes-e-bases-de-1996.html> Acesso em: 14 nov. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia. “Filosofia da Educação”. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
BARBOSA, Cristiano Avelino, **Serviço Social na Educação**: um estudo sobre a atuação do assistente social no contexto educacional brasileiro. Orientadora: Dra. Marília Tomaz de Oliveira. 2016. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12765/1/PDF%20-%20Cristiano%20Avelino%20Barbosa.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei 3.688, de 2000 (da Câmara dos Deputados)**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social. Diário da Câmara dos deputados, Brasília. 2 fev. 2000. p. 121. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121> Acesso em: 22 ago. 2021.

CARVALHO, Cristine Queiroz. **O desafio da articulação das políticas de educação e assistência social como uma alternativa de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar**. V Jornada Internacional de políticas públicas. Maranhão, p. 1-10, 2011. Disponível em: http://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2_011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/O_DESAFIO_D_A_ARTICULACAO_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO_E_ASSISTENCIA_SOCIAL.pdf Acesso em: 12 nov. 2022.

CFESS. **30 anos do congresso da virada**. CFESS Manifesta. 2009. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CFESS. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93, de regulamentação da profissão.** 9. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS, 2012.

CUNHA, Thiago C.; SCRIVANO, Izabel; VIEIRA, Erick Silva. **Educação básica em tempos de pandemia:** padronizada, remota, domiciliar e desigual. Revista artes de educar. Ed. especial II, v. 6, p. 119-139, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51907> Acesso em: 7 ago. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/agosto de 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520> Acesso em: 9 set. 2021.

DATAFOLHA: 40% dos alunos correm risco de abandonar a escola. Fundação Lemann, São Paulo, 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola> Acesso em: 6 ago. 2022.

IAMAMOTO, Marilda. **Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil** – Revista Em Pauta: teoria social e realidade, Rio de Janeiro, n. 21, p. 117-140, Julho de 2008. Acesso em: 22. Ago. 2022.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLINCZAK, Marjori. Impacto da Covid-19 na educação básica. Congresso Internacional de Educação a Distância, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Paulo, p. 2-12, 2020.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_base_s_2ed.pdf Acesso em: 15 mar. 2019.

LIMA, Fábio Souza. **A educação na CF/88 e na LDB/1996.** Revista brasileira de Educação básica. vol. 4, abril/julho de 2019.

LUSTOSA, José. **Ao Povo e ao Governo:** O Ideário Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil. Trabalho de comunicação oral e escrita. Anais/Fiped.2013. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fc8a94bdd72.pdf Acesso em: 14 set. 2021.

MARTINS, EBC. **O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do Serviço Social**. In: DAVID, CM. et al., orgs. Desafios contemporâneos da educação [on-line]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, p. 216-236.

MONCAU, Gabriela. **Fome se alastra no Brasil**: seis em cada dez famílias não têm acesso pleno a alimentos. Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/06/08/fome-se-alastra-no-brasil-6-em-cada-10-familias-nao-tem-acesso-pleno-a-comida>> Acesso em: 13 set. 2022.

MONTEIRO, Sandrelena. **(RE)inventar a Educação Escolar no Brasil em tempos da Covid-19**. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254 | jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552> Acesso em: 8 ago. 2022.

NETTO, José Paulo. “O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois”. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Nº 84 – ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

OPMS/OMS. **Histórico da pandemia de Covid-19**. Organização Pan-americana de Saúde, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid> Acesso em: 2 ago. 2022.

PIMENTEL, Edlene. **Uma “Nova questão social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PINO, Rodrigues; ALMEIDA, Costa; ZUIN, Soares; MORAES, Vidigal; FERRETI, João; GOERGEN, Pedro; XIMENES, Barros; SOUZA, Lian; ADRIÃO, Theresa. **Educação e Constituinte**: Carta de Goiânia Revisitada. Editorial Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº 145, p. 811-816, out.-dez. 2018.

SOUZA, Ranyellen F. e MACHADO, Aline, M. B. **As expressões da “questão social” no âmbito escolar**: contribuições do Serviço Social. Ser Social. v. 25, n. 51, p. 464-489, Julho/Dezembro, 2022.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. Unicef, abril, 2021. Disponível em: www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia Acesso em: 3 set. 2022.

UNICEF. **“Nesta volta às aulas, é urgente ir atrás de quem deixou a escola ou não conseguiu aprender na pandemia”, alerta UNICEF**. Unicef, janeiro de 2022. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nesta-volta-as-aulas-e-urgente-ir-atras-de-quem-deixou-escola-ou-nao-conseguiu-aprender-na-pandemia> Acesso em: 11 set. 2022.

VIANA, Beatriz Borges; CARNEIRO, Kássia Karise Carvalho; GONÇALVES, Claudenora Fonseca. **O movimento de reconceituação do Serviço Social e seu**

reflexo no exercício profissional na contemporaneidade. Seminário Nacional de Serviço Social, trabalho e política social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

VIEIRA, M. F. e SECO, C. **A Educação no contexto da pandemia de Covid-19:** uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Informática na educação. v. 28, p. 1.014-1.031. 2020. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1013> Acesso em: 8 set. 2022.