



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Serviço Social

Aline da Silva Gomes

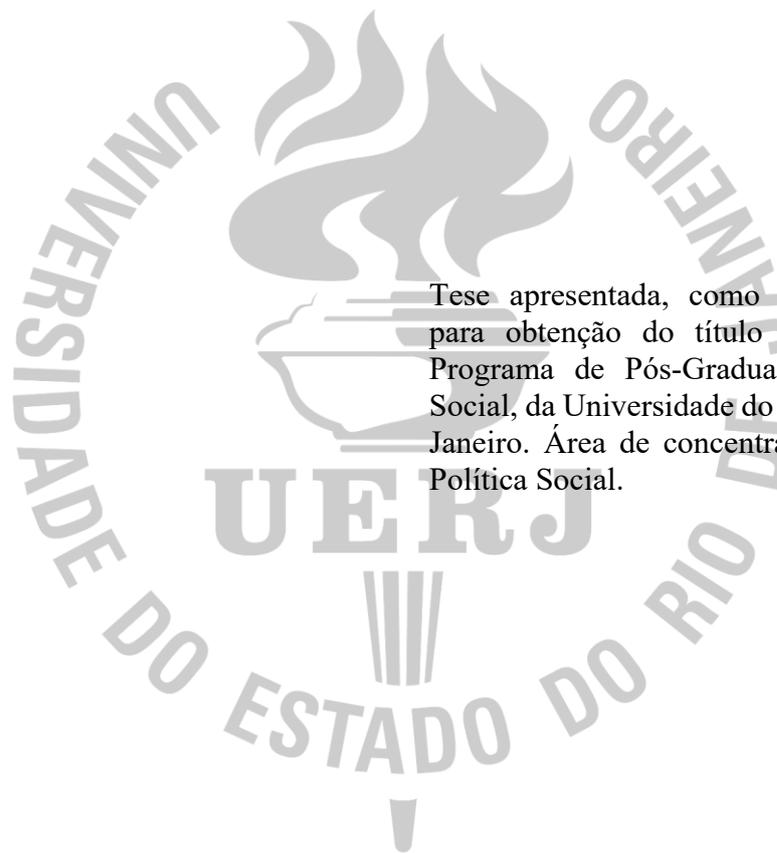
**Relações Sociais e Serviço Social: mediações para a construção do trabalho
de assistentes sociais na educação**

Rio de Janeiro

2023

Aline da Silva Gomes

Relações Sociais e Serviço Social: mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Cristina da Costa Cardoso

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

G633 Gomes, Aline da Silva.
Relações Sociais e Serviço Social: mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação / Aline da Silva Gomes. – 2023.
237 f.

Orientadora: Isabel Cristina da Costa Cardoso.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social.

1. Assistência social - Brasil - Teses. 2. Educação - Aspectos políticos - Brasil - Teses. 3. Trabalho - Brasil - Teses. 4. Serviço social - Brasil - Teses. I. Cardoso, Isabel Cristina da Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III. Título.

CDU 36:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline da Silva Gomes

Relações Sociais e Serviço Social: mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Aprovada em 23 de agosto de 2023

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Isabel Cristina da Costa Cardoso (Orientadora)
Faculdade de Serviço Social- UERJ

Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Profa. Dra. Ednéia Alves de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Maurílio Castro de Matos
Faculdade de Serviço Social- UERJ

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida
Faculdade de Serviço Social- UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lúcia e Miguel (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a escolher os caminhos de forma autônoma e a segui-los.

Aos meus irmãos, Juliana e Lucas, parceiros de vida.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Colégio João XXIII, que ofereceram as condições para a realização deste trabalho, em especial, aos colegas de setor e gestores.

Aos familiares que me acolheram na cidade do Rio de Janeiro, Ana Lúcia, Luiz, Mariana, João Marcos, Luisa, Zezé, Ana Luíza e Pedro.

O caminho foi longo, repleto de desafios e descobertas, e sua concretização não seria possível sem o acolhimento, afago e paciência do/as amigo/as. Natália, Gisella, Kris, Laura, Vivi, Diego e, especialmente, Priscila, meu eterno agradecimento!

Às amigas da Universidade Federal de Ouro Preto, que estiveram comigo no início da jornada profissional, Camélia, Josiane e Sabrina.

Aos amigos que a UERJ me presenteou, Marina, Jonatas e Elen.

À professora Isabel, presente nos momentos de angústias e conquistas, com quem muito aprendi e muito me ensinou sobre o Serviço Social. Obrigada!

Às professoras Eliana e Ednéia e aos professores Maurílio e Ney, obrigada pelo diálogo fraterno e conhecimento compartilhado!

RESUMO

GOMES, Aline da Silva. **Relações Sociais e Serviço Social: mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação.** 2023. 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A tese apresenta o estado da arte do exercício profissional de assistentes sociais na política de educação, sistematizado em trabalhos do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS). Parte-se da hipótese da predominância de indistinção entre os processos de trabalho realizados pelo assistente social e a política de educação. O objetivo foi compreender as mediações utilizadas pelos profissionais para descreverem experiências concretas do trabalho profissional. Foram analisadas 50 comunicações, apresentadas entre os anos de 2001-2019, no CBAS, que tinham como objetivo compartilhar experiências do trabalho profissional. Foram identificados que os trabalhos constituem três campos de atividades distintas, de acordo com as etapas de escolarização, educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, que permitiu, a partir da frequência dos dados, identificar cinco campos de mediações: 1) Características das condições de trabalho e presença de formas de precarização; 2) Instrumentos legais e normativos articulados como parâmetros para realização do trabalho; 3) Expressões da questão social que se apresentam como requisição do trabalho profissional; 4) Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho; e 5) Objetivos e valores éticos e profissionais. Os resultados apontam que as atividades realizadas em cada etapa de escolarização têm particularidades em comum. Quando as etapas de escolarização são comparadas, os processos de trabalho e suas mediações constituem-se de formas distintas.

Palavras-chave: reprodução social; educação; política de educação; processos de trabalho do/da assistente social na educação.

ABSTRACT

GOMES, Aline da Silva. **Social relations and social work**: mediations for the construction of the work of social workers in education. 2023. 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This paper presents the state of art of the professional performance of social assistants in educational policy, systematized in the Brazilian Conference of Social Works (CBAS). We start from the hypothesis of the prevalence of the indistinction between processes of work carried out by the social assistant and the educational policy. The aim was to understand the mediations used by professionals to describe concrete experiences of professional activity. Fifty communications were analysed and they were presented between 2001 and 2019 in CBAS and whose aim was to share experience of professional activity. It was identified that the works constitute three fields of distinct activities, according to the stages of scholarization, basic education, professional education and higher education. The methodology which was used was the analysis of contents which allowed, taking into account the frequency of data, to identify five fields of mediation: 1) Characteristics of work conditions and the presence of precarization; 2) Legal and normative tools articulated as parameters for work fulfillment; 3) Expressions of the social issue that present themselves as requisites for professional activity; 4) Types of activities, attributions and work routine; and 5) Goals and ethical and professional values. The results point out that the activities carried out in each stage of scholarization have peculiarities in common. When the stages of scholarization are compared, the processes of work and their mediations constitute themselves in distinct ways.

Keywords: social reproduction; education; educational policy; processes of work of the social work in education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Trabalhos apresentados nos CBAS, segundo nível de ensino.....	179
Tabela 2 - Características das condições de trabalho e formas de precarização	182
Tabela 3 - Instrumentos legais/normativos articulados como parâmetros para a realização do trabalho	185
Tabela 4 - Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional	188
Tabela 5 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: Prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos.....	191
Tabela 6 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: articulação e/ou encaminhamentos a políticas setoriais, órgãos de proteção social, setores institucionais e equipes multiprofissionais	194
Tabela 7 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: democratização – atividades e/ou ações de mobilização e organização social.	195
Tabela 8 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: Atividades e/ou ações com vistas à garantia de acesso e/ou permanência.	197
Tabela 9 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: Atividades e/ou ações de pesquisa; atividade de extensão universitária; participação em eventos científicos e/ou profissionais e fóruns e supervisão de estágio em Serviço Social.....	200
Tabela 10 - Objetivos e valores éticos e profissionais.....	20201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP JOÃO XXIII	Colégio de Aplicação João XXIII
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
Consu	Conselho Superior
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis
Fundeb	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Ifet	Instituto Federal de Ensino Tecnológico e Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loas	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MEC/USaid	Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
NAE	Núcleo de Apoio Estudantil
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
Pnaes	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prace	Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
Proae	Pró-reitoria de Assistência Estudantil
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partidos dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
RU	Restaurante Universitário
SM	Salário Mínimo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRS	Teoria da Reprodução Social
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 RELAÇÕES SOCIAIS NO CAPITALISMO: CONTRADIÇÕES E HISTORICIDADE.	19
1.1 Considerações metodológicas a partir do cotidiano do trabalho como Assistente Social da educação	19
1.2 As relações sociais na perspectiva da totalidade: produção e reprodução social	37
1.3 Economia, política e imperialismo: características do capitalismo periférico	61
1.3.1 <u>A formação capitalista brasileira em perspectiva sócio-histórica</u>	75
2 QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS: AS PARTICULARIDADES DA REQUISICÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO	86
2.1 Relações sociais no Brasil: questão social e política social no capitalismo dependente	86
2.2 Educação no Brasil: particularidades da política educacional no capitalismo dependente	116
3 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	150
3.1 A inscrição do Serviço Social na divisão social do trabalho	150
3.2 Processos de trabalho e Serviço Social	163
3.3 Serviço social e educação	168
3.4 Análise das mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação: a produção do conhecimento nos anais do CBAS (2001 – 2019)	177
3.4.1 <u>Características das condições de trabalho, presença e formas de precarização</u>	182
3.4.2 <u>Instrumentos legais e/ou normativos articulados como parâmetros para a realização do trabalho profissional</u>	185
3.4.3 <u>Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional</u>	188
3.4.4 <u>Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho</u>	190
3.4.5 <u>Objetivos e valores éticos e profissionais</u>	201
CONCLUSÃO	204
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A - Comunicações Analisadas	223

APÊNDICE B - Referências Bibliográficas E Instrumentos Normativos Legais	
Referenciados Nas Comunicações Analisadas	230

INTRODUÇÃO

A autonomia no trabalho do assistente social é um desafio para os profissionais da “prática” no interior das instituições onde o trabalho se realiza. Compreender as particularidades, as possibilidades e os limites do trabalho, a capacidade de imprimir direção social comprometida com o projeto profissional, identificar as reais demandas, as necessidades dos sujeitos, as determinações postas pelas políticas, a relação com a equipe multiprofissional, as relações de poder estabelecidas, enfim, requer o estabelecimento de um conjunto de mediações que desafia a construção de propostas “criativas” no exercício profissional. Foram esses elementos que motivaram a realização desta pesquisa.

Como profissional inserida na política de educação há doze anos, tive a oportunidade de atuar, dentro da mesma instituição, em dois espaços ocupacionais completamente distintos: na educação básica e na educação superior. Diante das particularidades do trabalho em cada uma dessas esferas, surgiu o interesse e a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca das mediações acionadas para a construção do trabalho cotidiano na política de educação, no intuito de qualificar este trabalho e ampliar o diálogo com o coletivo profissional.

A pesquisa realizada teve como objetivo contribuir para a construção do conhecimento da dimensão interventiva profissional e qualificação histórica de seu exercício, buscando compreendê-lo a partir da ótica dos profissionais no momento em que estes se propõem a refletir sobre suas atividades práticas, apresentando-as para debate entre pares no maior evento dos assistentes sociais brasileiros, o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS).

Analisar a profissão pelo viés interventivo exige uma compreensão da realidade social que utiliza como aporte categorias reflexivas e analíticas capazes de apreender a dinâmica do processo de produção e de reprodução das relações sociais capitalistas, da relação entre as classes sociais e destas com o Estado, atreladas ao processo de desenvolvimento capitalista e às particularidades da sociedade brasileira. A abordagem do Serviço Social como profissão, inserida na divisão social e técnica do trabalho, parte da premissa de que ela se localiza no processo de reprodução das relações sociais, sendo suas ações direcionadas às condições de reprodução material e subjetiva da força de trabalho da classe trabalhadora, através de uma práxis socioeducativa ou político-pedagógica, que faz mediação entre diferentes expressões históricas das relações sociais, das necessidades sociais, dos direitos sociais e humanos e do contexto institucional do trabalho profissional.

O trabalho profissional do assistente social, na qualidade de campo de produção de conhecimento e pesquisa, constitui-se um desafio para o Serviço Social brasileiro (SILVA; CARVALHO, 2005, SIMIONATTO, 2005, SPOSATI, 2007). Enquanto na comunidade científica internacional a produção é marcada pela sistematização de relatos de experiências, que Mota (2013) classifica como contaminada por teorias setoriais com ênfase na dimensão prática, inclusive sob um olhar terapêutico, no Brasil a temática não ocupa centralidade na agenda de pesquisa.

Segundo Iamamoto (2010b), a concentração temática da produção do conhecimento em Serviço Social no Brasil encontra-se relacionada às transformações operadas nas relações entre Estado e sociedade no marco das relações internacionais, com ênfase nas políticas sociais, *locus* privilegiado de intervenção profissional. Ao identificar essa tendência, o autor salienta que, apesar da importância de pensar o Serviço Social na dinâmica das relações e dos processos sociais vivenciados nas transformações históricas do país, há uma necessidade de se investir em pesquisas sobre o trabalho profissional, compreendendo-o

(...) sobre as múltiplas determinações, que atribuem historicidade ao exercício profissional (...) [carecendo] de uma relação mais direta com as repostas profissionais, no sentido de qualificá-las nos seus fundamentos históricos, metodológicos, éticos e técnicos-operativos. Em outros termos, para decifrar as relações sociais e qualificar o desempenho profissional, são requeridas mediações na análise das particularidades dessa especialização do trabalho, que carecem de visibilidade no universo da produção científica do Serviço Social (IAMAMOTO, 2010b, p. 463).

A motivação central para a realização da pesquisa que subsidiou esta tese tem o intuito de apreender o exercício do trabalho profissional na educação em suas múltiplas determinações e suas relações com o atual cenário, mais precisamente com o que Iamamoto denomina de “processamento do trabalho do assistente social”, isto é, a pesquisa buscou apreender e analisar a profissão a partir dos recursos empregados pelos profissionais do trabalho cotidiano e do protagonismo profissional, inserido na relação contraditória da dinâmica societária, pois

É na dinâmica das relações entre as classes sociais e destas com o Estado (...) que se encontram a fonte das problemáticas a serem enfrentadas e a chave de suas soluções. Assim (...) se torna possível iluminar as particularidades dessa especialização do trabalho na trama das relações de classe. E desentranhar dos processos sociais uma nova agenda profissional e inéditos desafios que impulsionam a consolidação do projeto do Serviço Social brasileiro (...). Se a profissão dispõe de condicionantes sociais, que ultrapassam a vontade e a consciência de seus agentes individuais, ela é também fruto dos sujeitos que a constroem coletivamente, forjando repostas profissionais (IAMAMOTO, 2010b, p. 221).

Ao analisar a trajetória do Serviço Social no Brasil constata-se que, dada a dinâmica contraditória do processo de desenvolvimento capitalista, as ações profissionais interferem

tanto nas condições necessárias à manutenção desta sociedade, como também podem-se tornar um instrumento de tensionamento das relações sociais estabelecidas. Conforme vasta bibliografia e registros sobre as particularidades da profissão, é evidente o esforço de insurgência e ruptura com o lastro conservador imanente à sua gênese, por parte da categoria, tanto em âmbito prático quanto teórico, cujo movimento reflete as disputas das classes e grupos da sociedade como um todo.

Para refletir sobre um nível de abstração maior como o do Serviço Social brasileiro, inserido no âmbito da reprodução das relações sociais, foi necessário, por um lado, apropriar-se de um método capaz de interpretar o Brasil e as particularidades dos processos e das relações sociais que conformam a atualidade e que articulam, dialeticamente, as contradições e relações do cotidiano da política social, das instituições e do trabalho de assistentes sociais. Por outro lado, a compreensão das particularidades da política educacional, na atualidade, exige situar a dinâmica institucional e sua relação com as expressões legais e institucionais nas quais se materializam a extensa e diferenciada rede de instâncias e unidades educacionais, sua relação com as transformações em curso no mundo do trabalho e da cultura, destacando os processos culturais, econômicos e políticos presentes na realidade brasileira e mundial. A educação é a expressão histórica do lugar que ocupa nos processos de disputa pela hegemonia cultural em relação ao dinamismo particular da produção e reprodução social em diferentes períodos. Como dimensão da vida social, possui caráter ontológico, constitutivo dos modos de existência humana, do ser social e de organização da vida em sociedade, e sua relevância deve ser considerada tanto na dimensão de desenvolvimento das forças produtivas, como na dimensão estratégica, no âmbito das disputas ideológicas e da esfera política (ALMEIDA, 2007).

Ao buscar materialidade para a realização desta pesquisa, optou-se por uma análise dos trabalhos apresentados nos CBAS que tinham como objeto a intervenção profissional nos estabelecimentos educacionais. O caminho metodológico de problematização do objeto da pesquisa, atravessado pelo cotidiano da experiência profissional, reivindicou uma fundamentação investigativa com capacidade de se erguer a partir do cotidiano e articulou, dialeticamente, as contradições e as formas de manifestação histórica das dimensões singulares, particulares e universais do trabalho de assistentes sociais no campo da educação.

Para tanto, foram analisadas cinquenta (50) comunicações, em formato de apresentação oral ou pôster, apresentados entre os anos de 2001 e 2019, no CBAS, cujo objetivo foi a reflexão, a apresentação, a discussão, a exposição e o compartilhamento de experiências profissionais concretas de assistentes sociais inseridos na educação, mediados por reflexões teórico-empíricas. Consideradas as etapas de escolarização – educação básica, educação

profissional e tecnológica e educação superior –, foram encontrados quinze (15) trabalhos referentes à intervenção do assistente social na educação básica, vinte e quatro (24) na educação profissional e tecnológica e onze (11) localizados na educação superior. Ao utilizar a técnica de análise de temática, integrante da metodologia de análise de conteúdo, foram selecionados os temas a serem explorados, de acordo com a frequência e, uma vez estabelecidas as áreas temáticas, buscou-se um olhar universal sobre o conteúdo.

As temáticas analisadas foram organizadas a partir das etapas de escolarização – básica, profissional e tecnológica e superior –, e agrupadas em cinco eixos: 1) Características das condições de trabalho, presença e formas de precarização; 2) Instrumentos legais e/ou normativos articulados como parâmetros para realização do trabalho; 3) Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional; 4) Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho; 5) Objetivos e valores éticos e profissionais.

O debate teórico foi organizado em três capítulos, no qual o Capítulo 1 objetiva circunscrever as relações sociais na perspectiva da totalidade, cuja problemática da reprodução das relações sociais, com base no pensamento de Karl Marx, constitui uma chave teórica para a análise da realidade como totalidade concreta e contraditória, não acabada e em processo de totalização contínua. Captar o movimento no âmbito da reprodução das relações sociais, ou reprodução das relações sociais, como sugere Lefebvre (2008a), permite apreender o que há de novo, fruto da práxis humana, além de alcançar como se amplificam e aprofundam as contradições do capitalismo, em escala mundial, e sua capacidade de perpetuação, uma vez ultrapassados seus momentos críticos.

No capitalismo, o poder político exercido pelo Estado é indispensável para a reprodução das relações sociais, seja pelo monopólio do uso da força, seja no desenvolvimento de condições de reprodução da força de trabalho. No campo da reprodução social, há construções de formas de pensar, agir e representar a realidade social estabelecendo horizontes de vida presentes e futuros, desejados pelos sujeitos concretos que se empenham na sua construção, muitas vezes conflituosa, de sua existência. Por isso, as políticas sociais expressam o movimento contraditório de saturar as contradições do capitalismo, que subordina a vida à lógica do valor.

O diálogo com o pensamento produzido no campo da Teoria da Reprodução Social (TRS) trouxe contribuições relevantes para a ampliação do horizonte reflexivo. Ao abordar a interseccionalidade entre raça e gênero, permitiu apreender a opressão como forma vivida e socialmente determinada, de maneira não redutiva, constituindo-se como possibilitadora da exploração e da expropriação e promotora de hierarquias entre explorados e expropriados. As mudanças na esfera da reprodução social operadas pelo neoliberalismo, através da privatização

como meio incessante de acumulação e valorização do capital, acirram as condições de reprodução da força de trabalho e aproveita as desigualdades sedimentadas para provocar novas desigualdades.

O debate sobre as relações entre economia, política e imperialismo destaca a cisão entre as esferas política e econômica como mecanismo de defesa do capital e privatização da política. Essa relação é reconfigurada no capitalismo financeirizado que autoriza o capital financeiro disciplinar Estados e cidadãos, já que a caracterização do neoliberalismo não é a ausência de política, mas uma nova forma de fazer política que determina relações desiguais entre Estados nacionais, intensificando as relações de dependência. Para além das dimensões política e econômica, ressalta-se que a crise de 2008 revigorou o capitalismo e a continuidade de sua trajetória, reforçando as desigualdades e fragilizando as populações, configurando uma nova concepção de democracia, que desativa o jogo democrático e promove uma subjetivação neoliberal, fruto de mudanças subjetivas causadas pelos sofrimentos impostos pelo neoliberalismo, polarizando os indivíduos e minando formas de solidariedade.

Os elementos traçados permitiram aprofundar a compreensão do sistema capitalista em sua totalidade e apreender as particularidades históricas da formação social brasileira, cuja inserção periférica no sistema mundial conforma meios permanentes de acumulação e exigem dos povos dominados uma luta permanente pela sobrevivência. A inserção periférica e dependente do Brasil ao capitalismo mundial realiza-se por meio de processos integradores que lhe conferem singularidade histórica e são capazes de responder às particularidades das relações sociais que marcam nossa modernidade, atravessada e constituída por diversas formas de desigualdade e violência.

O Capítulo 2 explora um campo de mediações que permite aproximar as particularidades do exercício profissional do assistente social à política de educação. Partindo de uma compreensão do Serviço Social inserido no processo de produção e reprodução das relações sociais e de uma profissão cujo objeto de intervenção é a questão social, o ponto de partida são as particularidades da formação sócio-histórica brasileira e a conformação das relações sociais capitalistas nesta sociedade, caracterizadas por um padrão dependente e periférico, desenvolvido como necessidade de reprodução ampliada do capital.

A interpretação do Brasil contemporâneo exige o reconhecimento das classes e dos segmentos sociais no lastro de uma história de democracia restrita e circunscrita aos membros das classes dominantes e o papel do Estado nesse processo. Dessa forma, o debate sobre a questão social estabelece um diálogo com interlocutores do Serviço Social e o pensamento social brasileiro, clássicos e contemporâneos, com ênfase na consideração da escravização e da

racialização como partes constitutivas das relações sociais no Brasil. Tal interpretação propõe elucidar novas feições e características desses sujeitos sociais, suas aspirações e formas de organização, em um cenário que atualiza a inserção subordinada do país à ordem do grande capital como um de seus polos dinâmicos na periferia, reforçando as desigualdades internas.

Como dimensão da vida social, a educação é uma práxis humana, fruto de dinâmicas históricas em constante transformações e produção da existência do ser social, através da mediação dessa existência com a vida em sociedade, a natureza e a produção da cultura. Assim, abrange um conjunto diverso e plural de saberes e práticas sociais compartilhadas, concretamente situado no tempo e no espaço das sociedades. Esse conjunto complexo e diverso, que fundamenta a educação como experiência humana, é tensionado por relações desiguais e muitas vezes violentas de poder e de dominação, que produzem sínteses contraditórias e conflitantes para o desenvolvimento da práxis histórica da educação.

No capitalismo, a educação é articulada tanto para orientar formas de acumulação, como para produzir consensos de legitimação. Dado o caráter contraditório desse sistema, também é um solo fecundo de produção contra-hegemônica, expressando a luta entre diferentes sujeitos coletivos no atendimento de suas necessidades, desejos e horizontes de futuro. Assim, sublinhamos os principais contornos assumidos pela política de educação no Brasil, determinantes para a ampliação da requisição de assistentes sociais nessa política, apesar destes profissionais estarem presentes nos estabelecimentos educacionais desde a institucionalização da profissão, na década de 1930. Outro aspecto abordado refere-se aos desafios da inserção das classes subalternas que, ao adentrarem o universo da educação escolarizada, encontram múltiplos obstáculos para sua permanência, configurando o que Mészáros (2008) denomina de processo de exclusão dentro das instituições formais.

No Capítulo 3, refletimos sobre o Serviço Social, profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, cujas condições necessárias para sua institucionalização se inserem no contexto de desenvolvimento do capitalismo monopolista. Em dimensão histórica, as formas de manifestação da profissão estão em constante renovação, derivadas das mudanças das formas de expressão e de aprofundamento das contradições que particularizam seu desenvolvimento na sociedade. Nesse sentido, as ações práticas profissionais refletem o surgimento de novas situações e a necessidade de redefinições, nas quais as respostas expressam as polarizações presentes na sociedade. Assim, os processos de trabalho dos assistentes sociais são vinculados ao movimento do real e requerem a consideração de elementos que perpassam o Estado brasileiro e as ações das classes sociais. Na atualidade, o exame dos processos de trabalho deve

considerar as ofensivas neoliberais e a globalização da economia, que estabelecem novas relações e processos de trabalho nos setores produtivos e de serviços.

A atuação do Serviço Social na educação data do período da institucionalização da profissão no país (década de 1930), sendo expressivo o aumento de sua requisição nas últimas três décadas, fruto das conquistas no campo dos direitos educacionais que resultaram na ampliação do acesso e na instituição de políticas de permanência estudantil. Diante da complexidade da estrutura educacional e da diversidade ocupacional de assistentes sociais, a pesquisa apresenta um olhar sobre as mediações que caracterizam o exercício profissional na política de educação, sob a ótica de assistentes sociais, por meio das atividades descritas nas comunicações apresentadas nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (2001-2019), que tinham como objetivo refletir as ações profissionais nesse campo, oferecendo a possibilidade de apreender as respostas profissionais em seus fundamentos sócio-históricos.

Por fim, cabe destacar, mesmo diante das adversidades postas aos trabalhadores-estudantes, a possibilidade de enriquecimento humano e profissional, cujo valor ainda é incalculável e cujo crescimento está além deste produto final.

1 RELAÇÕES SOCIAIS NO CAPITALISMO: CONTRADIÇÕES E HISTORICIDADE

O primeiro capítulo visa a problematizar o objeto de pesquisa, fruto de questionamentos originados na realização do exercício profissional, e os caminhos teórico-metodológicos do processo de abstração que permitiram a passagem da realidade concreta ao campo abstrato, delineados a partir do método dialético.

Uma vez apresentado o objeto, seguimos para a discussão da categoria “reprodução das relações sociais”. Originada no pensamento de Marx, esta categoria teórica é apontada pelos críticos do autor como pouco desenvolvida, uma vez que a complexidade da contradição produção/reprodução social intensificou-se no século posterior a sua existência (século XX), diante do desenvolvimento das forças produtivas e da intervenção estatal, partes integrantes da expansão da dimensão política na dinâmica reprodutiva do capital global. Contemporaneamente, esse conceito foi alçado ao *status* de teoria, a Teoria da Reprodução Social (TRS), no intuito de forjar uma teoria unitária do capitalismo, trazendo novos elementos para a compreensão da dinâmica produção e reprodução social como esferas indissociáveis.

Posteriormente, abordamos a contradição economia e política a partir da separação histórica dessas dimensões operada pelo sistema capitalista. O desenvolvimento dessa relação oferece um conjunto de elementos reflexivos para a compreensão da sociedade capitalista como um sistema global de dominação que conforma relações políticas de exploração entre nações e povos. Partindo dessa visão global do sistema capitalista, identificamos as principais características que definem a condição periférica e dependente de inserção da sociedade brasileira no contexto mundial.

1.1 Considerações metodológicas a partir do cotidiano do trabalho como Assistente Social da educação

O Serviço Social emerge como profissão inserida no processo de reprodução das relações sociais, como atividade auxiliar e subsidiária no exercício de controle social e difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora. A atividade dos assistentes sociais direciona-se às condições de reprodução de vida dos trabalhadores, através da criação de dispositivos necessários à manutenção e reprodução da força de trabalho, por meio de serviços sociais previstos e regulados pelas políticas sociais, que constituem o suporte material de uma ação de cunho educativo (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982).

No entanto, ao contrário de sua gênese marcada pelo cariz conservador, ao analisar a trajetória do Serviço Social no Brasil, identifica-se que, dada a dinâmica contraditória do processo de desenvolvimento capitalista, as ações profissionais interferem tanto nas condições necessárias à manutenção da sociedade brasileira, como também podem-se tornar um instrumento de tensionamento das relações sociais estabelecidas. Destaca-se, conforme vasta bibliografia e registros sobre as particularidades da profissão, o evidente esforço de parte da categoria, tanto em âmbito prático quanto teórico, de insurgência e ruptura com o lastro conservador imanente à sua gênese, um movimento que reflete as disputas das classes e dos grupos da sociedade como um todo.

Graduada em Serviço Social no ano de 2005, atuo como assistente social desde 2007, iniciando minha carreira profissional na área da saúde, com experiências no campo da oncologia e da saúde do idoso e, desde 2010, estou inserida no campo educacional. A aproximação com a educação iniciou-se por meio da atividade docente no curso de Serviço Social em uma instituição privada e, posteriormente, como professora substituta em uma instituição pública federal, encerrando a experiência docente no ano 2013. Concomitantemente, em 2011, ingressei em caráter efetivo como técnica-administrativa em educação, no cargo de assistente social, em uma instituição federal de ensino superior, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

O concurso em que fui aprovada ofereceu duas vagas para o cargo de Assistente Social. No entanto, no período de sua validade (entre os anos de 2011/2013), efetivaram-se cinco profissionais na instituição, onde todas foram lotadas na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP (Prace/UFOP), em seus três *campi*, Ouro Preto, João Monlevade e Mariana. À época, a instituição contava com duas assistentes sociais na atenção ao estudante, uma em Ouro Preto, referência para os alunos dos *campi* de Ouro Preto e Mariana, e outra em João Monlevade. A questão merece destaque pois reflete a ampliação do mercado profissional nas instituições federais de ensino superior e profissional tecnológico, fruto de um conjunto de políticas implementadas com o intuito de expandir as condições de acesso e permanência a esses níveis educacionais no país.

Do ingresso ao quadro de servidora pública federal aos dias atuais, considero que minha trajetória profissional, de 12 anos na educação, pode ser dividida em três experiências distintas, na seguinte ordem cronológica. Inicia-se na Prace/UFOP, de 2011 até meados de 2015, em razão da minha redistribuição para a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Na UFJF atuei, de 2015 a 2017 no ensino superior, por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae), e, a partir de 2017, na educação básica, através do Núcleo de Apoio Escolar (NAE) do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp João XXIII).

Minha chegada à UFOP, em 2011, deu-se num contexto de greve nacional¹ nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e o início das atividades ocorreram três meses após a posse, sendo marcado por um retorno pós-greve tumultuado, com muita demanda de avaliação socioeconômica para concessão de bolsas de assistência estudantil². Nesse quesito, as atividades e o fluxo de trabalho passavam por mudanças devido à extinção da condicionalidade de realização de atividades laborais para recebimento de bolsas assistenciais. Estas passavam a ser direito dos estudantes com renda *per capita* familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, conforme estabelece o Plano Nacional de Assistência Estudantil. Logo, a instituição demandava a revisão do programa de bolsas, do fluxo de organização e da metodologia de avaliação socioeconômica para concessão dos benefícios, que deveria abarcar os elementos estabelecidos pelo Pnaes (BRASIL, 2010), além da necessidade de criação de um serviço institucional para a moradia estudantil.

Somadas a essas demandas imediatas, havia, também, a solicitação de que a equipe multiprofissional (composta por assistentes sociais, psicólogos e técnica em assuntos educacionais) elaborasse, a partir da publicação da pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação da UFOP/2010³, programas, projetos e serviços que atendessem às necessidades do público discente em termos de assistência estudantil. Essa riquíssima experiência de trabalho e vida encerrou-se em abril/2015 com a minha redistribuição para a UFJF, que se localiza na cidade de minha naturalidade.

A UFJF, além de ser a instituição onde me graduei e realizei o mestrado, foi o *locus* da minha primeira experiência de militância política, tendo participado e sido liderança no

¹ A greve organizada pela Fasubra, em 2011, teve duração de, aproximadamente, 90 (noventa) dias e propunha paridade salarial entre trabalhadores ativos e aposentados, incorporação de gratificações, reajuste salarial com base nas perdas causadas pela inflação e variação do produto Interno Bruto (PIB) e realização de concurso público.

² Até a instituição do Decreto nº 7.234/2010, que estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), as ações e os serviços de assistência aos estudantes eram oferecidos de forma fragmentada, como, por exemplo, os restaurantes universitários (RUs) e as moradias estudantis. No caso das bolsas estudantis, caracterizadas pelo pagamento de benefício pecuniário, a maior parte das Ifes estabelecia como critério de condicionalidade a realização de atividades laborais ou acadêmicas, no período de 12 horas ou mais, que justificava, portanto, o pagamento pelo “serviço” prestado. É somente com o advento do Pnaes que essas ações, esses programas e esses serviços vão constituir a assistência estudantil, inseridas em estruturas gerenciais próprias, como as Pró-reitorias de Assistência Estudantil e com destinação orçamentária específica, proporcionando ampliação e diversificação nos serviços prestados.

³ Esta pesquisa é um relatório local da III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes e Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada no ano de 2010. A pesquisa nacional é um trabalho da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em contribuição com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), e tem por finalidade subsidiar políticas e ações que garantam a permanência e viabilizem o sucesso dos estudantes no ensino superior.

Movimento Estudantil. Aqui também meu ingresso laboral não foi menos tumultuado. A gestão que acabava de assumir a instituição estabeleceu que todas as bolsas assistenciais deveriam ser suspensas (cerca de 6.000 bolsas) até a realização de novo processo seletivo. Na época, havia duas assistentes sociais lotadas na Proae, que referenciavam os serviços ofertados aos estudantes de graduação presencial dos *campi* de Juiz de Fora e Governador Valadares, com um número estimado de dezesseis mil estudantes, e a instituição aguardava a chegada de mais quatro profissionais, todas via redistribuição, sendo eu, uma delas.

Os processos de redistribuição, iniciados em dezembro de 2014, foram concluídos nos meses de maio/junho de 2015, e isso implicou em atraso na conclusão do processo seletivo, num contexto de bolsas assistenciais suspensas, agravados por uma série de equívocos no edital, em relação aos critérios adotados e à documentação exigida, culminando com a ocupação da reitoria pelos estudantes. A solução desta situação foi possível mediante a realização de contratação de empresa terceirizada para execução e finalização do processo seletivo, enquanto a nova equipe de assistentes sociais efetivas conduziu a reformulação do programa de bolsas assistenciais. Durante minha estadia na Proae, também assumi a coordenação e supervisão da equipe de assistentes sociais terceirizadas para a realização de avaliação dos ingressantes pela reserva de vagas de perfil socioeconômico, chamada cota de renda⁴, da graduação presencial e à distância, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), além de participar da comissão para elaboração de regimento da moradia estudantil.

Em síntese, avalio que minha experiência de atuação profissional na educação superior apresenta similaridades, em virtude da política nacional de assistência estudantil que rege a organização no serviço, e muitas distinções, dadas as características institucionais e a correlação de forças que imprimem particularidades à realização do trabalho profissional. E, diante dessa correlação de forças e tensões institucionais, em 2017, com a aposentadoria de uma assistente social lotada no CAp João XXIII, solicitei remoção interna.

A inserção do Serviço Social no CAp João XXIII data do ano de 2006, com a entrada de uma assistente social e a ampliação da equipe, em 2014, com a vinda de outra profissional. Composto uma equipe multidisciplinar, a conquista desse novo espaço de atuação para o assistente social visava à proposição e implantação de projetos, com o desafio de “descobrir alternativas e possibilidades de trabalho” no âmbito escolar. O colégio tem cerca de 1.200

⁴ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um programa do Ministério da Educação utilizado para ingresso nas Ifes que adota como critério de seleção as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além das vagas de ampla concorrência, o Sisu oferece reserva de vagas por meio de cotas destinadas a estudantes egressos da escola pública, critérios raciais e/ou socioeconômicos.

alunos, organizados em ensino fundamental regular e ensino médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta do Núcleo de Apoio Escolar (NAE), setor multiprofissional e de lotação das assistentes sociais, é participar dos processos educacionais nos diferentes segmentos escolares, visando ao desenvolvimento integral dos alunos em seu processo de escolarização. Atualmente, a equipe do NAE é composta por duas assistentes sociais, quatro psicólogos, duas enfermeiras, uma nutricionista e duas técnicas em enfermagem, e os serviços são organizados com o intuito de oferecer cobertura à comunidade escolar como um todo, composta por alunos, familiares, servidores (professores e técnico-administrativos), direção e coordenações de ensino.

Ao contrário das atividades realizadas para o público discente do ensino profissional e tecnológico e superior, em nível federal, que utilizam como subsídio para a construção do trabalho as diretrizes estabelecidas pelo Pnaes e pela pesquisa nacional do perfil dos estudantes de graduação, além de contarem com destinação orçamentária para tal, a intervenção no colégio não está prevista em nenhuma política ou programa nacional. Dessa forma, os profissionais constroem sua intervenção a partir de parâmetros e orientações estabelecidas pelos conselhos fiscalizadores das respectivas profissões; princípios e diretrizes previstos constitucionalmente e por lei específicas, principalmente os referentes aos direitos à educação e da criança e do adolescente, normatizadas pelos distintos entes federativos. Apesar do Cap João XXIII ter aprovado a Resolução Consu/UFJF nº14/2017⁵, que prevê a oferta de um conjunto de auxílios e benefícios assistenciais, concretamente são oferecidos somente o auxílio-transporte, como benefício pecuniário, e a gratuidade na utilização dos Restaurantes Universitários (RUs), que prevê as refeições de café da manhã, almoço e jantar para os alunos que comprovam pertencerem a famílias cuja renda familiar *per capita* mensal e igual ou inferior a 1,5 salário mínimo⁶. As demais modalidades previstas na resolução não são executadas, sob o argumento de que não há destinação orçamentária prevista para os outros benefícios.

⁵ Resolução Consu/UFJF nº 14/2017, que dispõe sobre o programa de Assistência ao Educando o âmbito do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁶ Quanto à utilização dos Restaurantes Universitários pelos estudantes do Colégio de Aplicação, é importante destacar as dificuldades de acesso a esse benefício, visto que o colégio se localiza-se a 5km do *campus* universitário e não possui restaurante ou refeitório próprios. A UFJF possui, no *campus* de Juiz de Fora, dois restaurantes universitários, um localizado no interior do *campus* e o outro no centro da cidade. Portanto, a unidade do restaurante localizado no *campus* está a cerca de 5 km de distância do colégio, enquanto a unidade central localiza-se a uma distância de 1km. Todavia, cerca de 40% dos estudantes do colégio têm entre 06 e 10 anos de idade, o que inviabiliza a possibilidade de eles se deslocarem sozinhos até os restaurantes. Outro dificultador é referente ao fato de o benefício gratuito ser restrito ao discente, o que implica em pagamento do valor integral da refeição, sem subsídio, pelo acompanhante.

Em relação às atividades de cunho socioassistencial e socioeducativo, o Serviço Social se propõe a uma interlocução com os sujeitos que compõem a comunidade escolar, profissionais do NAE, professores, famílias, estudantes, direção, coordenações, demais trabalhadores da escola e instituições externas, visando à construção de redes para o desenvolvimento de ações, atividades, programas e projetos, que objetivam garantir condições favoráveis para que o estudante realize o ensino básico, adquira conhecimentos e desenvolva habilidades compatíveis com os princípios democráticos e cidadãos, além de ações que visam à garantia da proteção da criança e do adolescente, através da interlocução com órgãos, instituições e demais políticas sociais setoriais.

Essas experiências me levaram à construção da problemática que subsidiou a proposta desta pesquisa. Durante todo o período que estive inserida na política educacional, vários foram os espaços e momentos de troca e aprendizagem com outros assistentes sociais. Como mencionado anteriormente, o Fonaprace é um fórum da Andifes que se distingue dos demais fóruns temáticos por prezar, historicamente, pela participação da equipe técnica e executiva em seus encontros⁷. Entre os anos de 2012 e 2017, tive a oportunidade de participar de vários encontros, regionais e nacionais, marcados por debates acalorados entre assistentes sociais⁸ e que refletem não somente sobre assuntos relacionados à política de assistência estudantil, mas também sobre as particularidades da profissão nessa esfera. É importante destacar que tanto as Ifes quanto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) promoveram, entre os anos de 2008 e 2016, uma contratação massiva de profissionais, entre eles assistentes sociais, no intuito de executar as políticas no âmbito da Assistência Estudantil, que constituem parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni)⁹.

Apesar da pluralidade dos assuntos debatidos pelos assistentes sociais, pertinentes às competências e atribuições profissionais e à política educacional, algumas questões, apresentadas como “queixas”, estavam sempre presentes. Tinha primazia o debate sobre as dificuldades de materialização do projeto ético-político profissional; a implementação de ações

⁷ O Fonaprace realiza anualmente quatro encontros, dois fóruns nacionais e dois regionais que os antecedem. O evento é temático e conta com mesas de debates e grupos de trabalhos (GTs), tendo ao final plenária deliberativa.

⁸ No Fonaprace, há o GT Metodologia de Avaliação Socioeconômica, composto majoritariamente por Assistentes Sociais e palco de muitos debates, trocas e reflexões.

⁹ O Reuni (Decreto nº 6.096/2007) (BRASIL, 2007) foi um programa desenvolvido durante o governo Lula e tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O programa foi aderido por todas as universidades federais que apresentaram ao MEC um plano de reestruturação prevendo, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, aumento do número de alunos por professor, redução de custo por aluno, flexibilização curricular e combate à evasão.

e serviços pré-determinados pelas políticas/instituições; as formas de financiamento e os recursos financeiros disponíveis; a burocracia institucional; os desafios da construção do trabalho multidisciplinar; a solicitação de intervenções que ultrapassavam a nossa esfera de competências e atribuições, entre outros. Somado a esses assuntos, destacava-se o debate relacionado ao estabelecimento de bolsas assistenciais, como um direito previsto pelo Pnaes, aos estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 SM, acrescido da reserva de 50% das vagas para ingresso nas Ifes a este mesmo público, e a transformação da avaliação socioeconômica, instrumento de acesso às políticas, em atividade central dos assistentes sociais nessas instituições.

Por conseguinte, os profissionais questionavam a forma da execução da atividade de avaliação socioeconômica, os critérios, a pertinência de condicionalidades para recebimento de benefícios no caso das bolsas. Havia uma reclamação generalizada de que a atividade de avaliação “tomava todo o tempo, se não, a maior parte do tempo de trabalho”. Também era discutido se essa atividade constituía uma competência profissional ou atribuição privativa, se poderia ser compartilhada com outros profissionais da equipe ou não, de que maneira e com quais profissionais. Para além das avaliações socioeconômicas, questionava-se quais eram as contribuições do assistente social nas instituições educacionais, se estava resumida à Assistência Estudantil ou se caberia ao assistente social dedicar-se a outras frentes de trabalho voltadas para o público discente e a comunidade externa como, por exemplo, desenvolvendo atividades e projetos de Extensão Universitária, cuja finalidade do trabalho seria contribuir para a “democratização da universidade para além de seus muros”¹⁰?

Todavia, se até o ano de 2015 essa era a tônica do debate nesses espaços, a partir deste período outros contornos são assumidos. A redução dos recursos orçamentários destinados às políticas sociais, sobretudo da política de educação, levou a questionamentos sobre a manutenção dos serviços de bolsas e auxílios, sua redução ou talvez extinção. Se os benefícios fossem extintos, quais seriam as atribuições/competências dos assistentes sociais nessas instituições? Se não há política de Assistência Estudantil, qual seria a matéria de atuação dos assistentes sociais nas Ifes e nos Ifest junto ao corpo discente? Ou seja, os debates sobre a implementação e execução das atividades profissionais sobre os projetos profissionais de

¹⁰ Esta menção não ignora o conhecimento da inserção dos assistentes sociais nas políticas e programas de recursos humanos, atenção à saúde do servidor e nos hospitais universitários das Ifes, apenas enfatiza que os profissionais lotados na Assistência Estudantil davam ênfase à possibilidade de realização de atividades extensionistas, como estratégia de “democratização da universidade” e de “acompanhamento discente” junto às políticas de graduação.

atuação na política estudantil cedem lugar para um debate protagonizado pela política social, seu “esvaziamento” e consequências, ao considerar a materialidade do trabalho do assistente social nesses espaços.

A mudança de discurso no debate profissional refletia as inflexões da conjuntura política, econômica e social da sociedade brasileira no período. Já é possível perceber, ainda no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff¹¹ (2010-2014), uma maior austeridade no campo econômico, com reflexos diretos nas políticas sociais, acrescida da instabilidade política do seu governo. Destaca-se que a eleição legislativa do ano de 2014 foi considerada, por analistas e cientistas políticos do campo progressista, como o pleito com maior número de deputados conservadores eleitos desde a promulgação da Constituição de 1988. Esse contexto político terá como desfecho o impeachment da presidenta Dilma no ano de 2016, assumindo seu vice, Michel Temer (2016-2018), posteriormente substituído via eleições diretas, em 2018, por Jair Bolsonaro, que concluiu seu mandato em 2022. Em síntese, a orientação política estabelecida após o impeachment configurou uma mudança da direção do executivo federal que migrou de um governo liberal progressista à esquerda para um governo ultraliberal com características autoritárias.

O período marcado por essa conjuntura de transição política nacional coincide com a minha passagem profissional da educação superior para a educação básica. Ao realizar essa mudança, chamou minha atenção, especialmente, o fato de que, ao estar inserida no ensino superior, o debate profissional era pautado pelas políticas nacionais e sua relação direta com o trabalho profissional, principalmente o impacto orçamentário. Havia um coletivo profissional que refletia conjuntamente as particularidades do espaço ocupacional, do trabalho, as demandas sociais e institucionais, a mobilização dos estudantes e de diversos atores, entre outros. Ao ingressar no colégio, uma unidade da educação básica, percebi que o debate profissional coletivo era fragmentado e desarticulado em nível nacional e as demandas profissionais envolviam as relações cotidianas da interação família e escola. Nessa perspectiva, qual era a particularidade desse espaço ocupacional que o diferenciava tanto? Por quê?

Tais inquietações e questionamentos estimularam à realização de processo seletivo para o doutorado, visto que, desde a graduação, o debate sobre a profissão sempre foi o assunto de minha preferência. Num primeiro momento, submeti ao processo seletivo de doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro um projeto de pesquisa que tinha como objetivo

¹¹ Dilma Vana Rousseff foi a 36ª presidente do Brasil e a primeira mulher no cargo, exerceu seu mandato no período de 2011 a 2016, sob a filiação do Partido dos Trabalhadores (PT).

analisar o trabalho dos assistentes sociais nos Colégios de Aplicação da rede federal de ensino¹², buscando compreender o processo de construção do trabalho profissional dos assistentes sociais na dinâmica de constituição das demandas e das respostas profissionais, pois, ao pesquisar o estado da arte sobre a temática, no ano de 2017, não encontrei nenhuma tese que tivesse como objeto de pesquisa a intervenção profissional de assistentes sociais nos CAPs. No entanto, ao ingressar no curso de pós-graduação e iniciar o processo de revisão bibliográfica do projeto apresentado, identifiquei a existência de outras questões que, na minha perspectiva, ainda precisavam ser esclarecidas no âmbito da pesquisa.

Desse modo, para compreender as particularidades do trabalho profissional nos colégios de aplicação, passou a ser necessário explorar a relação entre Serviço Social e política social e as mediações acionadas pelo protagonismo profissional no exercício efetivo do trabalho. Partindo da premissa de que a relação entre Serviço Social e política social é ontológica, identifiquei a necessidade de compreender como o debate da política social atravessa o trabalho profissional no cotidiano. Minha experiência profissional, somada às disciplinas cursadas e à revisão bibliográfica para escrita da tese, abriu questionamentos relacionados à necessidade de apreender como a política social é incorporada ao discurso profissional, ou seja, no nível do discurso sobre o trabalho profissional cotidiano, que tipo de vínculo/relação é estabelecido entre política social e trabalho profissional. Qual seria a materialidade que distingue tanto os processos de trabalho vivenciados?

O caminho metodológico de problematização do objeto da pesquisa, atravessado pelo cotidiano da experiência profissional, reivindicou uma fundamentação investigativa com capacidade de se erguer a partir do cotidiano, ao buscar articular dialeticamente as contradições e formas de manifestação histórica das dimensões singulares, particulares e universais do trabalho de assistentes sociais no campo da educação. Refletir sobre um nível de abstração maior, como o do Serviço Social brasileiro, inserido no âmbito da reprodução das relações sociais, exigiu a apropriação de um método capaz de interpretar o Brasil e as particularidades dos processos e relações sociais que conformam a atualidade e articulam, dialeticamente, as contradições e relações do cotidiano da política social, das instituições e do trabalho de assistentes sociais. Essa tarefa requereu uma abordagem teórica capaz de fornecer uma visão

¹² A rede federal de ensino é composta por vinte e quatro (24) colégios de aplicação, mantidos e administrados pelas universidades, que ofertam educação básica com a finalidade de desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas, gestão escolar e formação docente, sendo espaço preferencial para a prática de formação de professor realizada pela universidade. Sua função social é integrar teoria e práticas pedagógicas.

global da dinâmica social concreta, associando o conhecimento do modo de produção capitalista e sua particularização na formação social brasileira, visto que o Serviço Social não explica o Brasil, mas as particularidades históricas da formação social brasileira explicam o Serviço Social.

Partindo dessas premissas, a proposta de investigação teve como *objetivo* investigar e problematizar as sínteses produzidas no plano da compreensão do exercício profissional dos Assistentes Sociais, a partir das contradições presentes no discurso profissional expressas quando sistematizam e refletem sobre as mediações entre trabalho profissional e políticas sociais na produção discursiva escrita dos trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS).

A hipótese que orientou a pesquisa fundamentou-se no seguinte pressuposto: o vínculo ontológico entre o Serviço Social e as políticas sociais resultou num mimetismo entre ambos, confundindo as especificidades das respostas profissionais, no âmbito da política de educação, com as determinações destas. Diante de uma conjuntura neoliberal, seus impactos nos processos de trabalhos dos assistentes sociais, acompanhada do acirramento das expressões da questão social que, no caso brasileiro, apresentou-se na ampliação das políticas sociais, do mercado de trabalho e da requisição de novas competências ao assistente social na política de educação, conjectura-se que uma parte significativa dos profissionais atuantes na política social de educação incorporou, em suas atribuições, competências, direção social e discurso sobre a prática profissional, uma lógica gerencialista impressa nos processos de gestão e implementação de programas e projetos sociais, além de superdimensionarem a utilização de metodologias de ação e procedimentos padronizados, imprimindo um caráter tecnicista à profissão.

Dessa forma, o discurso profissional sobre o efetivo exercício apresenta a incorporação de princípios e diretrizes estabelecidos pela política social nos objetivos da ação profissional, reduzindo, assim, o horizonte interventivo do Serviço Social aos elementos nelas contidos. Contraditoriamente, identifica-se, no âmbito da compreensão da atuação profissional, um discurso sobre o trabalho consonante com a direção social contra-hegemônica presente no projeto ético-político profissional construído nas últimas décadas. Como resultado, pode-se evidenciar a predominância de um pragmatismo na atuação profissional, limitado à execução das políticas sociais dentro de uma lógica neoliberal, incorporando as diretrizes das políticas como especificidades da profissão, porém revestido de um discurso ideológico e político contra-hegemônico.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa teve os seguintes *objetivos específicos*:

- analisar as mediações dos processos sociopolíticos que operam na realidade brasileira e sua incidência sobre os mecanismos institucionais do Estado, a política de educação e os processos de trabalho dos assistentes sociais, no período posterior a promulgação da Constituição Federal de 1988;
- contribuir para a reflexão da relação entre política de educação e Serviço Social, tendo como pressuposto a configuração histórico-social brasileira;
- investigar as atividades profissionais, as demandas, as competências e atribuições, os objetivos e valores éticos da atividade profissional descritos e sistematizados pelos assistentes sociais;
- investigar e problematizar *se e como* os trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais refletem sobre a relação entre autonomia relativa dos sujeitos profissionais frente às condições materiais e imateriais do trabalho na política educacional;
- identificar o conjunto de estratégias mobilizadas pelos assistentes sociais na realização das suas práticas;
- particularizar e qualificar as respostas político-institucionais e profissionais dos assistentes sociais inseridos na política educacional no período de 2001 a 2019.

Quanto às questões de investigação, com base nas mediações estabelecidas pelos assistentes sociais na construção de suas comunicações apresentadas nos congressos estudados, a tese perseguiu os seguintes questionamentos:

- No exercício do trabalho profissional é possível identificar uma redução da atividade profissional, expressa na adesão ao pragmatismo gerencialista/tecnicista da política social de educação?
- Tendo como fonte primária de pesquisa as comunicações apresentadas ao longo dos últimos vinte anos nos CBAS, quais são os principais traços de continuidade e ruptura presentes no discurso sobre o trabalho do assistente social?
- Analisando comunicações que apresentam relatos sobre processos de trabalho diversos do Serviço Social na política de educação, quais são os elementos de aproximação e distinção entre eles?
- Ao estabelecer os objetivos, intenções e horizonte das ações profissionais, há um mimetismo entre os princípios e diretrizes estabelecidos na política de educação e o trabalho profissional?

Apresentada a memória e o caminho metodológico que forjaram a construção da pesquisa, é relevante explicitar algumas balizas estruturantes do método, a partir da tradição marxista, que estiveram presentes tanto no movimento investigativo, quanto no momento de realização de sínteses dialéticas, que desafiam o trabalho intelectual na construção de passagens

entre a finalização da pesquisa e a escrita expositiva. São desses movimentos e passagens que o exercício de abstração, partindo do concreto e da afirmação inicial de uma tese sobre o real a ser estudado, busca reconhecer e compreender novos níveis de complexidade e contradições da realidade concreta estudada. A partir da fricção entre dimensões e determinações do concreto e o (re)conhecimento abstrato destas que se apreende as antíteses do real, ricas em contradições, que possibilitam novas sínteses do concreto, agora como concreto pensado, expresso de forma expositiva na escrita da tese. Assim, os conceitos não precedem o ser social, pois as contradições são do ser e não do pensamento, ainda que seja um exercício da abstração compreender as contradições do real. Como afirma Marx (MARX; ENGELS, 2007), em sua crítica à ideologia alemã, não basta compreender o real para que este se transforme, é preciso transformar as contradições que constroem e movimentam o real, e esse é um exercício da práxis de sujeitos historicamente concretos.

De acordo com Netto (2009), o método, na perspectiva marxiana, estabelece uma forma determinada de posição do sujeito pesquisador em relação ao objeto, que busca extrair dele suas múltiplas determinações. A proposição teórico-metodológica de Marx não constitui um tratado que oferece um conjunto de regras para a análise social, e seu método está presente em várias obras. O autor salienta que o conceito de teoria em Marx refere-se a uma modalidade peculiar de conhecimento do objeto em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente das aspirações e representações do pesquisador. Por este ângulo, a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto, realizada pelo pesquisador, no qual este reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.

O movimento de identificar as múltiplas determinações contidas na realidade parte da premissa de que esta é constituída por uma totalidade concreta não explicitada de modo imediato ao pensamento:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54).

Desvendar o concreto consiste, por conseguinte, na realização de um processo operado por meio do pensamento, no qual as determinações do real e suas forças de contradição tornam-se passíveis de descrição e compreensão, através do movimento dialético da razão, em sucessivos movimentos de abstração e sínteses provisórias, porque históricas, que levam à reprodução do concreto. O método de ascender do abstrato ao concreto é o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo e não o processo de gênese do próprio concreto.

Assim, a validade das categorias mais abstratas, para todas as épocas, deve-se ao seu nível de abstração, uma vez que suas determinações são produto de relações históricas, com validade somente no interior destas (MARX, 2011, p. 58).

Nesse sentido, a tese adota como método explicativo a abordagem crítico-dialética, de tradição marxiana, que trabalha com a valorização da quantidade e da qualidade, as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, o movimento entre parte e todo, interioridade e exterioridade dos fenômenos. Tal abordagem impõe o desafio de criar instrumentos compreensivos que, numa perspectiva metodológica, exigem o domínio de relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações para, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade para além da aparência dos fenômenos (MYNAIO, 2010).

Apropriando-se criticamente da concepção dialética de Hegel, em contraposição ao idealismo presente, Marx elabora o método dialético tendo a teoria como premissa do movimento real do objeto, transposto para o cérebro, reproduzido e interpretado no plano ideal. Dessa forma, o objeto de pesquisa tem existência objetiva para além do sujeito e, cabe ao pesquisador, captar o objeto em sua essência, para além de sua aparência fenomênica, imediata e empírica.

(...) o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. O objeto de pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador (NETTO, 2009, p.8).

Netto destaca que, embora a teoria seja a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto, ela não é um reflexo mecânico que atribui ao pesquisador apenas um papel passivo. Ao contrário, é necessário que esse sujeito mobilize o máximo de conhecimentos disponíveis, de forma crítica, apropriando-se de técnicas, isto é, metodologias, que permitam a exploração mais pertinente da matéria em estudo (NETTO, 2009, p. 10).

Na obra “A ideologia alemã”, Marx e Engels (2007) definem que o pressuposto do método dialético está articulado aos “homens reais, sua ação e suas condições materiais de vida”, tanto das condições por eles já encontradas, quanto as produzidas por sua própria ação, podendo ser evidenciadas por via empírica. Constatam que toda a história humana constitui a organização corporal dos indivíduos e sua relação com o restante da natureza e destacam que, embora os homens sejam distintos dos animais pela consciência, sua distinção primordial dos animais manifesta-se quando eles produzem seus meios de vida, o que leva indiretamente à

produção da sua própria vida material. Assim, a materialidade dos indivíduos depende das condições materiais de sua produção, ou seja, da forma como exteriorizam sua vida através do que produzem e do modo como produzem.

(...) indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar (...) sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida dos indivíduos determinados (...) tal como *realmente* são (...) como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93 – grifo do autor).

Assim, a consciência dos homens é

(...) parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam (...) parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (...) os homens, ao desenvolverem sua produção e seus intercâmbios materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Em Lefebvre (2008a), a lógica dialética pressupõe contradições, pois, sem elas, o pensamento é abstrato. A dialética se funda e reestabelece a articulação entre forma e conteúdo, partindo do conteúdo que é percebido como rico e contraditório, fruto do real. No pensamento dialético estabelece-se a conexão entre a forma e o real, sendo o real um processo com movimento e mudança realizado através da práxis. Assim, a contradição é uma relação cuja dialética expressa o reflexo da realidade, visto que a contradição só existe na consciência e no pensamento porque está presente no objeto. Nesse processo, a síntese permite a compreensão sobre os elementos da contradição, que não se resume à exteriorização, mas releva a implicação e a unidade dos contrários, superando a oposição e criando algo novo, ou seja, estabelece a unidade pela superação das contradições, ao mesmo tempo em que as conserva e as ultrapassa. Assim, a totalidade, no sentido dialético proposto por Lefebvre, é o conjunto de determinações do movimento real, no qual contradição e negação são relativas, pois se inserem num determinado momento do movimento do real.

El movimiento es entonces unidad de lo continuo y de lo discontinuo, que por todas partes se deberá descubrir y analizar. Hay “salto” discontinuidad, cambio de determinación cualitativa, de grado, por lo tanto superación cuando una cualidad ha llegado a su límite inmanente, apremiada, por así decirlo, por el cambio cuantitativo. (...) El devenir es un desarrollo continuo (una evolución) y al mismo tiempo está jalonado de saltos, de mutaciones bruscas, de confusión. Es al mismo tiempo involución, puesto que arrastra y retoma aquello de donde partió, formando algo nuevo. Ningún devenir es indefinidamente rectilíneo (LEFEBVRE, 1999, p. 26).

Para Lefebvre, o pensamento de Hegel e Marx revolucionaram o conhecimento do homem à medida que definiram o tempo como objeto de pesquisa e conhecimento. Marx, ao retomar as contribuições de Hegel, universaliza o “vir a ser”, concebendo tanto a natureza como a sociedade historicamente. No caso dos homens, todas as suas características são temporais, como o tempo de trabalho social, a divisão das atividades no tempo, a gênese e as formas das estruturas no tempo; e o tempo possui um duplo aspecto: crescimento e desenvolvimento.

Os *seres* que nascem no vir a ser com certa estabilidade crescem, isto é, aumentam gradualmente uma ou outra de suas propriedades. Essas propriedades são quantitativas (logo mensuráveis). Ao mesmo tempo e no mesmo *vir a ser* surgem propriedades novas, diversidades qualitativas. Crescimento e desenvolvimento avançam juntos. Eles têm uma conexão estipulada pelos princípios mais gerais (as leis) do pensamento dialético. (...) Contudo, esses dois aspectos do *vir a ser* diferem e, às vezes, se dissociam e divergem. O crescimento, pois, é quantitativo, contínuo. O desenvolvimento é qualitativo, descontínuo. O crescimento é facilmente previsível. O desenvolvimento o é menos (LEFEBVRE, 2008a, p. 148).

Para esse autor, o marxismo é profundamente histórico porque explicita a historicidade do conhecimento, revelando a historicidade do ser humano e a formação econômico-social. Desse modo, o materialismo histórico se justifica pelo desejo de restituir ao ser humano sua força ativa, algo que possuía antes da divisão do trabalho, quando estava diretamente ligado à prática.

De acordo com Lefebvre, a possibilidade do pensamento humano de atingir uma verdade objetiva é uma questão prática, pois é na práxis que o homem deve demonstrar a realidade, ou seja, a precisão e o poder de seu pensamento. As várias formas de conhecimento só encontram alcance e significado em conexão com a atividade prática – ato, ação, interação. A noção de práxis possibilita revelações da unidade entre o sensível e o intelecto, entre natureza e cultura, “nossos sentidos tornam-se teóricos e o imediato revela as mediações que envolve”.

O ser humano é, ante de mais nada, ser de necessidade. (...) Em todo o humano, em todas suas atividades, a necessidade em geral aparece e reaparece como fundamento. Nada existe que não corresponda a uma necessidade ou que não suscite necessidade. (...) Se existem necessidades individuais (que só se satisfazem socialmente), existem também necessidades sociais propriamente ditas e necessidades políticas, necessidades imediatas e necessidades cultivadas, necessidades naturais e artificiais, reais e alienadas. (...) Neste sentido, é preciso perceber a relação conflituosa entre o homem e a natureza: unidade, onde o homem mais desenvolvido não se separa da natureza, e luta, onde a atividade humana arranca da natureza a satisfação das necessidades humanas, transformando-a, devastando-a. O estudo das necessidades revela um entrelaçamento de processos dialéticos (LEFEBVRE, 2008a, p. 152).

A concepção de práxis proposta por Lefebvre vai ao encontro da apreensão do movimento histórico em Marx e permite compreender que, em relações determinadas de produção, determinadas relações sociais são produzidas tanto pelos homens quanto pelo

produto de seu trabalho, pois as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, ao mudar o modo de produção e a maneira de ganhar a vida, mudam também todas as relações sociais (MARX, 2017a).

Lefebvre (2008a) destaca que essa compreensão da práxis se distingue de um modelo esquemático, na qual é concebida a partir de três níveis: a base, caracterizada pelas forças produtivas; as estruturas, composta por relações de produção e propriedade; e as superestruturas, como as ideológicas, por exemplo. Para ele, esse esquema, embora presente em alguns textos de Marx, são enrijecidos e ignoram as mediações e as relações entre os homens e suas obras, negligenciando a atividade humana e momentos dialéticos fundamentais.

Mantendo a concepção da análise baseada em três níveis, propõe um esquema distinto que julga fiel à proposta de Marx, compostos pelos movimentos: repetitivo e inovador, nos dois polos e, entre eles, o mimético. A práxis repetitiva recomeça os mesmos gestos e atos em ciclos determinados; enquanto a práxis mimética segue modelos sucessivos que, ao imitar, chegam a criar, mesmo sem saber como e por que, e mais frequentemente imita sem criar. Já a práxis inventiva e criadora atinge o nível mais elevado na atividade revolucionária, que pode ser exercida tanto no campo do conhecimento e da cultura, como na ação política. A ação política concentra e condensa todas as mudanças parciais em um fenômeno total, como a revolução que transforma o modo de produção, as relações de produção e de propriedade, as ideias e as instituições, a maneira de viver. É a práxis revolucionária que introduz descontinuidades no processo global sócio-histórico (LEFEBVRE, 2008a, p. 157).

Esse processo apresenta aspecto duplo – quantitativo e qualitativo. Quantitativamente, as técnicas, o conhecimento, a produção material e as forças produtivas aumentam de maneira gradual, com certa continuidade; enquanto o desenvolvimento qualitativo da sociedade é entrecortado de regressões e estagnações, lançando na existência social uma variedade inesgotável de ideias e de formas. No curso desse desenvolvimento, sobrevêm transformações radicais e saltos históricos nos quais as revoluções, questionando a totalidade social através do crescimento relativamente gradual das forças produtivas, deixam para trás formas e ordens estabelecidas, visto que nas revoluções e mutações as sociedades manifestam-se como totalidades. Outro elemento destacado refere-se ao alcance da práxis revolucionária que, ao introduzir inteligibilidade concreta nas relações sociais, colide com uma práxis política oposta, conservadora, que busca manter as relações estabelecidas. Como resultado, essas transformações totais apontam em duas direções distintas pressupostas pelas necessidades

históricas: de *baixo para cima*, revolucionando a totalidade social, ou de *cima para baixo*, por meios autoritários das instituições estabelecidas (LEFEBVRE, 2008a, p. 157).

Dessa forma, é pela práxis, ação do possível ao real, que surge a iniciativa e abre-se a possibilidade para um processo de aprofundamento da alienação ou desalienação, pois a práxis compreende a decisão teórica como a decisão da ação, supondo tática e estratégia, comportando uma abertura sobre o possível, situando, historicamente, o passado e o futuro a serem criados (LEFEBVRE, 2008a, p. 151).

Quanto à alienação, Martins (2020c) propõe uma nova apreensão do conceito, na linha marxiana, na qual esta não constitui uma manifestação de falsa consciência ou incapacidade política para superar contradições, pois a “falsa consciência é tão verdadeira quanto sociologicamente objetiva”, visto não ser um “dom negativo”, mas a “expressão de limites verdadeiros na compreensão da realidade e dos consequentes desafios à sua superação prática” (MARTINS, 2020c, p. 18).

(...) a alienação é uma modalidade de consciência social que engana para revelar e para guiar. É nessa falsa consciência que as necessidades sociais se propõem e nesse âmbito se propõem como busca no marco do real e do imaginário que ele contém e de que depende. É através de sua alienação que o homem erra procurando acertar. É na alienação que ele se furta ao risco de ser objeto de engenharia social e política. É nela que propõe o desafio da desalienação, ainda que para alienar-se novamente, nesse *motu perpetuo* de objetivar-se e de sujeitar-se. É nela que se propõe como sujeito vivo e não como objeto morto” (MARTINS, 2020c, p. 17).

Essa perspectiva contribui para a análise das contradições na sociedade como fruto de relações sociais historicamente determinadas, compreendidas a partir de sua atualidade e concretude, considerando a simultaneidade dos tempos históricos numa mesma realidade e as tensões e conflitos decorrentes dessa combinação tempo-espacial. Essa forma de pensar a dialética permite compreender, inclusive, as limitações do pensamento, impedindo que este se torne dogmático. A dialética trata da análise do movimento do real, daí seu caráter relativo.

La exposición del materialismo dialéctico no pretende poner fin al progreso del conocimiento y presentar una totalidad cerrada de la cual todos los sistemas anteriores no hubieran sido más que expresiones inadecuadas. Sin embargo, con la toma de conciencia moderna de la potencialidad humana y del problema del hombre, la limitación del pensamiento cambia de carácter. Ninguna expresión del materialismo dialéctico puede ser definitiva; pero en lugar de ser incompatibles y de combatirse, esas expresiones podrán posiblemente integrarse en una totalidad abierta, en vías de continua superación, y ello en la misma medida en que expresen las soluciones a los problemas que se le plantean al hombre concreto (LEFEBVRE, 1999, p. 79).

Para Lefebvre (2008a), a dialética em Marx é um método de exposição que se constrói a partir da reconstituição do concreto, em seu movimento interno, e não uma justaposição ou

organização dos resultados de análises. A totalidade concreta é a elaboração conceitual do conteúdo, captado pela percepção e pela representação e, portanto, não há abstração pura, o abstrato é ao mesmo tempo concreto, e vice-versa. Nesse sentido, uma teoria dialética é composta de objetividade e de uma atividade criadora, da aparência e da realidade, assim como do concreto e do abstrato. A atividade dialética desenvolve-se em múltiplas relações, que vão sempre do abstrato ao concreto, e do concreto ao abstrato, unindo, logo após haver separado reciprocamente, e destacando as relações, depois de ter isolado e reunido os elementos.

Segundo Lefebvre (2008a), a atividade humana, ou seja, a práxis, introduz oposições no mundo e só pode realizar-se exacerbando aquelas existentes. Acentua, dessa forma, o caráter dos momentos, aspectos ou propriedades do real que têm algo distinto, introduzindo na realidade oposições do concreto e do abstrato, isto é, ao introduzir esses elementos produz dialeticamente sua unidade. A centralidade não está no *que* se produz no espaço, mas *como* e *quem* produz o espaço. Assim, cada sociedade produz seu próprio espaço e nele se produzem e reproduzem relações sociais. A concepção de totalidade aberta é determinada pela práxis, pela contradição e simultaneidade, evidenciando a conexão entre teoria e método no pensamento do autor. Assim, os mesmos homens que estabelecem relações sociais de acordo com sua produtividade material, produzem também princípios, ideias e categorias, de acordo com suas relações sociais, e tais elementos são tão pouco eternos quanto as relações que exprimem, “de imutável só existe a abstração do movimento” (MARX, 2017a, p. 102).

Ao articular os caminhos percorridos para construção desta pesquisa, em termos práticos e teóricos, ou seja, do concreto ao abstrato, consideramos que a categoria práxis abarcada pelo método dialético, em sua acepção lefebvriana, permite apreender o exercício prático profissional dos assistentes sociais como um movimento em aberto, que comporta elementos em relação ao passado e ao futuro, situado dentro de uma totalidade social em movimento. Ao adotar esta perspectiva de análise, buscamos nos afastar radicalmente de uma perspectiva endógena da profissão que, ao considerá-la a partir de si mesma, identifica suas especificidades em elementos próprios de um saber, dentro de determinado campo de intervenção, com sujeitos, métodos, técnicas e objetos específicos. Adiante, as reflexões sobre a totalidade social a partir das relações entre produção e reprodução social, como foco na dinâmica no campo da reprodução social, nos permitirão localizar o Serviço Social na dinâmica da reprodução social no contexto do capitalismo dependente brasileiro e suas particularidades.

1.2 As relações sociais na perspectiva da totalidade: produção e reprodução social

A título de aplicação do método, Marx empreende um esforço no sentido de compreender a sociedade burguesa. Ao analisar as categorias que expressam as relações e a estrutura dessa forma histórica de sociedade, sendo esta a forma mais desenvolvida e diversificada de organização histórica da produção, compreende, simultaneamente, a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, inclusive, as partes ainda presentes consideradas como resíduos não superados. A economia burguesa é considerada a chave de compreensão da economia antiga e, criticando os economistas clássicos, argumenta que isso não significa que a sociedade burguesa estivesse presente em todas as formas de sociedade. Ao contrário, essa sociedade é uma forma antagônica de desenvolvimento e nela são encontradas relações de formas precedentes “atrofiadas”. Marx define o “desenvolvimento histórico” como um processo baseado no fato de que a última forma considera as partes precedentes como etapas até si mesma (MARX, 2011, p. 59).

Em seu método, o ponto de partida para a compreensão da sociedade deve ser determinado pelo modo de produção e suas correspondentes relações, que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. No modo de produção capitalista, o capital é a potência econômica da sociedade burguesa e tudo domina. Nesse sentido, as categorias econômicas devem ser determinadas não pela sucessão ou sequência histórica que assumiram historicamente; sua ordem deve ser determinada pela relação que têm entre si e sua função estruturadora no interior da moderna sociedade.

Ao definir produção, Marx pressupõe um determinado estágio de desenvolvimento social e da produção de indivíduos sociais, visto que todas as épocas têm certas características em comum. Esse “universal”, no entanto, é algo “multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações” e, embora algumas determinações pertençam a outras épocas, algumas são comuns apenas a outras. “Essas determinações que valem para a produção em geral precisam ser isoladas de maneira que além da unidade, não seja esquecida a diferença essencial” (MARX, 2011, p. 41).

O conceito de produção social refere-se a uma atividade social, caracterizada pela ação transformadora da natureza, e expressa a maneira, historicamente determinada, de os homens produzirem e reproduzirem suas condições materiais de existência e as relações sociais através das quais a produção se realiza. A relação de produção e troca de atividades varia de acordo com o nível de desenvolvimento dos meios de produção e, nesse processo, reproduzem-se, concomitantemente, as ideias e representações que expressam essas relações e, na totalidade,

formam as relações sociais. Esse conceito parte do princípio de que o fundamento das diversas formas pelas quais os homens organizam e distribuem sua riqueza social – o trabalho – é um pressuposto ontológico, fundante da sociabilidade humana em dupla dimensão. De um lado, condição da existência e atividade humana transformadora da natureza, para satisfação de suas necessidades. De outro, atividade criadora de valores de uso e realizada no interior de uma sociedade historicamente determinada, sendo, também, uma atividade socialmente determinada.

Como atividade determinada, qualquer atividade produtiva, independentemente de sua forma social, pressupõe dispêndio fisiológico de energia, mensuração do tempo de trabalho e distribuição de trabalho entre as distintas esferas da produção, para produzir os diferentes produtos. Em sentido amplo, o processo de trabalho também se apresenta como combinação de três elementos: o trabalhador, os objetos de trabalho e os meios de trabalho. Entre seus meios inclui, além das coisas que mediam o efeito do trabalho sobre seu objeto, todas as condições objetivas necessárias à realização desse processo. A atividade humana, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto de trabalho, conforme uma finalidade concebida desde o início, e o processo se extingue no seu produto, sendo este um valor de uso. Esse processo de trabalho, obstando sua forma social determinada, também se estrutura como uma totalidade composta pela reciprocidade de ação entre diversos momentos: produção, distribuição, circulação e consumo. No interior da forma capitalista de produção, a unidade entre esses diversos momentos é produzida pelo mercado, que passa a se constituir num elo entre as diferentes atividades e por meio dele tece a integração social (MARX, 2017b).

De acordo com Marx, em *O Capital*, o ponto de partida do capitalismo é a circulação de mercadorias. A circulação simples de mercadoria serve de meio para uma finalidade que se encontra fora da circulação, a apropriação de valores de uso, isto é, a satisfação de necessidades. Todavia, esse movimento de troca de mercadorias opera uma subtração dos valores de uso das mercadorias para ter como produto final o dinheiro, e o produto final da circulação de mercadorias é a primeira manifestação do capital. Desse modo, todo novo capital que surge como dinheiro deve ser transformado em capital, mediante um processo determinado, conformando a história moderna do capitalismo como o comércio e mercado mundiais (MARX, 2017b).

Ao analisar o processo de transformação do dinheiro em capital, Marx identifica que a base da geração de riqueza da sociedade capitalista está erguida sobre a transformação da força de trabalho em mercadoria. A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho e a incorporação do trabalho em mercadorias, criação de valores de uso. Considerando o processo

de trabalho, independentemente de qualquer forma social determinada, ressalta que a diferença entre as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como” é produzido, e esse processo fornece a medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, indicando as condições sociais nas quais o trabalho se realiza.

Em relação à grandeza de valor da mercadoria força de trabalho, esta é medida pela quantidade de trabalho nela contida, ou seja, o tempo de duração do trabalho. O tempo de trabalho humano médio integra o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de valores de uso “sob condições de produção, grau de destreza e intensidade do trabalho, médios”, o que significa que o valor não é constante e varia conforme diferentes fatores, entre eles, os níveis de alcance da ciência e tecnologia, a natureza, outros meios de produção, etc. (MARX, 2017b, p. 118).

Ao situar a dicotomia entre o valor de uso e o valor de troca, Marx alcança o conceito unitário de valor, que se refere ao “tempo de trabalho socialmente necessário”. O tipo de trabalho humano socialmente necessário expõe, na argumentação do autor, uma outra dualidade, entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, fruto do intercâmbio generalizado de mercadorias. Seguindo a apreciação do momento de troca, identifica outra dualidade: a forma relativa e a forma equivalente de valor. Essa construção evidencia que as duas expressões do valor são reunidas no surgimento da mercadoria dinheiro, que funciona como um equivalente universal em relação a todas as outras mercadorias. Ou seja, ao expor as oposições convertidas em unidades, Marx explana que a forma dinheiro interioriza uma contradição que gera outra dualidade explicativa da sociedade do capital: a relação entre processos e coisas, as relações materiais entre pessoas e as relações sociais entre coisas. Essa dialética elucidada que o valor, como trabalho socialmente necessário, é uma invenção histórica do capitalismo, momento em que o mercado ganha centralidade nas relações sociais (MARX, 2017b).

Nesse movimento, para que a força de trabalho seja encontrada como mercadoria disponível no mercado, são necessárias algumas condições, sendo imprescindível que o próprio possuidor da força de trabalho, proprietário livre de sua capacidade de trabalho, a coloque à venda. Tal venda, no entanto, só é realizada se for impossível ao possuidor da força de trabalho objetivar seu trabalho, restando-lhe apenas sua corporeidade viva (MARX, 2017b).

Quanto ao valor da força de trabalho, este é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção e reprodução de seu possuidor. Como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho socialmente objetivado nela, constituindo, no âmbito da produção, a disposição do indivíduo vivo e, no âmbito da reprodução, certa quantidade dos meios de subsistência. Em resumo, o valor da força de

trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor e a determinação de seu valor contém um elemento histórico e moral.

O limite último ou mínimo do valor da força de trabalho é constituído pelo valor de uma quantidade de mercadorias cujo fornecimento diário é imprescindível para que o portador da força de trabalho, o homem, possa renovar seu processo de vida; tal limite é constituído, portanto, pelo valor dos meios de subsistência fisicamente indispensáveis (MARX, 2017b, p. 247).

Assim, o modo de produção capitalista é caracterizado como uma relação de produção cujo meios de produção, que expressam as condições materiais necessárias para a materialização da força de trabalho, são monopolizados por uma determinada parte da sociedade, enquanto a força de trabalho, categoria fundamental de distinção entre homens e animais, dimensão ontológica da condição humana, necessita adquirir a forma mercadoria para se realizar (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986).

A forma mercadoria caracteriza-se por um processo de identificação das relações humanas e de seus produtos com coisas materiais, mercadorias e dinheiro. Essas formas exteriores são necessárias e fazem parte do próprio fenômeno, através das quais se manifesta a substância real dele; expressam e encobrem as relações sociais entre classes antagônicas que aparecem como relação entre coisas, caracterizando a reificação do capital, a forma mistificada em que a relação social no capitalismo aparece na superfície da sociedade (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986).

Desse modo, o processo de produção capitalista como processo de trabalho e de valorização constituem duas dimensões do mesmo processo. Ou seja, o processo imediato de produção é unidade do processo de trabalho e de valorização, assim como a mercadoria é unidade de valor de uso e de valor de troca. Esse processo faz do processo de trabalho um *meio* do processo de valorização, uma vez que o objetivo primordial não é a satisfação das necessidades sociais, mas a produção de mais-valia e a valorização do próprio capital. As metamorfoses do capitalismo são condições indispensáveis para que o valor do capital se movimente, crie, acrescente e reinicie seu ciclo, e o processo de produção é um processo que se reinicia permanentemente, visto que a sociedade não pode prescindir da produção e do consumo (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986). Esse processo se realiza por meio da subsunção real do trabalho ao capital, ocorrido a partir do surgimento da grande indústria, quando o trabalhador é transformado em apêndice da máquina. O caráter mistificador assinala, com precisão, como o trabalho vivo é incorporado dentro do processo de produção, no qual os meios de produção contêm o trabalho de uma época anterior, gerando a permanência e a expansão do processo produtivo numa relação entre o trabalho morto e o trabalho vivo (MARX, 1978).

O trabalho vivo dentro do processo de produção, anteriormente incorporado, aparece contido na subsunção real do processo produtivo como força do capital, revelando que o capital são os meios de produção possuídos pelo capitalista, acrescentado de um tempo anterior de subsunção de capacidade viva, em um contínuo. Dada a amplitude e o resultado das condições da produção de trabalho combinado socialmente, gesta-se a combinação de todas as formas de trabalho, que incluem a maquinaria e o capital fixo, aparecendo como se fossem criadores de valor, gerado por trabalho vivo anterior. Esse processo constitui o fetichismo do capital, visto que, no capitalismo, o capital aparece como o verdadeiro sujeito, enquanto o trabalhador torna-se um apêndice, uma coisa ligada ao capital, perdendo a sua condição de sujeito. Essa relação, em que as condições de trabalho dominam o trabalhador, no processo real de produção, é essencialmente o processo produtivo de mais-valia, que inclui a conservação do antigo valor e o processo automático de valorização do capital adiantado, e esse capital adiantado subsume como força.

Dessa forma, o papel do capitalista é apenas de proprietário dos meios de produção e dirigente no processo, ordenador de sua realização. Isso que aparece como a força do capitalista é, no entanto, a força da forma como o trabalho vivo é incorporado nas condições do processo de produção. Para Marx, esse processo não diz apenas como o capital se reproduz, mas aponta como o capitalista aproveita, ao apropriar-se dessas condições, para incluir o trabalho vivo subsumindo-o, manifestando uma aparência de gerador e criador de valor, ocultando que a força de trabalho é a fonte geradora de valor (MARX, 1978).

É importante destacar que no processo de criação de valor há uma relação com o conhecimento que será apropriada como condição para ordenar a produção de valor, que o conhecimento não substitui, mas o submete, numa condição de domínio. Marx (1978) pontua a tendência às revoluções tecnológicas como elemento intrínseco ao capitalismo, que ordena o processo de trabalho em função da produtividade. Isso reforça a mistificação do capital como meio de produção, à medida que as forças produtivas decorrentes do aprofundamento do trabalho socializado, da aplicação tecnológica da ciência e das próprias forças da natureza aparecem como resultado das coisas, das máquinas, favorecendo uma perda da autonomia dos trabalhadores no processo de trabalho. A autoridade do capitalista é dada pelo fato de que ele domina as condições de produção e subsume o trabalho vivo, e isto faz com que ele apareça como o agente principal e criador. No entanto, o capitalista não é o criador, seu papel celular é a relação de poder que está oculta, relação histórica e lograda com a acumulação de dinheiro que se converte em dinheiro, ao apropriar-se das condições que confronta os trabalhadores (MARX, 1978).

Portanto, a dominação dos capitalistas sobre os trabalhadores, ou seja, o domínio das condições de trabalho, agora apropriadas pelo capitalista, é a forma como tal processo se apresenta ao trabalhador, e Marx revela a dominação e a forma de funcionamento desse poder em função da reprodução do capital e do capitalismo. Logo, quando se subtrai uma visão dessa forma de organização e dominação, obtém-se apenas uma visão baseada no econômico, uma visão imposta sobre a qual a economia está determinada sem uma teoria da dominação. Ao trazer o aspecto político da dominação, busca-se compreender como o formal transforma-se em real, pois a observação apenas do aspecto formal gera o entendimento de que trabalhador e capitalistas têm funções distintas, acarretando num entendimento falso de que o capital é o agente responsável pela produção.

Para Lefebvre (2008b), a obra de Marx demonstra a gênese das relações de produção capitalistas específicas da sociedade burguesa e, quanto ao modo de produção especificamente capitalista, vai designar o resultado global das relações antagônicas dessa sociedade por meio de formas que as mascaram, como as formas jurídicas das relações de produção, as ideologias, instituições, etc. A gênese e história do capitalismo pressupõem a análise crítica da produção e reprodução dos meios de produção, abarcando a reprodução dos trabalhadores e suas famílias, além das máquinas e instalações. Neste sentido, Marx demonstra que o crescimento econômico pressupõe, simultaneamente, a reprodução ampliada da força de trabalho e da maquinaria e, em sua análise, o capitalismo não se realiza sem períodos críticos, impostos pelas crises econômicas.

De acordo com Marx (1978), a reprodução das relações constitutivas da sociedade capitalista lhe é intrínseca e somente uma revolução total seria capaz de recriar novas relações sociais, orientadas de forma determinante e determinada, segundo as necessidades sociais. A leitura de Lefebvre da obra marxiana compreende que a essa revolução “total” cabe uma revolução política que deve “preparar, preceder, organizar esta transição mais ou menos longa”. Defende que, em Marx, há uma compreensão de que as relações de exploração e alienação são reforçadas pelas relações de poder e dependência e, embora muitas vezes negligenciada em sua teoria, a questão do poder é existente e não foi esgotada, uma vez que a experiência política que revelou o poder aconteceu um século posterior à sua existência. A temática do poder e sua relação junto à reprodução das relações sociais é uma preocupação para Lefebvre, que parte de duas afirmações de Marx para desenvolver esse ponto. A primeira encontra-se numa carta dirigida a Engels, em que Marx identifica na circulação de bens e dinheiro que o processo não se interrompe, mas reproduz suas próprias condições e a repartição da mais-valia restabelece o

começo de um conjunto complexo de movimentos, que não se trata mais da “reprodução dos meios de produção, mas da reprodução das relações sociais” (LEFEBVRE, 2008b, p. 189).

Outro elemento concerne à reprodução das relações sociais, presente no capítulo Inédito, no qual Marx estabelece que “as relações de produção são resultado incessantemente renovado do processo de produção e a reprodução é também a reprodução das relações” (Lefebvre, 2008b, p. 189). No entanto, Lefebvre destaca que a problemática das reprodução das relações sociais de produção foi tardiamente redescoberta e acompanhada de uma série de obstáculos e fragilidades, passando pela psicanálise ortodoxa, na tentativa de Reich de realizar homologias entre as relações sociais e familiares às relações sociais; ao esmagamento do pensamento político proposto pela III Internacional; à *crítica pedagógica*, ao propor discutir as instituições escolares e seu papel na sociedade; ao economicismo presente em muitos teóricos marxistas, que reduzem a reprodução das relações de produção ao modo de produção; ao reducionismo da sobredeterminação do estruturalismo althusseriano ao estrutural-funcionalismo, à temática da ideologia, entre outros.

Após realizar esse resgate, Lefebvre (2008b) parte da perspectiva da totalidade para refletir sobre o desvelamento e aprofundamento do processo de reprodução de relações sociais e, ao regressar ao global, concebe que o advento do sistema capitalista só pode dar-se no nível do poder político, isto é, do Estado. A perpetuidade, portanto, das relações de produção deve-se ao Estado na condição de legislador e organizador do sistema contratual e institucional e à sua capacidade repressiva, com o monopólio legítimo do uso da força. À classe trabalhadora, imputa certa responsabilidade na perpetuação das relações sociais de exploração e de dominação, visto que, além dessa classe não ter desempenhado seu papel histórico de superação da ordem, esta se estendeu em escala mundial e, para o autor, o lugar da re-produção¹³ das relações da produção está além das relações de trabalho.

Dessa forma, a re-produção das relações sociais pode ser identificada na história do desenvolvimento capitalista e na transformação de elementos desta sociedade de forma apropriada ao seu uso. Ou seja, o capitalismo não subordinou apenas setores exteriores e anteriores, mas também produziu novos setores transformando os preexistentes, em um processo revestido de aparências e ideologias. Tanto os meios de produção, como as relações de produção e toda a sociedade, em síntese, todo o *espaço* torna-se lugar da re-produção e sede

¹³ O conceito de re-produção das relações sociais, em Lefebvre, parte da compreensão dialética da história, no qual o processo de reprodução das relações sociais impõe um processo de produção das relações sociais à medida que, ao reproduzir-se, há geração de um conteúdo novo, próprio da continuidade e do crescimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas (Lefebvre, 2008b, p.207).

do poder. “Esta capacidade produtiva estende-se ao espaço terrestre e transborda-o; o espaço social natural é destruído e transformado num produto social” (LEFEBVRE, 2008b, p. 209).

Lefebvre afirma que o espaço social foi transformando, por um lado, em espaço político, caracterizado pela centralidade política e, por outro, em espaço fragmentado, repartido por periferias hierarquizadas em relação ao centro. Essa estratégia global revela uma totalidade nova, com elementos simultaneamente unidos e fragmentados, um cotidiano reduzido ao consumo programado, um espaço urbano reorganizado em torno da centralidade estatal e, por fim, com as diferenças reduzidas à homogeneidade pelos poderes coercitivos. Contudo, se o espaço torna-se o lugar da re-produção das relações de produção, ele também se constitui em espaço de contestação, sendo estas contradições impeditivos da paralisação da re-produção das relações de produção. Quanto ao poder, ele se estendeu por toda a parte de forma onipresente, inclusive no interior e na subjetividade de cada indivíduo.

Esta globalidade nova que (...) tem como sentido e como fim a re-produção das relações de produção, mais ainda do que o lucro imediato ou o crescimento da produção, é acompanhada por uma modificação qualitativa profunda dessas relações. As relações de dominação que originariamente subtendem, reforçando-as, as relações de exploração, tornam-se essenciais, centrais. A vontade de poder (...) passa por cima dos gostos de lucro e proveito, da busca do superlucro (...). As leis econômicas e sociais perdem o aspecto físico (...) descrito por Marx e, portanto, cego e espontâneo; tornam-se cada vez mais constringedoras a coberto do contrato (ou sem essa cobertura) (LEFEBVRE, 2008b, p. 209).

Portanto, o processo de re-produção das relações sociais necessitou de condições novas, objetivas e subjetivas, que permitissem seu desvelamento, uma vez que há produção de relações sociais no seio da reprodução, à medida que as contradições reproduzem-se e oportunizam modificações. “Essas novas relações emergem no seio das que se dissolvem: aparecem de início através da sua negação e dos seus desvios, como destrutoras das suas próprias condições e antecedentes”; e o desenvolvimento dessas contradições ampliadas encontra-se estendido ao espaço mundial. Por fim, reitera que a transformação dessa sociedade clama a construção de um projeto global, qualitativamente diferente, que ultrapasse as reivindicações relativas às condições de trabalho e a melhoria da qualidade de vida. Para tanto, é necessária a qualificação do debate da reprodução das relações sociais, no interior do pensamento marxista, como chave para uma compreensão da sociedade capitalista numa perspectiva da totalidade, superando uma ótica pela qual o modo de produção seja a resposta para tudo, apresentando-se como “uma totalidade preexistente ao que ela engloba, incluindo as relações sociais” (LEFEBVRE, 2008b, p. 189).

Para Lefebvre, a problemática da reprodução das relações sociais é uma chave teórica para a análise da realidade como totalidade concreta e contraditória, não acabada, sempre em

processo de totalização. Desse modo, sua importância reside na capacidade de abarcar a totalidade das relações de produção, ou seja, a reprodução dos meios de produção e a continuidade da produção material junto à reprodução das relações sociais, sendo aspectos inseparáveis de um processo que comporta, simultaneamente, movimentos cíclicos e lineares, nexos de causa e efeito, além de resultados que geram novamente suas condições e razões. A lenta descoberta dessa problemática deve-se às condições objetivas e subjetivas que se manifestaram por meio de novos elementos surgidos, uma vez afastadas as ideologias e representações, e captar o movimento no âmbito da reprodução das relações sociais inclui demonstrar como amplificam-se e aprofundam-se as contradições do capitalismo em escala mundial, pois trata-se da capacidade de manutenção do sistema passados seus momentos críticos (BRANDT; CARDOSO; BEVEDER, 2020).

Não pode haver re-produção das relações sociais nem por simples inércia, nem por recondução tácita. (...) As contradições também se reproduzem, não sem modificações. Antigas relações degeneram ou se dissolvem, outras se constituem de maneira que há produção de relações sociais no seio da reprodução. Estas novas relações emergem no seio das que se dissolvem: aparecem de início através de sua negação e dos seus desvios, como destrutoras das suas próprias condições e antecedentes, que as puxam para trás e tendem a bloqueá-las. É a marcha específica das contradições ampliadas ao espaço, ao mundial (LEFEBVRE, 2008b, p. 212).

Ao incluir as crises como parte da relação entre reprodução das relações sociais e contradições, as contribuições de David Harvey avançam nessa perspectiva ao trazer elementos presentes na atualidade. Na obra “17 contradições e o fim do capitalismo”, Harvey (2016) aponta que as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo”, pois é no desenvolvimento destas que as inconsistências da sociedade capitalistas são questionadas e reformuladas no intuito de fornecer uma nova versão do capitalismo, destacando que o ponto mais importante das crises não são as novas configurações físicas deflagradas, mas as

(...) mudanças drásticas no modo de pensar e entender, nas instituições e ideologias dominantes, nos processos, alianças e subjetividades políticas, nas tecnologias e formas organizacionais, nas relações sociais, nos costumes e nas preferências culturais que permeiam a vida cotidiana. As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupam nele. E nós, como participantes e habitantes desse mundo que vem surgindo, temos de nos adaptar, por coerção ou consentimento, a um novo estado de coisas, ao mesmo tempo que, por meio de nossas ações e do modo como pensamos e nos comportamos, damos nossa pequena contribuição às complicações desse mundo (HARVEY, 2016, p. 09).

De acordo com Harvey, as crises, frequentemente, têm como pano de fundo contradições, compreendidas como a “atuação de duas forças aparentemente opostas, ao mesmo tempo, em determinada situação, entidade, processo ou evento” (HARVEY, 2016, p. 15). Partindo da análise histórica da sociedade capitalista e suas crises, constata que, quando as

contradições levam a uma crise do capital, são produzidos momentos de “destruição criativa” cuja síntese possui caráter multifacetado, nos quais nem tudo que foi criado é negativo e nem tudo que foi destruído era positivo. Nesse contexto, as crises tendem a não resolver as contradições intrínsecas ao capital, mas deslocá-las e, embora estabilize por um determinado período de tempo a reprodução global do capital, são fonte permanente de tensões neste modo de produção. Identifica que, além da contradição entre a realidade e a aparência, existem outras forças opostas que “obstruem o motor econômico que move o capitalismo”. Para tanto, sua estratégia metodológica isolou os processos de circulação e acumulação do capital, como um sistema fechado, verificando as principais contradições internas desse “motor econômico”, e identificou dezessete contradições do capital, organizadas em três níveis distintos: fundamentais, perigosas e mutáveis. Em seu entendimento, tais contradições, intrínsecas ao capital, podem afetar ou até mesmo destruir o capitalismo, entendido como “qualquer formação social em que os processos de circulação e acumulação de capital são hegemônicos e dominantes no fornecimento e moldagem das bases materiais, sociais e intelectuais da vida social” (HARVEY, 2016, p. 19).

As contradições “fundamentais”¹⁴ são características constantes do capital, independentemente da época ou lugar, que se interligam de várias formas com o intuito de oferecer uma estrutura para a acumulação. Tais contradições mudam com o tempo e, uma vez mudado o padrão, novas formas são assumidas, nas quais cada novo padrão ou conjunto de arranjos proporcionam uma nova estrutura para a economia, suprimindo o padrão anterior, mas preservando os componentes básicos que a formam, ou seja, as leis básicas permanecem (HARVEY, 2016, p. 25).

As contradições denominadas “perigosas”¹⁵ apresentam, como principal atributo, o fato de, no presente imediato, poderem afetar, simultaneamente, o funcionamento do “motor econômico do capitalismo” e as condições razoáveis de reprodução da vida, oferecendo risco tanto para o capital quanto para a humanidade. Entendidas dentro de um espectro teórico que diverge da interpretação que atribui a Marx a ideia de que o capital está fadado a ruir a partir de suas próprias condições internas, sem a participação de agentes humanos, essas contradições partem da premissa de que o capital tem caráter permanente. No entanto, sua sobrevivência e

¹⁴ Esse conjunto abarca sete contradições: 1) valor de uso e valor de troca; 2) valor social do trabalho e sua representação pelo dinheiro; 3) propriedade privada e Estado capitalista; 4) apropriação privada e riqueza comum; 5) capital e trabalho; 6) capital como trabalho ou como coisa; 7) unidade contraditória entre produção e realização.

¹⁵ As contradições perigosas são compostas por três elementos: 1) crescimento exponencial infinito; 2) relação do capital com a natureza; 3) alienação universal.

permanência se fazem às custas da degradação progressiva da terra e radical desigualdade social, desumanizando grande parte da humanidade, submetida a uma negação repressiva e autocrática do potencial humano (HARVEY, 2016, p. 205).

Por fim, as contradições mutáveis¹⁶, que se configuram pela sua natureza básica e possibilidades futuras, são apreendidas de sua trajetória evolutiva. Essa evolução não é predeterminada, aleatória ou acidental, mas, devido ao ritmo relativamente lento da mudança, é possível realizar inferências sobre as perspectivas futuras e os dilemas atuais. Por conseguinte, é vital captar o sentido do movimento, pois a instabilidade apresenta os problemas críticos ao mesmo tempo em que oferece oportunidades políticas. Essas contradições também se cruzam, interagem e interferem entre si, fornecendo parte considerável da força inovadora da coevolução do capital e do capitalismo, abrindo uma infinidade de possibilidades para novas iniciativas. Para Harvey, tais contradições e espaços contêm, em latência, a esperança de uma sociedade melhor e podem tornar-se embriões de construções alternativas. É nesse conjunto de contradições que encontramos a contradição da reprodução social.

As contradições mutáveis evoluem de forma diferente e fornecem grande parte da força dinâmica que está por trás da evolução histórica e geográfica do capital. Seu movimento tende a ser progressivo ou, em alguns casos, cumulativo (...). Em outros casos, o movimento é como o de um pêndulo (...). E em outros, (...) o movimento é mais caótico e aleatório, e depende do fluxo e refluxo das forças políticas lutando umas com as outras, enquanto em outros ainda, (...) as intersecções entre a evolução histórica do capitalismo e as exigências específicas do capital são tão indeterminadas e entrelaçadas que a direção e a força do movimento se tornam episódicas e raramente consistentes (HARVEY, 2016, p. 203).

Para Harvey, a contradição entre as condições necessárias de reprodução do capital e a garantia de reprodução da força de trabalho sempre foi existente. Todavia, nos dois últimos séculos, tal contradição evoluiu, tornando-se complexa, abundante em possibilidades e com consequências diversas. Ele atribui o desenvolvimento dessa contradição ao aumento expressivo da complexidade dos sistemas de produção social e ao interesse do capital por uma força de trabalho “modestamente educada, que fosse letrada, flexível, disciplinada e suficientemente dedicada para cumprir a variedade de tarefas exigida na era das máquinas” (HARVEY, 2016, p. 169). Observando a questão em termos evolutivos, destaca que essa foi uma característica crucial da história do capital e o interesse crescente pela qualificação da mão de obra junto à mobilização de recursos financeiros para a realização dessa tarefa apresentou

¹⁶ As contradições mutáveis compreendem: 1) tecnologia, trabalho e descartabilidade humana; 2) divisões do trabalho; 3) monopólio e competição/centralização e descentralização; 4) desenvolvimentos desiguais e produção de espaço; 5) reprodução social; 6) liberdade e dominação.

um dilema quanto ao conteúdo dessa instrução, destinado àquilo que o capital quer que os trabalhadores aprendam ou ao que os trabalhadores querem saber. Nesse contexto, a educação pública se esforçou para suprir tanto a demanda do capital, por meio da produção de conhecimentos em conformidade com o estado da divisão do trabalho, quanto os interesses do Estado, relacionados ao desejo de forjar um sentido de identidade e solidariedade nacional entre as classes. Esta última medida complexificou o conflito subjacente, pois vai de encontro aos interesses do capital por uma forma de “individualismo cosmopolita sem raízes”, ao mesmo tempo em que o investimento em educação é condição básica para a competitividade do capital (HARVEY, 2016, p. 171). De outro lado, alerta sobre a transformação da educação em “grande negócio”. A privatização e a crescente cobrança de taxas de uma educação tradicionalmente pública e gratuita, nos países centrais, oneraram financeiramente a população e as consequências, ainda que possam demorar a se manifestar, resultam na criação de uma força de trabalho educada e endividada, que pode ser fonte latente de descontentamento.

Na atualidade, tanto o capital quanto o Estado têm se interessado pelos aspectos da reprodução social que afetam a qualidade competitiva da força de trabalho, visto que a riqueza de um país não está calcada somente no valor agregado da produção, mas no campo da pesquisa e do desenvolvimento científico. Isto significa que parte da riqueza é obtida por meio de controle dos direitos de propriedade intelectual, exigindo uma força de trabalho muito bem instruída cientificamente. Como a formação desses trabalhadores exige investimento maciço, o sistema educacional desloca-se para o centro dos interesses do capital, apesar de o capital preferir não o pagar. Outro fator relacionado é a mutação incessante do contexto tecnológico, que altera radicalmente o tipo de qualificação vantajosa para o trabalho e dificulta a adequação do sistema educacional, que nem sempre é imediato (HARVEY, 2016).

Os fatores determinantes da complexidade da reprodução social podem ser observados, para além da necessidade de instrução da mão de obra, nas consequências dos processos de urbanização e industrialização, que exigiram maior envolvimento do Estado na regulação e provisão de bens relacionados à criação dos filhos, cuidados com idosos e doentes, investimentos em saúde, educação, controle social, incluindo o cultivo de hábitos favoráveis à disciplina e à cidadania da população. Para o capital, principalmente em seu estágio neoliberal, a reprodução social constitui-se numa esfera em que os custos reais devem ser de responsabilidade das famílias e entidades comunitárias, incidindo de forma desigual sobre os diferentes grupos populacionais, por meio do repasse dessas responsabilidades para o âmbito familiar, tônica das políticas neoliberais.

Nesse quesito, Harvey (2016) alerta que a história do capital tem uma longa trajetória na substituição do trabalho domiciliar pelas operações do mercado, passando pela privatização de serviços pessoais domésticos fora do mercado, investimento e criação de tecnologias domésticas de alto custo, mudando tanto a natureza das economias domésticas quanto revolucionando os processos de realização dos valores do capital no mercado. A mercantilização da vida cotidiana e da reprodução social deu-se em ritmo acelerado, criando um espaço complexo para a luta anticapitalista, uma vez que esta esfera tornou-se um campo de atividades capitalistas altamente intrusivas. Quanto ao consumismo alienado ao qual as famílias estão sendo submetidas, ressalta que ele é atravessado pelo desenvolvimento geográfico desigual. Ao mesmo tempo em que alguns países dedicam-se à promoção de uma demanda efetiva de consumismo alienado, outros se concentram na reprodução social de uma força de trabalho para produção de valor incessantemente. Nas cidades, enquanto uma parte dedica-se ao consumo desenfreado, outra executa a reprodução de uma mão de obra a ser explorada continuamente, dado seu caráter de população excedente.

Nesse sentido, a análise da reprodução social na sociedade contemporânea pressupõe o reconhecimento de que ela não se resume a habilidades laborais e organização de hábitos de consumo, todavia inclui uma variedade de formas e práticas culturais, geográfica e historicamente específicas, associadas ao conhecimento e ao aprendizado, às visões de mundo, aos valores éticos, estéticos e morais, assim como ao sentimento de pertencimento à comunidade e sua lealdade ao coletivo. Também legitima práticas que mantêm e reforçam o pertencimento de classe e de grupos hierarquizados pelas diferenças, além de um conjunto de práticas sociais e culturais cuja função é naturalizar as relações sociais dominantes.

A reprodução social é o lugar onde crescem a opressão e a violência contra as mulheres, onde lhes são negadas as oportunidades de educação, onde ocorrem com frequência a violência e abuso de crianças, onde a intolerância gera desprezo pelos outros, onde muitas vezes os trabalhadores transferem para a família suas experiências amargas de violência e opressão nos processos de trabalho, onde o álcool e drogas fazem estragos. Por isso é tão necessário um mínimo de regulação social e até de intervencionismos do Estado na esfera da reprodução social, embora constitua um enquadramento burocrático da vida cotidiana e da reprodução social que deixe muito pouco espaço para o desenvolvimento autônomo. Além do mais, a profunda integração material de todos os processos de produção, troca, distribuição e consumo na rede da vida social e biológica tem produzido um mundo em que a contradição entre um consumismo familiar do excesso potencialmente alienador e o consumo necessário à adequada reprodução social é tão evidente quanto a contradição entre a reprodução social da força de trabalho e a reprodução do capital” (HARVEY, 2016, p. 179).

As questões da reprodução social são controversas e escorregadias, mas a arena da reprodução social é onde se pode testemunhar grande parte dos danos da produção capitalista global. É nesse campo que a destruição criativa do capital manifesta seu aspecto mais traiçoeiro, promovendo um consumismo alienado e formas

individualistas de vida que conduzem a nada menos do que uma cobiça egoísta, grosseira e competitiva, ao mesmo tempo que atribui a suas vítimas a responsabilidade pela situação difícil em que se encontram quando não conseguem construir seu capital pretensamente humano. É nessa esfera que a reprodução da desigualdade começa e, na falta de uma força contrária poderosa, acaba (HARVEY, 2016, p. 181).

Pelo exposto, ponderamos algumas contribuições do pensamento de Lefebvre e Harvey acerca do debate sobre a reprodução social. Lefebvre resgata o conceito de reprodução social no intuito de compreendê-lo como parte integrante do método da teoria social, ao ressaltar a formulação inicial do conceito em Marx. Destaca que seu desenvolvimento foi retardatário e relevado a segundo plano, implicando em uma perspectiva restrita da totalidade social. A construção de uma visão de totalidade da realidade social não pode prescindir da dialética existente entre o modo de produção e reprodução do capital, à medida em que a re-produção das relações sociais, no capitalismo, contém uma chave imprescindível para apreender as formas de perpetuação desse sistema ao mesmo tempo em que forja novas possibilidades de articulação dos sujeitos sociais.

Já Harvey identifica a reprodução social como uma contradição intrínseca ao capital. Isso quer dizer que, numa sociedade na qual a lógica do capital invade todas as esferas da vida, a reprodução social deve ser considerada em seu aspecto evolutivo e volátil, tendo em vista “as intersecções entre a evolução histórica do capitalismo e as exigências específicas do capital”. Partindo de alguns determinantes no processo evolutivo do capital, Harvey evidencia que a complexificação dessa contradição advém dos processos de industrialização e urbanização. Enquanto a industrialização exige um investimento crescente da formação e qualificação da mão de obra inserida no processo de produção de bens e valores, a urbanização exigirá um processo de reorganização da vida doméstica dos trabalhadores e suas famílias (HARVEY, 2016, p. 203). Ademais, traz um novo elemento que diz respeito à subsunção do capital nesta dimensão da vida social, acirrado pelo neoliberalismo. Tendo como elemento os processos culturais de formação e “adequação” dos sujeitos a essa sociedade, alerta-nos para a difusão de valores e práticas consumistas, alienadas e estéreis, acirrados pela indústria da propaganda e atrelados a uma “mercantilização” da vida que, em alguma medida, estão cada vez mais dissociados das reais necessidades dos homens.

Outra intelectual que tem se destacado no trato da relação contraditória entre produção/reprodução das relações sociais é Nancy Fraser, que a compreende a partir de um giro epistemológico relacionado, especificamente, às formas de socialização e subjetivação dos seres humanos. Embora filiada ao campo teórico marxista feminista, é crítica à corrente feminista que entende de forma restrita a reprodução social, isto é, relativa somente à

reprodução da força de trabalho. No seu entendimento, a reprodução social abarca a sociabilidade dos seres humanos de modo mais geral, em todos os seus aspectos.

(...) inclui o fazer e refazer da cultura, das várias camadas de intersubjetividade que os seres humanos habitam – solidariedades, significados sociais e horizontes de valor nos quais e por meio dos quais vivemos e respiramos. Além disso, (...) desenvolver uma visão ampla dos lugares onde a reprodução social se localiza na sociedade capitalista. A diferença das feministas-marxistas, que associam essas atividades exclusivamente à esfera doméstica do lar, vejo-a ocorrer em diversos lugares, incluindo, (...) vizinhanças, associações da sociedade civil e agências estatais, mas também, cada vez mais, em espaços mercantilizados (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 48).

O argumento da autora é que parte significativa das atividades de reprodução social acontece fora do mercado, ou seja, nas comunidades, nos lares, nas instituições públicas, além de assumir, frequentemente, a forma de trabalho não remunerado. No entanto, essas atividades de caráter não remunerado são essenciais para a realização do trabalho remunerado e a acumulação capitalista, pois são constituídas de um conjunto de atividades destinadas à produção de uma nova geração de trabalhadores e à reprodução dos existentes. Dessa forma, “a reprodução social é uma condição de fundo indispensável da produção capitalista”.

“[Pois trata de] (...) provisionamento, atenção e interação que produzem e mantêm os laços sociais. Denominada de distintas maneiras como ‘cuidado’, ‘trabalho afetivo’ ou ‘subjetivação’, esta atividade forma os sujeitos humanos do capitalismo, sustentando-os como seres naturais corporificados, enquanto também os constitui como seres sociais, formando seus *habitus* e a substância socioética, *Sittlichkeit*, na qual eles se movimentam. O central aqui é o trabalho de socialização da juventude, a construção de comunidades, a produção e a reprodução dos significados compartilhados, as disposições afetivas e os horizontes de valor que estruturam a cooperação social” (FRASER, 2015, p. 713).

Segundo a autora, o capitalismo dividiu as esferas de produção e reprodução social, tendo como marca a distinção de gênero, pela qual aos homens cabem as atividades produtivas e às mulheres, as tarefas de cunho reprodutivo. A partir disso, o capitalismo operou uma cisão no trabalho reprodutivo e, historicamente, a separação entre trabalho assalariado “produtivo” e trabalho não pago “reprodutivo”, sustentando formas capitalistas modernas de subordinação das mulheres. Dessa forma, o trabalho reprodutivo foi apartado e relegado à esfera privada, e sua importância obscurecida, numa sociedade na qual o dinheiro é o meio primário de poder. Aqueles que realizam o trabalho da esfera “reprodutiva” são estruturalmente subordinados àqueles que recebem salários em dinheiro, ainda que seu trabalho também forneça algumas pré-condições necessárias ao trabalho assalariado. Assim, esse sistema desfez uma forma de sociedade histórica e, muitas vezes, hierárquica, ainda que não distinguisse produção e reprodução. Essa divisão entre produção e reprodução foi um artefato histórico do capitalismo

que assumiu diferentes formas em fases diversas de seu desenvolvimento (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 50).

Fraser compartilha da perspectiva de Harvey ao apontar que a reprodução social apresenta uma tendência à crise, fruto do seu caráter contraditório, localizada na fronteira que separa a produção e a reprodução. Essa tendência permanece oculta até que o impulso do capital para a expansão da acumulação desprenda-se de suas bases sociais e as desestabilize, comprometendo as capacidades sociais, domésticas e públicas necessárias à sustentação do capital a longo prazo. Considerando que a sociedade capitalista organiza-se em formas históricas específicas de regimes de acumulação, identifica três regimes de reprodução social a elas correspondentes, nas quais as condições socio-reprodutivas da produção capitalista assumem uma forma distinta, ao incorporar uma ordem normativa diferente.

No regime liberal concorrencial, a esfera da produção combinou exploração industrial no centro europeu e expropriação colonial nos países periféricos, e a reprodução social foi realizada autonomamente pelos trabalhadores, forjando o imaginário burguês em torno da vida familiar. “Representando a reprodução social como o nicho das mulheres no interior da família privada, esse regime elaborou o ideal das ‘esferas separadas’ e, ao mesmo tempo, privava a maioria das pessoas das condições necessárias para realizá-la” (FRASER, 2015, p. 267). A produção industrial em larga escala e o consumismo doméstico ocorridos nos países centrais, sustentado pela expropriação colonial e pós-colonial, ainda em andamento na periferia, caracterizam o regime capitalista administrado pelo Estado, responsável pela internalização da reprodução social através do provimento de bem-estar social por meio do Estado e de empresas. Modificando o modelo das esferas separadas, tal regime promoveu um ideal, aparentemente mais moderno, do “salário com que se consegue manter uma família”, ainda que poucas famílias pudessem relativamente usufruir dessas condições. Por último, o capitalismo financeirizado globalizador, que deslocou as indústrias para regiões onde as remunerações são mais baixas, recrutando as mulheres para a força de trabalho paga e promovendo a redução dos investimentos estatais e empresariais em bem-estar social, expeliu de si o trabalho de cuidado, lançou-o sobre as famílias e comunidades e reduziu, simultaneamente, as capacidades de desempenho desse trabalho. O resultado, em meio à desigualdade crescente, é uma organização dualizada da reprodução social, ilustrada pelo ideal moderno da “família de dois ganhadores de dinheiro”, que possui contorno mercadorizado, para as famílias que podem pagar e usufruí-lo, e privatizada, para aquelas que não dispõem de recursos.

Em cada caso, a contradição social da sociedade capitalista assume um aspecto diferente, encontrando expressão num conjunto diferente de fenômenos de crise. Em

cada regime, a contradição social do capitalismo incita formas diferentes de luta social e lutas fronteiriças, que se entrelaçam com outras lutas, destinadas a emancipação das mulheres, escravizados e povos colonizados (FRASER, 2015, p. 268).

O atual processo de mercantilização e privatização ocorre em função da centralidade do capitalismo financeirizado encontrar-se na dívida, instrumento pelo qual as instituições financeiras pressionam o poder público a cortar os investimentos sociais por meio de políticas de austeridade, além de criar estratégias para extrair valores de populações indefesas. Outro fenômeno associado refere-se à despossessão de terras, por meio do qual empresas buscam usurpar reservas de natureza energética, entre outras. O capitalismo financeiro também mantém a divisão entre produção e reprodução em consonância com um viés de gênero em que, por meio de um imaginário liberal-individualista e igualitário, as mulheres são igualadas aos homens em todas as esferas, merecedoras das mesmas oportunidades para a realização de seus talentos, em especial na esfera da produção. No entanto, a reprodução surge como um empecilho a ser vencido na rota da libertação feminina, pois, além da diminuição do fornecimento de serviços públicos e recrutamento da mão de obra feminina, o capitalismo financeirizado tem reduzido os salários reais e exigido um número maior de horas trabalhadas para a manutenção das famílias, provocando uma transferência do trabalho de cuidado para terceiros.

(...) uma vez que o trabalho mal remunerado, precário, em serviços, substitui o trabalho industrial sindicalizado, as remunerações caem abaixo do nível dos custos de reprodução socialmente necessários; nessa “economia de bicos”, a continuação dos gastos dos consumidores requer uma expansão do crédito para consumidores, que cresce exponencialmente. É cada vez mais através das dívidas que o capital canibaliza o trabalho, disciplina os Estados, transfere riqueza da periferia para o centro e suga valor dos lares, das famílias, das comunidades e da natureza (FRASER, 2015, p. 278).

Para preencher a “lacuna do cuidado”, o regime importa trabalhadores emigrantes dos países mais pobres para os mais ricos. Tipicamente, são mulheres racializadas, camponesas e de regiões pobres, que assumem o trabalho de cuidado reprodutivo que antes eram realizados por mulheres mais privilegiadas. Para isso, as emigrantes devem transferir suas próprias responsabilidades familiares e comunitárias para outras cuidadoras ainda mais pobres, que devem, por sua vez, fazer o mesmo, e assim por diante, em cadeias globais de cuidado, resultando em “cadeias globais de cuidado” cada vez mais compridas. Ao invés de preencher a lacuna do cuidado, o resultado é o deslocamento dessa lacuna das famílias mais ricas para as mais pobres, no norte global para o sul global (FRASER, 2015, p. 280).

O pensamento de Fraser localiza-se no campo teórico denominado Teoria da Reprodução Social (TRS), que, ao resgatar a noção marxiana de totalidade social, avança no sentido de compreender a dinâmica da produção capitalista associada à reprodução das relações de opressão, exploração, expropriação e alienação nas sociedades contemporâneas, cuja análise tem como foco as interações entre classe, raça, gênero e sexualidade no capitalismo. O

surgimento da reprodução social, na qualidade de teoria, tem origem nos escritos produzidos a partir da década de 1960 e pode ser creditado a um conjunto de reflexões e releituras das obras marxianas e marxistas realizadas por mulheres. Tais intelectuais, através da reflexão e ultrapassagem das categorias seminais de trabalho, exploração e acumulação primitiva, buscam compreender a esfera doméstica, a sexualidade e a sociabilidade, a partir das necessidades do capital. O mote dessa perspectiva pressupõe uma invisibilidade do trabalho reprodutivo, entrelaçado a um processo de generificação e racialização que se articula local e globalmente.

Ruas (2021) defende que a principal contribuição da TRS é a tentativa de construção de uma perspectiva unitária da sociedade, em contraposição à perspectiva dualista, que separa a esfera econômica das esferas cultural, política e social. A perspectiva unitária apreende o sistema capitalista como um complexo de relações sociais de exploração, opressão, dominação e alienação que se relacionam de forma ontológica e integrativa. Por esse ângulo, visa a superar as dicotomias entre produção e reprodução social, natureza e cultura e, em última instância, base econômica e superestrutura política e ideológica. Sendo uma perspectiva teórica ainda em construção, tem-se aproximado cada vez mais da noção marxiana de totalidade social.

Segundo Bhattacharya (2019), a produção teórica dessa vertente parte da descoberta marxiana acerca da força de trabalho como motriz do capitalismo, identificando-a como mercadoria especial capaz de produzir valor. Todavia, tem como premissa a compreensão de que, apesar de identificar essa mercadoria, Marx não se dedicou a investigar como se dá o processo de produção e reprodução da força de trabalho. Assim, um grupo de pesquisadoras marxistas contemporâneas se dedica a explorar essa lacuna da obra marxista, chegando à descoberta de que a força de trabalho é produzida e reproduzida fora da esfera de produção capitalista, mas em uma esfera baseada em laços de parentesco, a família. A autora elenca três processos realizados por homens e mulheres, dentro do lar e pela comunidade que, interconectados, revelam a reprodução da força de trabalho. O primeiro é composto por atividades que regeneram a classe trabalhadora, efetivados fora da esfera produtiva e que permitem o retorno do trabalhador à produção, ou seja, comida, local para dormir, cuidados físicos e psíquicos para manutenção da integridade. O segundo é constituído por ações que mantêm e regeneram os sujeitos que estão fora do processo de produção, isto é, futuros ou antigos trabalhadores e incapacitados para o trabalho e, por último, a produção de trabalhadores novos, ou seja, dar à luz.

A teoria da reprodução social mostra como a produção de bens e serviços e a produção da vida fazem parte de um processo integrado. Se a economia formal é o local de produção de bens e serviços, as pessoas que produzem tal coisas são, elas mesmas,

produzidas fora do âmbito da economia formal a um custo bem baixo para o capital (BHATTACHARYA, 2019, p. 103).

A obra *Marxism and the oppression of women: toward a unitary theory*¹⁷, de 1983, escrita pela socióloga feminista norte-americana Lise Vogel, é reconhecida como o texto-base da TRS, apresentando uma proposta de criação de uma teoria unitária que relaciona as análises feministas sobre gênero às análises marxistas sobre classe, oferecendo uma explicação teórica unitária e integrada, tanto da opressão das mulheres, quanto do modo de produção capitalista. A investigação questiona o processo de produção diária e geracional da força de trabalho, ou seja, como a mercadoria “força de trabalho”, responsável pela produção de mais-valia e de todas as outras mercadorias, é produzida e reproduzida na sociedade capitalista. Ao analisar a relação sistêmica existente entre produção capitalista e os processos cotidianos de produção da vida, realizados, em sua maioria, pelo trabalho feminino no âmbito doméstico e na esfera do cuidado (trabalho reprodutivo), Vogel procurou explicar a permanência do caráter desvalorizado desse trabalho, que engloba as estratégias de sobrevivências individuais e coletivas da classe trabalhadora, bem como uma série de tarefas socialmente naturalizadas, geralmente privatizadas no lar e não remuneradas, como gestação, parto, lactação, cuidado das crianças, adultos, doentes, idosos, limpeza e nutrição (*apud* RUAS, 2021).

Ferguson e McNally (2017) defendem que a proposta fundamental da obra de Vogel é expandir o alcance conceitual das principais categorias d’*O Capital*, a fim de explicar, com rigor, as raízes da opressão às mulheres. Através de uma abordagem crítico-científica, enquanto programa de pesquisa, realizou uma extensão e o desenvolvimento de conceitos centrais, incluindo, sobretudo, a identificação de ausências teóricas e a elaboração de inovações conceituais que escaparam a Marx e as gerações posteriores. O cerne da inovação desse pensamento segue a descoberta marxiana da força de trabalho como a mercadoria “especial” do capitalismo, capaz de gerar valor. No entanto, para Vogel, Marx deixa uma lacuna essencial em relação à forma como essa mercadoria especial é produzida e reproduzida. Sua resposta é que essa mercadoria não é produzida no seio da produção capitalista, mas é produzida e reproduzida no interior da família da classe trabalhadora. Apontam que a inovação não se refere ao enfoque da classe trabalhadora, mas ao papel desempenhado pela família, centralizando sua preocupação na relação estrutural desta com a reprodução do capital, e não na estrutura e dinâmicas internas da forma das famílias. Dessa forma, as principais contribuições de Vogel, a partir de um diálogo direto com Marx, estão relacionados a alguns elementos. O primeiro refere-

¹⁷ Obra não traduzida para o português.

se à necessidade de renovação geracional do suprimento força de trabalho. Embora Vogel reconheça que a teoria do salário aponte a reprodução do trabalhador assalariado direto e a soma dos meios de subsistência necessários aos filhos, seus substitutos, Marx não faz referência à procriação e aos processos de criação dos novos trabalhadores e, embora identifique parcialmente as dimensões de gênero, na questão biológica de cuidados e aleitamento, o autor silencia sobre a gravidez e o parto.

Em outras passagens d'*O Capital*, Vogel (*apud* FERGUSON; MCNALLY, 2017) identifica que Marx registra a realidade do trabalho doméstico como “trabalho independente em casa” e “trabalho familiar para o consumo”, ficando no limiar de perceber o problema de como é garantida a produção não capitalista e a reprodução da força de trabalho no capitalismo. Nesse sentido, o autor negligencia a destruição da família da classe trabalhadora na sociedade burguesa e as dinâmicas econômicas capitalistas que minam essas famílias, gerando problemáticas para o capital como um todo. Como resposta a essas observações, Vogel realiza uma contribuição crítica argumentando que a organização social da diferença biológica constitui uma pré-condição material para a construção social das diferenças de gênero. Observa que não é a biologia *per se* que dita a opressão às mulheres, mas, ao invés disso, a dependência do capital dos processos biológicos específicos das mulheres – gravidez, parto, lactação – para garantir a reprodução da classe trabalhadora. É isso que induz o capital e o Estado a controlarem e regularem a reprodução feminina e os impele a reforçar uma ordem de gênero de dominância masculina. Nesse sentido, o trabalho de Vogel abre uma linha de investigação histórico-materialista produtiva, com o intuito de destacar que, assim como a dinâmica da reprodução do capital, a reprodução da força de trabalho requer uma explicação crítica social e, para tanto, é necessária uma teorização da reprodução biológica, social, diária e geracional da força de trabalho e da organização social da diferença biológica que acarreta uma sociedade capitalista (FERGUSON; MCNALLY, 2017).

Seguindo a reflexão sobre os elementos de destaque na TRS, Ferguson e McNally (2017) destacam que, no início dos anos 1990, o movimento feminista negro norte-americano trouxe novas pautas que permitiram a criação de um modelo conhecido como interseccionalidade, que tinha como elemento central a discussão sobre os corpos racializados e generificados das mulheres trabalhadoras. A ideia da interseccionalidade entre raça, gênero e classe busca elucidar como essas distintas dimensões da experiência prática, social e institucional se interrelacionam e operam dentro da totalidade. Internamente conectadas, estabelecem hierarquias de raça, classe e nação que determinam mutuamente as realidades políticas e econômicas dos sujeitos.

A interseccionalidade inspirou significativos trabalhos empíricos que documentam como a opressão é vivida de formas não compartimentadas e frequentemente contraditórias. (...) ao atrair a atenção para a experiência da opressão, tais estudos reinscriram as pessoas, agentes humanos, na análise da história e da vida social. Essa abordagem compreende a experiência como sendo socialmente determinada de uma maneira não redutiva, em termos de processos contraditórios de organização e determinação social (FERGUSON; MCNALLY, 2017, p. 49).

Uma das principais referências dessa perspectiva é a filósofa Angela Davis, internacionalmente reconhecida pelo seu ativismo político e inserção em movimentos de resistência às ações brutais de organizações racistas, como a *Ku Klux Klan*, e a política de segregação racial norte-americana. Davis (2016) defende que a inclusão de elementos como gênero e raça no debate da sociedade implica uma releitura do todo, pois estes não podem ser considerados como variáveis, mas partes estruturantes da realidade. Para ela, o racismo é extremamente lucrativo, do ponto de vista econômico, e deu suporte para o desenvolvimento e a expansão do capitalismo. Historicamente, é possível perceber sua metamorfose, no sentido de ser mobilizado de formas diferenciadas por diferentes atores, em circunstâncias distintas. Nesse sentido, a racialização é o processo de diferenciação criado *pele e para* o capitalismo, por meio do qual a hierarquização promove a opressão, ou seja, a escravidão é parte constitutiva do capitalismo, que se apropriou de corpos negros numa lógica distinta da compra da força de trabalho, pela qual o corpo inteiro se transforma em propriedade. Assim, a escravidão é constitutiva do capitalismo enquanto processo de acumulação primitiva, pois o uso dessa força de trabalho nunca foi contabilizado pelo capital (DAVIS, 2016).

Almeida (2018) compreende raça como um conceito relacional e histórico, expressão de relações contingentes e conflituosas de poder e decisão, fundamento político e econômico das sociedades contemporâneas. Historicamente, localiza o racismo como derivado do processo do neocolonialismo imposto pelo imperialismo, marcado pela divisão territorial do continente africano e pelo discurso de inferioridade dos povos colonizados. Por sua conformação histórica, a raça é operacionalizada através de dois elementos que se cruzam e complementam-se: como característica biológica, pela qual a identidade racial é atribuída por traços físicos, e como característica étnico-cultural, pela qual a identidade associa-se à origem geográfica, religião, língua e outros costumes. Apesar da noção de raça ser um fator político determinante na naturalização das desigualdades e justificativa de segregação de determinados grupos, o conhecimento científico adquirido a partir do século XX demonstrou que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre os seres humanos. No entanto, como consequência de práticas discriminatórias diretas e indiretas, temos como produto histórico e social uma estratificação social de caráter intergeracional, que afeta o

percurso de todos os membros de um grupo social em suas oportunidades de ascensão, reconhecimento e sustento material. Assim, o racismo materializa-se como discriminação racial e define-se por seu caráter sistêmico, não por atos discriminatórios isolados, através de um “processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas”, que pode acarretar na segregação racial (ALMEIDA, 2018, p. 27).

Embora reconheça que o racismo possui uma dimensão individual e institucional que não deve ser tolerada, mas combatida, Almeida define o racismo estrutural como a forma abrangente que configura as relações sociais capitalistas. A ênfase na análise estrutural reconhece os sujeitos racializados como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo em que permite sua resistência, é criado e recriado por esses sujeitos. Por esse ângulo, o racismo estrutural desdobra-se em processo político e histórico. Político, porque se manifesta como um processo sistêmico de discriminação a determinados grupos sociais, impondo-lhes condições de sobrevivência mais precárias. Histórico, visto que sua dinâmica estrutural está relacionada às particularidades de cada formação social, criando formas distintas de racialização, exercício de poder e reprodução da cultura. “É uma relação social, o que significa dizer que raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo *normal* com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares (...). O racismo é parte de um processo social que *ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição*. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2018, p. 38 – grifos do autor).

Fraser (FRASER; JAEGGI, 2020) destaca que a questão racial, bem como a dominação de gênero são dimensões integrantes da sociedade capitalista, localizadas na opressão imperialista e racial da expropriação, algo que identifica como um possibilitador da exploração. Tanto a exploração como a expropriação são indispensáveis à acumulação de capital, e a primeira depende da segunda, de modo que não se pode ter exploração sem expropriação. Enquanto a exploração transfere valor para o capital sob o disfarce da livre troca contratual, a expropriação realiza um bruto confisco, seja do trabalho, da terra, animais, ferramentas, minerais e depósitos de energia, seja de seres humanos, suas capacidades sexuais e reprodutivas, seus filhos e seus órgãos corporais. Ambas, exploração e expropriação, distinguem-se por uma hierarquia de *status* na qual aos trabalhadores explorados é concedido o *status* de indivíduos e cidadãos portadores de direitos que desfrutam da proteção do Estado e podem usar livremente

a própria força de trabalho. Já os sujeitos expropriados são seres não livres e dependentes, despojados de proteção política e tornados desamparados, como escravos, “nativos”, ilegais, etc. E esse diferencial de *status* coincide com raça, populações sem proteção política e consideradas inerentemente expropriáveis (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 58).

Esses elementos permitem enfatizar a complexa e diferenciada abordagem da totalidade social proposta pela TRS. A (re)construção do social é fundamental para o desenvolvimento de estratégias políticas efetivas e transformadoras que permitam movimentos articulados de solidariedade política, em contraposição à priorização de uma política estreita e abstrata concebida a partir da ideia de classe social. Soma-se a esse movimento a necessidade de uma maior elaboração sobre poder, capaz de entender como as opressões, muitas vezes contraditórias, mantêm-se dentro de uma unidade concreta. Tal concepção revela que as distintas opressões não se reduzem umas às outras, o que implica a necessidade de compreender dialeticamente a diferença entre suas partes constitutivas e a sua co-constituição no interior do processo total. “Ela assume essas partes como integrais à reprodução social do todo, um todo que somente se constitui no interior, e através da história concreta e real” (FERGUSON, 2017, p. 22). Aprender e nomear a lógica social e o dinamismo da totalidade é uma tarefa histórica, que permite entender como e por que as partes são mutuamente constituídas e reproduzem certas relações e padrões sociais, ao mesmo tempo em que excluem outras. Dessa forma, é necessário captar como as opressões se interseccionam e residem umas nas outras, embora, aparentemente, apareçam de forma aleatória.

Ao explicar que os sujeitos oprimidos compartilham mais do que experiências de discriminação – que eles coletivamente constituem (e podem, portanto, coletivamente enfrentar) um conjunto abrangente de relações de poder -, uma robusta teoria do todo social desvela uma lógica sócio-material para a solidariedade (FERGUSON, 2017, p. 18).

Visando dimensionar o tema da reprodução social na perspectiva de uma teoria unitária do capitalismo e tendo como centralidade a relação específica com a força de trabalho, Katz, Franca e Fontes (2019) recoloca a discussão da globalização a partir do enfoque materialista da reprodução social. A proposta dessa articulação visa a questionar a produção, manutenção e exploração de uma força de trabalho diferenciada, assim como questionar as produções e destruição da natureza, no sentido de criar alternativas geográficas em oposição ao capitalismo globalizado. Destaca que, no período fordista, as lutas sociais conduziram um avanço de grande parcela da classe trabalhadora, não apenas no aspecto econômico, mas na melhoria e ampliação dos benefícios sociais, como saúde e educação, aumentando o custo do trabalho ao capital, financiado, em grande parte, pelos Estados nacionais. A adesão do Estado a essas práticas, no

período, justifica-se porque atendia aos interesses do capital, revelando que a esfera da reprodução social também apresenta aspectos políticos e econômicos que engloba a

(...) reprodução dos conhecimentos e habilidades do trabalho, as práticas que mantêm e reforçam a diferença de classe e categorias de diferença e o aprendizado que incute o *habitus*, um conjunto de formas e práticas culturais que funcionam para reforçar e naturalizar as relações sociais dominantes de produção e reprodução; inclui também a produção e a manutenção das forças e dos meios de produção. Os primeiros são reproduzidos por uma amálgama da família, da sociedade civil e do Estado, sobretudo por meio da escola; os últimos são mais do âmbito do capital e do Estado (KATZ; FRANCA; FONTES, 2019, p. 439).

No entanto, o capitalismo globalizado mudou a face da reprodução social nas últimas décadas, permitindo a intensificação da acumulação do capital e exacerbando as desigualdades sociais entre ricos e pobres. Parte desse processo deve-se ao fato de que, enquanto a produção capitalista cresceu de maneira descompromissada com o lugar, a reprodução social tem um caráter menos móvel. Tal situação é reforçada pelo neoliberalismo, com sua agenda política de privatização, redução do Estado social ao mínimo, criação de maior dependência dos meios privados para manutenção da reprodução social, com um desvio de responsabilidades que tem claros componentes de gênero, classe, raça e nacionalidade. Esse processo de reorganização da produção imposto pelo neoliberalismo, a mutabilidade existente no tempo e no espaço e a globalização promovem um movimento de desinvestimento em centros industriais tradicionais e investimentos diretos estrangeiros em áreas de menor custo de produção e mão de obra. Simultaneamente, ocorre uma transnacionalização da produção de modo que todos os tipos de produtos são feitos globalmente, acarretando uma reestruturação das bases da reprodução social. Nesse sentido, a mobilidade da produção e a fixidez geográfica da reprodução social promovem uma disjunção no espaço por meio de fronteiras que tendem a aproveitar as desigualdades sedimentadas nas relações sociais e provocar novas desigualdades (KATZ; FRANCA; FONTES, 2019).

Com base no exposto, Ruas (2021) defende que a TRS permite ampliar a noção marxiana de totalidade social, captando as determinações e contradições constitutivas e essenciais ao funcionamento do modo de produção capitalista, desenvolvendo uma noção integrada das relações sociais. Esse campo teórico também nos propõe um esforço em compreender a classe trabalhadora na atualidade, em uma relação mais holística entre exploração, expropriação, dominação e opressão, considerando o papel dos elementos que constituem a vida cotidiana e, também, as diferenças de acesso a essas condições. Ao destacar os principais elementos contidos no debate clássico e recente no âmbito da reprodução social, buscamos incorporar sua contribuição na apreensão da realidade na contemporaneidade. Isso

se faz necessário à medida que, ao conceber a sociedade capitalista numa perspectiva de totalidade, obtemos elementos para refletir sobre as particularidades da questão social no Brasil e identificar as questões que atravessam a dinâmica interventiva do assistente social, inserido no âmbito da reprodução das relações sociais.

Após o debate do campo da reprodução das relações sociais e sua relevância para a configuração do capitalismo contemporâneo, pontuaremos as formas de desenvolvimento da relação economia e política, visto que uma economia de mercado exige para seu funcionamento um quadro jurídico que dê sustentação à empresa privada e à troca mercadológica, daí sua dependência dos poderes públicos para estabelecer e fazer valer suas normas constitutivas.

1.3 Economia, política e imperialismo: características do capitalismo periférico

Inicialmente, cabe localizar o debate sobre política e economia como contradição intrínseca ao capital, na relação entre a propriedade privada e o Estado capitalista (HARVEY, 2016). Como contradição fundamental e constante do capital, independente da época e do lugar, economia e política interligam-se de maneiras distintas, assumindo diferentes arquiteturas e padrões, permitindo a formação de novas estruturas econômicas que substituem as anteriores, mas preservam suas leis básicas.

A propriedade privada pode ser definida como o estabelecimento de direito de posse exclusivo sobre algo, quase sempre perpétuo, que confere ao possuidor o direito de dispor desse bem quando lhe interessar. Cabe ao sistema jurídico reconhecer as posses de pessoas jurídicas na forma individual, de empresas e instituições, e o elo social estabelecido entre proprietários e bens possuídos é reconhecido em quase todas as constituições burguesas, conectando a ideia de propriedade individual às noções de direitos individuais, civis e doutrinas de proteções legais desse aparato, no bojo das teorias contratuais dos governos. Nesse sentido, a imposição dos direitos de propriedade depende da existência de poderes estatais e sistemas legais, que definem e impõem obrigações contratuais associadas aos direitos de propriedades privadas individuais e dos sujeitos jurídicos (HARVEY, 2016).

Historicamente, é inegável o uso do poder coercitivo do Estado e seu papel determinante na abertura de espaço para o crescimento do capital e a garantia de propriedade. Marcada por contradições, essa relação expressa, em primeiro lugar, a contradição entre o exercício aparentemente livre dos direitos de propriedade individual e o exercício coercitivo e regulador do Estado, para definir e dar forma legal a esses direitos. A sustentação dos direitos de

propriedade e a estrutura dessas leis exigem a imposição do Estado, realizada através do monopólio do uso legítimo da força e da violência, para conter qualquer contestação ao regime. O monopólio da força, centralizado no Estado, foi articulado para sustentar um regime de livre mercado organizado de forma descentralizada, composto por uma troca mercantil perpassada por uma série de problemas e conflitos (HARVEY, 2016).

Esses conflitos exigem do Estado uma intervenção para além da preservação da propriedade e dos direitos individuais, sendo convocado a realizar provisão de bens públicos, infraestruturas físicas e sociais, envolver-se na produção direta, contratação e regulamentação no fornecimento desses bens por meio da tributação, como forma de conter problemas originados na troca. Quanto aos “problemas generalizados das falhas do mercado”, Harvey (2016) destaca que a maioria das pessoas aceita a legitimidade do Estado, ou outras formas de ação coletiva, para controlar e regular as atividades que geram efeitos negativos. Desse modo, coube ao Estado invadir legitimamente o exercício das liberdades individuais e dos direitos de propriedade privada, baseado tanto na coerção quanto na construção de consensos. Em todo caso, o Estado dispõe do uso monopolizado e legalizado da violência para exercer algumas funções.

Cabe, também, ao Estado a tarefa de governar populações diversas e, em sua maioria, os Estados ocidentais adotaram a instituição de mecanismos democráticos de governabilidade que favoreceram a criação de um equívoco, ao vincular a democratização ao processo de acumulação. Para Harvey (2016), o resultado não poder ser considerado como consequência de uma ascensão do capital à posição de motor econômico da formação social capitalista, mas a dinâmicas de forças políticas mais amplas, somadas às antigas tentativas de encontrar formas coletivas de governo que tentassem equacionar a tensão entre o poder autocrático do Estado e o desejo popular de autonomias individuais. Factualmente, o monopólio do uso da força torna-se explícito, pois os Estados, em geral, são “máquinas de guerras” envolvidas em rivalidades geopolíticas e planos estratégicos geoeconômicos mundiais, cujo objetivo é o seu posicionamento com o intuito de facilitar o acúmulo de riqueza, o poder competitivo e a influência nos limites territoriais. No quadro do sistema global, em contínua evolução, o Estado realiza alianças diplomáticas, comerciais e econômicas para garantir riqueza e poder, favorecendo o acúmulo de riqueza dos detentores de propriedade no território onde habitam. É importante destacar que a monetização das atividades bélicas está na raiz da construção do Estado fiscal-militar surgido no século XV, visto que as atividades de guerra exigem aos Estados uma destinação de recursos adequados. Além do monopólio do uso legítimo da força,

o Estado capitalista adquire uma outra função importante, o poder de monopólio sobre o dinheiro e a moeda corrente. Esse poder de monopólio é genérico, pois o sistema monetário global tem caráter hierárquico e o direito de monopólio sobre a moeda também pode ser terceirizado, à medida que capitalistas e banqueiros obtêm licenças para a operação dos bancos centrais, compostos por um conjunto de instituições não eleitas e antidemocráticas, independente do controle democrático ou do controle político estatal (HARVEY, 2016).

Diante das diversas funções exercidas pelo Estado capitalista, Harvey destaca que sua relação com a propriedade privada nem sempre é harmoniosa, pois, ao adotar formas democráticas em contraposição às formas autocráticas, o Estado torna-se suscetível a diversas formas de influência política e interesses distintos, favorecendo a eclosão de intensas batalhas políticas e ideológicas. Nesse sentido, ressaltar os aspectos e as funções políticas do Estado se faz necessário devido à sua necessidade de funcionar de maneira determinada para dar suporte à reprodução do capital. Nos últimos anos, a balança dessa contradição pendeu decisivamente para os centros antidemocráticos e autocráticos do poder estatal, com apoio crescente à centralização e à militarização do controle social. A seu ver, esses poderes aumentam à medida que o capital é protegido contra todas as formas de oposição social.

Para Wood (2011a), o que aparece na natureza histórica do capitalismo como uma diferenciação entre esferas política e econômica corresponde à realidade desse modo de produção. As formas pelas quais a apropriação e a exploração capitalista dividem as arenas da ação política e econômica são responsáveis pela transformação de questões essencialmente políticas em econômicas, cuja suposta separação constitui-se em um mecanismo eficiente de defesa do capital. Filiada a uma linha de pensamento do marxismo político, Wood (2011a) parte da premissa de que um modo de produção é um fenômeno social e as relações de produção apresentadas em seu aspecto político são relações de dominação, como o direito de propriedade, o poder de organizar e governar a produção e a apropriação. Nessa perspectiva, a relação entre “base e superestrutura” é concebida como uma estrutura contínua de relações e formas sociais, com graus de afastamento do processo imediato de produção e apropriação, começando das relações e formas que constituem o próprio sistema de produção. Dadas as relações de produção, estas tomam a forma de relações jurídicas e políticas específicas, modos de dominação e coerção, propriedade e organização social constituintes dessas relações de produção.

A diferenciação da esfera econômica, no capitalismo, refere-se às funções sociais de produção e distribuição, extração e apropriação de excedentes e alocação do trabalho,

privatizadas e obtidas por meios autoritários e não políticos, através do mecanismo de intercâmbio de mercadorias. Os poderes de apropriação de mais-valia e de exploração não se baseiam diretamente nas relações de dependência política ou jurídica, mas numa relação contratual entre “produtores livres” juridicamente e um apropriador detentor da propriedade privada absoluta dos meios de produção. Quanto à esfera política do capitalismo, esta tem um caráter especial, pois o poder de coação permite que a exploração capitalista esteja ancorada nas funções policiais do Estado, separando o momento da coação e da apropriação, permitindo que, apesar dessa diferenciação, a esfera econômica esteja amplamente apoiada na política (WOOD, 2011a). A autora enfatiza que a esfera econômica possui uma dimensão jurídica e política, cujo propósito é estritamente econômico, baseado na propriedade absoluta, nas relações contratuais e no aparelho jurídico. Essas relações sustentam as condições jurídicas das relações de produção capitalista e formam a base de uma relação de autoridade, dominação e subjugação entre apropriador e produtor. O correlato dessa forma econômica e jurídico-política privada é uma esfera pública especializada, que pode ser caracterizada como um Estado autônomo, ligado à liberdade jurídica e igualdade entre seres livres, que realizam trocas puramente econômicas entre produtores expropriados livres e apropriadores privados, possuidores dos meios de produção.

Para Wood (2011a), esse é o significado da divisão do trabalho, na qual dois momentos da exploração capitalista – apropriação e coação – são alocados separadamente junto à classe apropriadora privada e a uma instituição coercitiva pública, o Estado, que opera, de um lado, através do monopólio da força coercitiva e, de outro, sustentando o poder econômico privado e garantindo à autoridade da propriedade capitalista o poder de organização da produção. Ou seja, os proprietários capitalistas detêm o controle direto da produção capitalista.

Embora o poder econômico de apropriação possuído pelo capitalista esteja separado dos instrumentos de coação política que o impõem, esse poder de apropriação está mais do que nunca direta e intimamente integrado com a autoridade de organizar a produção (WOOD, 2011a, p. 36).

Wood defende, portanto, que a diferenciação entre o econômico e o político, no capitalismo, é a diferenciação das funções políticas através da alocação separada da esfera econômica privada e da esfera pública do Estado. Essa alocação separa as funções políticas associadas à extração e apropriação de mais-valia daquelas que têm um propósito mais geral e comunitário e a diferenciação do econômico é, na verdade, uma diferenciação dentro da esfera política, sendo o Estado

(...) o complexo de instituições por meio das quais o poder da sociedade se organiza numa base superior a familiar, uma organização do poder que significa uma reivindicação de preponderância da aplicação da força bruta aos problemas sociais e que se compõe de instrumentos de coerção formais e especializados. Esses instrumentos de coerção podem ou não ser projetados como meios para que um segmento da população possa oprimir e explorar os demais. (...) o Estado exige o cumprimento de certas funções sociais comuns que outras intuições menos abrangentes, como lares, clãs, famílias, grupos, etc., não têm condições de executar (WOOD, 2011a, p. 37).

Nesse sentido, embora não seja necessário determinar a ordem do surgimento da classe e do Estado, a existência deste pressupõe a existência de classes e, mesmo em contextos em que o poder econômico e o poder político tenham poucas diferenciações, o ponto fundamental é o reconhecimento de que algumas das principais divergências entre os vários padrões históricos relacionam-se com a natureza e as relações entre o poder público e a apropriação privada.

Em termos comparativos, a característica essencial do feudalismo foi a privatização do poder político, que significou uma integração crescente da apropriação privada com a organização autoritária da produção. Nessa sequência, o desenvolvimento do sistema feudal aperfeiçoou essa privatização e integração pela expropriação completa do produtor direto e o estabelecimento da propriedade privada absoluta, ao mesmo tempo em que forjou, como condição necessária, uma forma nova e mais forte de poder público centralizado. O Estado tomou das classes apropriadoras o poder político direto e os deveres não imediatamente associados à produção e à apropriação, deixando-os com poderes privados de exploração excluídas as funções públicas e sociais (WOOD, 2011a). Já o capitalismo representa a privatização do poder político, caracterizado por uma esfera econômica especializada e modos econômicos de extração de excedentes, com um Estado central de caráter público sem precedentes, e uma capacidade de manter a propriedade privada e o poder de extração de excedentes sem que o proprietário dos meios de produção seja obrigado a utilizar dos meios de coerção convencionais, agora monopolizados pelo Estado. Outro sentido dado pela autora ao processo de privatização do poder político, como parte essencial do modo de produção capitalista, refere-se à forma “autônoma” assumida pela esfera econômica. Não obstante, o capitalista está sujeito aos imperativos da acumulação e da valorização, sendo “obrigado” a expandir o valor excedente; assim como o trabalhador está “preso” ao capitalista não apenas pela sua autoridade, mas por leis do mercado que determinam a venda do poder de trabalho. Dessa forma, são as leis “autônomas” da economia e do capital, “em abstração”, que exercem o poder, e não a imposição voluntária pelo capitalista de sua autoridade pessoal sobre o trabalhador (WOOD, 2011a, p. 44).

Em relação à organização da produção capitalista, Wood (2011a) destaca dois pontos críticos que ajudam a explicar o caráter peculiar da esfera política, nessa sociedade, e situar a economia nessa arena. O primeiro refere-se ao grau de integração da organização da produção com a apropriação e o segundo, ao alcance e à generalidade dessa integração e sua extensão, praticamente universal, no conjunto da sociedade, mantido sob o controle do apropriador capitalista. O corolário do desenvolvimento na produção é que o apropriador prescinde do poder político direto, no sentido público convencional, perdendo muitas das formas tradicionais de controle pessoal sobre a vida dos trabalhadores fora do processo imediato de produção, passando as novas formas de controle direto da classe para as mãos “impessoais” do Estado. Simultaneamente, se o capitalismo remove muitas das esferas da atividade pessoal e social do controle direto de classe, a vida humana é atraída para uma órbita do processo de produção, pois, direta ou indiretamente, a disciplina da produção capitalista, imposta pelas exigências da apropriação, competição e acumulação, traz para a esfera de influência e controle do capital um conjunto de atividades que exerce domínio sobre a organização do tempo do trabalhador, dentro e fora do processo de produção. Essa transformação na esfera política, ao transferir funções antes associadas a um poder político coercitivo da esfera privada, isenta de obrigações e propósitos mais amplos e expulsa da política esferas em que sempre esteve diretamente envolvida. Nesse sentido, Wood (2011a) conclui que a coação política direta, ao ser excluída do processo de extração de excedentes e realocada num Estado que, em geral, intervém apenas indiretamente nas relações de produção, descaracteriza a extração de excedentes como uma coação política imediata, mudando o foco da luta de classes. Se dispor do trabalho excedente continua a ser questão central do conflito de classes, agora essa questão não se distingue da organização de produção e a luta pela apropriação aparece não como uma luta política, mas como uma batalha em torno dos termos e das condições de trabalho. Desse modo, o capitalismo foi exclusivo ao concentrar a luta de classes no ponto de produção, pois somente essa forma de sociedade organizou a produção e a apropriação de forma coincidente, transformando as lutas em torno da apropriação, em disputas aparentemente não políticas. Para Wood, o conflito de classes no capitalismo tende a se encapsular no interior da unidade individual de produção, o que dá à luta de classes um caráter especial.

Em geral, somente quando o conflito de classes sai para a rua é que ele se transforma em guerra aberta, principalmente porque o braço coercitivo do capital está instalado fora dos muros da unidade produtiva. Isto significa que confrontações violentas, quando acontecem, não se dão em geral entre capital e trabalho, mas é o Estado que conduz o conflito quando ele irrompe (WOOD, 2011a, p. 47).

Enquanto Wood (2011a) localiza a relação entre economia e política e sua separação estrutural na natureza do sistema capitalista, Fraser (FRASER; JAEGGI, 2020) dedica-se a identificar como essa relação se estabelece, historicamente, ao longo do desenvolvimento capitalista. Em termos conceituais, argumenta que o capitalismo é um sistema intrinsecamente histórico, que vincula momentos numa sequência que possui trajetória. Nessa sequência, toda transformação é politicamente dirigível, e rastreável, na luta entre os defensores de diferentes projetos, além de poder ser reconstruída como um processo dialético, em que uma forma prévia se depara com dificuldades ou limites, superados por sua sucessora, até que também encontre um impasse e seja, por sua vez, suplantado.

Segundo Fraser (FRASER; JAEGGI, 2020) a história oficial do capitalismo depende, em grande parte, de poderes públicos que garantiram o direito à propriedade, fizeram valer contratos, adjudicaram disputas, reprimiram rebeliões anticapitalistas e mantiveram o crédito. Historicamente, esses poderes foram alojados nos Estados territoriais e seus sistemas jurídicos estabeleceram os contornos de arenas, aparentemente despolitizadas, no interior das quais atores privados puderam prosseguir com seus interesses “econômicos”, livres de interferência “política” e obrigações e proteção derivadas do parentesco. Do mesmo modo, os Estados territoriais mobilizaram a “força legítima” para acabar com a resistências às expropriações, por meio das quais as relações capitalistas de propriedade foram criadas e mantidas. Assim, esses Estados nacionalizaram e subscreveram o dinheiro, constituindo a longo prazo a “economia” capitalista, e a divisão estrutural constitutiva da sociedade capitalista realizou-se nas esferas da economia e da política. Essa divisão permitiu a diferenciação institucional entre os poderes público e privado, entre as coerções política e econômica, entre a coação das forças armadas e a “coação silenciosa” do capital. A unidade prévia rompida foi o dismantelamento do mundo social em que os poderes econômicos e políticos eram fundidos. Na sociedade capitalista, os poderes econômicos e políticos são separados e a cada um é atribuída sua própria esfera, meio e *modus operandi* (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 55).

No regime capitalista mercantil, a economia esteve parcialmente separada do Estado, terra e trabalho não eram consideradas mercadorias e as normas econômico-morais governavam a maioria das interações cotidianas. Governantes absolutistas usavam seus poderes para regular o comércio internamente, dentro de seus territórios, ainda que lucrassem com pilhagem externa e comércio de longa distância, organizados de modo capitalista, por meio de um mercado mundial de mercadorias de luxo em expansão. Havia uma distinção entre interno/externo, em que a regulação comercial acontecia dentro do território do Estado e a “lei do valor”, fora dele. Tal divisão manteve-se por um tempo e foi rompida na medida em que a lógica do valor, que

operava internacionalmente, começou a penetrar os espaços domésticos dos Estados europeus, alterando as relações sociais entre proprietários de terra e seus dependentes, fomentando novos ambientes profissionais e empresariais em centros urbanos, que se tornaram embriões do pensamento liberal e revolucionário. Igualmente corrosivo foi o endividamento dos governantes que, precisando de receitas, convocaram corpos protoparlamentares, sobre os quais perderam controle. Essa combinação de corrosão econômica com turbulência política levou à suplantação do capitalismo mercantil pelo capitalismo liberal (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 91).

Na fase do capitalismo liberal, os principais Estados capitalistas europeus não se valeram diretamente do poder público para regular o comércio interno. Ao contrário, construíram economias nas quais a produção e a troca pareciam operar de forma autônoma, livres de controle político aberto, por meio de mecanismos “puramente econômicos” de oferta e de demanda. Sua base era uma nova ordem jurídica que valorizava a supremacia do contrato, da propriedade privada, dos mercados que estabeleciam preços e dos associados direitos subjetivos dos indivíduos livres, vistos como pessoas que, mantendo distância, fazem transações maximizadoras de utilidade. O resultado desse processo foi institucionalizar, no nível nacional, uma divisão aparentemente aguda entre o poder público do Estado e o poder privado do capital. Durante esse tempo, os Estados utilizaram poder repressivo para sacramentar as expropriações de terra, que transformaram as populações rurais em proletários “duplamente livres”, além de estabelecerem as pré-condições de classe para a exploração em larga escala do trabalho assalariado, as quais, quando combinadas com a energia fóssil, alimentaram a decolagem massiva da manufatura industrial. Enquanto isso, na periferia, os poderes coloniais europeus abdicaram de qualquer pretensão de abstinência política, conjugando força militar para assegurar o saque das populações subjugadas, consolidando o domínio colonial, na base do imperialismo do livre-comércio, sob hegemonia britânica, levando ao questionamento da expressão capitalismo liberal. Esse regime foi à ruína devido à sua instabilidade econômica e política, pois sua forma institucionalizada caracterizou-se por periódicas depressões, crises e pânicos, intensos conflitos de classe, lutas de fronteira e revoluções, enquanto alimentava o caos financeiro internacional, as rebeliões anticoloniais e as guerras anti-imperialistas. Essas múltiplas contradições do capitalismo liberal ocasionaram uma prolongada crise geral que foi resolvida, no esteio da Segunda Guerra, com a instalação de um novo regime (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 92).

O capitalismo administrado pelo Estado pode ser caracterizado como o regime cujos Estados constituíram amplas redes de proteção social, usando o poder público de modo mais pró-ativo em seus próprios territórios, a fim de evitar ou mitigar crises. Fortalecidos pelo

sistema americano de Bretton Woods (1944), investiram em infraestrutura, assumiram alguns custos da reprodução social, promoveram o pleno emprego da classe trabalhadora, aceitaram sindicatos como parceiros em negociações empresariais trilaterais, controlaram ativamente o desenvolvimento econômico, compensaram algumas “falhas” do mercado e, de maneira geral, disciplinaram o capital para o seu próprio bem, visando assegurar as condições para uma acumulação sustentável de capital privado e esvaziar a revolução. Esse regime fortaleceu os Estados para subordinar os interesses de curto prazo das empresas ao objetivo de longo prazo de acumulação sustentável. Todavia, embora tenha estabilizado a situação por algumas décadas, esse arranjo esbarrou nas próprias contradições econômicas e políticas, caracterizadas por salários crescentes e generalizações dos ganhos de produtividade, combinados com menores taxas de lucro nas manufaturas no centro, levando a novos esforços da parte do capital para liberar as forças do mercado da regulação política, somados a uma nova esquerda global erigida para enfrentar opressões, exclusões e predações que sustentavam o regime (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 93).

No regime do capitalismo financeirizado, a reformulação da relação economia/política autorizou o capital financeiro a disciplinar os Estados segundo os interesses imediatos dos investidores privados. Apartados dos controles de capital, presentes no período precedente, os Estados perderam a capacidade de controlar as próprias moedas e suas economias, por meio do financiamento do déficit, situando-se à mercê de agências credoras e de classificação de títulos internacionais. A capacidade do Estado foi redirecionada para construir estruturas de governança transnacionais que dão poder ao capital, a fim de disciplinar cidadãos e públicos, para os quais o poder público deveria, em tese, prestar contas. Organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (Acordo TRIPS) estabelecem muitas das regras do jogo, globalizando e liberalizando a economia mundial segundo os interesses do capital. Além disso, a dívida desempenha um papel central na governança do capitalismo financeirizado, pois é, por sua via, que o capital expropria populações no centro e na periferia, impondo austeridade sobre os cidadãos, a despeito das preferências políticas que expressam nas eleições. É um regime muito instável que esvaziou o poder público, do qual a acumulação depende, atingindo um ponto de crise do sistema econômico em 2007 (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 93).

Fraser destaca que a relação economia/política diz respeito a cada Estado e sua economia, mediados pela ordem política internacional e pela organização da economia capitalista global. Sendo inerentemente expansionista, o capital, em nível internacional, tem um

impulso de transgredir fronteiras, colocando a lógica econômica, que é intrinsecamente transterritorial,¹⁸ em potencial conflito com a lógica moderna do domínio político territorial. Conseqüentemente, cada regime de acumulação tem que administrar essa contradição autorizando um poder hegemônico a construir espaços políticos transnacionais ou internacionais, embora as hegemonias geopolíticas e as estruturas transestatais de governança sempre tenham moldado o desenvolvimento capitalista. A governança no nível transestatal é especialmente importante no regime atual, dado que o capitalismo financeirizado não diz respeito à simples desregulamentação, ao contrário, envolve a construção de uma nova camada de governança para além do nível dos Estados, construída largamente por instituições financeiras globais, associadas aos bancos centrais e às agências de classificação de títulos. O que há em comum nessas instituições é que, embora não prestem conta politicamente, estão ativamente engajadas na criação de regras, com autoridade e em grande escala. As regras criadas estão impregnadas de interpretação tipicamente neoliberais sobre propriedade privada e livre-comércio, que, hoje, governam amplas camadas de interação social em todo o mundo. Alçadas a um nível superior e capazes de passar por cima de leis domésticas, estabelecem limites rígidos sobre as possibilidades de intervenção dos Estados, em questões como direitos trabalhistas e proteção ambiental, inviabilizando alterações pela ação política em nível estatal territorial (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 95).

Fraser destaca que o neoliberalismo não é a ausência de política, mas uma nova forma de política construída por Estados poderosos, em especial os EUA, que, através de mecanismos e tratados interestatais, permitem que Estados em posições desfavoráveis beneficiem-se, evidenciando que estes não se comportam como vítimas passivas. Em alguns Estados periféricos, criam-se zonas de processamento de exportação para atrair investimento estrangeiro direto, outros encorajam a imigração de trabalhadores com vistas a remessas de dinheiro. Nessa dinâmica, nem todos os Estados têm o mesmo poder no capitalismo financeiro, mas, historicamente, também nunca tiveram e, em todas as fases do capitalismo, sempre existiram Estados que puderam pressionar e aqueles que foram pressionados. Em sua visão, ao contrário das transições dos regimes mercantil/liberal, liberal/administrado pelo Estado, caracterizadas

¹⁸ O termo “transterritorial” refere-se a um processo no qual se acentua a condição de movimento, trânsito, fluxos e intensos deslocamentos de territorialização / desterritorialização / territorialização de pessoas, mercadorias e informações, subjacentes à própria produção social do espaço. Transterritorialidade, no entanto, não indica que o capital ou as classes sociais prescindam do espaço, na realidade, as relações sociais capitalistas produzem novas, híbridas e complexas relações socioespaciais, inclusive para efetivar a demanda crescente de expansão da acumulação e da valorização do capital. Da mesma forma, os sujeitos subalternos e subalternizados vivenciam essas mesmas relações e reinventam as formas de produzir/reproduzir/viver o espaço, seus limites e possibilidades, ainda que sob condições adversas de poder (HAESBAERT, 2012).

por eventos dramáticos, a transição do capitalismo administrado pelo Estado para o capitalismo financeirizado é muito obscura, já que muitas das mudanças estruturais foram instituídas de maneira imperceptível e às escondidas, fazendo com que a compreensão dessa transição seja fragmentada e explicadas, na maior parte, por justificativas economicistas (FRASER; JAEGGI, 2020).

As condições políticas de possibilidade do capitalismo também devem ser consideradas em nível geopolítico, pela forma de organização do espaço no qual os Estados territoriais estão situados. Esse é um espaço para o qual o capital gravita devido a seu impulso expansionista e sua habilidade de operar fronteiras depende do direito internacional, de arranjos estabelecidos entre as grandes potências e de regimes supranacionais de governança, que pacificam de forma favorável o domínio do capital. Aqui estão outras divisões estruturais constitutivas do capitalismo, como o nacional, o internacional, o imperialismo e as relações entre centro e periferia. No neoliberalismo, essas divisões passam por mutações à medida que as capacidades políticas com as quais o capital contava, historicamente, são cada vez mais esvaziadas, tanto no nível do Estado quanto no nível geopolítico (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 56).

Tendo como marco temporal a crise econômica dos anos 1970, Chesnais (1996) analisa a direção das mudanças político-econômicas, iniciadas a partir desse período, como um processo de reorganização das relações sociais capaz de forjar uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam o desempenho e a regulação do capital mundialmente. Esse processo é descrito como uma mudança no estilo de acumulação, ocorrido a partir dos anos 1980, caracterizada por novas formas de centralização dos grupos de capitais financeiros, cujo objetivo é a valorização do capital no interior da esfera financeira. Isso significa que, embora a riqueza seja produzida na esfera de produção, a partir de diferentes formas de trabalho humano, cabe à esfera financeira sua repartição e destinação social.

A dinâmica das finanças é composta por dois mecanismos distintos, a inflação do valor de ativos, formando capital fictício, e a transferência efetiva de riqueza para a esfera financeira, por meio, principalmente, da dívida pública e das políticas monetárias associadas. Sob a influência do capital financeiro, o horizonte temporal do capital industrial tende a reduzir-se progressivamente e mundialmente, e, esse movimento do capital traz implicações significativas junto às classes trabalhadoras, visto que a ascensão do capital financeiro foi seguida por processos produtivos que visaram a aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, começando pela produtividade do trabalho. Segundo o autor, esse aumento está baseado na combinação de modalidades clássicas de apropriação de mais-valia absoluta e relativa, sem observância do seu impacto na empregabilidade, o que implica aumento da taxa

de desemprego. Por conseguinte, a expressão “mundialização do capital”, em Chesnais (1996), corresponde à capacidade estratégica de grupos oligopolistas, sejam eles voltados à produção manufatureira ou às atividades de serviços ou grupos financistas, de adotarem um enfoque e conduta globais capazes de integrar, internacionalmente, os mercados financeiros, como resultado da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. No entanto, essas operações com objetivo de multiplicação do capital têm um caráter seletivo, pois o fortalecimento das políticas de liberalização permite ao capital determinar, em total liberdade, quais países e camadas sociais são interessantes para se investir, desconsiderando qualquer outro aspecto social ou humanitário. Essa plena liberdade, somadas à seletividade com destino à valorização, permite a ocorrência do fenômeno que Chesnais denomina de “desconexão forçada”, que sujeita alguns países, inclusive áreas continentais, a retrocessos econômicos, políticos, sociais e humanos, onde o movimento de mundialização tem “a forma contraditória de sua própria marginalização”, no seu entender, algo análogo à exclusão da esfera produtiva (CHESNAIS, 1996, p. 18). Nessa perspectiva, a utilização científica da palavra mundialização deve permitir a seleção de instrumentos que permitam captar a totalidade, que inclui o conceito de capital, como unidade diferenciada e hierarquizada, comandada pelo capital financeiro, e a economia mundial, entendida como relações políticas de disputas, dominação e de dependência entre os Estados.

A mundialização do capital e a pretensão do capital financeiro de dominar o movimento do capital em sua totalidade não apagam a existência dos Estados nacionais. Esses processos, no entanto, acentuam os fatores de hierarquização entre os países, ao mesmo tempo que redesenham sua configuração. O abismo que separa os países participantes, mesmo que marginalmente, da dominação econômica e política do capital monetário rentista, daqueles que sofrem essa dominação, alargou-se ainda mais (CHESNAIS, 1996, p.18).

Considerando o neoliberalismo, além das dimensões ideológica, política e econômica, Dardot e Laval (2016) o tratam como um sistema normativo, difundido por todo o mundo, responsável pela implantação da lógica do capital em todas as esferas da vida e das relações sociais. A premissa parte da consideração de que a crise do capital de 2008, além de não inviabilizar a continuidade do neoliberalismo, consolidou-o como uma forma de governo das classes dominantes. Como resultado, tem-se o surgimento de um sistema de normas e instituições que comprimem as sociedades, revigoram o capitalismo e permitem a continuidade de sua trajetória ilimitadamente. Em âmbito sistêmico, destacam que o acúmulo de problemas não resolvidos, reforçadores das desigualdades, fragilizam progressivamente as populações, além de dificultar uma inflexão no caráter reducionista das políticas. Outro fator considera que,

embora o neoliberalismo traga em si uma ideia particular de democracia, esta deve ser compreendida como o seu oposto, um antidemocratismo, à medida que tem desativado o jogo democrático e a política como atividade, visto que, contemporaneamente, disputa-se uma completa liberalização da propriedade e do direito privado, eximida de qualquer forma de controle, até mesmo sob a forma de sufrágio universal, ou seja, o neoliberalismo pode ter tornado-se o regime precedente a uma era pós-democrática. Dessa forma, o neoliberalismo tem-se configurado num regime que instaura uma coalizão de poderes, em nível nacional e internacional, oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, agentes financeiros e organismos econômicos internacionais, para o exercício de uma função política em escala mundial. Ao mesmo tempo, os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência generalizado que dificulta a organização de ações coletivas. Além disso, destacam a ocorrência de um fenômeno denominado “subjativação neoliberal”, fruto de mutações subjetivas causadas pelos sofrimentos impostos pelo neoliberalismo que, ao reforçar comportamentos de concorrência interindividual em todas as esferas da vida, realiza uma polarização entre os indivíduos fracassados e os vitoriosos, minando todas as formas de solidariedade e cidadania, levando a um nível de egoísmo social que pode resultar em movimentos reacionários, inclusive, neofacistas. A ultrapassagem do neoliberalismo impõe, portanto, a criação de uma alternativa coletiva, fruto de uma imaginação política contrária à racionalidade neoliberal e capaz de revolucionar o conjunto das relações sociais.

As categorias analíticas expostas ganham materialidade, para compreensão da realidade brasileira, a partir da inclusão do conceito de imperialismo, visto que as particularidades de nossa formação sócio-histórica são marcadas pela inserção periférica e dependente no capitalismo mundial. Dito isso, avançamos a partir do desenvolvimento do conceito de imperialismo presente no pensamento de Rosa Luxemburgo, que considera o capitalismo como a primeira forma econômica com capacidade de desenvolvimento mundial, que tende a estender-se por todo o território terrestre, visando eliminar todas as demais formas econômicas anteriores. Por outro lado, é também o primeiro modo de produção que não pode existir sozinho, dependendo de outras formas econômicas para sua expansão. Esse caráter contraditório tende a converter-se em forma única, que fracassa pela sua incapacidade interna de desenvolvimento, pois é seu “movimento a solução progressiva e a intensificação dessa contradição” (LUXEMBURGO, 1970, p. 412).

De acordo com Kräke (2015), Luxemburgo considera o processo mundial e histórico do desenvolvimento capitalista como um evento sincrônico, econômico e político, tomados em

totalidade – o processo “pacífico” de desenvolvimento histórico da dinâmica da acumulação, em contraste com a violência política executada pelos Estados. Dessa forma, a formação do Estado e o desenvolvimento capitalista condicionam-se e promovem-se, reciprocamente, de acordo com as particularidades históricas de cada país e a diferenciação dos processos econômicos e políticos geraram formas históricas distintas. Para Löwy (2015), a originalidade da obra da autora está na forma de conceber a evolução das formações sociais, contrariando a perspectiva linear-evolucionista de progresso. Ao compartilhar a perspectiva de Marx, de que o imperialismo foi capaz de levar progresso econômico às nações colonizadas por meio da utilização de métodos espúrios e da organização das sociedades em classes, a divergência entre ambos é pautada no fato de que Marx exaltava o papel economicamente progressista das estradas de ferro, enquanto Rosa destacava as consequências destrutivas do “progresso”. Löwy atribui essa diferença de perspectiva ao fato de os autores terem vivido épocas históricas distintas, o que permitiu a Luxemburgo um olhar mais contemporâneo das condições dos países colonizados. Outro aspecto destacado está relacionado a um olhar mais “sensível” da autora em relação às qualidades sociais e humanas dessas comunidades, visto que, em razão dos empreendimentos coloniais europeus terem sido forjados numa política brutal para extirpar sujeitos e estruturas sociais pré-existentes, a expansão colonial fez-se acompanhar de guerras do capital contra as relações econômicas sociais, realizadas com a desapropriação violenta dos meios de produção, roubo da força de trabalho e de terras. E Luxemburgo vai além, ao identificar que a “acumulação primitiva” é um traço permanente da expansão imperialista do século XVI aos dias atuais, quando a violência manifesta-se como um método constante da acumulação capitalista, realizada em todas as circunstâncias nas quais o capital encontra barreiras para a continuidade do processo de acumulação (LÖWY, 2015).

A compreensão de Loureiro (2015) acerca do pensamento de Luxemburgo segue na mesma direção. Aponta que, apesar de não sistematizados, os escritos de Rosa revelam originalidade, por ser a primeira teórica marxista capaz de compreender o capitalismo como um sistema mundial composto por uma unidade dialética entre metrópole e periferia, onde a constituição histórica do capitalismo mundial produziu, concomitante, o subdesenvolvimento na periferia como um aspecto complementar do desenvolvimento dos países centrais, antecipando as análises propostas pela teoria da dependência, datada dos anos 1960. Portanto, o pensamento de Rosa vislumbrou o lugar dos países periféricos na civilização ocidental como fonte permanente de acumulação primitiva do capital e, fundamentalmente, como um elemento imprescindível do desenvolvimento capitalista mundial. Seu ineditismo é a identificação de que a pilhagem caracterizada por Marx, no período da “acumulação primitiva”, é uma condição

intrínseca ao capitalismo, inclusive em fases maduras, e a violência apresenta-se como um método constante da acumulação em seu processo histórico, cabendo, aos povos dominados, a luta permanente pela sobrevivência e resistência às expropriações e exploração. Essa perspectiva tem atualidade na era da globalização, à medida que as transformações de “regiões remotas”, em zonas capitalistas, foram praticamente completadas na segunda metade do século XX. Contemporaneamente, as novas fronteiras da expansão capitalista podem ser visualizadas não apenas territorialmente, mas na mercantilização de todas as esferas não capitalizadas, na busca incessante de valorização. Por outro lado, os movimentos de resistência à acumulação por expropriação diferem-se do desenvolvimentismo tradicional que apoiaram, em alguma medida, o processo “modernizador”. Além de não conceberem o capitalismo como sinônimo de progresso, as formas sociais tradicionais são valorizadas, como no caso dos movimentos indígenas latino-americanos. Essas resistências múltiplas, permeadas de contradições internas, traduzem lutas específicas contra alvos específicos (LOUREIRO, 2015, p. 102).

Portanto, pensar o processo de reprodução das relações sociais no Brasil requer desvendar a forma adquirida pelo desenvolvimento capitalista nesta sociedade. Localizada na periferia do sistema econômico mundial, podemos identificar que nossa realidade possui particularidades que as singularizam no contexto mundial. Essa consideração é fundamental para o entendimento do significado sócio-histórico adquirido pela profissão de Serviço Social ao longo do desenvolvimento histórico brasileiro, os traços de continuidades e descontinuidades, conformados na totalidade da vida social.

1.3.1 A formação capitalista brasileira em perspectiva sócio-histórica

A reflexão sobre o Serviço Social no Brasil requer considerá-lo a partir de uma interpretação do Brasil contemporâneo que visa a compreender, historicamente, as relações entre Estado e sociedade no país, sua incidência nas classes sociais, formas de expressão e as estruturas de dominação e subordinação implicadas nessas relações. Diferentemente dos países que vivenciaram o processo “clássico” de revolução burguesa, os países latino-americanos, dentre eles o Brasil, apresentam particularidades que exacerbam as contradições do sistema capitalista, visto que a acumulação primitiva nesses países é, desde sempre, condição de exploração.

Segundo Mazzeo (1997), as formações sociais que realizaram a via “clássica” do desenvolvimento capitalista efetivaram uma total destruição do modo feudal por meio de um

processo revolucionário de caráter burguês no qual cada momento da transformação efetivada pela burguesia foi acompanhado de um processo político correspondente, sendo a conquista do poder político resultante de um confronto direto com a nobreza feudal. Todavia, as nações latino-americanas são fruto de um tipo moderno de colonialismo, inaugurado com as “conquistas” espanholas e portuguesas, que, segundo Florestan, adquirem uma forma mais complexa após a emancipação nacional daqueles países. A persistência desses traços deve-se ao modo peculiar de desenvolvimento do capitalismo e à incapacidade dos países latino-americanos de impedir sua incorporação dependente nas dimensões econômica, cultural e política das nações capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 1975a).

No contexto latino-americano, o capitalismo transformou-se numa velocidade acelerada para as potencialidades históricas desses países e, à medida que conseguiam absorver uma determinada forma de organização econômica capitalista, o processo era decorrente de uma mudança do capitalismo na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos, acarretando novos padrões de dominação externa. Dessa forma, os países latino-americanos organizaram suas sociedades em formas aristocráticas, oligárquicas ou plutocráticas, caracterizadas pela concentração de riqueza, prestígio social e poder, em alguns estratos privilegiados, institucionalizando modelos políticos de poder marcados pela exclusão permanente do povo e a negação consciente de um estilo de vida democrático. Essa forma de desenvolvimento histórico do capitalismo inviabilizou a realização da integração nacional como fonte de transformações revolucionárias e de desenvolvimento econômico, sociocultural e político. Os interesses particularistas das camadas privilegiadas foram tratados, em todas as situações, como “interesses da nação”, estabelecendo uma conexão estrutural interna para todo o tipo de manipulação externa. Como resultado desse processo, Fernandes (1975a) salienta que os países da América Latina enfrentam duas realidades áruas e permanentes que constituem faces opostas da mesma moeda. De um lado, a constituição de estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que, apesar de absorverem as transformações do capitalismo, inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo. De outro, uma dominação externa que estimula a modernização e o crescimento nos estágios mais avançados do capitalismo, impedindo a revolução nacional e uma autonomia real.

Essas formas históricas e diversas do desenvolvimento do capitalismo latino-americano consolidaram-se através da reprodução de formas de apropriação e expropriação, inerentes ao capitalismo moderno, nos níveis da circulação das mercadorias e da organização da produção, mas com um componente específico na acumulação de capital, a institucionalização para promoção e expansão, concomitante, dos núcleos hegemônicos e dominantes internos e das

economias centrais. Para Prado Júnior (1986, 1990), o colonialismo será a base da compreensão das particularidades do capitalismo dependente brasileiro e o sentido assumido pela colonização e sua evolução histórica organizaram uma sociedade voltada para o atendimento de interesses externos. Como forma de organização social predominante, esse modelo perpetuou-se de forma arraigada à vida do país. Nessa perspectiva, o “descobrimento” da América constituiu um capítulo da história do desenvolvimento do comércio europeu e o processo de integração de nações numa nova ordem, com a Europa no centro do mundo, fruto de incidentes da imensa empresa comercial europeia desenvolvida a partir do século XV. Por conseguinte, a colonização assume o aspecto de uma empresa comercial destinada à exploração de recursos naturais de um território não explorado, em proveito do comércio europeu. A formação econômica da sociedade brasileira, resultante desse processo histórico, tem como centralidade o fornecimento de gêneros naturais para o comércio europeu, favorecendo a organização da sociedade e a economia com objetivos exteriores ao país, sem considerar qualquer outra questão não relacionada ao comércio. Esse sentido assumido pela colonização, de uma organização societária voltada para o atendimento dos interesses externos, perpetuar-se-á de forma predominante na organização da sociedade através dos séculos.

Em termos econômicos, Furtado (1987) define o processo histórico de formação da economia brasileira como um processo deflagrado em consequência da pressão política das nações europeias. Na experiência latino-americana, enquanto a Espanha concentra-se no eixo produtor de metais preciosos, principalmente nas regiões do México e Peru, coube a Portugal encontrar uma forma de utilização econômica das terras americanas, onde fosse difícil a extração de metais. Ao analisar as relações entre exploradores e explorados, no marco da formação econômica brasileira, no plano das relações entre cafeicultores e escravos, agricultores e industriais, inclusive na relação entre o Brasil e os países centrais, Furtado (1987) constata que, no século XVI, a exploração das terras americanas parecia algo inviável, pois no período não havia nenhum produto agrícola, objeto de comércio em grande escala, dentro da Europa. No entanto, os portugueses foram exitosos na realização desse empreendimento, fundando a primeira grande empresa colonial agrícola europeia.

Embora o colonialismo seja a forma histórica do capitalismo dependente brasileiro, Fernandes (1975a) identifica quatro padrões de dominação externa, impostos às nações latino-americanas, comprovadores de que uma economia dependente não possui condições estruturais e dinâmicas para triunfar nacionalmente, pelos esforços de sua burguesia, à condição de subdesenvolvimento, uma vez que a dominação externa produz uma especialização geral dessas nações dominadas como fonte de excedente econômico e acumulação de capital para as nações

capitalistas avançadas. Nesse cenário, conclui que as revoluções burguesas nos países latino-americanos podem ser qualificadas como um fenômeno estrutural, e não fruto de episódios históricos. Assim, a forma assumida pela revolução burguesa permitiu que esses padrões fossem reproduzidos, em dadas circunstâncias e de modo relativamente variáveis, como uma necessidade histórico-social de absorção de um padrão de civilização.

No Brasil, a emergência da revolução burguesa está contida em um conjunto de quatro fatores histórico-sociais que permitiram o aparecimento e a expansão das condições externas de atuação dos agentes econômicos e de funcionamento das instituições econômicas, necessários para a constituição e consolidação de uma situação de mercado em escala nacional. Do ponto de vista político, temos a Independência e suas implicações socioeconômicas; do ponto de vista dos agentes, o “fazendeiro de café” e o “imigrante”, figuras centrais das grandes transformações do cenário econômico, social e político; do ponto de vista econômico, a mudança do padrão de relação dos capitais internacionais com a organização da economia interna e, por fim, um processo socioeconômico caracterizado pela expansão e universalização da ordem social competitiva. Esse conjunto de fatores localizam historicamente o aparecimento do capitalismo como uma realidade interna, determinando a passagem do entesouramento e da propensão a economizar pré-capitalista para a acumulação capitalista. Os “tipos humanos” escolhidos não são únicos, mas estiveram na raiz desses processos, sem os quais a fase embrionária do capitalismo é ininteligível. Nessa relação, desdobraram-se a “força selvagem” e a “debilidade crônica” da revolução burguesa sob o capitalismo dependente (FERNANDES, 1975b). Todavia, o que determinou a transição do capitalismo comercial para o capitalismo industrial não foi a “vontade revolucionária” da burguesia nacional, nem os reflexos do mercado interno sobre uma possível revolução urbano-industrial dinâmica. A transição foi imposta de “fora para dentro” pelo dinamismo da economia capitalista mundial, que adentrava seu estágio monopolista.

No Brasil, a relação entre dominação burguesa e transformação capitalista apresenta formas variáveis, em razão dos requisitos econômicos, socioculturais e políticos entrarem em interação com os vários elementos econômicos e extraeconômicos da condição histórico-social. Ao contrário dos processos históricos vivenciados pelos países centrais, nas economias nacionais dependentes as mudanças propagaram-se por longo período de tempo, determinando um padrão de industrialização que sofreu oscilações conjunturais, intermitências estruturais e inconsistências institucionais, com fraco impulso interno de diferenciação, aceleração constante e universalização do crescimento industrial. Sob a situação de dependência, os estratos dominantes não possuem autonomia para conduzir e completar a revolução nacional. A

debilidade da burguesia nacional está na imposição, desde o início, de um pacto de dominação de classe que se estabeleceu no terreno político. Ao contrário das burguesias localizadas nos países centrais, que forjaram instituições próprias de poder, especificamente social, e o Estado foi usado em arranjos complexos e específicos, a burguesia brasileira convergiu para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica. A pressão e a influência sobre o Estado sempre visaram, de modo concreto, a orientar e controlar a aplicação do poder estatal, de acordo com interesses particularistas, impedindo a burguesia de assumir o papel de pioneira da modernidade. Assim, forjou-se uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador, circunscrita a um papel de agente da modernização em âmbito empresarial e das condições imediatas de atividade ou crescimento econômico (FERNANDES, 1975b).

Dessa forma, a dominação burguesa associou-se a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou concebidos no presente, sendo praticamente neutra na difusão de procedimentos democráticos a serem instituídos. Consequentemente, o que se estabeleceu no Brasil, diferentemente dos processos clássicos de desenvolvimento do capitalismo, foi uma relação dinâmica entre capitalismo e descolonização em que, para expandir e consolidar o sistema de produção capitalista, adaptaram-se as estruturas socioeconômicas de origem colonial ou pré-capitalistas dependentes. Tal situação favoreceu a ocorrência de arranques de rápido crescimento econômico, renovadores e fortalecedores de desigualdades sociais, econômicas e políticas, compatíveis com a ordenação em classes sociais (FERNANDES, 1975a; 1975b).

Os elementos destacados são imprescindíveis para a compreensão do significado da “Revolução de 1930”, como marco histórico da revolução burguesa, isto é, a conformação do Estado moderno e das classes sociais no Brasil e, conforme Martins, L. A. (1980), tal consideração exige duas observações preliminares. Em primeiro, a escolha de um acontecimento político, como marco de periodização, pode não estar atrelado ao fato em si, mas a um conjunto de fenômenos que o simboliza. Segundo, é possível concordar que a “Revolução de 30” tenha suscitado alguma mobilização e introduzido mudanças políticas sem precedentes no país, mas, por si só, o fato não revela a natureza dessa mobilização e o alcance de tais mudanças. Para o autor, a importância atribuída à “Revolução de 30”, seja como episódio político ou processo, fundamenta-se na interpretação dos seguintes fenômenos: a) as inovações introduzidas no sistema político, chamadas “conquistas democráticas”, especialmente no plano eleitoral; b) as medidas implementadas em plano social, basicamente a legislação trabalhista; c) a reorganização e modernização do aparelho do Estado; d) a incorporação de novos atores à

cena política, designados como “setores médios” ou “camadas urbanas”. Ou seja, alicerçados em uma visão mais abrangente, tais fenômenos refletem a associação estabelecida entre os acontecimentos relacionados à crise do sistema oligárquico e a expansão das atividades industriais do país.

A percepção desses indicadores de “rupturas”, para o autor, parece justificar a utilização da expressão “revolução” para designar ora o processo, ora o episódio político específico que, tanto em sua gênese como em seu desenvolvimento, é um caso típico de negociação entre elites. No nível da dimensão política, o que ocorre no período não é um processo de ruptura, mas a convergência de forças heterogêneas que fazem a “revolução” algo possível, pois o que está em crise em 1930 não é a dominação oligárquica, mas a confederação oligárquica enquanto elite dirigente, não enquanto classe dominante. O ocorrido, de fato, foi a crise de uma dada forma de Estado e sua expressão política no plano nacional, confundida com o sistema político. Portanto, o que se verifica a partir de 1930, consumado no Estado Novo, é o processo de inclusão de novos atores à cena política, questão que o sistema representativo da confederação oligárquica foi incapaz de resolver. Tal processo se dá com a reorganização do aparelho de Estado, emergido na “Revolução de 30”, e a reformulação da composição da elite dirigente, trazendo em seu bojo o advento de grupos técnicos burocráticos responsáveis pela expansão do papel do Estado na economia como forma de ampliar seus recursos políticos. Assim, para Martins, L. A. (1980), a “Revolução de 30” não significou um golpe da burguesia e a implementação de ideais democráticos inscrito em seus discursos, nem o fim da dominação oligárquica. A mudança operada ocorreu sem rupturas e substituição de classes, permitindo a implantação do Estado novo sem resistências, a implementação e o exercício da ditadura Vargas, sem a necessidade de criar novos instrumentos de mediação política, havendo uma convergência de interesses para a manutenção das estruturas de dominação.

Em sua análise, o autor critica as interpretações que concebem a “Revolução de 30” como reflexo da crise mundial de 1929 e associam-na ao advento do capitalismo industrial no Brasil. Em sua concepção, tais interpretações podem ter alguma validade em nível muito amplo de generalidade, no entanto, não esclarecem, e ainda confundem, a dinâmica dos processos em curso e a natureza da relação existente entre eles. Defende que a desorganização do sistema capitalista mundial, em 1929, contribuiu para acelerar os processos de industrialização na periferia, ao mesmo tempo em que induziu as elites dirigentes a encontrarem soluções adaptativas para a crise. Porém, tais circunstâncias foram válidas somente para nações como a brasileira, que já haviam iniciado sua industrialização anteriormente à crise e dispunham de uma série de condições necessárias à sustentação continuada do processo. Martins, L. A. (1980)

argumenta que a caracterização do domínio político, como móvel quase exclusivo das ações, justamente quando se operavam mudanças econômicas importantes na sociedade, é característica aos países de capitalismo tardio e dependente. Isso porque as transformações não se realizam através de rupturas, mas de adaptações autoritariamente controladas que revelam um tipo de relacionamento entre a ordem econômica e a ordem política – sua relativa dissociação. Esse processo foi nomeado por Fernandes (1975b) como “revolução autocrático-burguesa”, em que a falta de liberdade das classes dominantes no plano econômico, uma vez que as grandes opções estão delimitadas pela própria situação de dependência estrutural, não resulta de uma vontade política, mas de uma configuração histórica precisa. A permanente necessidade de adaptação no plano econômico reforça a necessidade, para as elites, de ampliarem seu autoritarismo no plano político, como forma de assegurar seu autoritarismo.

Em termos históricos, Ianni (1979) aponta que, no período posterior à “revolução”, o governo federal adotou medidas que alcançaram praticamente todas as esferas da sociedade nacional com o intuito de formalizar, em novos níveis, as condições de intercâmbio e funcionamento das forças produtivas no mercado brasileiro, além de estabelecer novos padrões e valores específicos das relações e instituições capitalistas. Em relação à política operária, a legislação trabalhista adotada pelo governo permitiu a sistematização e formalização das relações políticas entre as classes sociais urbanas. Essa conquista social promoveu, de um lado, a incorporação dos representantes das massas urbanas à vida política e, de outro, cumpriu a função de resolver o problema de estruturação das bases de dominação na cidade. No terreno social, realizou uma profunda mudança, sobretudo, em relação à ação do Estado no trato da questão social urbana. De um lado, a política nacional instituída abrangeu o enquadramento e a atração da massa operária urbana através de recursos de natureza diversas, como os sindicatos controlados e a legislação trabalhista; de outro, o endurecimento da repressão e a especialização dos órgãos repressivos.

Para Santos (1994), a “Revolução de 1930” inaugura uma nova ordem na política brasileira que vigorou até a década de 1980 e consagrada no conceito de cidadania regulada. No período, em que o reconhecimento da cidadania esteve atrelado ao reconhecimento formal por parte do Estado da atividade profissional exercida pelo sujeito, excluindo da cidadania, no entanto, todos aqueles cujas profissões não eram reconhecidas legalmente, como, por exemplo, trabalhadores rurais.

O conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por ordem legal. Em outras palavras, são

cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei (SANTOS, 1994, p. 75).

Fausto (1988) distingue as mudanças desse período cronologicamente em três fases. A primeira, iniciada com a instalação do Governo Provisório até 1935, é marcada por ampla atividade e reformulação legislativa e, concomitantemente, pela repressão à esquerda e ao setor operário por ela organizado. Na segunda fase, de 1935 a 1942, as organizações independentes de trabalhadores desaparecem, em virtude da intensa repressão, e consolida-se o aparelho burocrático sindical, esvaziado de conteúdo, configurando o projeto de atração das massas de trabalhadores e a transformação dos sindicatos em organismos ativos como suporte do Estado. Ideologicamente, destaca-se a construção da concepção da “concessão” de direitos, envolvendo uma expectativa de reciprocidades dos trabalhadores diante dos “favores” concedidos pelo Estado. Por último, a mobilização popular em apoio ao presidente Getúlio Vargas, que marca o limite dessa política complexa que se encerra, provisoriamente, com a queda do presidente em 1945.

A ação governamental do período pautou-se, portanto, em medidas que buscavam, de um lado, a repressão às tendências políticas ou organizações de trabalhadores; de outro, a institucionalização de relações de subordinação e cooptação da classe trabalhadora em geral. Se os primeiros anos do Estado Novo são caracterizados pela consolidação do arcabouço institucional, posteriormente, delineou-se a política de efeito mais duradouro do regime Vargas, ideológica, na qual prevalece o apelo emocional à valorização do trabalho, a reconstrução do passado, a metáfora da grande família nacional, elementos de enorme importância no estabelecimento de laços entre as massas trabalhadoras e o getulismo. Cabe ressaltar que tais realizações promovidas pelos dois governos Vargas jamais explicariam, por si, o fenômeno da continuidade de uma figura política na memória das massas trabalhadoras brasileiras. No entanto, como consequência, a vitoriosa política estatal liquidou por décadas a possibilidade de implantação de um movimento operário autônomo, acarretando efeitos essencialmente “negativos” para a expressão de uma classe social específica e a construção de uma ordem democrática (FAUSTO, 1988).

Em termos produtivos, Marini (2000) destaca que o processo de desenvolvimento industrial no seio da economia exportadora não acarretou mudanças significativas, uma vez que a atividade industrial permaneceu subordinada à produção e exportação de bens primários. É somente no período entre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a crise da economia internacional, que a acumulação baseada na produção para o mercado externo sofrerá mudanças capazes de alterar o eixo da acumulação, proporcionando a origem da moderna economia

industrial na região. Esse processo impôs alterações na esfera da circulação devido a mudanças no eixo produtivo, voltado, a partir de então, para o mercado interno. No entanto, esse percurso que se apresentou como uma possibilidade de corrigir os problemas característicos da economia exportadora, com potencial de orientar numa configuração similar aos países industriais clássicos, acentuou, ao invés de atenuar, o caráter dependente no desenvolvimento das economias latino-americanas.

Na análise de Bambirra (2015), a burguesia industrial latino-americana nasceu limitada e comprometida com as classes dominantes oligárquicas não apenas porque o desenvolvimento da indústria ocorre no seio do sistema oligárquico, mas, porque, em grande medida, o surgimento dos empresários industriais é produto da simbiose de setores das oligarquias latifundiária, mineradora ou comercial exportadora, com setores industriais. A origem dos empresários não se restringe àqueles saídos dos setores oligárquicos, mas, também, constituiu-se por imigrantes e por meio da expansão dos setores artesanais. Embora a América Latina não tenha vivenciado uma revolução burguesa “tradicional”, ela expressou um momento histórico no qual a burguesia industrial reivindicou o controle hegemônico do poder, oferecendo um projeto próprio de desenvolvimento econômico-social. Desse modo, a burguesia industrial ofereceu e impôs seu projeto de desenvolvimento para a sociedade através de movimentos político-sociais impulsionados pelas classes médias, a pequena-burguesia e até mesmo o campesinato, cristalizando os interesses do capitalismo industrial como os únicos capazes de fomentar o curso e o sentido do desenvolvimento dependente. Dessa forma, o desenvolvimento da economia urbano-industrial beneficiou-se do processo de transição originado na economia agrário-exportadora e do crescimento urbano, além da integração e centralização da economia nacional. Foram promulgadas leis regulamentadoras do trabalho e da venda da força de trabalho urbanos e a construção das bases da política social, orientadas, quase que exclusivamente para população urbana, à medida que a promoção da industrialização não afetou os interesses da oligarquia rural, além de contar com a repressão da oposição operária atrelando a estrutura sindical dos trabalhadores ao Estado. Esse empreendimento econômico exigiu, no plano político, a formalização do *populismo*, concepção ideológico-doutrinária que consistiu em apresentar os interesses burgueses industriais fusionados com os interesses de toda a nação e de todo o povo, identificando-os com os interesses de um líder popular e supraclasses. Através desse ecletismo, conclamou-se a unidade nacional de interesses para a realização da política de desenvolvimento capitalista nacional.

O populismo será a característica de dominação predominante no período posterior a 1945, tendo como traço fundamental, para Weffort (1980), um estilo de governo sensível às

pressões populares, conduzido pela manipulação de suas aspirações e compreendido somente em um contexto de crise política e de desenvolvimento econômico. Inaugurado com a Constituição de 1946, que criou instrumentos institucionais para o funcionamento da nova ordem democrática, o período inicia-se com o estabelecimento de eleições livres e direitos cívicos à população; restauração do sistema federativo; rearticulação da economia nacional conduzidas pelo Estado e pelo capital estrangeiro; crescimento significativo do proletariado urbano, contando com uma organização sindical mais autônoma em relação ao Estado; ascensão do movimento operário, com manifestações reivindicatórias de maior intensidade relacionadas ao rápido crescimento econômico verificado no país; transformações nas relações sociais e políticas no meio rural, resultando na promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural.

Em âmbito internacional, o período posterior à Segunda Guerra Mundial (pós-1945) será marcado por um novo estágio de desenvolvimento capitalista, impulsionado pelo desenvolvimento das forças produtivas nos Estados Unidos, devido à dinâmica provocada pela demanda de produtos bélicos, além da grande expansão e recuperação do comércio mundial, favorecido pelo fato de o país não ter sofrido os efeitos da guerra em seu território.

As consequências fundamentais desse processo foram a concentração, nas mãos das grandes empresas e do governo norte-americano, de grande parte dos conhecimentos tecnológicos produzidos; forte concentração de cientistas nos EUA, criando a possibilidade de um amplo avanço da cultura científica e tecnológica, estimulada por uma política de acentuada expansão do ensino universitário e de ampliação da pesquisa aplicada a grandes empresas; utilização direta dessa nova tecnologia na produção, que conduziu a uma grande ampliação das unidades produtivas, por sua vez, diretamente correlacionada à concentração financeira e econômica ocorrida nas primeiras décadas do século XX; mudanças nas forças produtivas elevando o país a um novo patamar de produtividade, muito superior ao de seus aliados. No que tange à organização do trabalho, os efeitos desse processo foram a definição de um sistema de propriedade, administração empresarial, técnicas de venda, publicidade, entre outros, tipicamente capitalistas, além dos efeitos culturais, que permitiram aos EUA acumular diversos e importantes elementos de domínio mundial (BAMBIRRA, 2015).

A etapa que se consolida nos pós-guerra não se caracteriza, meramente, pela nova expansão imperialista liderada pelos EUA, mas fundamentalmente pela forma e orientação assumidas, constituída pelo domínio das fontes de matérias-primas e mercados direcionados para a busca de investimentos nos setores manufaturados. A consequência desse novo processo de expansão é a penetração sistemática do capital estrangeiro no setor manufatureiro, o mais dinâmico das economias dos países dependentes. Os efeitos produzidos pela intensificação da

entrada de capitais estrangeiros são o controle e o domínio dos novos setores e ramos produtivos industriais incipientes; intensificação da monopolização, concentração e centralização da economia, expressa na instalação de grandes empresas e absorção de empresas nacionais, mediante compras, fusões, associações, etc.; processo de desnacionalização progressiva da propriedade privada dos meios de produção nos setores industriais, até então controlados nacionalmente; integração, cada vez mais articulada, dos interesses das empresas estrangeiras aos interesses das classes dominantes locais, refletidos nas políticas econômicas nacionais, além da integração das políticas externas dos países dependentes à política dos EUA para a América Latina, acompanhada de uma integração em âmbito militar. Como consequência, ocorrem mudanças qualitativas no sentido e na orientação das formas de funcionamento e dominação interna dos sistemas capitalistas dependentes latino-americanos, expressas, fundamentalmente, no abandono, por parte das classes dominantes, dos projetos reformistas de desenvolvimento nacional autônomo. As implicações estão diretamente relacionadas à decadência dos métodos populistas usuais de manipulação e controle das massas proletárias e pequeno-burguesas e adoção de medidas cada vez mais *interdependentes* em relação ao centro hegemônico, nos planos econômico, político e militar (BAMBIRRA, 2015).

Frente à integração das classes dominantes ao imperialismo, produziu-se a ruptura de esquemas nacionalistas e de “concessões” para as classes populares, realizada, em alguma medida, pelas elites dos países dependentes, levando o movimento popular a se radicalizar e pautar reivindicações que extrapolaram o marco da legalidade burguesa do capitalismo dependente. A resposta frente à situação de crise política, agravada pelas crises econômicas vividas nos anos 1960, e a impossibilidade de promoção de uma política que correspondesse às aspirações mais elementares das grandes massas, confluíram para a adoção de medidas cada vez mais repressivas que, futuramente, serão instrumentalizadas para justificarem a realização de golpes militares (BAMBIRRA, 2015).

Uma vez refletidas as particularidades do desenvolvimento capitalista no Brasil, destacamos a dominação como característica central assumida pelas relações sociais que conformam a dinâmica das relações entre as classes sociais e entre estas e o Estado. Nessa dinâmica e suas contradições, encontra-se uma fonte de problemáticas localizadas no campo da reprodução social, objeto de intervenção estatal materializadas nas políticas sociais. Partindo dessa compreensão, a discussão avança no próximo capítulo ao explorar a configuração assumida pela questão social e as particularidades assumidas pela política social de educação no Brasil.

2 - QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS: AS PARTICULARIDADES DA REQUISIÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O propósito deste capítulo é estabelecer as mediações que nos permitem uma aproximação das particularidades para requisição e exercício profissional do assistente social na política de educação. Compreendendo o Serviço Social como profissão inserida no processo de produção e reprodução das relações sociais, que tem como objeto de intervenção a questão social e suas refrações, o ponto de partida são as particularidades da formação sócio-histórica brasileira no processo de conformação das relações sociais capitalistas. Essas são caracterizadas por um padrão dependente e periférico, desenvolvido como necessidade de reprodução ampliada do capital, integrando, assim, um processo denominado por Florestan Fernandes de neocolonialismo (FERNANDES, 1975a), pelo qual os mecanismos de dominação são conformados para atender interesses externos.

Para fins expositivos, o capítulo será dividido em duas partes. Na primeira, vamos explorar as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a conformação entre capital e trabalho e a emergência da questão social como fruto dessa relação. É no âmbito dessas contradições que o Estado aciona as políticas sociais como mecanismo de mediação do conflito. Dadas essas condições, seguimos para a compreensão da educação como política social e os elementos que fundam a requisição do Serviço Social nesta política.

2.1 Relações sociais no Brasil: questão social e política social no capitalismo dependente

A revolução burguesa no Brasil tem como marco as relações sociais estabelecidas no período posterior à década de 1930. É nesse contexto que são deflagradas, nacionalmente, as bases para a consolidação dos elementos que caracterizam o modo de produção capitalista, tais como o processo de industrialização; as formas de regulação pública do estatuto jurídico do trabalho livre, criado e tomado como referência jurídica e política das relações sociais a partir de 1888¹⁹; a construção de um Estado nacional centralizado; a reorganização das classes sociais

¹⁹ É importante observar, como faz Almeida (2018), que, ao refletir sobre a importância das dinâmicas históricas concretas das sociedades que experienciaram a relação entre subsunção formal e subsunção real do trabalho ao capital, que “É a predominância, e não a exclusividade, do trabalho assalariado que fornece o índice do desenvolvimento das relações capitalistas em uma dada formação social. (...) a depender das formações sociais, da conjuntura e das articulações econômicas no plano interno e internacional, a produção capitalista e a exploração que lhe é inerente pode se utilizar do trabalho compulsório e de estratégias violentas de controle da produção. Assim, a existência de escravidão ou formas cruéis de exploração do trabalho não é algo estranho ao capitalismo, mesmo nos ditos países desenvolvidos, onde predomina o trabalho assalariado. No capitalismo

numa inserção periférica junto ao desenvolvimento do capitalismo global. Dessa forma, o núcleo da formação social nacional foi realizado através do desenvolvimento desigual de diferentes expressões e movimentos das contradições fundamentais desse modo de produção, e essa singularidade histórica é capaz de responder às particularidades das relações sociais que marcam uma modernidade atravessada e constituída por diversas formas de desigualdade e violência.

Fernandes (1975a) qualifica como neocolonialismo o tipo de dominação externa efetuado em consequência da reorganização da economia mundial provocada pela revolução industrial. Esse tipo de dominação teve uma função importante ao dinamizar a revolução industrial, pois permitiu a criação de fontes de acumulação de capital nos países europeus ao mesmo tempo em que produziu diversos mercados nacionais vitais para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Por meio do neocolonialismo, operou-se a difusão de influências externas nas esferas da economia, da sociedade e da cultura, através de mecanismos indiretos do mercado mundial e da incorporação de fases dos processos básicos de crescimento econômico e desenvolvimento sociocultural. Esse processo forjou uma forma de dominação interna imperialista, estabelecendo o capitalismo dependente como uma realidade histórica na América Latina.

O autor define o capitalismo monopolista como um padrão de dominação externa originado em conjunção com a expansão das grandes empresas corporativas nos países latino-americanos, integrando o que intitula de “imperialismo total”. Esse sistema envolve um controle externo simétrico ao antigo sistema colonial, no qual a dominação externa organiza-se no interior e em todos os níveis da ordem social, até nos países “mais avançados” do conjunto, uma vez que lhes faltam os requisitos básicos necessários ao desenvolvimento autônomo. Nesse contexto, a implementação de mudanças é operada por agências estrangeiras por meio da transplantação maciça de tecnologias e instituições, suprimento externo de capital e controle financeiro, visto que uma economia dependente não possui condições estruturais e dinâmicas de superar sua inserção dependente através dos esforços de sua burguesia interna (FERNANDES, 1975a, p. 18).

A incorporação dependente ao mercado mundial e às estruturas internacionais configuram, segundo Fernandes, uma forma peculiar de integração nacional, que mina as potencialidades nacionais de desenvolvimento autossustentado efetivo, pois, vítimas de

dividem espaço e concorrem entre si trabalhadores assalariados bem pagos, mal pagos, muitíssimo mal pagos, escravizados, grandes, médios e pequenos empresários, profissionais liberais etc.” (2019, p. 175-176).

dominação externa, essas nações estruturam-se como fontes de excedente econômico e acumulação de capital para as nações de capitalismo avançado. Ao realizarem as transições internas, as nações dependentes preservaram elementos como a concentração de renda; prestígio e poder nos estratos e unidades que possuem importância estratégica para o núcleo hegemônico de dominação externa; coexistência de estruturas diversas, em diferentes períodos históricos, interdependentes e necessárias para a articulação e expansão de toda a economia, ou seja, as bases para a exploração externa e a concentração interna de renda e poder, além da exclusão de ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política, como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e crescimento de todo o sistema. Nessa conjuntura, o desafio dos países dependentes não está localizado, prioritariamente, na forma de produzir riqueza, mas nos mecanismos de retê-la e distribuí-la a ponto de propiciar a criação de uma economia capitalista moderna (FERNANDES, 1975a, p. 19).

Especialmente em relação ao Estado monopolista, este assume tarefas relativas à regulação da reprodução e manutenção da força de trabalho ocupada e excedente, controle de níveis determinados de consumo, instrumentalização de mecanismos garantidores de sua mobilização e alocação de recursos em função das necessidades e projetos do monopólio. É essa dinâmica posta em movimento pelo capitalismo monopolista, e suas contradições, que cria as condições para que o Estado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, seja permeável às demandas da classe trabalhadora (NETTO, 1992).

Segundo Mandel (1982), as funções sob o domínio desse Estado podem ser resumidas na proteção e reprodução da estrutura social, à medida que a “autorregulação” da economia não organiza tais processos. Suas principais funções podem ser classificadas na criação de condições gerais de produção e no uso legítimo da força, através do aparelho estatal coercitivo, como estratégias capazes de impedir qualquer ameaça à estrutura social vigente, além de garantir a integração das classes sociais dominadas através da ideologia dominante. De outro lado, as políticas sociais surgem como parte dos mecanismos estatais de mediação da luta de classes, suas refrações e manifestações na “questão social”, expressando o movimento contraditório de saturação das contradições do capitalismo, subordinando a vida e a luta por direitos à lógica valor.

Cabe destacar que a questão social constitui a base de fundação do Serviço Social enquanto especialização do trabalho coletivo, sendo considerada um dos eixos fundantes das diretrizes gerais da formação e da concepção do exercício profissional, cuja dimensão prática concretiza-se em processos de trabalhos que têm como objeto suas múltiplas formas de expressões e manifestações. Mas, antes de aprofundarmos sobre os elementos que configuram

a questão social e sua relação com o Serviço Social, faz-se necessário identificar a construção teórica dessa noção, a partir de suas determinações históricas, conforme aponta Netto (2001).

A expressão “questão social” surgiu por volta de 1830 e foi utilizada, por críticos sociais de diversos espectros políticos-ideológicos, para designar o pauperismo resultante dos impactos da industrialização inglesa, em sua fase originária. Embora a pobreza não fosse um fenômeno novo, a peculiaridade estava no seu crescimento em razão proporcional à capacidade de intensificação de produção de riqueza. No entanto, a designação questão social não está restrita somente a tais fenômenos, mas aos desdobramentos políticos e sociais do pauperismo, que foram marcados pelo protesto dos pauperizados e irrisignação diante da situação, trazendo ameaça à ordem burguesa. Todavia, a ascensão da burguesia à classe dominante favoreceu a uma inflexão na utilização do termo pelo pensamento conservador, retirando seu caráter histórico e naturalizando o processo real ao qual se referia. Nesse processo de naturalização, as mazelas produzidas pelo desenvolvimento capitalista foram transferidas à esfera moral e seu enfrentamento, reduzidos à reforma moral do homem e da sociedade mediante programas que preservassem a propriedade privada, fundamento da sociedade burguesa (NETTO, 2001).

No campo da classe trabalhadora e seu processo de luta e formação política, a questão social permaneceu vinculada à sociedade emergente e o pensamento revolucionário vinculará sua supressão à abolição desse modo de produção. É o pensamento de Marx, no campo teórico, que permitiu a compreensão da questão social e sua complexidade como fruto do processo de desenvolvimento capitalista e seu caráter explorador (NETTO, 2001).

A questão social é fonte de reflexão de diversos autores contemporâneos do Serviço Social. Iamamoto (2001) tematiza o significado da questão social no âmbito da acumulação capitalista e seus efeitos sobre a classe trabalhadora, sendo sua análise baseada nas configurações assumidas pelo trabalho e como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, expressão ampliada das desigualdades sociais. Dado o caráter coletivo da produção social e sua apropriação privada, a questão social no capitalismo maduro é impensável sem a intermediação do Estado.

A autora enfatiza que a lei da acumulação capitalista se expressa no fato de que a população trabalhadora sempre cresce mais rapidamente que a necessidade de seu emprego para fins de valorização do capital. Nesse sentido, a existência do trabalhador “livre” confere ao indivíduo a condição que denomina de “pobre virtual”, isto é, um sujeito portador da capacidade de trabalho e excluído da riqueza objetiva, aliado das condições de suprimento das suas necessidades básicas de sobrevivência. Dessa forma, a questão social se expressa nas

(...) disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e do poder estatal. Envolve simultaneamente uma luta aberta e surda pela cidadania. Esse processo é denso de conformismos e rebeldias, forjados ante as desigualdades sociais, expressando a consciência e a luta pelo reconhecimento dos direitos sociais e políticos de todos os indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2001, p.17).

Iamamoto ressalta que a análise da questão social deve considerar as múltiplas e diferenciadas expressões conectadas à sua gênese, comum aos processos sociais contraditórios, em sua totalidade, cujo movimento impede que a dimensão coletiva da questão social seja reduzida a “problemas do indivíduo”. No entanto, essa análise também não pode adquirir um caráter genérico da estrutura social, daí a importância de reconhecer as particularidades e suas expressões específicas encontradas nas situações concretas de vida dos sujeitos sociais.

Historicamente, a questão social relaciona-se com a emergência e o ingresso da classe trabalhadora no cenário político através das lutas desencadeadas em prol de direitos relativos ao trabalho. Foram essas lutas sociais que romperam o domínio privado das relações entre capital e trabalho e, ao exporem essas contradições na esfera pública, a interferência do Estado tornou-se a instância de reconhecimento e legalização dos direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos. Esse reconhecimento materializa-se para a classe trabalhadora como um conjunto de direitos que serão consubstanciados em políticas sociais (IAMAMOTO, 2001).

Partindo da mesma premissa, a dinâmica da acumulação e da reprodução ampliada do capital, Mota (2009) centra sua análise no exercício industrial de reserva ou superpopulação relativa, destacando que a superpopulação relativa constitui-se como um motor da acumulação capitalista e condição de existência desse modo de produção. Logo, não há capitalismo sem desemprego, embora suas taxas possam variar, como historicamente tem-se comprovado.

A existência de uma superpopulação relativa²⁰ tem funções econômicas e a fundamental está relacionada à pressão que sua existência exerce no sentido de forçar a diminuição dos níveis salariais, permitindo ao capital incrementar os mecanismos de exploração da força de trabalho. Dessa forma, os movimentos gerais do salário são regulados pela expansão ou contração da superpopulação relativa, que, em cada estágio de desenvolvimento capitalista, apresenta formas distintas e mais complexas das expressões sociais, desenvolvidas de forma correspondente à intensificação da exploração. Além dessa função econômica exercida, os diferentes regimes também revelam as complexas mediações postas pela luta de classes, ou seja, a capacidade de organização da classe trabalhadora e as modalidades de intervenção e regulação estatais.

²⁰ É importante destacar que a superpopulação relativa possui características próprias inerentes às particularidades de cada formação sócio-histórica.

Contudo, ao considerar as particularidades da realidade brasileira, faz-se necessário inserir, na problematização de Mota acerca da classe trabalhadora, a questão racial. Notadamente, a raça incide sobre as expressões concretas, materiais e simbólicas das condições de vida e de trabalho, da produção de cultura, subjetividade e comportamentos que compõem a diferenciação e desigualdade relacional entre as classes e no interior delas. Tal componente, de fundamento teórico e histórico, é importante para a compreensão, por exemplo, da desigualdade na composição racial dos segmentos sociais que vivenciam a condição de pertencimento à superpopulação relativa. O aprofundamento metodológico dessa problematização oferece maior complexidade e concretude histórica ao processo de formação, desenvolvimento e crise daqueles e daquelas que vivem do trabalho, à exemplo da reflexão de Almeida (2018).

Outra questão que tem suscitado debates em torno da relação entre racismo e economia está no dilema entre raça e classe. O problema da desigualdade deve ser visto a partir da centralidade da classe ou da raça? O racismo tem uma lógica diferente da lógica de classe? Na luta contra a desigualdade, a prioridade deve ser dada à classe ou à raça? Essas questões têm dividido o movimento negro e as organizações políticas, mas, no meu entender, em torno de um falso dilema. A divisão de classes, a divisão de grupos no interior das classes, o processo de individualização e os antagonismos sociais que caracterizam as contradições que formam a sociabilidade capitalista têm o racismo como veículo importantíssimo. E negar isso é simplesmente não compreender o capitalismo enquanto forma de sociabilidade (...).

Logo, o racismo não deve ser tratado como uma questão lateral, que pode ser dissolvida na concepção de classes, até porque uma noção de classe que desconsidera o modo com que esta se expressa enquanto relação social objetiva torna o conceito uma abstração vazia de conteúdo histórico. São indivíduos concretos que compõem as classes à medida que se constituem concomitantemente como classe e como minoria nas condições estruturais do capitalismo. Assim, classe e raça são elementos socialmente sobredeterminados (ALMEIDA, 2018, p. 185).

O autor conclui trazendo outras mediações do racismo para a experiência das classes sociais, especificamente para os processos de subjetivação autoritária e conservadora das relações sociais e das desigualdades aprofundadas com a expansão da acumulação e da valorização do capital, cada vez mais distantes das relações históricas do assalariamento, do emprego formal, dos direitos do trabalho e de proteção social, entre outras promessas de integração social na sociedade capitalista. Para os segmentos sociais formados por pretos e pardos, inseridos precariamente na longa história social do trabalho, no Brasil, o trabalho assalariado ocupa menor tempo histórico frente à experiência desumanizadora da escravidão, certificando que o racismo não é uma questão lateral da vida social.

Não existe “consciência de classe” sem consciência do problema racial. Historicamente, o racismo foi e ainda é um fator de divisão não apenas entre as classes, mas também no interior das classes. Nos momentos de crise, em que há aumento do desemprego e rebaixamento dos salários, o racismo desempenha um papel diversionista bastante importante, pois os trabalhadores atingidos pelo desemprego

irão direcionar sua fúria contra as minorias raciais e sexuais, que serão responsabilizadas pela decadência econômica por aceitarem receber salários mais baixos, quando não pela “degradação moral” a que muitos identificarão como motivo da crise. O racismo será, portanto, a forma dos trabalhadores brancos racionalizarem a crise que lhes trouxe perdas materiais e de lidarem com as perdas simbólicas – que Michelle Alexander, com base em W.E.B. Dubois, denomina de perda do “salário psicológico” impostas pelas vitórias da luta antirracista e pela mínima representatividade alcançada pelas minorias raciais. (ALMEIDA, 2018, p. 187)

Retomando as reflexões de Mota (2009), a autora critica o uso da expressão questão social para designar as múltiplas manifestações das desigualdades, visto que tal movimento pode descaracterizar seu significado histórico e as manifestações da pobreza adquirirem caráter fenomênico ao serem apartadas de suas determinações, pois, ao reduzir a questão social às manifestações da pobreza, suas formas de enfrentamento vinculam-se a políticas sociais de inclusão social, como é o caso dos programas de transferência de renda. Argumenta que a questão social não deve ser apreendida como uma categoria heurística ou um conceito, mas sim como uma “definição estratégica”, pois seu significado é político e ponto de partida para a apreensão do real. Para o Serviço Social, sua compreensão deve designar

(...) un conjunto de cuestiones reveladoras de las condiciones sociales, económicas y culturales en que viven las clases trabajadoras en la sociedad capitalista. Esta clara limitación (...) estimularía para que nuestra atención recaiga sobre *el conocimiento de la génesis, de la constitución y de los procesos de reproducción de la cuestión social* – estos sí, componentes centrales de la formación profesional que no pueden quedar apenas conjeturados en las evidencias fácticas (MOTA, 2009, p. 46-grifos da autora).

Para Mota (2009), se a questão social é imanente ao processo de reprodução ampliada do capital, as novas formas de acumulação e as variações produzidas nas transformações em curso, os meios de enfrentá-la são ainda mais afetados do que as determinações estruturais que a moldaram, embora as tendências atuais vislumbrem tanto as políticas sociais, como o reconhecimento de direitos por parte do Estado como suficientes para o seu enfrentamento. Alerta que um transformismo no conteúdo que a informa, que passa a adquirir significados como exclusão, ausência de cidadania, direitos sociais, desemprego, objetos da política social, pode atribuir caráter pragmático à questão social.

Yazbek (2001) realiza uma análise da questão social tendo como premissa a luta pela apropriação da riqueza social, reformulada e redefinida incessantemente, dada a sua natureza estrutural no modo de produção capitalista. No Brasil, destaca os fenômenos da pobreza e da exclusão como umas de suas resultantes que permeia a vida da classes subalternas e manifesta-se no cotidiano do assistente social. Em conformidade com a literatura do Serviço Social, localiza a questão social como elemento central na relação entre profissão e realidade, visto que

se trata de uma questão estrutural da sociedade capitalista, que adquire novas configurações e expressões na contemporaneidade devido à dinâmica contraditória dessa sociedade.

Ao analisar a questão social, Yazbek enfatiza três aspectos inter-relacionados que determinam as condições de vida dos sujeitos pobres – pobreza, exclusão e subalternidade. Concebida como um fenômeno multidimensional e uma categoria política, a pobreza “implica carecimentos no plano espiritual, no campo dos direitos, das possibilidades e esperanças”; a exclusão refere-se a uma forma de pertencimento e inserção na vida social que se faz pela não participação e usufruto precário da riqueza socialmente produzida; e a subalternidade, à relativa “ausência de protagonismo de poder, expressando a dominação e a exploração” (YAZBEK, 2001, p. 34).

Pobreza, exclusão e subalternidade configuram-se, pois, como indicadores de uma forma de inserção na vida social, de uma condição de classe e de outras condições reiteradoras da desigualdade (como gênero, etnia, procedência, etc.), expressando as relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para os pobres um lugar na sociedade. (...) onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de expressar-se e de comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social (YAZBEK, 2001, p. 34).

Por fim, temos a contribuição de Almeida (2016), sublinhando que o processo de estruturação e acumulação capitalista constitui-se e expande-se por meio do aprofundamento das desigualdades sociais, políticas e econômicas, realizado de forma contínua e progressiva, no qual as condições de reprodução do capital dependem da reprodução das condições de exploração do trabalho e de sua extensão, num contínuo processo de exploração que permite a realização incessante da acumulação. Assim, o pauperismo tem vinculação com a dinâmica contraditória dessa sociedade, e a ampliação da produção da riqueza está condicionada à ampliação da pobreza, além da progressiva destituição das condições de reprodução da classe trabalhadora. A questão social encontra-se, portanto, vinculada às condições de produção da riqueza social e sua apropriação privada, que implica na reprodução da miséria em escala ampliada e da luta das classes sociais.

Apesar de enfoques diferenciados da literatura profissional do Serviço Social, na abordagem da questão social, ambos autores têm como premissa que esta é um produto do modo de produção capitalista e fruto das condições de acumulação e produção de valor dessa sociedade. Diante da necessidade de produção de mais valor, novas estratégias são adotadas e todas incidem em novas formas de expropriação da classe trabalhadora, por meio das relações de trabalho e das condições de reprodução da força de trabalho. No Brasil, o fenômeno histórico de emergência da questão social pode ser identificado no processo de transição da sociedade

escravocrata colonial para a generalização do trabalho livre, no qual as relações tipicamente capitalistas são estabelecidas em junção com os resquícios das relações coloniais, de que se destacam alguns elementos determinantes na formação das classes sociais no Brasil.

Para Martins (2021), o desenvolvimento capitalista brasileiro possui determinações singulares, permanentes e reguladoras das relações sociais baseadas em elementos estabelecidos a partir de 1850, com a cessação do tráfico negreiro, o recurso à imigração de trabalhadores livres e estrangeiros, além da aprovação da “Lei de Terras”, que instituiu uma forma de aquisição de propriedade mediante à condição de homem livre e o pagamento de pecúlio para a compra da terra. No tocante à lei de terras, é importante sublinhar que seu objetivo não foi democratizar o acesso à propriedade, ao contrário, constituiu-se como um instrumento legal para assegurar a transformação da terra em mercadoria e permitir sua regulação pela instituição da propriedade privada e do latifúndio. Como mercadoria, passou a ser permitido comprar, vender, estocar terra como qualquer outra mercadoria, através da compra e venda no mercado fundiário ou, até mesmo, mediante a ilegalidade da “grilagem” de terras públicas, prática comum desde o tempo da instituição das sesmarias, concedida e regulada pela antiga Coroa portuguesa, passando pelos governos do Estado brasileiro em seus regimes imperial e republicano. A instituição legal da terra como mercadoria visou a uma exploração não só produtiva do seu uso, mas também rentista, mediante o monopólio fundiário de classe em todas as regiões do país. Quanto aos trabalhadores pobres brancos e negros libertos, no campo e na cidade, aos indígenas e notadamente aos trabalhadores escravizados, foram diversas as formas de restrição e impedimento para acesso e permanência na terra para fins de trabalho, moradia e preservação da cultura e modo de vida: legal, social, econômico e cultural. Em síntese, essa lei unificou os direitos de domínio e posse, construindo o moderno regime de propriedade.

As relações de trabalho predominantes que substituíram o trabalho escravo pelo trabalhador livre, baseadas na produção direta dos meios de vida necessários à reprodução da força de trabalho, não podem ser definidas apenas como capitalistas, nem o trabalho como assalariado. Ao analisar o “regime de colonato”, Martins (2021) busca compreender esse longo período de transição, com presença de elementos capitalistas e não tipicamente capitalistas, como contradição e não arcaísmo ou atraso. A experiência do regime de colonato expressaria um tipo histórico de configuração do regime de trabalho, desenvolvido em substituição ao trabalho escravizado, permeando a contradição da emergência do trabalhador livre e forjando a transformação das relações de produção como meio para preservar a economia colonial de exportação e o padrão de realização do capitalismo no Brasil.

Esse processo foi alicerçado nas relações sociais produzidas pelo fazendeiro-capitalista fora das relações de produção no interior da fazenda, localizadas nas relações de trocas mantidas com os comissários do café e, posteriormente, com os exportadores, uma vez que a transformação das relações de trabalho na cafeicultura originou-se na esfera da circulação, na crise do comércio de escravos, agravada pela proibição do tráfico negreiro. A hegemonia do comércio na determinação das relações de produção na economia colonial forjou um processo de constituição da força de trabalho regulada pelas regras do comércio, que implicou uma transformação das relações de produção em relação direta com as modificações na dinâmica do abastecimento da força de trabalho recrutada pelo café, e não com as modificações nos processos de trabalho na fazenda. Nesse sentido, o processo de constituição da força de trabalho e das relações de produção brasileira, determinadas pela crise do escravismo, promoverá um regime de trabalho singular, o colonato, que se caracteriza pela combinação de três elementos: o pagamento fixo em dinheiro pelo trato do cafezal; o pagamento proporcional em dinheiro pela quantidade de café colhido e a produção direta de alimentos, como meio de sobrevivência e excedente comercializável pelo próprio trabalhador, portanto, um componente camponês pré-capitalista na relação laboral (MARTINS, 2021).

A hipótese central do autor é que, ao contrário da forma clássica de expansão capitalista, caracterizada pela produção de mercadorias, o processo brasileiro foi determinado pela produção de relações de produção capitalista e sua expansão redefiniu antigas relações e as subordinou à reprodução do capital, engendrando relações não capitalistas necessárias e contraditórias à sua reprodução.

A produção capitalista de relações não capitalistas de produção expressa não apenas uma forma de reprodução ampliada do capital, mas a reprodução ampliada das contradições do capitalismo – o movimento contraditório não só de subordinação de relações pré-capitalistas ao capital, mas também de criação de relações antagônicas e subordinadas não capitalistas. (...) tal produção capitalista de relações não capitalista se dá onde e enquanto a vanguarda da expansão capitalista está no comércio. Ou seja, onde o capitalismo não se realiza plenamente, como no caso do colonato, dissemina a dinâmica capitalista e até uma híbrida mentalidade capitalista que fazem com que a economia funcione como economia capitalista, mesmo não o sendo plenamente, a sociedade ainda organizada com base em relações sociais e valores de orientação pré-modernos (MARTINS, 2021, p. 37).

O estabelecimento das novas relações de produção foi também um esforço deliberado de políticas de embranquecimento da força de trabalho através de ações de fomento do Estado e de produtores, notadamente de café, à imigração de trabalhadores europeus, brancos, livres para constituição de uma força de trabalho, em detrimento da abolição da escravidão ou da

utilização dos amplos segmentos de trabalhadores negros, libertos ou nascidos livres existentes no Brasil. O colonato, diferente das relações tipicamente capitalistas, constituiu uma importação maciça de trabalhadores e seus grupos familiares, criando uma subpopulação relativa no campo, e não uma superpopulação relativa na indústria, com o excesso de procura de emprego em face da oferta produzida pelo processo de industrialização. Dessa forma, a relação de trabalho instituída pelo colonato preservou aspectos de uma condição camponesa modificada, mediante a produção direta dos seus meios de vida pelo colono, combinada com a exploração do trabalho pelo fazendeiro. “No colonato, o trabalhador se engaja com sua família e não como trabalhador avulso, a não ser para determinadas tarefas complementares do trabalho do colono propriamente dito” (MARTINS, 2021, p. 105).

A incorporação do colono à economia cafeeira foi realizada mantendo os mesmos costumes e os processos de trabalho característicos do escravismo, apesar das mudanças no processo de valorização e nos modos de extração do excedente econômico do trabalhador, de circulação e acumulação. Porém, a integração do imigrante na produção do café realizou-se pela expectativa de trabalhar para vir a ser proprietário de terra, em oposição ao escravo, assim, o colono envolve-se na produção de café pela valorização moral do trabalho, uma virtude da liberdade, mas, acima de tudo, uma condição para a propriedade. A exploração do trabalho no regime do colonato configurou-se na produção de subsistência e na sobrejornada, acobertada pela aparência de que o trabalhador trabalhava para si mesmo, quando, de fato, estava trabalhando para o fazendeiro. Cabe destacar que a substituição do trabalhador escravizado pelo trabalhador imigrante foi complicada e tensa, pois a escravidão era uma instituição legal e legítima das relações sociais no Brasil e, portanto, entranhada nas relações cotidianas e violentas do poder da dominação e da sujeição de classe.

Martins (2021) sublinha que, a partir de 1870, o Estado passa a subvencionar a imigração por meio do pagamento de todas as despesas de transporte do imigrante e de sua família, instituindo uma intervenção na formação do contingente da força de trabalho, além de uma subvenção pública à formação do capital na grande fazenda. Essa intervenção permitiu, mais uma vez, a opção deliberada e violenta de manutenção da instituição da escravidão, não obstante a fragilização significativa dos processos de circulação e comercialização da força de trabalho escravizada no território brasileiro para suprimento das demandas de produção e de serviços, e o deslocamento dos custos da formação da força de trabalho para dentro do Estado. Tal condição foi fundamental para a transição e instituição do trabalho livre em um Brasil escravocrata, por quase quatro séculos, e com amplos segmentos de empresários e coronéis proprietários de escravizados reclamando indenizações diante da possibilidade de abolição

legal da escravidão no país. A partir dessa análise do regime de colonato, Martins identificará a produção ideológica da noção de trabalho na realidade das classes sociais no Brasil, possibilitando a compreensão das formas assumidas pelo conflito social e sua aparência, na cena política, como uma acomodação entre classes historicamente opostas.

A partir da abolição da escravidão em 1888, a população negra, diversa em seu interior quando considerada, por exemplo, as experiências da escravidão no campo e/ou na cidade e os diferentes fluxos de mobilidade e de territorialidade, muito além do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, passou a ser marginalizada, sendo subalternizada ou mesmo destituída das condições materiais de sobrevivência. Tais condições racistas e desiguais de integração social, como a participação no mercado de trabalho para compra e venda de sua força de trabalho, inserem essa população no cotidiano de vida dos segmentos da classe trabalhadora mais empobrecidos, com maior participação nas formas não assalariadas de trabalho, ou de menor condição de remuneração, compondo a superpopulação relativa. Nessa “nova ordem” do trabalho livre, permaneceram enraizadas as velhas formas racistas da desigualdade e da opressão à população negra, refuncionalizada pelas promessas liberais da integração pelo trabalho, mas mantendo intactos os padrões culturais oriundos da sociedade escravista, na qual os negros são considerados como inferiores aos brancos e, agora, mais “perigosos” ainda. Essa última dimensão justificou novos e renovados mecanismos de controle, vigilância e violência da população negra, de seus territórios, de suas moradias, seus cultos religiosos, suas práticas coletivas e culturais, como a dança, a música, a capoeira. Enfim, a ocupação das ruas para o exercício das múltiplas formas de trabalho e renda, muitas conhecidas desde a escravidão e outras tantas criadas (GONZÁLEZ, 1982).

Resgatando a ideia de Almeida (2018), a racialização e a escravização dos povos negros africanos são partes constitutivas do capitalismo que, no processo de acumulação primitiva, apropria-se desses corpos marcados por traços físicos e características étnico-culturais, utilizando essa força de trabalho sem contabilizá-la pelo capital. Historicamente, esse racismo é derivado do neocolonialismo e materializa-se como uma discriminação racial de caráter sistêmico, que estabelece um processo de subalternização desses sujeitos como base constitutiva das relações sociais. Como resultado, tem-se um racismo estrutural que naturaliza as práticas de discriminação, levando a uma estratificação social de caráter intergeracional, cujas condições de vida e sobrevivência dessa população racializada são mais precárias e manifestas em situações concretas de uma estrutura social marcada por conflitos.

Uma vez abolida a escravidão, não como processo apenas legal ou fruto da ação política e ideológica de parlamentares, pensadores e liberais brancos, mas também do protagonismo negro construído pelas diferentes lutas e conflitos sociais e revoltas populares ocorridas na história do Brasil contra a escravidão, a população negra é incluída de forma precária e subordinada ou mesmo excluída do processo de recrutamento da mão de obra industrial. Em contraposição, a força de trabalho recrutada entre os primeiros imigrantes ou seus filhos segue para as cidades e soma-se aos “novos” imigrantes oriundos do exterior para trabalhar especificamente nas fábricas ou, por conta própria, em oficinas artesanais, sujeitos cuja principal experiência de vida era rural, e não operária.

Ao considerar a ética liberal do trabalho como fonte de virtude, integração, riqueza e acumulação, é importante observar que a implantação do trabalho livre teve como pressuposto a ideia de que era preciso trabalhar para enriquecer, “democratizando” esse princípio burguês. Por outro lado, a industrialização encontrou no mito do burguês enriquecido pelo trabalho um ingrediente vital, pois a ideia de enriquecimento pelo trabalho, pelas privações e pelo sofrimento, legitimou-se não como produto da exploração do trabalhador ou das formas opressoras e desiguais do racismo. Assim, a dominação e exploração do capital passam a ser legítimas porque o trabalho que cria o capital não seria o trabalho expropriado, mas o trabalho do empresário.

Oliveira (2003), ao analisar as transformações estruturais realizadas a partir de 1930, pautadas na reposição das condições de expansão do modo de produção capitalista, afirma que, apesar das mudanças operadas no campo produtivo, o sentido político mais profundo da “revolução” foi mudar as estruturas de poder, levando a classe empresária-industrial à posição de hegemonia. Por isso, um dos requisitos estruturais dessa mudança foi manter as condições de reprodução das atividades agrícolas, sem excluir a fração de classe de proprietários rurais da estrutura de poder e dos ganhos de capital. A contrapartida foi uma legislação trabalhista que não afetou as relações de produção agrária, preservando, em suas palavras, “um modo de acumulação primitiva extremamente adequado para a expansão do capital” (OLIVEIRA, 2003, p. 65).

Esse “pacto estrutural” permitiu a conformação de modos de acumulação distintos entre diversos setores econômicos, configurando as particularidades da sociedade brasileira, na preservação de alguns elementos. O primeiro refere-se à preservação do modo antigo de produção rural, tornando tardios os processos de reprodução tipicamente capitalista nesse meio. O segundo reflete-se na estruturação da econômica industrial-urbana que, diante da incapacidade de absorção de mão de obra do setor secundário, transfere ao setor terciário um

papel determinante na criação de empregos. Por fim, um elemento fruto do escravismo, à medida que as características assumidas pela legislação trabalhista visam a excluir os custos da reprodução do trabalho para fora das empresas, sendo o salário mínimo a máxima obrigação empresarial.

Para Coutinho (2006), a dominação burguesa no Brasil consolida-se em 1930, reproduzindo modalidades de revolução passiva ao longo dos séculos XIX e XX. A revolução burguesa no Brasil aconteceu por meio de acordos pelo alto entre os diferentes setores da classe dominante, em especial a grande propriedade fundiária e a burguesia industrial. No entanto, a processualidade da expansão capitalista deixaria uma dívida democrática permanente. Sua análise do processo histórico de constituição do Estado brasileiro destaca formas específicas de ampliação do Estado e a produção de uma contra-hegemonia nacional-popular, com foco na correlação e na luta de classes que o Estado expressa.

O conceito de “revolução passiva”, presente no pensamento de Gramsci, define o processo de transformação social realizado pela conciliação entre frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a tentativa de exclusão das camadas populares de participação ativa. As revoluções passivas ou “revoluções pelo alto” promovem, concomitantemente, mudanças na organização da vida social com a conservação de elementos da “velha ordem” e resultam em processos no qual o Estado tem o poder, mas não há hegemonia (COUTINHO, 2006).

Dessa forma, a transição brasileira para a modernidade possui especificidades próprias, pois a “Independência” não representou um rompimento com a ordem político-econômica anterior, mas um rearranjo entre diferentes frações das classes dominantes. Essa modalidade de revolução passiva nacional criou um Estado antes de, efetivamente, criar uma nação, acarretando na constituição de uma nacionalidade posterior e a partir de um Estado, não a partir da ação das massas, ou seja, a construção de uma nação brasileira a partir do Estado. Tal processo forjou uma formação histórica da classe dominante sem relação com a expressão de movimentos populares, imposta “de cima para baixo” e “de fora para dentro”, sem identificação com as questões nacionais e populares e resultou na impossibilidade de construção de uma classe dominante e dirigente. Para Coutinho, essas tendências prussianas ou passivas foram causa e efeito de uma presença muito forte do Estado na sociedade brasileira (COUTINHO, 2006, p. 176). Similar ao processo de “Independência”, a Revolução de 1930 foi um processo em que o Estado se sobrepôs à nação e, mesmo que a transição do Brasil para o capitalismo possa ser identificada no momento da Abolição e da Proclamação da República, é efetivamente a partir de 1930, com o desenvolvimento da indústria, que se efetiva e generaliza as relações

capitalistas. Porém, a política industrial brasileira constitui-se não como resultado deliberado do empresariado, mas pelo Estado, principal protagonista na criação de crédito e políticas cambiais que favoreceram a industrialização e a criação direta de empresas estatais.

O corporativismo também é outro traço importante do Brasil pós-1930. Reconhecendo a construção de uma sociedade brasileira moderna, com a emergência de múltiplos interesses, o Estado necessitou criar mecanismos de representação de interesses e o fez em seu interior, dando à “questão social” um novo trato distinto da República Velha, para além de “caso de polícia” (COUTINHO, 2006). A orientação corporativista concretizou-se com a incorporação do movimento sindical ao aparelho do Estado, inserindo os sindicatos à estrutura do Ministério do Trabalho e criando uma representação corporativa dos trabalhadores urbanos, pois a inclusão dos trabalhadores rurais realizou-se somente em 1963. Coutinho destaca que a inserção da burguesia brasileira ao Estado ocorreu através de associações análogas aos sindicatos e via câmaras setoriais, que permaneceram, inclusive, no período posterior a 1988. Esse modelo de Estado burguês brasileiro, intervencionista e corporativista, conservou suas principais características ao longo de seu desenvolvimento, por meio da ideia de que a modernização e o desenvolvimento econômico têm no Estado um protagonista e seus interesses só têm validade de representação quando é legitimado pelo próprio Estado.

Behring (2011, p. 167) delimita o período posterior a 1929 como instaurador da generalização da constituição de padrões de proteção social, apesar de experiências anteriores, com um tipo de crescimento multicausal. Iniciado com a pressão do movimento operário em torno da insegurança da existência que peculiariza a condição operária – desemprego, invalidez, doença e velhice – supera o recurso à caridade e à beneficência, exigindo o princípio dos seguros sociais e a criação de caixas voluntárias e, posteriormente, obrigatórias para cobrir perdas. Esse processo determinou o princípio da segurança social, a partir do qual os assalariados deveriam ter cobertura contra toda perda de salário e, subjacente a esse princípio, a solidariedade de classe foi pautada pela criação de um subproletariado que pesaria sobre os salários diretos.

Em relação ao trabalhador urbano e suas conquistas trabalhistas, características do processo de industrialização e urbanização, estas refletem o reconhecimento de direitos a um grupo restrito de trabalhadores, no marco da “cidadania regulada”, fruto das novas relações postas pelo processo de industrialização e urbanização dos centros urbanos e a formação da classe trabalhadora urbana, cuja política regulatória das relações de trabalho concentram-se em dois períodos históricos, de 1930 a 1943 e entre 1966 e 1971 (SANTOS, 1994).

O clássico conceito de cidadania regulada refere-se a um processo de estratificação ocupacional definido por uma norma legal. A condição de cidadão é dada a todos os

trabalhadores que realizam atividades localizadas nas ocupações definidas e reguladas por lei, logo a extensão da cidadania faz-se via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações e mediante a ampliação do escopo de direitos associados a essas profissões. “A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei” (SANTOS, 1994, p. 68). Estão excluídos da condição de cidadãos os trabalhadores urbanos cuja ocupação não tem reconhecimento legal, como autônomos e trabalhadoras domésticas, e aqueles inseridos na área rural, ambos executores de atividades difusas para efeito legal e que, portanto, não têm um reconhecimento pelo Estado, afetando a maioria da população. Essa associação entre cidadania e ocupação permitiu a criação de condições institucionais para o crescimento da desigualdade e do mercado informal de trabalho, incluindo os desempregados, os subempregados e todas as outras formas de trabalho precarizado. O instrumento jurídico de garantia e acesso à cidadania regulada foi a carteira de trabalho e os direitos dos cidadãos foram atrelados aos direitos concedidos às profissões legalmente regulamentadas.

Como destacam Luxemburgo (1970), Loureiro (2015) e Fraser e Jaeggi, (2020), conforme discussão no capítulo 1, a expropriação, característica do processo de acumulação capitalista, é um processo permanente nos países localizados na periferia do capitalismo. Nesse sentido, pode-se dizer que a cidadania regulada foi a forma histórica assumida pela simultaneidade dos processos de exploração e expropriação e, embora ambas sejam indispensáveis ao processo de acumulação, a simultaneidade desses processos promove uma hierarquia de *status*, no qual a raça exerce uma função determinante. A exploração, por meio do disfarce da troca consensual no mercado, permite aos indivíduos a condição de cidadãos portadores de direitos; a expropriação, realizada por meio do “confisco” dos seres humanos, forma sujeitos dependentes e despojados de proteção, condição relegada à população negra brasileira.

Outra face desse sistema está contida no acesso à política previdenciária. Como a contribuição esteve condicionada em função do nível da renda, os benefícios devidos implicaram num sistema discriminatório, no qual as categorias que podiam contribuir mais acessavam melhores benefícios, convertendo a universalidade aparente da lei em desigualdade entre os cidadãos. Conforme sublinha Vianna (2000), a capacidade reivindicatória e a pressão exercida pelos diferentes grupos inseridos nessa “cidadania”, pautaram-se na luta pela conquista de um padrão de proteção melhor que os demais. Essa competição entre as diversas categorias profissionais, com vistas a benefícios diferenciados, foi estimulada pelo Estado, que,

efetivamente, distribuía benefícios diferenciados, estratificando, sob seu controle, a população atendida.

O desenvolvimento da cidadania regulada será fonte de conflitos, mediante avanço do processo de divisão social do trabalho e do crescimento populacional. Os novos setores surgidos na esfera produtiva e de serviços serão permeados pela luta do reconhecimento legal por parte do Estado e busca de melhores recursos, mediante a manutenção do emprego e o aumento de salários e ganhos. Quanto à extensão da divisão social do trabalho e o crescimento populacional urbano, ambos se intensificam a partir do período posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), diante da fase de aprofundamento do processo de industrialização do país. De acordo com Oliveira (2003), o Brasil apresenta duas fases distintas de industrialização com o objetivo de atender às necessidades de acumulação e não de consumo. A primeira fase, inaugurada pós-1930, a industrialização visou à produção de bens de consumo não-duráveis destinados ao consumo das classes populares, proporcionadas em virtude da ampla gama de recursos naturais do país. A segunda etapa de expansão, iniciada a partir de 1945, terá como eixo a fabricação de consumo durável devido à redefinição das relações capital/trabalho, com extensa ampliação da superpopulação relativa, aumento da taxa de exploração e crescimento dos salários e produtividade, reforçando os mecanismos de acumulação.

Em relação às condições de trabalhadores urbanos e rurais, é importante salientar que o trabalhador da fábrica e o lavrador do campo vivenciam, em face do capital, processos sociais distintos, porque se defrontam com o capital de modos diferentes. No campo, as grandes inquietações e os conflitos derivados são determinados pelo processo de expropriação da terra e a exploração do trabalhador é um problema secundário, muitas vezes embutido na propriedade e por ela escamoteada. Na indústria das grandes cidades, esse processo é exatamente o inverso, uma vez que o confronto entre as classes sociais surge intensa e primeiramente na exploração do trabalhador pelo capital e, em segundo lugar, na expropriação, manifesta nas duras condições da existência nos centros urbanos. Dessa forma, o lavrador e o operário são sujeitos que se constituíram social e politicamente de formas distintas. Enquanto a mercadoria do operário é a força de trabalho, a mercadoria do lavrador é o produto do trabalho. No entanto, tanto o lavrador do campo quanto o operário da fábrica são antagonizados e violentados pelo capital, de formas diferentes, e, por isso, dão respostas diferentes ao mesmo adversário. No Brasil, historicamente, o capitalismo articula num só tempo, ainda que em espaços distintos, a expropriação e a exploração (MARTINS, J. S. 1980).

Quanto ao desemprego, a análise de Martins (2020b) nos traz reflexões importantes. Para ele, o resultado do desemprego não é o desempregado, mas “um processo social que

alcança tipicamente o trabalhador, o assalariado, e se define por um conjunto de situações sociais que se alternam ao longo de uma trajetória complicada” (MARTINS, 2020b, p. 211). Na sociabilidade capitalista, o trabalho é medido de forma diferenciada para o capital e para o trabalhador. Para o capital, o trabalho é medido pela sua jornada e, para o trabalhador, a medida é o tempo da reprodução social, da vida e da sobrevivência de seus filhos. “É a velhice provável e a incapacidade de trabalhar que define o horizonte de significados do emprego” (MARTINS, 2020b, p. 214). Dessa forma, para o trabalhador, o trabalho pressupõe uma forma de pertencimento, inserção e inclusão, sua e de sua família, que determinam possibilidades de acesso a certos ambientes, de integração e relações cotidianas.

O desemprego, ao contrário, manifesta-se como um processo de dessocialização que promove ruptura de vínculos e de relacionamentos, capaz de anular as relações sociais diárias e mudar seu significado. Estar desempregado ou ter relações de trabalho precárias expressam um processo de exclusão e não pertencimento que adquire conotações negativas junto à sociedade, agravadas quando consideradas questões raciais ou de gênero, por exemplo. No caso brasileiro, outro agravante é referente à vadiagem, situação histórica e duramente combatida pelas instâncias policiais. Nesse sentido, o desemprego desencadeia um processo de dessocialização de sua vítima, de ruptura das relações sociais e simbólicas, decorrente da perda de eficácia dos valores que sustentam a vida cotidiana e seu lugar no processo de reprodução das relações sociais (MARTINS, 2020b, p. 214).

Destarte, a interpretação do Brasil contemporâneo exige o reconhecimento das classes e segmentos sociais no lastro de uma história de democracia restrita, circunscrita aos membros das classes dominantes. Tal interpretação impõe elucidar as novas feições e características desses sujeitos sociais, suas aspirações e formas de organização, em um cenário que atualiza a inserção subordinada do país à ordem do grande capital como um de seus polos dinâmicos, na periferia, e reforçando as desigualdades internas. Na equação urbano-industrial, merece destaque o papel do setor de serviços. Oliveira (2003), ao analisar o período histórico de três décadas situadas na transição entre as duas metades do século passado, mais precisamente entre os anos de 1939 e 1969, flagra a mudança estrutural do setor terciário, com o aumento de sua participação no produto interno líquido em torno de 50%, enquanto a população economicamente ativa crescia de 24% para 38%. Esses números, para o autor, demonstram não um indicador conjuntural, mas estrutural, a partir do papel que o setor terciário passa a ter na absorção da força de trabalho. Tal crescimento faz parte do modo de acumulação urbano adequado à expansão do sistema capitalista no Brasil, visto que as cidades, sede desse novo

ciclo de expansão, exigiram infraestrutura e investimentos em serviços para as quais não estavam previamente preparadas.

Embora as etapas de industrialização no Brasil sejam produto da expansão do capitalismo em escala internacional, aponta algumas características distintas. Enquanto na primeira fase é resultado concreto mais de um estilo de luta de classes do que reflexo do capitalismo mundial e sua expansão, na segunda etapa acontece o inverso, vista a interpenetração dominante do capital estrangeiro nessas relações. O recurso a esse capital acrescenta novas forças ao processo de acumulação, articuladas à introdução de uma tecnologia mais avançada e promotora de maior produtividade, em condições de relações de produção concentradoras em um mercado de trabalho marcado pelo baixo custo da força de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 55).

Esse período é destacado por uma organização dos trabalhadores que repercutiu na mudança da cidadania regulada. Em 1960, é promulgada a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS), que uniformizou, sem unificar, os serviços e benefícios prestados pelo sistema previdenciário brasileiro, desvinculando a prestação de serviços de assistência médica e o pagamento de benefícios das categorias profissionais. A LOPS proporcionou, através da unificação e uniformização dos serviços médicos, maior racionalidade na alocação dos recursos e equidade na distribuição dos serviços. No entanto, em termos de benefícios, além dos serviços de assistência médica, a contribuição pretérita manteve o caráter contratual do sistema e reproduziu, em nível das compensações, a estratificação promovida pelo processo de acumulação (SANTOS, 1994).

A crise instaurada no governo Kubitschek (1956-1961) e acelerada entre os anos de 1961 e 1963, que culminou no golpe de 1964, teve como determinante a assimetria na distribuição dos ganhos de produtividade e expansão do sistema, denunciada pelas massas trabalhadoras por não usufruírem desses ganhos, além de terem suas condições de vida deterioradas. Nesse período, observa-se o processo de mercantilização dos custos da reprodução da força de trabalho e a deterioração dos salários reais, sendo a elevação desse conflito a principal contradição política que antecipa a crise (OLIVEIRA, 2003).

Concretamente, no período assinalado, tem-se a compulsão de mercantilização do custo de reprodução da força de trabalho, e a substituição de certos bens por outros indicava o sentido geral da mercantilização, da industrialização e do custo de reprodução, com um estancamento e deterioração dos salários reais. A elevação desse conflito à condição de contradição política principal precipita a crise de 1964. (...) A luta reivindicatória unifica as classes trabalhadoras, ampliando-as: aos operários e outros empregados, somam-se funcionários públicos e os trabalhadores rurais de áreas agrícolas críticas. (...) A luta que se desencadeia e que passa ao primeiro plano político se dá no coração das relações de produção (OLIVEIRA, 2003, p. 91).

O autor destaca que o acesso de grande parte da população aos ganhos de produção é uma condição primordial para a expansão capitalista, porém a experiência da expansão capitalista brasileira aprofundou, a partir de 1964, a exclusão da população, sendo essa uma característica estrutural do dinamismo econômico brasileiro, e uma reconversão no campo estritamente econômico não permitiu a criação de um padrão menos desigual. Assim, as contradições infraestruturais manifestaram-se na vida política do país, transformando a luta dos trabalhadores pelo acesso aos ganhos de produtividade em lutas políticas, favorecendo a contestação do regime político e transformando a defesa a manutenção desse modo de acumulação, em repressão. Essa é a dialética que penetra a vida social em qualquer atividade ou dimensão, seja política, econômica, cultural, etc.

O golpe civil-militar brasileiro não foi um caso isolado, mas parte de uma contrarrevolução preventiva em vários países latino-americanos com o objetivo de adequar os padrões nacionais de desenvolvimento ao quadro internacional capitalista e imobilizar os protagonistas sociais e políticos capazes de resistirem à inserção subalterna ao capitalismo, isto é, minar todas as tendências que podiam ser canalizadas a favor da revolução e do socialismo. Como consequência, o desenvolvimento capitalista realizou-se mediante a sua reposição em condições mais complexas, funcionais e integradas, com exclusão das forças populares dos processos de decisão política e manutenção da ausência das massas do direcionamento da vida social; e a atuação do Estado brasileiro no sentido de evitar a emersão de uma sociedade civil representante de interesses coletivos e projetos societários alternativos (NETTO, 2010).

Segundo Netto (2010), no início dos anos 1960, o que estava em disputa não era um projeto societário capitalista ou socialista, mas a reprodução do desenvolvimento associado, dependente e excludente, ou um processo profundo de reformas democráticas e nacionais, anti-imperialistas e antilatifundiárias, numa perspectiva de revolução social. A articulação político-social que fundava o Estado brasileiro às vésperas de 1964 problematizava a continuidade do padrão de desenvolvimento dependente e associado engendrado na década de 1950. Embora tenha-se proclamado como “revolução” por seus dirigentes, o golpe de 1964 representou a manutenção e o acirramento da interferência do Estado na economia por meio, inclusive, da criação de novas estatais, com total desrespeito às representações dos interesses sociais. A principal mudança destacada por Coutinho (2006) refere-se ao aprofundamento do ingresso do capital estrangeiro na economia, processo esse iniciado em período anterior, pelo presidente Juscelino Kubitschek.

Para Coutinho (2006), o conteúdo mais importante dessa forma política autoritária, centralizada no Estado, é sua subserviência aos interesses privados. A existência de um Estado

forte não anulou esses interesses e, ao atribuir esse privatismo ao patrimonialismo, principalmente ao papel do Estado burguês ao intervir na economia, criou condições mais favoráveis à expansão do capital privado, demonstrando que o Estado brasileiro sempre foi dominado por interesses privados. Salienta que, embora o privatismo seja característico do Estado burguês, no caso brasileiro é mais acentuado. Uma forma de apreender esse fato refere-se às políticas sociais conquistadas pela classe trabalhadora que, apesar de serem juridicamente reconhecidas como direitos sociais, não foram implementadas de forma efetiva, visto que não houve efetivo interesse de ação dos governantes (COUTINHO, 1999, 2006).

A política social do período militar passou por um processo de transformação, denominado por Vianna (2000), de “americanização perversa”²¹. Isso significa uma redução progressiva de provisões públicas para as políticas sociais, ao mesmo tempo em que realiza um processo de mercantilização dos serviços sociais. A modernização realizada nos governos militares estabeleceu, simultaneamente, os caminhos para a universalização e seletividade, estimulando a lógica privatista num contexto de exclusão e arbítrio.

A política previdenciária, historicamente segmentada e hierarquizada, foi estendida a todos os trabalhadores com contratos formais de trabalho, independente da categoria profissional, após a unificação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), em 1966. As demais políticas sociais foram centralizadas em grandes estruturas tecnocráticas e burocráticas, completamente afastadas da participação popular nos processos decisórios. Com o esgotamento desse modelo de modernização, a partir de 1974, Vianna (2000) destaca que o “milagre econômico” exauriu-se e a questão social “ressurgiu”. Nesse sentido, as políticas sociais configuraram um processo de universalização excludente, reforçando o processo de americanização característico do período.

(...) o projeto modernizador implantado durante o autoritarismo pós-64 – sem dúvida um projeto de expansão do capitalismo brasileiro –, implicou o desencadeamento de um processo de “americanização” da proteção social, (...) generalizável para toda a política pública voltada para o social. (...) Sob o autoritarismo varguista, a política social serviu para incorporar, seletiva e hierarquicamente, o mundo do trabalho organizado à cidadania, diferenciando-o do “resto” da população pobre; a ditadura recente disseminou direitos sociais entre os antes excluídos, mas nivelou esta cidadania em patamares tão baixos que a estigmatizou, afastando do sistema público

²¹ Partindo de tipologias de proteção social, o termo americanização faz referência ao modelo norte-americano. Este tem como característica uma política social residual, destinada aos que não possuem qualquer possibilidade de acessar serviços sociais no mercado. Já o termo perverso faz referência ao caráter vil que essas políticas adquirem no Brasil, dado o tamanho da pobreza e em virtude de um aparente não-planejamento do sistema que resultou uma desregulação das relações público/privado. Ou seja, a perversidade do sistema brasileiro se configura na detração do público e se expressará em políticas predatórias e apropriação privada do espaço público (VIANNA, 2000).

os trabalhadores formais e a imensa gama de novos segmentos médios assalariados – também criaturas do projeto modernizante (VIANNA, 2000, p. 151-152).

Diante de uma crise de legitimidade política e com a derrota do governo nas eleições parlamentares do ano de 1974, iniciou-se um projeto de “abertura” do regime político, realizado “por cima”, de forma “lenta, gradual e segura” para as classes dominantes. O resultado foi a emergência da sociedade civil na promoção de um processo de abertura “por baixo”, que permitiu uma articulação mais ampla do que a prevista, permeado de contradições, avanços e retrocessos. Coutinho (2006) identifica que, desde o final dos anos 1970, pode-se perceber a formação de um Estado de tipo “ocidental”, no sentido gramsciano, no qual é possível a existência de um Estado forte, desde que este esteja articulado a uma sociedade civil forte, capaz de equilibrar e controlar a ação do Estado.

Iasi (2017) reflete que os elementos remanescentes na sociedade brasileira, em consequência do período ditatorial, configuram-se como permanências, no sentido da sua funcionalidade à ordem social a qual se associavam, do caráter de classe do Estado brasileiro e das determinações estruturais que se expressam na forma política de nossa formação social. Nesse sentido, opõe-se à perspectiva de Coutinho, que tende a ver o fortalecimento da sociedade civil no período da redemocratização como um momento de luta de classes que poderia levar à superação da via prussiana pela mudança de eixo das decisões, à medida que a formação de uma vontade coletiva dos trabalhadores poderia contrapor-se ao bloco dominante.

Em contrapartida, propõe uma interpretação do período a partir da contradição permanente de aspectos coercitivos e de formação de consensos. Ao apreender esses aspectos como unidade e identidades de contrários, identifica uma “alteração de ênfase no interior de uma relação na qual a coerção prepara o consenso e este não prescinde da coerção” (IASI, 2017, p. 274). Assim, as determinações mais profundas não são tidas como mera aparência, mas como forma socialmente necessária que expressa as contradições da unidade dialética coerção/consentimento.

As contradições da democracia não derivam, portanto, da contradição entre valor e forma. A forma revela as contradições presentes no valor pelo simples fato de que ambas, forma e substância, são expressões da materialidade das relações em que são produzidas. O paradoxo insuportável consiste no fato de que o desafio da democracia como forma de governo é encontrar a forma política adequada a seres formalmente iguais em direitos que são de fato desiguais diante da propriedade e, conseqüentemente, das riquezas e posição social que daí deriva (IASI, 2017, p. 274).

Assim, as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, têm como marco o processo de distensão da ditadura militar e a reorganização da sociedade civil, com o intuito de construção de uma ordem democrática com garantia de direitos civis, políticos e sociais consagrados na

Constituição Federal de 1988. A Carta Magna é considerada um marco para a cidadania brasileira, fruto de um processo de luta pela redemocratização do país, que proclamou um Estado democrático reconhecedor de direitos, materializado formal e legalmente, em um conjunto de políticas sociais. No entanto, em âmbito internacional, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva surgiram como respostas do capital à crise deflagrada nos anos 1970. Como consequência assistimos, desde então, a profundas transformações no “mundo do trabalho”, como o desemprego estrutural e o crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, atingindo a classe trabalhadora nos países de capitalismo central, como nos periféricos, implicando em novos contornos da permanente questão social.

Dentre essas e outras razões, o contexto da redemocratização foi marcado por forte crise econômica, esgotamento das políticas sociais em vigor e aquelas recentemente previstas, além da constatação de que o elevado crescimento econômico das décadas anteriores não proporcionou os níveis de desenvolvimento social esperados. A frustração das expectativas quanto à possibilidade de universalização do assalariamento formal revelou, de modo inequívoco, a insuficiência do modelo de desenvolvimento brasileiro como forma de fazer frente às nossas necessidades sociais.

Segundo Boron (1994), uma reflexão sobre as nascentes democracias pós período ditatorial na América Latina é inseparável de uma análise da estrutura e da dinâmica do capitalismo nesses países. Requer que a especificidade política não fique dissolvida nas leis de movimento do capital e que sejam rejeitadas as concepções fragmentadoras da realidade social, reificadoras de suas partes, como se estas pudessem existir independentemente da totalidade. Para o autor, a ingenuidade e a inexperiência dos políticos e de grande parte da intelectualidade progressista da América Latina levaram-nos a creditar à redemocratização a resolução de problemas estruturais do capitalismo latino-americano, como num “passe de mágica”. No entanto, destaca-se que os entusiastas avanços políticos registrados nos anos 1980 foram acompanhados por uma progressiva piora das condições de vida das grandes majorias nacionais, ou seja, a redemocratização veio acompanhada pela pauperização de grande massa populacional.

A questão crucial é até que ponto pode progredir e se consolidar a democracia em um quadro de miséria generalizada (...), que corrói a cidadania substantiva das majorias precisamente quando mais se exalta sua emancipação política. Pretende-se integrar politicamente as massas e, simultaneamente, se ensaiam “políticas de ajuste” que as excluem e as marginalizam; reafirma-se o valor do Estado como âmbito da justiça e como instância da redistribuição de renda e de recursos e, ao mesmo tempo, ele é sacrificado e desmantelado em função do reforçamento darwiniano do mercado (...). Quando os pobres se transformam em indigentes e os ricos em magnatas, sucumbem a liberdade e a democracia. A primeira não pode sobreviver ali onde uns estejam

dispostos a vendê-la “por um prato de lentilhas” e outros disponham da riqueza suficiente para comprá-la a seu bel-prazer; a segunda se converte em um rito farsesco privado de todo conteúdo, abrindo caminho à reconciliação entre economia, sociedade e política pela via da restauração plebiscitária da ditadura (BORON, 1994, p. 12).

Para Boron (1994), os temas clássicos do discurso democrático – soberania popular, representação política, divisão de poderes, garantia de direitos, exercício das liberdades e igualdade – foram abordados de forma parcial e desagregada, integrando em um único argumento as reivindicações políticas e sociais da cidadania. A novidade do período de transição iniciado na década de 1980 consistiu, precisamente, no fato de que as lutas populares foram colocadas tendo como eixo principal os temas fundantes da teoria democrática clássica, complementadas com novas preocupações pela justiça e pela igualdade. Uma vasta e complexa série de demandas societárias parecia sintetizar-se na aspiração democrática, transformada numa ideia-força capaz de mobilizar vastos setores da sociedade civil em sua luta contra o despotismo político e a criação/recuperação da democracia.

Particularmente no campo das políticas sociais, a CF 88 avançou consideravelmente em comparação com as políticas que vigoraram até o período. Considerada como estabelecadora de um sistema de proteção social, através do reconhecimento de uma série de direitos, foi proclamada como promotora de um determinado padrão de bem-estar social, ao menos em seus princípios. No entanto, é importante ressaltar que a instituição desse sistema de proteção social ocorreu num contexto distinto nos países europeus, pois, enquanto nos países de economias centrais o processo aconteceu em meio à inserção massiva da força de trabalho em relações formais de assalariamento no mercado de trabalho e aumento real dos salários, no Brasil, a condição da grande massa da população era marcada pelo desemprego, baixo salário e informalidade (BORON, 1994).

Coutinho (1999) aborda a dualidade da conquista dos direitos sociais no Brasil num contexto de ataques, em virtude da difusão da lógica mercantil neoliberal, como uma manifestação da contradição democracia e capitalismo. A ideia de contradição apoia-se na compreensão de que cidadania é a forma que melhor expressa a democracia moderna que, em conjunção com as ideias de soberania popular, podem ser consideradas sinônimos em processos históricos que articulam conceitos e realidades dialéticas, num fluxo permanente de novas determinações. Em sua acepção está presente a contribuição de Marshall, no que tange ao processo progressivo de conquistas de direitos civis, políticos e sociais experienciados pela população inglesa e os *Welfare States*, com limites de realização plena dada a lógica do capital, ou seja, o máximo alcançado seria uma participação mínima na riqueza social produzida coletivamente.

A grande questão, na sua perspectiva, é que a nova configuração do Estado brasileiro, por meio da normativa jurídico-legal dos direitos sociais proclamados na Constituição Federal de 88, havia apontado para uma possibilidade concreta da transformação da sociedade, capaz de realizar a democracia e a cidadania, mediante um longo processo de reformas que denomina de “reformismo revolucionário”.

(...) uma das principais características da modernidade é a presença nela de um processo dinâmico e contraditório, mas de certo modo constante, de aprofundamento e universalização da cidadania, ou, em outras palavras, de crescente democratização das relações sociais. Esse processo é contraditório, sujeito a avanços e recuos, porque no limite, como vimos, há um antagonismo estrutural entre essa universalização da cidadania e a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, cuja implantação, consolidação e expansão foi, decerto, outras das características marcantes da modernidade (COUTINHO, 1999, p. 58).

Todavia, retomando o debate apresentado por Harvey (2016), Wood (2011b), Fraser e Jaeggi (2020) e Chesnais (1996), essa concepção transformista presente no pensamento de Coutinho (1999) são irrealizáveis, dada a natureza do modo de acumulação capitalista. Ao adotar formas democráticas de governabilidade, o Ocidente criou uma falsa correlação da democratização como uma forma de governo inerente à acumulação (HARVEY, 2016). A experiência dos *Welfare States* ou o regime de capitalismo administrado pelo Estado configurou-se em um conjunto de medidas adotadas com a finalidade de assegurar as condições para a acumulação de capital privado e esvaziar a revolução (FRASER; JAEGGI, 2020). Recuperando a ideia de contradição fundamental e constante do capital em Harvey (2016), a relação entre propriedade privada e Estado capitalista se interligam de formas distintas e assumem novas estruturas em determinados contextos históricos, no entanto, suas leis básicas estão mantidas, ou seja, não há caminhos para a transformação através dessa contradição permanente. Por outro lado, as mudanças operadas como solução à crise econômica dos anos 1970 forjaram uma reorganização das relações sociais que derivaram de uma configuração do capitalismo cujo objetivo é a regulação do capital mundialmente e sua valorização no interior da esfera financeira, a atual dirigente da destinação social da riqueza (CHESNAIS, 1996).

Como alerta Wood (2011a), as formas como a apropriação e a exploração capitalista dividem as arenas de ação política e econômica são responsáveis pela transformação das questões políticas essenciais em econômicas, como um mecanismo eficiente de defesa do capital, ao separar os momentos da coação e da apropriação. Dessa forma, o capitalismo realizou a privatização do poder político ao organizar a esfera econômica, centralizando no Estado a capacidade de manter a propriedade privada e a extração de excedentes, através da regulamentação jurídica das relações econômicas e das formas coercitivas, eximindo o

proprietário dos meios de produção da obrigação de usar meios de coerção diretamente, agora monopolizados pelo poder estatal e caracterizando a economia com uma esfera “autônoma”. Assim, o modo capitalista de produção realiza a integração e a organização das atividades do trabalho produtivo, improdutivo e reprodutivo e generaliza essa forma integrada ao conjunto da sociedade, submetendo o capitalista aos imperativos da acumulação e o trabalhador, à autoridade das leis “autônomas” do mercado. Em síntese, o controle pessoal da vida dos trabalhadores deixa de ser exercido diretamente pelo apropriador e submete-se às mãos “impessoais” do Estado.

Esse processo não aumenta apenas o campo das contradições e conflitos civilizatórios, mas estimula a disseminação de formas autoritárias e violentas do exercício do poder e do controle social, notadamente a partir das funções do Estado. Nesse sentido, a vida humana é atraída pela órbita das relações sociais capitalistas, inclusive, exposta por essas mesmas relações a condições cada vez mais adversas e destruidoras da sua própria existência, assim como outras formas de vida não humana. Ao incorporar essa reflexão ao caso brasileiro, consideramos que os processos de industrialização e modernização da sociedade conformaram o estabelecimento de relações sociais capitalistas no seio de uma sociedade estruturalmente desigual que, dada a configuração dependente e periférica da inserção no capitalismo mundial, aprofundaram essas desigualdades. Isso torna-se latente e explícito à medida que a capacidade de produção de riqueza é acompanhada por um processo de acumulação e concentração que não repercute em melhorias nas condições de vida do conjunto da população. Como sublinha Florestan Fernandes, o problema brasileiro e das nações dependentes não é a capacidade de produzir riqueza, mas retê-las e distribuí-las.

Em termos históricos, dois momentos são considerados como mais expressivos da luta de classes no Brasil, com a organização do movimento sindical, em meados das décadas de 1960 e 1970, e dos movimentos sociais, a partir do final da década de 1970 e a década de 1980, na luta por melhores condições de vida. Considerando as particularidades da nossa formação social e a impossibilidade de realização de pleno emprego, como realizado nos *Welfare States*, nesses dois momentos, embora a “luta” tenha origem no “chão da fábrica” e o movimento sindical tenha atuado de forma protagonista, irrompeu os muros da fábrica e tomou a forma e o conteúdo das necessidades da reprodução social não atendidas, como as condições de moradia, de saneamento, de transporte, de alimentação, de educação. Diante de distintas correlações de força, podemos inferir que os dois momentos produziram sínteses diferentes da contradição coerção/consenso, como destaca Iasi (2017). Ou seja, se nos anos 1960 a síntese produzida foi a formação de um governo autocrático, no qual o Estado exerceu o uso da força por meio da

coerção, ao mesmo tempo em que caminha para a ampliação dos direitos sociais realizando consentimentos, na crise desse modelo temos o estabelecimento de uma estratégia que visa à formação de maior consenso, realizado através de um processo de “redemocratização lento, gradual e seguro”, com retorno dos direitos políticos e reconhecimento de direitos sociais.

Segundo Wood (2011c), a ideia de uma democracia como expressão do poder popular só é possível diante de uma transformação radical da sociedade capitalista, que retira gradativa e substancialmente mais esferas da vida do controle popular, pois a posse dos bens políticos e sociais não se realiza sob os ditames da acumulação do capital e das leis do mercado. Por meio da categoria anticapitalismo, destaca que a natureza deste sistema é antitética à democracia e, apesar da importância da luta a favor de qualquer reforma democrática, as condições mais básicas de vida e de reprodução social não são compatíveis com uma prática humana transformada em mercadoria. Na atualidade, o que se observa são os efeitos de uma contradição crescente entre o alcance global das forças econômicas e instituições de administração, acompanhadas de repressões locais e territoriais. Isso porque os Estados nacionais se constituem em um alvo potencialmente útil para as forças de oposição, pois as lutas democráticas que disputam o equilíbrio das forças de classe, dentro e fora do Estado, representam o maior desafio ao capital.

Nesse sentido, as políticas sociais consagradas constitucionalmente num contexto de reordenamento das relações sociais, a partir do ideário neoliberal, entram em conflito com uma ideia de democracia que, como destacam Dardot e Laval (2016), pode ser compreendida como seu oposto, em virtude de uma disputa pela completa liberalização da propriedade e do direito privado, eximindo-o de qualquer forma de controle, inclusive, sob a forma de sufrágio universal, como vivenciado especialmente nas duas últimas décadas. Por outro lado, a partir da reestruturação produtiva, a tendência mundial tem sido a redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, característico do período taylorista/fordista e o crescimento do “novo proletariado” fabril e de serviços, sujeito ao trabalho precarizado, composto por terceirizados, subcontratados, *part-time*, e outras formas semelhantes. Antunes (2003) aponta que esse “novo” proletariado possui particularidades que devem ser destacadas em relação à divisão sexual do trabalho. Nas últimas décadas, é indiscutível o aumento da participação feminina nas relações de trabalho, principalmente, nos trabalhos precarizados e desregulamentados. A expansão do trabalho feminino tem como características remuneração, direitos e condições inferiores aos realizados pelos homens. Enquanto estes estão inseridos, por exemplo, em atividades de capital intensivo, com máquinas mais avançadas, as mulheres são empregadas em atividades de trabalho intensivo, realizando atividades rotinizadas e com

exigência de menor qualificação. Sublinha que, além desses fatores, não é incomum os sindicatos excluírem de seus quadros mulheres, trabalhadores terceirizados e precarizados, fragilizando ainda mais a condição desses trabalhadores.

Outro elemento decisivo refere-se à dupla jornada do trabalho feminino, como tem destacado a produção intelectual vinculada à TRS. Essa dupla jornada promove a dupla exploração da mulher que, na esfera privada, é responsável pelas atividades reprodutivas, condição imprescindível de reprodução da força de trabalho e, portanto, de reprodução ampliada do capital. Embora a ampliação do trabalho feminino seja parte do processo de emancipação parcial das mulheres em relação às opressões masculinas, o capital tem convertido esse processo em uma fonte de intensificação da desigualdade.

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (ANTUNES, 2003, p. 109).

Antunes (2003) salienta que o setor de serviços também foi reorganizado a partir da reestruturação produtiva. A expansão do setor de serviços permitiu a incorporação de um contingente significativo, embora insuficiente, de trabalhadores expulsos do setor produtivo em virtude de sua reestruturação e desindustrialização. Por outro lado, este setor também foi atingido pelas mudanças organizacionais, tecnológicas e formas de gestão, num processo crescente de racionalidade capitalista. Essa situação torna ainda mais agravantes as condições de emprego e trabalho na realidade brasileira, visto que o setor de serviços cumpre historicamente um papel essencial na absorção de força de trabalhos nas sociedades dependentes.

De acordo com Yamamoto (2001), o processo de mundialização e financeirização do capital, a partir dos anos 1970, ao alterar as formas de produção e gestão do trabalho, estabelece novas relações entre o Estado e a sociedade diante do novo estágio de acumulação capitalista. Dessa forma, lista quatro aspectos centrais que atribuem mediações históricas à reprodução da questão social na atualidade. O primeiro está relacionado ao aumento de suscetibilidade a crises posta pela lógica financista, que, ao buscar novas formas de valorização, favorece a maior concentração do capital e o aumento da pobreza. A substituição dos investimentos produtivos por investimentos especulativos reflete-se na redução dos postos de trabalho e na regressão das políticas sociais.

Na esfera produtiva, a acumulação flexível afeta os processos de trabalho, as formas de gestão da força de trabalho e os direitos sociais e trabalhistas, além do padrão de consumo, entre

outros. Apoiada na reestruturação produtiva, os avanços tecnológicos e científicos afetam a produção de bens e serviços, a organização, a gestão, as condições e as relações de trabalho, que tendem a se retrair ou serem precarizadas. “Reduz-se assim a demanda do trabalho vivo ante o trabalho passado incorporado nos meios de produção com elevação da composição técnica e de valor do capital” (IAMAMOTO, 2001, p. 20).

A difusão do neoliberalismo implica uma reorientação do Estado e sua privatização, priorizando intervenções na garantia dos interesses dos grupos dominantes e da economia, em detrimento dos investimentos públicos, mediante a restrição dos “gastos sociais”. Aos interesses sociais e de soberania nacional são sobrepostos os interesses políticos e econômicos do grande capital financeiro e seus representantes. Por fim, esses fatores interferem na economia, na política e nas formas de sociabilidade, nas quais os critérios de racionalidade do mercado invadem as diferentes esferas da vida social, impondo

(...) uma lógica pragmática e produtivista (que) erige a competitividade, a rentabilidade, a eficácia e eficiência em critérios para referenciar as análises sobre a vida em sociedade. Forja-se assim uma mentalidade utilitária, que reforça o individualismo, onde cada um é chamado a “se virar” no mercado. Ao lado da naturalização da sociedade – “é assim mesmo, não há como mudar” -, ativam-se apelos morais à solidariedade, na contraface da crescente degradação das condições de vida das grandes maiorias (IAMAMOTO, 2001, p. 21).

Mota (2009) considera que esses desafios, na atualidade, referem-se à estratégia de hegemonia imperialista exercida pelos Estados Unidos, que combina coerção e consenso, na pretensão de constituírem-se como um governo mundial e afirmarem sua ideologia como universal. Do ponto de vista econômico, a acumulação calcada na esfera produtiva, que marca parte do século XX, está sendo substituída pela acumulação realizada por instituições financeiras que estabelecem um sistema monetário desmaterializado e uma acumulação por espoliação, praticada pelos países centrais junto aos países de capitalismo periférico.

A ideia de acumulação por espoliação está presente no “novo imperialismo” definido por Harvey (2005). O autor identifica as forças motrizes das ações políticas e econômicas do Estados Unidos, implementadas nos últimos anos, caracterizadas pela lógica capitalista e pela lógica territorial de poder, que se entrelaçam de formas complexas e contraditórias e forjam resultados diferentes. A acumulação por espoliação revela que os meios de acumulação primitiva, baseados em pilhagem, opressão, guerras, entre outros, não estiveram presentes somente na etapa original do capitalismo. Conforme identifica Rosa Luxemburgo, essas relações não capitalistas de acumulação permanecem presente nos dias atuais e, em alguns casos, foram aprimoradas ou recriadas.

Esse processo assume características diversas, das quais destacamos a privatização dos bens públicos e a transformação dos serviços sociais em mercadorias. Na esfera reprodutiva, essa mercantilização repercute em dois níveis: na expropriação e mercantilização das atividades domésticas e privadas não mercantis; e na superexploração das famílias, em particular das mulheres, que, no caso dos países periféricos, assumem duplas jornadas de trabalho, pois são obrigadas a incorporar, como parte de suas atividades domésticas, um conjunto de tarefas que deveriam ser de responsabilidade pública e estatal (Mota, 2009, p. 38).

No campo das políticas sociais, Behring (2008) vislumbra a permanência da conjugação de políticas seletivas e focalizadas para os que mais necessitam e serviços mercadorizados, para aqueles que podem pagar, dualidade que Vianna (2000) identificou ainda no período ditatorial. Behring (2008) também visualiza novas formas de reedição da questão social como “caso de polícia”, em que o encarceramento dos pobres, tendência crescente em curso, são mediatizadas pelas particularidades nacionais e pelo uso do elemento coercitivo dos Estados. De acordo com Wacquant (2002), o sistema carcerário serve exclusivamente para afastar do convívio social sujeitos da população negra com relações de trabalho precarizadas ou desempregados, tanto em função de não possuírem qualificação necessária, quanto pela recusa de submeterem-se à indignidade dos subempregos no setor de serviços. Mota (2009) destaca que outro elemento característico da atualidade é a redução da questão social às manifestações da pobreza, direcionando suas formas de enfrentamento às políticas sociais de transferência de renda.

O debate trazido até o momento objetiva oferecer os elementos para a análise das particularidades que a educação e a sua forma de política social adquirem na sociedade brasileira. Tendo como premissa a dimensão ontológica do trabalho, a educação constitui-se como parte constitutiva deste. Dadas as particularidades da formação sócio-histórica brasileira na conformação das relações sociais, consideramos que a educação adquiriu sempre uma dimensão escolarizada nos horizontes da sociedade do capital. O que significa que sua acepção, para além da funcionalidade com vistas à qualificação da força de trabalho, é também reivindicada como dimensão da vida social, constitutiva da humanidade, como no pensamento social de Florestan Fernandes e de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que ousaram pensar a educação articulada a práticas pedagógicas direcionadas às classes populares, enquanto um instrumento de construção de uma nova sociabilidade.

2.2 Educação no Brasil: particularidades da política educacional no capitalismo dependente

Partindo de uma compreensão ampliada de educação, nosso objetivo neste capítulo é compreender suas particularidades na sociedade brasileira. Como uma dimensão da vida social, a educação é uma práxis humana fruto de dinâmicas históricas, em constante transformação, e de produção da existência do ser social, a partir da mediação dessa existência com a vida em sociedade, a natureza e a produção da cultura. Assim, a educação abrange um conjunto diverso e plural de saberes e práticas sociais, compartilhadas de forma concreta e situada no tempo e no espaço das sociedades. Esse conjunto complexo e diverso, que fundamenta a educação como experiência humana, é tensionado por relações desiguais e, muitas vezes, violentas de poder e dominação, produzindo sínteses contraditórias e conflitantes para o desenvolvimento da práxis histórica da educação.

A partir desse processo, pode-se compreender a educação como um longo e descontínuo processo de aprendizado de “estar no mundo”, construindo o mundo e a reprodução social da vida a partir do movimento dialético das suas contradições e conflitos. Nesse sentido, as relações sociais, a partir desse conjunto diverso e plural de saberes e práticas, determinam formas de sociabilidade que se expressam nos processos educacionais e estabelecem formas de reprodução dessa dimensão da vida social. No capitalismo, a educação será articulada tanto para orientar formas de acumulação, quanto para produzir consensos de legitimação. No entanto, diante do caráter contraditório desse sistema, também será um solo fecundo de produção contra-hegemônica, que expressa a luta entre diferentes sujeitos coletivos no atendimento de suas necessidades, desejos e horizontes de futuro.

Considerando esse campo contraditório, faz-se necessário destacar o “lugar” da educação numa sociedade marcada por um processo de dupla dominação, interna e externa, e seu desenvolvimento no Brasil, considerando a inserção periférica do Brasil no capitalismo global. A ideia da educação como um direito de cidadania está presente tanto na luta daqueles que buscam a construção da democracia, a partir das contradições e “saturando” essas mesmas contradições da ordem burguesa, quanto daqueles que anseiam pela construção de uma nova ordem, visto que a materialização desse direito sempre esteve associada às necessidades de reprodução ampliada do capital e de formação da força de trabalho, sendo reservada a uma pequena parcela da sociedade a possibilidade de gozar de um serviço público de qualidade. Assim, sublinhamos os principais contornos assumidos pela política de educação no Brasil, com ênfase nas três últimas décadas, determinantes para a ampliação da requisição de

assistentes sociais nessa política, embora estes profissionais estejam presentes nos equipamentos educacionais desde a institucionalização da profissão.

A educação, em sentido amplo, é um campo da atividade humana que coincide com a própria origem do homem, visto que a existência humana não é garantida pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, que aprendem a produzir sua própria existência e, a partir disso, tornam-se homens. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, um processo educativo” (LOMBARDI, 2011, p. 103). Os homens constroem historicamente a educação em condições materiais objetivas, que correspondem às forças produtivas e relações de produção e reprodução social, pois os processos sociais mais abrangentes de reprodução e os processos educacionais estão intrinsecamente relacionados.

Junto a outras dimensões da vida social, integra um conjunto de práticas sociais que visam a dar continuidade a um modo de ser e a formas de sociabilidade que particularizam essa sociedade. Nesse sentido, sua função social é marcada por contradições, projetos e lutas societárias que estão além das instituições educacionais, mas se objetificam nela como um lugar privilegiado. Pensar a educação na perspectiva da totalidade é compreender que as diferentes dimensões da vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia e determinações mútuas.

Enquanto complexo constitutivo da vida social, a educação tem importante função na dinâmica de reprodução social. Na sociedade capitalista, esta assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais de exploração do trabalho e opressão social; formas de apreensão do real; manutenção e aprofundamento de relações estruturantes de opressão, como o racismo, as relações patriarcais normalizadoras da sexualidade e das relações de gênero; um conjunto de técnicas e habilidades, incluindo formas de produção e socialização do conhecimento científicos que mantenham as condições de manutenção e exploração desse sistema.

No capitalismo, a educação é tida como um instrumento de fornecimento de conhecimentos e pessoal necessários à máquina produtiva, além de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, sendo peça tanto do processo de acumulação de capital, quanto do estabelecimento de consensos e dispositivos disciplinares e normalizadores das relações sociais, que tornam possível sua reprodução, além de constituir-se uma mercadoria. Dialeticamente, a educação também possui uma dimensão primordial na tarefa contra-hegemônica, à medida que, através dela, é possível forjar instrumentos que questionam e combatem a lógica mercantil e formar uma teoria e práxis educativa emancipadora, capaz de

pensar a sociedade tendo como parâmetro qualificar a vida, o ser humano e suas possibilidades criadoras.

Segundo Mészáros (2008), ao longo do desenvolvimento capitalista, o capital tem exercido um impacto “incorrigível” sobre a educação, realizado por meio de modalidades distintas de seus imperativos estruturais, em sintonia com circunstâncias históricas. Dessa forma, o sentido da mudança educacional “radical” deve perseguir um modelo planejado e consistente de rompimento com o controle exercido pelo capital, articulando uma estratégia com todos os meios disponíveis e a serem inventados, que contenham esse espírito transformador. Nos últimos dois séculos, a educação institucionalizada tem servido ao propósito de fornecer conhecimentos e formar pessoas necessárias à máquina produtiva, em expansão, do capitalismo e, da mesma forma, transmitir um quadro de valores que legitima os interesses das classes dominantes. Assim, as soluções não devem ser meramente formais, mas essenciais.

No decorrer dos anos, as instituições educacionais foram adaptadas de acordo com as determinações reprodutivas do capitalismo. A brutalidade e a violência, legalmente impostas como instrumentos educativos, foram substituídas por outras práticas disciplinares, que não significa menos opressoras, à medida que foram consideradas um “desperdício econômico”, e não por uma questão humanitária, pois o domínio do capital visa a garantir que

(...) cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. (...) trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44 – grifos do autor).

Mészáros define as instituições formais de educação como parte importante do sistema global de internalização. Os indivíduos submetidos a essas instituições devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientados pela classe dominante, de acordo com sua posição na ordem social e com as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas, “(...) ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais”. Uma das principais funções da educação formal é produzir o máximo de “consenso”, a partir de dentro, e por meio de seus próprios limites institucionalizados. Portanto, não se deve esperar que esse espaço seja capaz de forjar estratégias para romper com a lógica do capital. Imbuído nessa perspectiva, afirma que as reformas educacionais adquirem um caráter meramente formal e preservam intactas a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Uma reforma do sistema educacional, de fato, exigiria uma alteração completa de todo o processo de internalização e em todas as dimensões, ou seja, requer “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por alguma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Tanto em relação à mudança ou à manutenção de uma determinada concepção de mundo, o fundamental é a necessidade de modificar de forma duradoura o modo de internalização historicamente dominante, e essa relação deve ser concreta. Em sua perspectiva, a concepção mais ampla de educação implica o reconhecimento de que o processo de aprendizagem é contínuo e situa-se, majoritariamente, fora das instituições formais.

Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo será diretamente ligada à educação formal. (...) a esmagadora maioria de nossas experiências constitutivas permanece – e permanecerá sempre – fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais” (Mészáros, 2008, p. 53).

Mészáros defende a necessidade de uma atividade de contrainternalização, coerente e sustentada, que defina seus objetivos fundamentais e crie uma alternativa abrangente e concretamente sustentável ao que existe. É crítico ao discurso reformista, que postula uma mudança gradual da sociedade através da remoção de “defeitos específicos”, que mina a base sobre as quais as reivindicações de um sistema alternativo podem ser articuladas. Para ele, os defeitos específicos do capitalismo não podem ser observados superficialmente, quanto mais serem removidos, sem uma referência ao sistema como um todo. Em síntese, classifica as variedades sociopolíticas do reformismo como tentativas de desviar a atenção das determinações sistêmicas para discussões aleatórias sobre efeitos específicos, enquanto mantêm sua base causal permanente e inquestionável.

Esse processo radical deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema, um desafio sem paralelos na história. O cumprimento dessa tarefa histórica deve envolver, simultaneamente, a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade e a transformação progressiva da consciência em resposta às condições necessariamente cambiantes. Tal façanha exige a universalização da educação e do trabalho, como atividade humana autorrealizadora, cuja inter-relação é uma tarefa imediata e relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico. Por conseguinte, ir “além do capital” constitui-se uma tarefa de universalizar trabalho e educação, em sua indissolubilidade,

ao contrário da concepção de educação dominante que compartimenta separadamente essas duas esferas. Para Mészáros (2008), a universalização da educação é um direito social imprescindível, no entanto, insuficiente, à medida que o processo de exclusão educacional é realizado dentro das instituições formais. O que está em disputa nessa sociedade não é a política dos processos educacionais que agravam as desigualdades sociais, mas a reprodução de estrutura de valores que contribui para a perpetuação de uma visão de mundo pautada pela lógica mercantil.

Historicamente, a educação básica foi concebida no ideário da Revolução Burguesa, no século XVIII, como um direito social e subjetivo, de acesso universal, público, gratuito e laico, com o intuito de socializar o conhecimento produzido pela sociedade, cujo legado permitiria às sucessivas gerações uma dupla cidadania, política e econômica (FRIGOTTO, 2014). No entanto, o Brasil de hoje ainda apresenta, de acordo com a PNAD 2022²², uma taxa estimada de analfabetismo, entre pessoas de 15 anos ou mais, de 5,6%, o que corresponde a aproximadamente 9,6 milhões de analfabetos no país, sendo que 54,1% tinham 60 anos ou mais. Destas, 59,4% viviam no Nordeste, sendo a maior taxa observada no estado do Piauí (14,8%), seguida de Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%), demonstrando a persistência da desigualdade regional. Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos chegava a 23,3%.

Ainda segundo a PNAD 2022, pela primeira vez, mais da metade da população (53,2%) de 25 anos ou mais havia concluído a educação básica obrigatória, o que inclui o ensino médio completo. No entanto, o percentual para pessoas de cor preta ou parda é de 47%, enquanto para brancos a proporção era de 60,7%. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos é de 99,4% e a das pessoas entre 15 e 17 anos é de 92,2%. Ao considerar a adequação idade/etapa, entre as pessoas de 6 a 14 anos a taxa é de 95,2% (menor da série histórica desde de 2016) e entre pessoas de 15 a 17 anos, 92,2%.

Na população de 18 a 24 anos, 36,7% das pessoas brancas estavam estudando, enquanto entre pretos e pardos a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos, nesse grupo etário que frequentava a escola, 29,2% cursavam graduação, ante a 25,3% das pessoas de cor preta ou parda. Além disso, 70,9% dos pretos e pardos nessa idade não estudavam nem tinham concluído o nível

²² <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 31/07/2023.

superior, enquanto entre os brancos este percentual foi de 57,3%. Em 2022, a rede pública de ensino concentrava 77,2% dos alunos na creche e pré-escola, 82,5% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,1% do ensino médio regular. Já a rede privada atendia 72,6% dos estudantes de ensino superior e 75,8% da pós graduação.

Em relação à conclusão do ensino médio, 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos não o concluíram, e a necessidade de trabalhar foi o motivo informado por 40,2% desse grupo etário. Entre as pessoas de 15 a 29 anos, 20% não estavam ocupadas nem estudando, 15,7% estavam ocupadas e estudando, 25,2% não estavam ocupadas, mas estudavam e 39,1% estavam ocupadas e não estudavam. A pesquisa conclui que a taxa de analfabetismo segue em queda, mas mantém uma característica estrutural em relação ao grupo geracional, visto que a maior proporção da taxa de analfabetismo está entre pessoas com 60 anos ou mais. No grupo entre pessoas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% são pretas ou pardas, enquanto entre pessoas brancas, a taxa é de 3,4%, ou seja, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos é duas vezes maior que a dos brancos.

Apesar da redução da taxa de analfabetismo, os dados informados pela PNAD 2022 são alarmantes, num país que ocupava, no mesmo ano, o 9º lugar no conjunto das 10 maiores economias mundiais. Há que se considerar que este quadro adquire sentido ao observarmos a trajetória histórica da nossa inserção dependente e periférica no capitalismo mundial, que denuncia a expropriação violenta do colonialismo escravagista. A inserção periférica do Brasil nos processos internacionais e globais do capitalismo foi, e permanece, racista em termos de suas relações étnico-raciais, e a participação do racismo como práxis estruturante e estruturadora das relações sociais manifesta-se na educação como práxis social, instrucional, política e social.

Consideramos que a institucionalização dos pilares da “colonização da superioridade” se iniciou no Estado Novo (1937-1946), por meio da constituição do processo de trabalho e formação profissionais erigido pelo sistema educacional laico e público, que se constituiu como um projeto nacional de educação que continha as marcas do colonialismo racializado, haja vista a produção do racismo e da raça como instrumentos de poder/dominação. Assim, o sistema educacional público, erigido como um sistema moderno colonial de raça e gênero, colocou para fora do ensino científico as/os negras/os, impelindo-os a realizar formações aligeiradas e/ou profissionalizantes cujo receptáculo eram os serviços tidos como 'braçais', que requerem maior dispêndio de energia e menor remuneração salarial e escolaridade. Portanto, o sistema educacional público brasileiro disciplinou jesuiticamente corpos e mentes negros para a servidão compulsória de modo mais velado e sutil. (HENRIQUES, 2021, p. 156-157).

A trajetória da política educacional brasileira evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir de processos que restringiram, e ainda restringem, largos contingentes

da população no acesso efetivo à educação escolarizada. Compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais, mas também de relações com a dinâmica e as crises da sociedade capitalista e sua singular inserção nos processos de estabelecimentos de consensos e reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2003).

Atualmente, a política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir, mas se reveste sob a marca das inversões que são necessárias à reprodução metabólica do capital. O processo de ampliação das formas de acesso e permanência em diferentes níveis e modalidades educacionais, marcado, inclusive, pela concessão de crédito e transferência de recursos do fundo público para o “mercado educacional”, tem soado para muitos como “mudanças históricas” que incidem sobre a ampliação de possibilidade de contratação de assistentes sociais para a operacionalização técnica de programas assistências e de difusão ideológica dos paradigmas que sustentam a ideia de educação “inclusiva” e “cidadã”. No entanto, tendo como objetivo mediar processos de reprodução da sociedade capitalista, a política de educação tem alcance restrito e a ampliação do direito à educação deve ser encarado como um mecanismo para a realização de uma nova ordem, e não seu objetivo final. Nessa direção, a concepção de educação deve estar alicerçada num processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociabilidade capitalista.

Segundo David (2015), as políticas educacionais, apesar de suas especificidades, só ganham sentido e inteligibilidade se forem analisadas no bojo amplo das políticas sociais que, desde os tempos coloniais, têm trajetórias semelhantes. O sistema de ensino brasileiro tem como plataforma o peso do colonizador na organização da sociedade brasileira, que se reflete na dimensão social das políticas educacionais, para além dos espaços institucionais, das leis, decretos e mensurações de resultados. Entre o legal e o real, são marcadas pelo predomínio de privilégios e poucos avanços em direção a uma cidadania plena.

Historicamente, as primeiras medidas de educação estatal datam do século XIX, mas a dinâmica do modelo agroexportador não requeria uma qualificação que pudesse ser atribuída à educação, tornando a preocupação estatal com a escola residual. Assim, após três séculos de colonização, o Brasil havia constituído-se em unidade territorial, linguística, cultural e religiosa com uma população analfabeta (DAVID, 2015).

O desenvolvimento do campo educacional pode ser localizado na vinda da corte portuguesa para o Brasil, visando atender os interesses elitistas da monarquia e da aristocracia na formação de novos quadros técnicos e administrativos, o que fez do ensino superior, voltado

para homens brancos, a preocupação central, em detrimento dos outros níveis de ensino. Quando a educação primária se fez obrigatória, na Constituição de 1824, ficou sob responsabilidade provincial, demonstrando o desinteresse do Estado central em assumir essa responsabilidade nacional.

Com o advento da República federalista, a autonomia dos entes federados acentuou as disparidades regionais e deixou o ensino submetido a circunstâncias político-econômicas locais, favorecendo o aprofundamento das desigualdades regionais e acarretando a impossibilidade de criação de uma unidade continuada pedagógica. Segundo David (2015), o ensino primário tornou-se preocupação central no período republicano, diante das necessidades governamentais de consolidação do Estado nacional e da formação de uma unidade de valores. Com uma população analfabeta, os estados creditavam ao ensino primário a possibilidade de redenção dos problemas sociais, contudo, tal demanda não teve ressonância junto ao governo central. É somente a partir dos anos 1920 que o modelo tradicional de educação passa a ser criticado em virtude de seu caráter elitista e literário, culminando com uma proposta de reforma elaborada por um grupo de intelectuais da educação vinculados à perspectiva escolanovista. A necessidade da reforma era posta como estratégia de superação da condição de “atraso” e tinha o intuito de oferecer condições de escolarização adequadas à fase industrial do capitalismo brasileira, sob o prisma de um modelo humanista e científico.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação propunha a criação de um sistema nacional público; a superação da dicotomia entre ensino primário e profissional para pobres e secundário e superior para ricos; a revisão das formas tradicionais de ensino, tendo a criança como centro da educação e a necessidade de adequação do sistema às demandas emergentes da sociedade. No entanto, o documento não apresentava nenhum questionamento à ordem social e reclamava, apenas, a criação de condições de exercício do ideário burguês, numa lógica integrativa ao capital. “Representou uma investida contra a escola existente, caracterizada como seletiva, de formação propedêutica e dissociada da vida” (DAVID, 2015, p. 119).

A importância do Manifesto deve ser considerada em virtude de tratar a educação como um problema social, incitando uma tomada de consciência por parte dos educadores e da centralidade do aluno na educação. Todavia, a articulação dos interesses conflitantes da Igreja, dos Manifestantes e do próprio governo permearam o debate, em detrimento dos compromissos com a escola pública e o aluno real. Ademais, apesar do caráter democrático da Constituição Federal de 1934, continha princípios que legitimavam processos excludentes antes mesmo da matrícula, expressos no baixo número de equipamentos escolares e um sistema de avaliação rigoroso e exagerado para o acesso (DAVID, 2015).

De cunho ditatorial, a Constituição Federal de 1937 retrocedeu em relação à anterior, pois a educação primária pública e gratuita, de responsabilidade do Estado, antes estabelecida, torna-se reduzida a dever natural dos pais. Já o ensino profissional torna-se prioridade, no intuito de atender às demandas postas pela industrialização e à necessidade de formação de mão de obra. Aqui estabelece-se uma dualidade na educação secundária, pois às elites é ofertado um ensino de transição para o ensino superior e ao filho do trabalhador é oferecida uma escola profissionalizante, consolidando a estratificação social num contexto de cidadania regulada (DAVID, 2015).

A queda da ditadura Vargas (1949) e a Constituição Federal de 1946 reestabelecem o regime democrático e, em 1961, é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentando um total descompasso entre as demandas da sociedade sob o imperativo do desenvolvimento industrial. O ideário político nacional desenvolvimentista rendia-se ao capital estrangeiro e, regidos pela teoria do capital humano, defende o princípio da educação como investimento. Segundo Frigotto, a tese do capital humano elaborada por Theodoro Schultz, no início da década de 1960, transformada em senso comum desde então, prevê que

(...) aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia (FRIGOTTO, 2015, p. 11).

Imbuídos dessa perspectiva, os países periféricos passaram a traçar planos, diretrizes e estratégias educacionais sob a égide de que a ascensão e a mobilidade social seriam garantidas por via da escolaridade, permitindo acesso a empregos bem remunerados e cumprindo a escola sua função integradora. A atualização permanente dessa perspectiva demonstra a sua força ideológica, que isola a educação como um fator determinante para superar as desigualdades sociais e realizar o desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, a expansão dos sistemas escolares, a partir da segunda metade do século XIX, tem sido produto da difusão da “promessa da escola como entidade integradora” (GENTILI, 1998, 2005). Nas economias periféricas, essa promessa integradora forjada pela teoria do capital humano manifestou-se na defesa do estabelecimento de um conjunto de estratégias voltadas para criar condições educacionais necessárias a um mercado de trabalho em expansão, com o objetivo de atingir o pleno emprego, além da centralidade do Estado na

oferta desses serviços, sendo este um investimento de duplo benefício, em que o ganho do indivíduo²³ levaria ao aumento da riqueza social.

A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (...) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, consequentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (...) A dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização (...) obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição de políticas do setor: se a educação contribuía (...) à competitividade da economia, as necessidades e demandas progressivas de recursos humanos deviam estar subordinadas a uma planificação precisa, já que dela dependia também, em parte, a conquista de mercados e aumento do bem-estar individual da população (...). (GENTILI, 2005, p. 80).

Sujeitos aos processos de industrialização e modernização, o ensino médio sofreu uma reforma no ano de 1971, por intermédio do acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (USaid). Dentre as medidas adotadas, destaca-se a padronização do ensino com a prevalência do ensino profissionalizante, sob uma égide tecnicista e como forma de conter a demanda para o ensino superior. No caso das universidades, a reforma articulou uma rede de estabelecimentos submetidas aos dinamismos do capitalismo mundial. Para Fernandes (1989), os acordos MEC-USaid traçaram uma rota de tempo regressiva e diferenciadora das ilusões que fermentavam o Brasil sobre a educação. A reforma universitária, por exemplo, enquadrou as universidades a uma rede de ensino superior submetida aos dinamismos do capitalismo mundial. O desenvolvimento histórico da política de educação brasileira esteve sujeito aos processos de industrialização e modernização, adquirindo contornos diversos em períodos históricos determinados.

Um conjunto amplo de especialistas de diversas correntes ideológicas concordam que a política educacional do período ditatorial apresentou uma mudança qualitativa e estrutural no trato da educação. Nesse período, destacam-se dois momentos no enfrentamento da ditadura com a educação: entre 1964/69, caracterizado pelo esforço em erradicar as experiências democratizantes em desenvolvimento; e a partir de 1968/69, marcado pela intervenção direcionada a modelar o sistema nacional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto modernizador. Netto (2010) destaca que não se trata de dois momentos

²³ O uso da palavra indivíduo tem como objetivo destacar o esvaziamento da relação entre educação e cidadania.

distintos acerca do papel da educação e do Estado, pois a *filosofia* para essa política social consistia no enquadramento do processo institucional da educação ao projeto “modernizador”.

O processo educacional erguido incidu, primeiro, sobre o nível superior do ensino para, em seguida, modelar os níveis elementares e básicos, devido a conflitos de interesses entre os representantes da ditadura e os conselheiros americanos. No que concerne ao ensino superior, a refuncionalização do sistema educacional seguiu o modelo oferecido pelos assessores norte-americanos numa operação caracterizada pela “desnacionalização do campo educacional”. Esta aconteceu por meio da introdução da “lógica empresarial” na condução da vida acadêmica, com alto índice de burocratização e acarretando uma racionalização segmentar, promotora de uma irracionalidade global, numa perspectiva de contenção. A política educacional da ditadura submeteu-se aos interesses do grande capital contendo o acesso à graduação, reduzindo a alocação de recursos públicos, transformando, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis (NETTO, 2010).

No ensino médio, adotou-se uma estratégia diferente, denominada “perspectiva de liberação”, que, sem evitar a exclusão pela base de contingentes oriundos ou situados nos níveis econômicos inferiores, procurava ampliar a matrícula neste grau e dotá-lo, através de um direcionamento profissionalizante, de caráter terminal. O saldo mais significativo foi a acentuada degradação da rede pública, paralela a uma inédita escalada privatizante (NETTO, 2010).

O resultado global dessas mudanças foi a contribuição para a consolidação do regime autocrático burguês, provendo o mercado de trabalho com um fluxo de pessoas qualificadas e semiquilificadas formais, assegurando tanto a oferta da força de trabalho necessária quanto a excedente, ao mesmo tempo em que garantiu a neutralização do sistema educacional como foco de problematização e crítica societária. O êxito da política educacional da ditadura residiu na neutralização e no esvaziamento da universidade que, insulada e distante de seu dinamismo crítico, conformou um ensino superior asséptico, apto a produzir quadros qualificados afeitos à racionalidade formal-burocrática. Na análise de Fernandes (1989), a ditadura militar, além de aprofundar as relações de dependências do Brasil junto ao capitalismo global em sua dimensão econômica, permitiu a incorporação da ideologia dominante por parte dos professores e educadores brasileiros, restringindo as potencialidades culturais criadoras.

Novas perspectivas para a educação foram estabelecidas quando o Brasil consagra o direito universal à educação na Constituição de 1988, embora tanto Fernandes (1989) quanto Mészáros (2008) sublinhem que a relação entre democracia e educação reflete duas relações

dialéticas, nas quais a transformação da educação depende de uma transformação profunda da sociedade, ao mesmo tempo em que a educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade, ou seja, educação e democratização são processos concretos e interdependentes. A conquista do direito à educação, estabelecido na Constituição de 88 em seu artigo 205, define a educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Os princípios que a regem são igualdade de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais e garantia de gestão democrática e de qualidade.

Em relação à Constituinte e aos direitos sociais estabelecido, Oliveira (2020) enfatiza que estes configuram fundamentos que o Estado deveria assegurar no decorrer do novo processo democrático e que, até aquele momento, não haviam sido contemplados pelas Constituições anteriores. No entanto, as premissas que nortearam o documento, em seu conjunto, estão em contradição com a garantia da propriedade privada, sujeitando a concretização dos direitos sociais ao decorrer do processo, sem condições efetivas de sua materialização, devido ao condicionamento da existência de recursos orçamentários para sua implementação. Todavia, é a consolidação dos direitos sociais que amplia o espaço de inserção dos assistentes sociais por meio do estabelecimento de políticas sociais.

A conquista dos direitos sociais no Brasil, fruto de processos e lutas políticas, abriu novas perspectivas para a atuação profissional dos assistentes sociais, à medida que permitiu a consolidação das políticas sociais. É importante destacar que as políticas sociais são fruto de processos históricos, determinados por lutas entre as classes sociais, condicionadas por determinantes políticos, econômicos e sociais no enfrentamento da questão social. No entanto, a consolidação dos direitos e das políticas sociais no Brasil é permeada por condicionantes postos pela realidade concreta na qual os princípios de cidadania e democracia são realizados numa sociedade capitalista e considerando as particularidades históricas dessa sociedade.

O dever do Estado com a educação foi efetivado mediante a garantia da educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo garantido acesso àqueles que não tiveram oportunidade na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento preferencial na rede regular de ensino às pessoas com deficiência; garantia da educação infantil em creche e pré-escola e atendimento ao educando, por meio de programas suplementares, de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Quanto às

universidades, estas devem gozar de autonomia didático-científica, administrativa e financeira, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as diretrizes prioritárias do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, estão a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade, a formação para o trabalho e promoção humanística. Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, disciplinando a educação escolar a ser desenvolvida, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

No entanto, as conquistas alcançadas constitucionalmente foram afetadas, como as demais conquistas sociais, pelas contrarreformas adotadas no contexto de implantação do ideário neoliberal. No campo da educação, Frigotto e Ciavatta (2003) enfatizam que o projeto instaurado a partir da década de 1990 foi totalmente subordinado aos interesses dos organismos internacionais e à lógica do mercado, pautado nas diretrizes do Consenso de Washington, uma vez que o regime do capitalismo financeirizado autorizou o capital financeiro a disciplinar os Estados nacionais segundo os interesses imediatos dos investidores privados (FRASER; JAEGGI, 2020).

Para Frigotto (2011), as concepções e práticas educacionais estabelecidas a partir desse período são semelhantes, tanto no controle do conteúdo do conhecimento a ser difundido quanto nos métodos da sua produção. Esses fatos reforçam a perspectiva do pensamento social crítico brasileiro quanto à especificidade estrutural da nossa sociedade e à natureza das forças sociais que a produziram e as mantêm como uma das mais desiguais do planeta. Os protagonistas dessas diretrizes foram os organismos internacionais e nacionais, vinculados aos mecanismos de mercado, encarregados de garantir a rentabilidade das grandes corporações e das empresas transnacionais. Entre eles estão o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que passaram a tutelar as reformas dos Estados nacionais, sobretudo dos países do capitalismo periférico. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) “sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Os eventos e documentos produzidos por essas organizações, ao longo da década de 1990, estabeleceram um conjunto de diretrizes que têm como objetivo instrumentalizar a educação para desenvolver indivíduos capazes de responder às necessidades e aos desafios postos pela globalização e, no caso dos países periféricos, como o Brasil, destacam a

necessidade de enfrentamento da situação de desemprego e exclusão social. As diretrizes estão consubstanciadas em orientações para eliminação do analfabetismo; aumento da eficácia da política educacional; mudanças nas relações público e privada no financiamento, incentivando a busca de “novas fontes de recursos”; maior aproximação entre educação profissional e tecnológica e setor produtivo; avaliação de aprendizagem; descentralização política e administrativa, entre outros. Nesse sentido, o projeto educativo implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pode ser definido como um projeto de ajuste às demandas do grande capital, em substituição às demandas da sociedade.

É no governo de Fernando Henrique que, pela primeira vez, em nossa história republicana, ideário empresarial e mercantil de educação escolar transforma-se em política unidimensional do Estado. Dilui-se o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Em todas as análises críticas do período, é consensual a concepção de que se trata de um governo que conduziu diferentes políticas associadas e subordinadas aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital dentro da ortodoxia neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. A travessia para a democracia, após a Constituição de 1988, ficou inconclusa e as medidas adotadas promoveram ajustes no sentido de conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em seu conjunto, o projeto educativo implementado encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas que definiram as políticas “de cima para baixo” e em acordo com os princípios do ajuste. A estratégia do governo de subordinar as reformas educacionais, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente na repulsa ao projeto de LDB construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, além da composição do Conselho Nacional de Educação. A proposta do governo foi orientada pelo centralismo das decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pautou-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais e responsáveis, ONGs, empresas e apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas, resultando

em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O ajuste neoliberal foi composto por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação operou na supressão das leis que pudessem inibir o livre mercado e, no caso brasileiro, expressou a definição das bases de um Estado mínimo e funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituíram um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a reponsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. O ponto crucial da privatização é o processo estatal de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos e, sobretudo, diluir e esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social, transferindo ao mercado o poder regulador, inclusive, dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Quanto aos planos nacionais de educação, destinados a regulamentar a lei nacional de educação e traduzir a política educacional em vigor em estratégias para sua efetivação, assumiram uma feição genérica, salvo no cumprimento de metas definidas em função dos “problemas” a resolver. Os autores sintetizam o campo educacional da “era Cardoso” como um período de retrocesso organizativo e pedagógico. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao seu longo processo de elaboração pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; o Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC; o Plano Nacional de Educação, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente do Executivo em não respeitar sua precedência na entrada no Congresso (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). As condições postas à implementação da política educacional refletem a principal marca do governo FHC em âmbito do Estado, fruto da reforma implementada no sentido de sua racionalização e modernização, que implicou em privatização das empresas públicas e desregulamentação da Administração Federal, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização, que teve consequências consideráveis para a educação (OLIVEIRA, 2009).

No que tange ao financiamento da política educacional, a criação do Fundo Nacional de Educação (Fundef) e o financiamento compulsório permitiram a priorização do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio, indicando que o direito à educação constitucionalmente estabelecido passava a ser substituído pela noção de priorização aos mais necessitados e públicos específicos, além de delegar aos estados e municípios suas respectivas responsabilidades pela oferta. Por outro lado, as reformas empreendidas resultaram na reestruturação do ensino nos aspectos relativos à organização escolar, à redefinição de

currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento. A condução das reformas foi justificada na necessidade de qualificação da força de trabalho, adequadas aos processos de reestruturação produtiva, e a ênfase conferida à educação veio acompanhada pela ideologia da empregabilidade, levando a uma reforma da educação profissional, organizada em sistema próprio, articulando ensino médio regular e técnico (OLIVEIRA, 2009).

As consequências dessas reformas foram a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, com o repasse de responsabilidades a instâncias locais, atribuindo relevância à gestão escolar. O êxito ou fracasso na gestão foi transferido aos “atores sociais”, aumentando a autonomia institucional e dos segmentos que a compõem e a “performatividade”, um princípio de gestão, foi adotado para estabelecer uma forma de direção indireta que substitui a fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas e comparação por um sistema de signos que representa a educação de maneira codificada e autorreferenciada. Nesse modelo centralizado na gestão local, a escola constitui-se como núcleo do sistema e o diretor passa a ser seu principal representante, personificando o novo modelo de gestão.

Nesse quadro de nova regulação e imposições, noções de bem público mudam, para acomodar a redução de expectativas sobre a *accountability*, o que, por sua vez, leva não só a diminuir as esperanças sobre o significado dos conteúdos dos serviços públicos e da infraestrutura, como também a transformá-las (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Em síntese, os eventos e documentos produzidos por esse conglomerado de organizações, ao longo da década de 1990, estabeleceram um conjunto de diretrizes que tem como objetivo instrumentalizar a educação para desenvolver indivíduos capazes de responder às necessidades e aos desafios postos pela globalização e, no caso dos países periféricos, como o Brasil, destacam a necessidade de enfrentamento da situação de desemprego e exclusão social. As diretrizes estão consubstanciadas em orientações para eliminação do analfabetismo; aumento da eficácia da política educacional; mudanças nas relações público e privada no financiamento, incentivando a busca de “novas fontes de recursos”; maior aproximação entre educação profissional e tecnológica e setor produtivo; avaliação de aprendizagem; descentralização política e administrativa, entre outros. Neste sentido, o projeto educativo implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso pode ser definido como um projeto de ajuste às demandas do grande capital, em substituição as demandas da sociedade.

Saviani (2017) sublinha que o projeto original da LDB surgiu por iniciativa da comunidade educacional, que se organizou para que a Carta de 88 assegurasse o direito à educação, fixando diretrizes e princípios que promovessem uma ordenação da educação nacional. No entanto, durante a tramitação, o projeto sofreu diversas alterações que mudaram

inteiramente seu rumo, sendo promulgada uma lei que se distanciava completamente das aspirações da comunidade educacional. Em vinte e sete anos de existência, o texto da lei sofreu mais de quarenta alterações, com avanços e retrocessos, o que expressa o campo vivo de disputas da educação no país. Para Frigotto (2014), a política educacional brasileira é reflexo de um conjunto de medidas tomadas em caráter transitório, que constituem políticas de governo e não políticas de Estado, em que a criação de programas educacionais são realizados em momentos específicos e por período determinados, visando atender a necessidade de mão de obra requisitada em ciclos de crescimento, e tal afirmativa pode ser identificada nas políticas engendradas no governo posterior.

O modelo educacional adotado no governo Lula (2003-2010) foi articulado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reunindo um conjunto de programas que abarcam desde a educação básica à educação superior. Por meio de parcerias com os municípios e a instauração de regimes de colaboração, priorizou-se o desenvolvimento da educação básica através da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referência criada para servir de indicador de qualidade na educação. O Ideb é um instrumento de avaliação dos indicadores da educação e, a partir dele, o MEC oferece apoio técnico e financeiro aos municípios que necessitem de investimento na qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, esse instrumento estabelece metas a serem cumpridas, prescritas pelo Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, articuladas à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a participação das famílias, da comunidade e um regime de colaboração entre União, estados e municípios (OLIVEIRA, 2009).

A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

As transformações educacionais realizadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), nas últimas décadas, podem ser compreendidas como um esforço de atender às necessidades postas pelo chamado neodesenvolvimentismo. Em síntese, o neodesenvolvimentismo teve, para Castelo (2014), o objetivo de compor uma via de desenvolvimento cujas principais propostas são: um Estado forte nas falhas do mercado; na

política econômica, responsabilidade fiscal, superávit primário, metas inflacionárias, câmbio flutuante e tributação progressiva, com intervenções pontuais no câmbio e nos juros; incentivos fiscais, tributários e subsídios para conglomerados do capital monopolista, encobertos em uma política industrial de inovação tecnológica; aumento da massa salarial e do crédito para consumo do mercado interno e expressões mais agudas da questão social, enfrentadas com políticas de transferência de renda, focadas nas camadas mais pobres da sociedade. No caso das políticas sociais, há uma defesa da assistencialização e um silenciamento sobre a privatização dos serviços sociais.

O neodesenvolvimentismo vê a redução das desigualdades sociais e o combate ao pauperismo por um viés economicista, de geração de renda nas camadas pobres voltada para a formação de um mercado interno de massas. O objetivo é gerar uma base econômica de venda interna das mercadorias, portanto, de realização de mais-valia. As principais apostas são no crescimento econômico, na geração de empregos formais, nos aumentos dos salários e do crédito e na alocação de recursos nas políticas de transferência de renda. Ou seja, o mercado é tido pelo neodesenvolvimentismo como o principal meio de melhorar o bem-estar da população, com uma ação auxiliar do Estado no alívio da extrema pobreza e outras expressões mais agudas da questão social (CASTELO, 2014, p. 590).

Na perspectiva de Boito Jr. e Berringer (2013), a utilização do termo neodesenvolvimentismo é fruto da tentativa de implementação de um programa que, sem romper com o modelo econômico neoliberal, busca o crescimento econômico numa perspectiva distinta dos governos anteriores (Collor e Fernando Henrique Cardoso). Esse programa foi composto por políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda, aumentando o poder aquisitivo das camadas mais pobres e a propensão ao consumo; elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; política externa de apoio às grandes empresas nacionais ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais e uma política econômica anticíclica. Nesse sentido, os governos do PT apresentaram modificações importantes na política brasileira, expressas em uma mudança no interior do bloco do poder, com a constituição de uma frente ampla que reuniu a burguesia interna nacional, a baixa classe média, o operariado urbano, o campesinato, além de um amplo setor social que compreende desempregados, subempregados, trabalhadores autônomos e uma massa marginalizada (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 32).

A expressão neodesenvolvimentismo visa a demarcar diferenças em relação ao desenvolvimentismo (1930-1980), percebidas num crescimento econômico inferior quando comparado ao “desenvolvimentismo clássico”, apesar do crescimento alcançado ser superior às taxas da década de 1990; uma menor importância do mercado interno; uma importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local; promoção, em contextos históricos

distintos, da reativação da função primário-exportadora; menor capacidade distributiva de renda e uma burguesia dirigente sem pretensões anti-imperialistas, o que significa que “o neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal” (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 32).

Ao realizar uma análise da política educacional na primeira década dos anos 2000, Frigotto (2011, 2014) resgata a concepção de Florestan Fernandes de que o termo desenvolvimento, na realidade dos países de capitalismo dependente, refere-se ao processo de modernização em que a classe dominante, associada ao grande capital, aumenta seu alcance de expansão. Dessa forma, a política educacional operada no período buscou atender tanto às necessidades de formação de mão de obra, daí a expansão do ensino superior e tecnológico, ao mesmo tempo em que expressa uma “dívida histórica” com a classe trabalhadora na garantia do direito à educação. Ao fazer um balanço sobre o quadro recente da política educacional no Brasil, enfatiza que, apesar do seu reconhecimento como direito, sua negação continua reiterada aos mais pobres.

A afirmativa adquire sentido ao se identificarem traços de continuidade e descontinuidades do projeto petista em relação aos governos da década de 1990. A continuidade tem como traço central a manutenção da política macroeconômica e o combate à desigualdade dentro da ordem, ao passo que descontinuidades são identificadas numa distinta política externa e postura diante da privatização, com um fortalecimento, mesmo que relativo, do Estado; aumento das taxas de emprego formal; relações distintas com os movimentos sociais e ampliação de programas sociais voltados às camadas mais pobres, apesar do foco no incentivo ao consumo (FRIGOTTO, 2011).

A ausência de um projeto de sociedade antagônico à modernização e ao capitalismo dependente reflete a inexistência de um projeto educacional antagônico, resultando numa melhoria nas relações público e privado, mas reiterando reformas que, apesar de apresentarem mudanças em alguns aspectos, não alteraram a herança histórica do país, que “atribui caráter secundário e, até mesmo desnecessário, à educação como direito universal e de qualidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 242). A inexistência de um projeto nacional antagônico deriva da incapacidade de soberania nacional intensificada pelo capitalismo financeiro que, conforme Dardot e Laval (2016), caracteriza o antidemocratismo que desativa o jogo político.

Ao tratar a relação público e privado, Frigotto (2011) destaca a subversão da pedagogia histórico-crítica à concepção mercantil, cujos princípios estão alicerçados a uma visão fragmentária da realidade que reforçam a competição e o individualismo, de acordo com a ideologia das competências e da empregabilidade em todas as esferas da vida, produzindo

fracassados ou vitoriosos (DARDOT; LAVAL, 2016). Destaca o movimento empresarial *Compromisso Todos pela Educação* e a disputa pelo pensamento educacional mercantil no interior das escolas públicas, adicionado ao empresariamento da educação de fato, realizado através da compra de complexas redes educacionais, inclusive, instalando-se na gestão das escolas confessionais.

Em termos de financiamento, embora a educação básica seja de responsabilidade dos municípios, foi criado o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores (Fundeb), que incorporou a educação infantil e o ensino médio, além de fixar o piso nacional para os professores deste segmento. No entanto, a educação infantil ainda constitui um desafio para os mais pobres, enquanto o ensino fundamental, quase universalizado, não oferece as bases materiais para um aprendizado adequado, seja pela precariedade de recursos físicos, como prédios, laboratórios e bibliotecas adequados, seja pelo tempo de permanência insuficiente de estudantes na escola, e a oferta de professores com formação qualificada e remuneração digna (FRIGOTTO, 2011, 2014). Em entrevista²⁴, o atual ministro da Educação, Camilo Santana, declarou que os maiores desafios educacionais nos próximos anos, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica/2022, é a garantia do acesso das crianças à escola. Segundo os dados, 1,04 milhão de crianças de 4 a 17 anos estavam fora da escola, quadro que foi agravado em virtude da pandemia de Covid-2019.

Em relação à educação profissional e tecnológica, embora tenha sido a prioridade da década 2000-2010, mais de 80% das matrículas ainda estão concentradas no setor privado, e destas, a maioria é ofertada na modalidade à distância, amplamente expandida nos níveis tecnológico e superior, na década de 1990. Frigotto (SILVA; KRONEMBERGER; BORGES, 2020) sublinha que o ensino técnico e profissional no Brasil iniciou-se no ano de 1909 e passou por muitas mudanças institucionais, ao longo de sua existência, sendo a mais recente a criação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). De formato único, sua proposta de verticalidade permite ao estudante ingressar no ensino médio, graduar-se e, na medida que se criarem cursos de pós-graduação, completar o ciclo com o doutorado. Na sua perspectiva, a criação dos Ifets pode ser definida como a maior política de educação pública de qualidade, especialmente para o ensino médio e licenciaturas que o Brasil teve em sua história. No entanto, em relação às condições de permanência dos alunos, enfatiza que, caso o acesso à alimentação seja negado, podem haver vagas devido ao impedimento de estudantes seguirem

²⁴ Os grandes desafios educacionais do Brasil, a partir do Censo Escolar da Educação Básica 2022. *Carta Capital*, 08/02/2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-grandes-desafios-educacionais-do-brasil-a-partir-do-censo-escolar-da-educacao-basica-2022/>

no curso, dado o perfil de vulnerabilidade socioeconômica do estudante. A qualidade dos institutos deve-se à sua quantidade, pois são compostos por cerca de seiscentos *campi*, dos quais cerca de trezentos e sessenta foram criados no governo Lula, e à interiorização, cuja ampliação do acesso de novos sujeitos realizou-se por meio das políticas de cotas (BRASIL, 2012).

Além da criação dos Ifets, o governo federal criou 18 novas universidades e 137 *campi* universitários, praticamente duplicando o número de alunos. Realizou concursos para corpo docente e técnico-administrativos, ampliou recursos e custeio, além da ênfase nas políticas voltadas aos jovens e adultos, à população indígena e afrodescendente e apoio ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento Sem Terra. Todavia, apesar do grande impulso em direção à criação de novas universidades e *campi* universitários públicos, a tendência histórica à privatização não foi alterada, preservando a dualidade público e privada fortalecida nos governos militares (FRIGOTTO, 2011, 2014).

A expansão do ensino superior foi realizada através de dois programas contraditórios, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que manifesta o fortalecimento da perspectiva de uma universidade operacional, avaliada em razão das demandas do mercado, e não da sua função social. O Reuni (BRASIL, 2007) duplicou a oferta de vagas e estabeleceu um conjunto de ações afirmativas diversificando o público universitário sem oferecer as condições necessárias para essa expansão, como recursos humanos, materiais e orçamentários compatíveis, acarretando numa desestruturação da carreira docente e intensificação da carga de trabalho, inclusive, por meio da cobrança de produtividade das agências de fomento de pesquisa. Já o Prouni incorporou uma perspectiva conservadora de oferta de carta de crédito para os pobres que desejam estudar (FRIGOTTO, 2011). No entanto, há que se considerar a importância das políticas de ações afirmativas.

A criação de políticas de ação afirmativa racial e social foi um dos acontecimentos de maior significado político e social das últimas décadas no nosso país. Elas revolucionaram a maneira como gestores, acadêmicos e a população em geral compreendem a questão racial, as injustiças e as soluções para combatê-las. Elas mudaram a cara do ensino superior brasileiro, particularmente das universidades públicas, que concentram a maior parte da excelência acadêmica. O ensino superior passou a representar de maneira um pouco mais justa o perfil racial e econômico de nossa sociedade. Além disso, elas mudaram a maneira como a sociedade enxerga a si mesma (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 27).

Outra política no âmbito do ensino superior a ser destacada é o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), que sustentou importante expansão do mercado de educação superior privado e, na atualidade, é fonte de endividamento de grande parte da população

atendida, constituindo uma das formas de expropriação neoliberal realizada por meio da dívida pública.

Ao avaliar a estrutura educacional brasileira, é importante enfatizar que a maior dívida com a população brasileira encontra-se no acesso ao ensino médio e na permanência nele. Em 2021, o percentual de jovens²⁵ que não estudava e nem estava ocupado era de cerca de 12,7 milhões (25,8%), ou seja, ¼ dos jovens brasileiros. Segundo Costa (2015), as principais dificuldades nesse nível de ensino estão nas condições de acesso, permanência e qualidade, pois os jovens brasileiros que frequentam essa etapa da educação básica estão em escolas estaduais, sem infraestrutura adequadas e marcadas por altas taxas de reprovação e abandono²⁶.

Além da universalização do ensino médio ser o maior obstáculo da universalização da educação básica, a reforma realizada pela Lei nº 3.412/2017, conhecida como “reforma do ensino médio”, dificultou a possibilidade da oferta de uma educação de qualidade, impondo uma flexibilização dos currículos e incluindo itinerários formativos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As disciplinas de filosofia, sociologia, artes e educação física perderam esse *status* e seus conteúdos foram transformados em “estudos e práticas”. Em caráter de obrigatoriedade, a serem ofertados nos três anos do ciclo, permaneceram apenas as disciplinas de línguas portuguesa e inglesa e matemática. O esvaziamento das disciplinas na área de ciências humanas demonstra a desqualificação dessa área de conhecimento como mediações necessárias aos processos formativos, priorizando a formação para o mercado.

De acordo com Motta e Andrade (2020), as últimas três décadas podem ser caracterizadas pela subsunção da educação escolar à forma-mercadoria e à sua lógica, que, ao invés de avançar na construção do direito à educação, opera e aprofunda o *apartheid* socioeducacional. A centralidade no resultado imediato e na produtividade da escola tem promovido uma expropriação dos conteúdos elementares nos campos científico, cultural e artístico e um cerceamento do trabalho docente, cada vez mais desqualificado, mal remunerado e submetido à transferência de competências e habilidades requisitadas pelo mercado de trabalho, somados à expansão das empresas de ensino à distância e materiais didáticos sob incentivo financeiro do Estado.

²⁵ De acordo com o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013) são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

²⁶ Desde o retorno das atividades presenciais no colégio onde atuo, é crescente a necessidade dos jovens de realizarem atividades laborais, os quais vêm solicitando à escola liberação da escola antes do horário do término das aulas.

O empresariamento educacional de “novo tipo” está relacionado à complexidade e historicidade desse processo, composto pela articulação entre a mercantilização da educação (subsunção da educação escolar à forma de mercadoria), a mercadorização (transformação da educação em nicho de mercado) e subsunção da educação ao empresariamento, com protagonismo do empresariado brasileiro e respaldo do Estado e de organismos internacionais, na direção moral e intelectual da educação pública e privada. A esse processo soma-se a edição da Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida como emenda do teto dos gastos, que limitou por vinte anos os gastos públicos do governo federal, gerando falta de investimento na educação e na produção de conhecimento científico, precarizando ainda mais as condições do serviço público educacional. Além da retirada de recursos do MEC, os últimos quatro anos foram marcados pela difusão de uma política obscurantista anticientífica e anticonhecimento no governo Bolsonaro.

Para Gentili (2005), a crise dos anos 1970 provocou impactos nos países de economias centrais e periféricas relacionados ao aumento da pobreza e da desigualdade, sendo o desemprego sua principal expressão. No entanto, como o capitalismo foi capaz de se reorganizar para permanecer acumulando riqueza através do neoliberalismo e, principalmente, às custas da piora das condições de reprodução social, a desintegração da promessa integradora da educação foi substituída pela ideologia da empregabilidade. Isto é, as “políticas educacionais deveriam orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis”, esvaziando completamente o sentido ampliado da educação (GENTILI, 2005, p. 89).

Todavia, no caso brasileiro, podemos inferir que o resultado é ainda mais “perverso”, se observarmos as particularidades de nossa formação sócio-histórica. Conforme sublinha Martins (2021), a forma de estabelecimento do trabalho livre forjou uma ideologia de que o trabalho é fonte de riqueza e a virtude essencial do trabalhador para possuir riqueza é trabalhar e poupar. Em grande medida, essa ideologia foi capaz de legitimar o processo de cidadania regulada e da estratificação realizada pela inserção diferenciada do trabalhador ao universo da cidadania, que nunca foi universal; pelo contrário, historicamente o trabalho informal, precário e o desemprego sempre estiveram presentes em nossa sociedade. Dessa forma, os jovens das camadas populares, “expulsos” da escola em virtude da necessidade de trabalhar para colaborar com o sustento da família, ao não vislumbrarem a possibilidade de mobilidade social e retorno do “investimento em anos de estudo e certificados”, optam, em muitos casos, por cursos tecnológicos, de baixo custo, adquiridos no mercado educacional, como forma de atendimento de suas necessidades

imediatas de sobrevivência, mas que, ideologicamente, encontra sustentação na perspectiva de que “trabalhar e poupar” pode, em alguma medida, garantir condições de vida melhores àquelas vividas pelas gerações que os antecedem.

Nessa perspectiva, outro campo de mediação a ser explorado refere-se à relação entre a dinâmica da esfera da reprodução social e a educação. O desenvolvimento da educação constitui-se num campo complexo e contraditório, onde estão em disputa permanente o conteúdo dessa instrução, se voltado aos interesses da humanidade ou em conformidade com a divisão social do trabalho, ao mesmo tempo em que se constitui em campo de interesse do Estado, ao forjar identidade e solidariedade nacionais entre as classes e consensos de legitimação da ordem social.

A esfera da reprodução social é permeada por condições objetivas e subjetivas que se estabelecem por meio da re-produção²⁷ de novos elementos, fruto da ampliação e do aprofundamento das contradições do capitalismo mundial. Considerando o caráter cíclico das crises, inerentes a esse modo de produção, a necessidade de reorganização dessas relações abalam concepções estabelecidas, exigindo adaptação por meio da dialética das relações de coerção e/ou consenso. Diante da exigência de qualificação e do disciplinamento da força de trabalho, inerente à complexificação do sistema de produção, e da necessidade de formação de novos consensos, a educação assume um papel protagonista na esfera da reprodução social a partir do século XX (HARVEY, 2016). A esfera da reprodução social é o espaço de formação dos sujeitos sociais, onde se constroem as habilidades laborais, a organização de hábitos e costumes, as práticas culturais, os valores, os sentimentos de pertencimento e de comunidade, inclusive, tem centralidade na socialização da juventude. Enquanto espaço de constituição da sociabilidade de humana, sua abrangência não se circunscreve à esfera doméstica, pois inclui a vizinhança, a sociedade civil, as agências do Estado e os espaços mercantilizados (FRASER; JAEGGI, 2020).

Harvey (2016) sublinha que, na relação entre Estado e reprodução social, a educação assume um papel fundamental no processo de industrialização e urbanização, ao qualificar a mão de obra, e na urbanização, ao regular a previsão de bens relativos à educação de crianças e jovens, e ao cuidado, de uma forma geral. No entanto, a educação também se constitui num grande negócio diante do privatismo neoliberal e da mercantilização da vida cotidiana nas últimas décadas, onerando e endividando as famílias, inclusive, com a privatização dos serviços domésticos, num quadro de desemprego crescente. Por outro lado, a esfera da reprodução social

²⁷ Re-produção utilizada no sentido lefebvriano.

requer regulação estatal, pois nela se localiza o crescimento da opressão e da violência contra jovens, mulheres, negros, etc., inclusive, a negação das oportunidades educacionais, além da transferência das experiências frustradas da vida e do trabalho para a família, assim como a necessidade de construção de redes interpessoais e territoriais de proteção e atendimento a necessidades diversas não amparadas por direitos e redes públicas. Esta última característica adquire importância fundamental e verdadeiro saber da viração cotidiana, muitas vezes ancestral e coletivo, sem o qual não se consegue compreender o cotidiano popular como exercício constante de criação, muito além da simples “carência”, “ausência”. Somam-se a esse cotidiano da vida popular as diferentes e entrelaçadas formas de insegurança à vida e maior exposição e danos decorrentes de diferentes práticas de violência, notadamente a exercida pelo Estado, de forma racista e com o uso de força armada e letal nos territórios de vida das populações pobres e negras, em especial contra homens jovens pretos e pardos; a vivência de diferentes tipos e ciclos de violência intrafamiliar, impactando notadamente os corpos e a vida de mulheres e crianças; maior contato com diferentes práticas de ilegalidades, que operam a partir de agentes e instituições do Estado e tipos de crime organizado, como as milícias e o tráfico e a comercialização de droga nos territórios populares de vida e moradia das famílias trabalhadoras pobres urbanas.

Particularmente sobre a inserção das classes populares na dinâmica escolar, Thin (2006) destaca o conflito de duas lógicas socializadoras manifestas no cotidiano escolar. Ao analisar as relações entre as famílias populares e a escola, defende que se abandone a visão dominante de que essas famílias são negligentes ou “anormais”, mas que se compreendam suas práticas como “incoerentes”, quando confrontadas com as normas dominantes da vida social. “Trata-se, antes de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e indivíduos” (THIN, 2006, p. 213). As condições sociais de existência e socialização adquirem sentido quando relacionadas às condições de trabalho, e a partir de um olhar sobre a classe social, adquirem-se possibilidades diferenciadas de apreender a lógica educativa e a forma escolar como o modo de socialização dominante.

O conflito entre essas duas formas de socialização, familiar e escolar, manifesta-se de forma desigual, no sentido de que as práticas escolares tendem a se impor às famílias populares. As famílias tendem a ter pouco, ou nenhum, domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem, além de não dominarem as regras da vida escolar, daí sua participação na escolarização ser determinante no futuro dos seus filhos. Os professores, como agentes da instituição, têm o poder de impor às famílias conformação às exigências das escolas e aquelas têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas docentes. Esse

conjunto de conflitos expressa as dificuldades da relação família e escola e são estruturais, produto de relações sociais contraditórias, que incidem tanto na complexificação do trabalho docente, quanto na invalidação das práticas socializadoras e na autoridade parental das famílias (THIN, 2006).

As lógicas escolares, incorporadas pelos professores e sustentadas pela instituição escolar, fazem parte da transformação no modo de socialização e na relação com a infância como construção social. Historicamente, a instituição escolar constituiu formas de relações sociais e de escolarização hegemônicas que partilha certos traços articulados entre si e caracteriza uma maneira de socializar dominante na sociedade moderna, com algumas características. A educação escolarizada é marcada por um espaço e tempo específicos, nos quais a socialização ocorre num ambiente fechado e resguardado de olhares “não-pedagógicos”, num tempo estruturado para dedicação exclusiva à rotina escolar e educativa, deixando pouco tempo livre para atividades de recriação e interação, ocupando incessantemente o tempo da criança. Os adultos em contato com as crianças, na dinâmica escolar, têm como finalidade educá-las e formá-las através de atividades formadoras de mentes e corpos, com conteúdo pedagógico, em geral, composto de práticas e exercícios para fins exclusivos de aprendizagem. A socialização escolar também passa pelo aprendizado de regras, que envolvem “comportamentos esperados”, com pleno controle de impulsos e relação de subordinação à autoridade do professor, além de impessoalidade na relação professor-aluno. Como as disciplinas são compostas por um conjunto de regras (gramaticais, matemáticas, de apresentação, etc.), desenvolve-se por meio desse tipo de aprendizagem um trabalho educativo e moral (THIN, 2006).

Em contraposição, a socialização das famílias no ambiente popular acontece através dos atos da vida cotidiana, na convivência entre adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro. Diferentemente das famílias de classes médias/altas e intelectualizadas, não é “cultural” a destinação de tempo específicos para a ação educativas dos filhos e os momentos de interação compartilhados são pouco mediatizadas por atividades que impõem regras formais. As diferentes práticas de linguagem, também geradoras de conflitos, apresentam, no caso das famílias populares, um distanciamento no domínio da linguagem “cultura” e escolar, ligadas à estruturação das relações intrafamiliares. Nesse sentido, as formas de socialização familiares e escolar em conflito se materializam numa atribuição à carência cultural familiar ou à negligência educativa das famílias, expressando as condições de subalternidade, produto das relações sociais (THIN, 2006).

Thin (2006) observa distintas formas de materialização desses conflitos na relação família e escola, considerando os modos de autoridade e comunicação na relação com o tempo. No campo da autoridade, o modo de ação das famílias sobre as crianças apoia-se numa pressão exterior que supõe vigilância direta e práticas de controle de comportamentos, cuja transgressão acarreta diferentes formas de violência física, verbal, psicológica, etc. “Os pais fixam os limites a serem respeitados de forma imperativa, ou seja, eles são pouco negociáveis, e fora deles concedem toda a liberdade” (THIN, 2006, p. 218). As sanções são aplicadas diretamente ao ato reprovável com o objetivo de interdita-los, e exercida na presença física dos pais. No entanto, quando os professores demandam intervenções de regulação do comportamento de seus filhos, os pais sentem-se impotentes e devolvem ao professor sua responsabilidade na vigilância direta de comportamentos no espaço escolar. Ou seja, as práticas familiares agem mais pela pressão exterior do que pela busca de autocontrole da criança, dentro de uma formação dialogada. É importante destacar que, numa sociedade de passado escravagista, as formas de controle pelo uso da violência e da força física são ainda mais naturalizadas e legitimadas, pois, até recentemente, as agressões e constrangimentos físicos eram práticas comuns praticadas por educadores no interior das instituições escolares.

Com o avanço nas legislações de proteção social à criança e ao adolescente, do reconhecimento dos direitos humanos e a revisão dos processos de formação dos professores, a escola atualmente preza pela autonomia com forma de autorregulação e a interiorização de normas e regras sociais de “convivência”, cuja responsabilidade é atribuída ao núcleo familiar. Nessa perspectiva, há um distanciamento entre as práticas escolares e familiares, ou seja, da educação formal e informal, que se apresenta no contato entre famílias e professores, gerando um descompasso na compreensão das formas de exercício de autoridade proclamada pela escola e apresentadas pelas crianças. Ao conclamarem o exercício da autoridade familiar, também há um receio que isso se manifeste em atos de violência, principalmente física. À família, paira um sentimento de desqualificação, à medida que sua capacidade de “educar” e suas formas de ação são questionadas.

Thin (2006, p. 219) destaca que o distanciamento das expectativas dos agentes escolares e as práticas das famílias populares atingem o limite quando as condições de regulação do comportamento infantil são deflagradas por condições de vida e trabalho precarizadas. Isso tem relação com as condições postas à reprodução da vida social, marcadas pela impossibilidade de os responsáveis estarem presentes em momentos importantes da vida familiar; mães chefes de famílias expostas a duplas jornadas de trabalho e responsáveis pelo acompanhamento escolar e formação moral e intelectual de seus filhos; redes de solidariedade frágeis ou inexistentes para

regular o comportamento das crianças; famílias expostas a territórios marcados pela violência, em especial as formas da violência letal do racismo, que naturaliza, nos noticiários e na paisagem urbana das cidades do Brasil, a morte cotidiana de crianças, jovens e seus familiares encontrados pelas balas não perdidas disparadas pela polícia, a milícia e o tráfico.

Em relação aos modos de comunicação, estamos nos referindo especificamente aos problemas de linguagem reclamados pelos professores, identificados num vocabulário restrito ou inapropriado dos alunos, que dificultam o ingresso no mundo da escrita e da linguagem escolar. É requerido às famílias um investimento em estratégias de leitura para além da incentivada pela escola, como um hábito a ser cultivado por toda a família, pois “a criança aprende ler ao ver um adulto lendo”. A essa questão acrescenta-se o uso excessivo de telas, que, além de expor as crianças a um universo desconhecido, como os últimos episódios de violência nas escolas demonstraram, promove um afastamento da linguagem escrita formal. Essa linguagem “restrita” não se resume à interação criança/escola/professor, mas também a uma comunicação difícil entre família/escola, às vezes, incompreensível para as famílias, geradoras de uma série de inferências quanto à situação de classe das famílias²⁸. Dependendo da linguagem, marcada pelo excesso de gírias, conjunções verbais incorretas, palavras de baixo calão, essas crianças são vítimas de preconceito e “isoladas” do restante da turma (sendo este afastamento incentivado, inclusive, pelos pais de outras crianças), acarretando atitudes violentas contra os pares como formas defensivas do sentimento de exclusão.

Por fim, destaca-se uma relação de temporalidade distinta entre o universo escolar e o familiar. Thin (2006, p. 220) sublinha que a escola é regida por uma regularidade temporal marcada por horários, calendários, sucessão de atividades organizadas com tempo determinado, como provas e aulas, além de uma planificação da progressão de aprendizagens. Já as famílias possuem relações com outra racionalidade temporal, relativa às demais atividades de reprodução social, como horários das refeições (quando há alimento); o tempo de deslocamento e os infortúnios referentes à disponibilidade de transporte público; além de outras atividades rotineiras e, principalmente, tangente às relações de trabalho permeadas pela informalidade, o caráter temporário e/ou instável, “os bicos” e pelo desemprego. Diferentemente da forma de trabalho vivenciada no período fordista, caracterizada por uma regularidade e temporalidade

²⁸ No exercício profissional, sou convidada a participar de algumas reuniões entre professores e famílias, geralmente relacionadas a questões de indisciplina e conflitos, com a expectativa de uma ação moralizadora do Serviço Social. Após essas reuniões, não é incomum a necessidade de “traduzir”, ou seja, dar materialidade ao conteúdo dito pelo professor aos familiares. Em algumas situações, dadas ao conteúdo preconceituoso do que é dito, muitas falas nem são reproduzidas.

que impõem uma organização da vida a partir dele, em tempos de flexibilização e precarização do trabalho, as formas de vida impossibilitam

(...) qualquer planificação e antecipação da existência. Tudo ocorre como se nas famílias que acumulam dificuldades a vida fosse vivida como uma sequência de “golpes” que são proferidos contra elas, de urgências que precisam ser enfrentadas e que impedem qualquer programação de atividades, a ponto de não poderem, por exemplo, organizar encontros com os agentes de instituições como a instituição escolar²⁹ (THIN, 2006, p. 220).

Em outros casos, as obrigações temporais das atividades laborativas das famílias são incompatíveis com a temporalidade da escola, e nem todos gozam da permissão para se afastarem dos locais de trabalho, mesmo que a escola ateste o comparecimento da família. São temporalidades distintas que repercutem nas relações entre pais e filhos e nas relações com a escola e as aprendizagens.

Thin (2006) avança nas suas reflexões para compreender o sentido da escolarização para as famílias populares. Para ele, o sentido reside nas possibilidades sociais que a educação viabiliza, seja em termos de futuro profissional, seja na aquisição de conhecimentos que permitam ao sujeito uma vida cotidiana melhor que de suas gerações anteriores.

Consequentemente, as atividades escolares só têm sentido se as famílias populares puderem associá-las aos objetivos sociais que atribuem à escolarização de seus filhos; todas as atividades que podem afastar as crianças das atividades ditas fundamentais, e que não parecem contribuir para a melhoria dos resultados escolares, são mais ou menos suspeitas aos seus olhos. Aparecendo como inúteis, incoerentes com relação a esses objetivos, elas só podem ser perda de tempo. Como o saber não pode vir senão da escola, e como os investimentos sociais são primordiais, os pais não entendem que o tempo da escola seja desviado das aquisições que eles julgam fundamentais (THIN, 2006, p. 221).

Para as famílias populares, a centralidade do trabalho também está na origem da desconfiança de atividades pedagógicas de caráter lúdico. Isso parte de uma cisão própria das classes populares, cisão entre trabalho e lazer, trabalho e descanso, que diferentemente dos trabalhadores intelectuais, como os professores, não estabelecem fronteiras entre trabalho e lazer.

Nos meios populares, [o lúdico]³⁰ remete a colocar entre parênteses as exigências da vida, leva a um descanso, a um prazer, a uma troca livre de qualquer conotação pedagógica e educativa. Para os pais, a escola está classificada ao lado do trabalho, e

²⁹ No ambiente escolar, quando há dificuldade no agendamento de reuniões com as famílias, é recorrente o discurso proferido de que as famílias devem sobrepor uma convocação da escola a qualquer outra atividade, pois se trata de algo prioritário, a vida escolar e o futuro de seus filhos, como se a sobrevivência destes estivesse garantida.

³⁰ Na tradução é utilizado o termo “jogo”. No entanto, optei por usar o termo lúdico no intuito de dar mais sentido ao texto.

tudo aquilo que se assemelhe ao [lúdico] parece inútil ou nefasto à escolaridade (THIN, 2006, p. 221).

Outra tensão é encontrada na expectativa dos pais em relação à escolarização de seus filhos. Para eles, o conhecimento adquirido deve ter funcionalidade imediata e prática, diferentemente da lógica pedagógica que é determinada pela duração e cujo objetivo da aprendizagem é mais distante e universal, revelado a longo prazo no domínio de procedimentos intelectuais abstratos. Dessa forma, a apropriação da escolarização pelas famílias está em contradição com as expectativas dos professores. Ao considerarem que o papel da escola é se ocupar de todo o processo de escolarização, uma parcela significativa das famílias não participa regularmente do acompanhamento escolar, intervindo, em alguns casos, quando os resultados são muito negativos. “Para esses pais, o que predomina é o sentimento de incompetência, e até o temor de prejudicar seus filhos” (THIN, 2006, p. 222).

Quando a escola aciona as famílias para investirem na vida escolar das crianças, muitas não conseguem compreender essas observações, pois estão convencidas de que fazem tudo o que está ao seu alcance. Thin destaca que essa confrontação da escolarização pelas práticas das famílias só acontece porque existe uma ambivalência no reconhecimento da legitimidade da escola, associada a uma relação de desconfiança inerente à distância da instituição escolar e seus modos de socialização.

Com efeito, os pais expressam um sentimento difuso de que a escola talvez não seja feita para eles e para seus filhos, manifestam medos ligados aos riscos envolvidos na escolarização, e uma desconfiança no que tange às instituições em geral (THIN, 2006, p. 222).

Essa ambivalência manifesta-se nas fortes expectativas depositadas na escolarização das crianças como estratégia de romperem com as condições precárias de existência e no sentimento de que a oportunidade de escolarização não pode ser dispensada. No entanto, em relação à continuidade dos estudos para além da formação básica, surgem questões relativas às barreiras a serem ultrapassadas e aos riscos associados.

Ao traçar os elementos de socialização escolar e o caráter “burguês” das instituições, é importante destacar que esse formato atinge a educação em todos os níveis, sendo o ensino superior a forma mais expressiva do caráter “elitista”, principalmente dadas as particularidades de seu desenvolvimento no Brasil. Ainda em relação à educação básica, uma vez “superadas” as barreiras dos anos escolares iniciais, deparamo-nos com processos educacionais cuja finalidade está pautada pela ideologia da empregabilidade. Na etapa de finalização da educação básica, há uma divisão entre a formação técnica, que visa a uma formação para inserção mais imediata no mercado de trabalho, e o ensino médio, um estágio preparatório para o ingresso na

educação superior. Esta etapa de escolarização deve ser apreendida em plenitude, pois trata-se de uma população jovem, com expectativas e projetos de vida, sobre a qual o protagonismo familiar relacionado aos processos educacionais cede espaço ao protagonismo juvenil, que traz consigo subjetivadas expectativas e limitações forjadas nas condições existenciais concretas.

A experiência juvenil não é unívoca, pois está condicionada por fatores como classe, raça, gênero, sexualidade e território onde ela se expressa; além de fatores subjetivos próprios da singularidade de cada história, a partir da realidade e das relações que a cerca, como trabalho, religiosidade, relações familiares, práticas culturais, entre outros. Essas questões, que permeiam a sociedade e são vivenciadas pela juventude, expressam-se na escola através da interação entre os conhecimentos e os processos educativos obtidos formalmente e os saberes adquiridos na vida cotidiana (LEÃO; CARMO, 2021).

Apesar de a educação e a escola ocuparem um lugar central na vida da maioria dos jovens, essa dimensão não é a única e, nem sempre, a mais importante, visto que outros processos conformam a condição juvenil, e não é incomum que o trabalho seja um deles. No processo de escolarização na juventude, os jovens permanecem em instituições organizadas tempo-espacialmente, permeadas por regras, com métodos expositivos centrados nos professores, organizados numa cultura escolar da passividade, que pouco explora a capacidade crítica e faz com que a escola torne-se um ambiente muitas vezes desinteressante. Ou seja, se o modo de organização escolar está em conflito com as formas de socialização das famílias populares, no caso da juventude, além de manter esse conflito, as formas de socialização se caracterizam por estarem, progressivamente, mais distantes da experiência juvenil contemporânea. Em nome da disciplina e das condições favoráveis de execução das atividades escolares, perde-se a possibilidade de promover a interação com as diversas culturas e experiências juvenis (LEÃO; CARMO, 2021).

Para Leão e Carmo (2021), os jovens gostam da escola e têm expectativas positivas a seu respeito, especialmente em relação a seus projetos de vida. Por outro lado, vivem limitações dado seu contexto de vida, a ponto daquilo que almejam não ser vislumbrado no horizonte de possibilidades. Contudo, mesmo diante das incertezas de um futuro que a escola oferece, é incontestável que a instituição é um meio de garantir o presente, apresentando vários sentidos, configurados numa mescla de motivações juvenis. Frequentar a escola pode ser visto como uma obrigação ou algo “natural”; uma exigência do mercado de trabalho, para uma inserção profissional que permita mobilidade social; um espaço de aprendizado para a vida, cidadania e crescimento pessoal; um espaço de interação social com possibilidades de novas amizades, namoro, lazer, etc., experiências marcantes nesse período da vida. O que o jovem deseja é que

a escola lhe ofereça oportunidades para ter acesso a conhecimento úteis, condições para a continuidade de sua escolarização e acesso a oportunidades de trabalhos futuros, ao mesmo tempo em que lhe permita compreender sua vida cotidiana (LEÃO; CARMO, 2021, p. 30-32).

No entanto, o processo de escolarização dos jovens tem implicações quando se trata da socialização daqueles oriundos das classes populares, à medida em que a permanência nessa etapa da escolarização, como fase intermediária, muitas vezes se apresenta como algo situado “entre”, cuja porta de saída não está definida. Dayrell e Jesus³¹ (2016) apontam alguns fatores determinantes para a permanência de jovens pobres nos processos de escolarização secundária e, numa definição ampla, o grupo “excluído” é composto, majoritariamente, por estudantes negros/pardos; de famílias de renda baixa; compostas por matriarcas, mães e/ou avós, e a escolarização média dos pais é a educação básica incompleta (a maioria não realizou e/ou conclui o ensino médio). Essa análise sobre o perfil dos “excluídos” da escola remete à reflexão de Almeida (2022), ao problematizar a relação entre racismo e o campo institucional e formal.

Para negros e negras, falar de espaços institucionais de educação, como a escola e a universidade, pode significar o acesso a dores silenciadas. Isso ocorre porque os dispositivos racistas funcionam pela desqualificação intelectual de corpos racializados como negros, propiciando uma sensação constante de inadequação nos espaços acadêmicos e escolares. (ALMEIDA, 2022, p. 225)

Um traço comum da juventude pobre brasileira é a inserção no mercado de trabalho ainda na adolescência, através de programas ou projetos realizados por iniciativas governamentais ou de agências privadas, com ou sem fins lucrativos, em trabalhos esporádicos e, em número diminuto ou residual, a admissão por meio de contrato formal de trabalho. Ao associar atividades escolares e laborais, os jovens reconhecem a sobrecarga de tarefas oriundas da necessidade de estratégias que lhes permitam garantir a sobrevivência, ajudar a família e o desejo de independência e autonomia. Em muitos casos, as condições e necessidades postas pelo trabalho constituem-se como empecilhos para a continuidade da escolarização. Os jovens pesquisados por Dayrell e Jesus (2016) expressaram distintas representações sobre a escola, destacando sua importância na formação de valores, socialização e convivência coletiva, sendo unânimes na percepção de seu significado para o futuro e atribuindo pouco sentido para o seu cotidiano no tempo presente.

Em relação às principais barreiras que impedem o envolvimento com o cotidiano escolar, além da necessidade de trabalhar, os motivos apresentados estão relacionados a uma

³¹ Dados da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio do Brasil: desafios e perspectivas”, desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG, em parceria com o Unicef e a Secretaria de Educação Básica/MEC, entre os anos de 2012 e 2013.

dificuldade de compreensão do conteúdo ensinado, a linguagem utilizada pelos professores e a apreensão de pouca relevância do conteúdo pedagógico para a vida presente ou futura, um conjunto de fatores que tem como resultado a desmotivação para prosseguimento nos estudos, culminando, em muitos casos, nas motivações para retenção ou evasão escolar. Ao tratar a relação professor/aluno, os jovens ressaltam que alguns professores fizeram diferença em sua trajetória e evidenciam características positivas associadas à qualidade das relações, que parte de um reconhecimento e tratamento respeitoso. Quanto às críticas ao trabalho docente, enfatizam que estas devem ser compreendidas num contexto mais amplo, no bojo da instituição escolar, refletindo a instituição, o sistema de ensino, a precarização do trabalho docente (DAYRELL; JESUS, 2016). Dessa forma, evidencia-se que as contradições postas pelo conflito entre as lógicas socializadoras das famílias populares e das instituições escolares apresentam uma permanência ao longo da trajetória educacional desses sujeitos, persistindo, inclusive, quando esses ingressam na educação superior.

A primeira questão que se apresenta na inserção dos estudantes de origem popular ao ensino superior está relacionada à “escolha” do curso. Apesar da reserva de vagas ser uma política aplicada equitativamente em todos os cursos, estudos comprovam (CAMPOS; FERES JÚNIOR; DAFLON., 2014) que a diferença entre a distância na nota de cotistas e não-cotistas, no ingresso, tende a ser, em geral, insignificante. No entanto, os estudantes de origem popular ingressam, majoritariamente, em cursos de baixo prestígio social e menor retorno econômico, que não requerem a continuidade de estudos formativos em período posterior à graduação, embora a pós-graduação tenha-se tornado uma exigência generalizada para fins de empregabilidade. Segundo Coulon³² (*apud* ÁVILA, 2011), ao “escolherem” o curso superior, os estudantes de origem popular pautam-se em estratégias que visam a uma tentativa de sobrevivência por meio de promoção social, e não por um projeto de curso ou de carreira, refletindo sua história escolar e estruturas cognitivas informadas pela sua origem social, econômica e cultural.

O ingresso dos estudantes na instituição universitária, implica, logo nas primeiras semanas, um processo complexo de ruptura e transição, pelo qual devem adaptar-se ao “ofício

³² A obra “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, de Alain Coulon, busca compreender as questões referentes à democratização do acesso ao ensino superior e à entrada de estudantes pertencentes às camadas populares no sistema universitário francês. Salvo as devidas diferenças, Bernard Charlot, que prefaciou a edição brasileira, destaca que o Brasil passa por situação semelhante derivada das políticas de expansão do acesso às universidades. Dessa forma, destacamos que os elementos destacados conferem validade ao pressuposto de que as famílias populares e as instituições educacionais conformam lógicas socializadoras distintas e conflituosas no ambiente escolar, calcadas nas noções ampliadas de classe social e das instituições burguesas.

de estudante”. Diferentemente da socialização do ensino médio, em que a proximidade permite uma noção de pertencimento à turma, a vida do estudante universitário é solitária, uma sensação vivenciada pelos estudantes em geral. No caso dos estudantes oriundos das camadas populares, os desafios se aprofundam, pois estão acompanhados de dificuldades referentes a leitura, interpretação, escrita e vocabulário utilizados pelos professores. Outra limitação refere-se à dificuldade de concentração nas aulas, compreendida como um aprendizado técnico que, no caso dos estudantes de origem popular, é agravada por estarem cansados ou com sono, em virtude das jornadas de trabalho, do tempo de deslocamento para a universidade, de noites mal dormidas. A questão temporal também se apresenta nos obstáculos para cumprimento das atividades de leitura, inserção e participação em estudos e projetos acadêmicos, em concomitância com outras necessidades da vida cotidiana. Em termos institucionais, a “liberdade” para organização dos currículos e horários pode-se tornar um fator prejudicial, pois, como as regras muitas vezes não estão explícitas, pequenos lapsos podem acarretar erros graves de planejamento futuro com atraso na conclusão do curso. Tal situação pode ser agravada com a possibilidade de abandono do curso, fragilidades emocionais que acompanham o processo de adaptação, a impessoalidade que marca as relações universitárias, inclusive, se o estudante não tem disponibilidade para participar de outras atividades acadêmicas ou confraternizações, comuns aos universitários, além da insegurança diante da impossibilidade de conseguir um emprego, mesmo em posse de um diploma universitário (COULON *apud* ÁVILA, 2011).

Dessa forma, a inserção do estudante no espaço acadêmico passa pela necessidade de apreender um conjunto de regras e dinâmicas institucionais, que exige um investimento pedagógico da universidade que se pretende inclusiva. Em geral, as universidades dispõem de pouco ou nenhum recurso pedagógico, infraestrutural e humano que valorize as possibilidades desse aluno, ao invés de os estigmatizarem. Isso porque, quando esses estudantes fracassam e não conseguem concluir a sua formação, carregam o estigma da responsabilidade pelo seu próprio fracasso, em virtude de não terem aproveitado a oportunidade ofertada.

E é no seio dessas contradições que se forjam as condições de materialização do trabalho profissional dos assistentes sociais. Esse terreno é marcado pelos conflitos entre lógicas socializadoras distintas e inserido num contexto de degradação dos serviços públicos, em políticas públicas frágeis, no sentido de garantir o acesso e a permanência dos estudantes, dentro de uma lógica empresarial, privatista e individualista, além de um conjunto de conflitos e necessidades originadas na esfera da reprodução social, cada vez mais precarizadas.

3- SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Este capítulo busca articular os elementos que conformam o surgimento e o desenvolvimento do Serviço Social como profissão e suas particularidades na realidade brasileira, para caracterizar as mediações estabelecidas pelos profissionais no cotidiano da prática na política de educação. O alcance desse objetivo parte da premissa de que a profissão constitui um tipo de trabalho especializado na divisão social e técnica do trabalho, composta por um conjunto complexo de processos de trabalho cujo objeto de intervenção materializa-se nas múltiplas expressões da questão social.

A atuação profissional do assistente social no campo educacional remonta ao seu surgimento no Brasil e, ao longo de seu desenvolvimento histórico e social, cabe destacar três importantes aspectos: as ações concretas no campo refletem o movimento geral da profissão, sendo influenciado por diferentes vertentes e correntes teórico-práticas em seu interior; a universalização do acesso à educação básica garantida na Constituição Federal de 1988; e a ampliação do acesso ao ensino superior nos anos 2000, com significativo aumento da demanda por assistentes sociais nas políticas e nos equipamentos educacionais, refletindo no aumento do mercado de trabalho.

3.1 A inscrição do Serviço Social na divisão social do trabalho

A força de trabalho dos assistentes sociais, como atividade concreta e legitimada, insere, produz e reproduz diferentes processos de trabalho que envolvem uma mediação complexa da compra e venda da força de trabalho. Esse processo abrange elementos como intencionalidades; saberes; poderes situados em relações sociais e com níveis de autonomia dependentes destas; fazeres práticos; domínio; manuseio e criação de instrumentos de trabalho; recursos e bens materiais e simbólicos; interação com outros sujeitos e instâncias do trabalho coletivo e da sociedade que incluem seus saberes, fazeres, interesses, poderes e necessidades. Além das contradições e dos conflitos das relações sociais de produção e de reprodução social do capitalismo que pressionam o trabalho de assistentes sociais para além de seus conteúdos e formas concretas, enlaçando-os aos processos de acumulação e valorização do capital. Sob a lógica da mercadoria e a partir do valor de troca e da produção do valor excedente, aparece como algo abstrato, dissociado de qualquer conteúdo e significado, explorado em seu tempo de

trabalho, seja como trabalho improdutivo, seja como produtivo, porque produtor de mais-valia. A exploração da força de trabalho e as contradições nascidas da expansão das formas do trabalho produtivo para diferentes esferas da vida social constituem elementos definidores do próprio sentido de valor de uso da força de trabalho para o capital (IAMAMOTO, 2010b).

De acordo com a teoria marxiana, a divisão social do trabalho pressupõe a forma histórica das condições de produção sob a qual se estabelecem as relações entre os membros da sociedade e expressam, de forma mediada, a realidade dessas condições. Na sociedade capitalista, essa divisão realiza-se à medida que a satisfação das necessidades sociais torna-se mediatizada pelo mercado, abarcando as condições sociais nas quais os indivíduos produzem valores de troca. A divisão social do trabalho implica a consequente subsunção dos indivíduos a certos ramos de atividades profissionais, e o Serviço Social constitui-se como prática institucionalizada e legitimada ao responder às necessidades sociais derivadas do processo de produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho da sociedade capitalista em seu estágio monopolista (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986; IAMAMOTO, 1992, 2010a, 2010b; NETTO, 1992). É no bojo do desenvolvimento capitalista, em sua fase monopolista, que se forjam as condições necessárias para a institucionalização do Serviço Social como profissão, inserida na divisão social do trabalho. No caso brasileiro, o surgimento da profissão vincula-se à criação de grandes instituições assistenciais, legitimadas pelo Estado e pelo conjunto das frações dominantes, em que o Estado é o agente protagonista desse tipo de qualificação técnica e da ampliação do campo de trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986).

Assim, o Serviço Social situa-se no “processo de reprodução das relações sociais, (...) como uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia dominante entre a classe trabalhadora” (IAMAMOTO, 1992, p. 100). Ao se tornar o maior empregador de assistentes sociais, o Estado alargou a base de recrutamento desses profissionais por meio do assalariamento e o público-alvo das atividades profissionais concentrou-se nos setores proletários, objeto das políticas assistenciais desenvolvidas pelas instituições. Quanto à prática profissional dos assistentes sociais, é determinada pelas condições sócio-históricas objetivas, que conferem direção social à sua atuação e condiciona e/ou ultrapassa a vontade e/ou consciência dos profissionais e, como realidade vivida, representada na e pela consciência de seus agentes, expressa no discurso que ratifica esse fazer, seu exercício e resultados (IAMAMOTO; CARVALHO, 1986; IAMAMOTO, 1992).

Compreender o Serviço Social em sua dimensão histórica implica o reconhecimento de que sua manifestação é um processo contínuo em constante renovação, derivado das mudanças das formas de expressão e aprofundamento das contradições que particularizam seu

desenvolvimento na sociedade. A temporalidade das ações práticas reflete o aparecimento de novas situações e a necessidade de redefinições, cujo quadro de respostas não é unívoco e reflete as polarizações presentes na sociedade. Ao abordar o Serviço Social sob a ótica da reprodução das relações sociais, referimo-nos à reprodução da sociedade em movimento e suas contradições, que envolvem a reprodução de um modo de vida e de trabalho presentes no cotidiano da vida social. Na concepção dialética lefebvriana da história, podemos afirmar que a esfera da re-produção das relações sociais não se resume somente ao campo da repetição, mas também abriga um processo de produção das relações sociais, pois sempre há um conteúdo novo, fruto da continuidade e dos crescimentos quantitativo e qualitativo das forças produtivas. Nesse sentido, a profissão insere-se na realidade como totalidade concreta e contraditória, não acabada, em processo permanente de totalização.

(...) as condições que circunscrevem o trabalho do assistente social expressam a dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade. O exercício profissional é necessariamente polarizado pela trama de suas relações e interesses sociais. Participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação, quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência das classes trabalhadoras e da reprodução dos antagonismos dos interesses sociais. Isso significa que o exercício profissional participa de um processo que tanto permite a continuidade da sociedade de classes quanto cria as possibilidades de sua transformação. (...) É essa presença de forças sociais e políticas reais – e não mera ilusão – que permite à categoria profissional estabelecer estratégias político-profissionais no sentido de reforçar interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais (IAMAMOTO, 2009a, p. 12).

Compreendida a partir da divisão social e técnica do trabalho, a análise das particularidades do trabalho profissional supõe considerar “as tensões entre projeto profissional e a alienação do trabalho social no marco da luta da coletividade dos trabalhadores enquanto classe” (IAMAMOTO, 2010b, p. 214). Regulamentada como uma profissão liberal, a atividade profissional pressupõe uma relativa autonomia na condução do seu trabalho, que, no entanto, é tensionada pela compra e venda dessa força de trabalho especializada por diferentes empregadores. Na condição de atividade profissional assalariada, estabeleceu-se uma mediação com o mercado de trabalho caracterizada pela compra e venda da força de trabalho e recebimento de salário, implicando sua participação na esfera do valor. Essa condição de trabalhador assalariado, regido por um contrato de trabalho, revela um trabalho profissional permeado por “dilemas da alienação e de determinações sociais que afetam a coletividade dos trabalhadores, ainda que se expressem de modo particular no âmbito desse trabalho qualificado e complexo” (IAMAMOTO, 2010b, p. 215).

Como trabalho assalariado, o assistente social é recrutado para intervir no campo das demandas e necessidades sociais que expressam manifestações da questão social, a partir do

contexto socioinstitucional das relações de reprodução social, com destaque para a institucionalidade das políticas sociais, assim como os interesses e os resultados das lutas por direitos sociais e humanos que superam, historicamente, a institucionalidade tanto das políticas sociais quanto dos direitos legalmente estabelecidos. A alienação do trabalho, enraizada na divisão do trabalho, manifesta-se em formas particulares e, no caso dos servidores públicos, condição que abarca historicamente maior parcela da categoria profissional, adquire as características da burocracia. Esta abriga um “critério de verdade”, constituído por um saber sistemático, manifesto nas competências das repartições públicas ao realizar uma cisão entre os interesses públicos e privados. A mentalidade burocrática proclama uma autoridade que se materializa na obediência passiva à normas e regras rotineiras, impregnando o trabalho do assistente social (RAICHELIS, 2011).

Como mercadoria, a força de trabalho do assistente social apresenta as contradições típicas entre trabalho concreto e trabalho abstrato, ou seja, ao ingressar no mercado de trabalho o assistente social vende sua força de trabalho, que tem valor de uso, pois corresponde a uma necessidade social, ao mesmo tempo em que possui valor de troca, expresso no salário recebido. Esse valor expressa a equivalência do valor de uso de sua força de trabalho, incluídas as outras mercadorias necessárias à sua reprodução, correspondentes a um trabalho complexo que exige formação universitária. Como trabalho abstrato, é considerado em termos de sua qualidade e medido pelo tempo investido em sua produção, condicionado pelo desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho, isto é, o trabalho se realiza à medida em que pode ser igualado a outro trabalho abstrato, parte do tempo de trabalho social médio, possibilitando a esse trabalho privado um caráter social (IAMAMOTO, 2009b).

O processo de compra e venda dessa força de trabalho especializado impõe a entrega do valor de uso específico dessa força de trabalho ao empregador, no qual há uma transformação da matéria sobre a qual incide seu trabalho, fornecida pelo empregador e, portanto, um resultado que tem objetividade material ou social. Daí a necessidade de se considerar “sua natureza peculiar, os meios necessários à sua efetivação, a matéria que transforma e os resultados que produz, nas várias inserções profissionais” (IAMAMOTO, 2010b, p. 218).

Ao se realizar por meio de distintas relações sociais, a atividade profissional está condicionada pela forma como esse trabalho localiza-se no mundo do valor, como trabalho produtivo ou improdutivo de mais-valia, inscrito na esfera da produção de riqueza ou de distribuição de riqueza excedente. A condição assalariada envolve a incorporação de parâmetros institucionais e trabalhistas que estabelecem as condições em que esse trabalho se realiza. Os empregadores também definem funções, atribuições, normas, oferecem os recursos

indispensáveis à objetivação do trabalho e definem quais “expressões da questão social” devem tornar-se matéria de intervenção profissional, condicionando o conteúdo, os limites e as possibilidades da realização dos propósitos profissionais. No entanto, Yamamoto destaca que

(...) a consideração unilateral das imposições do mercado de trabalho conduz a uma mera adequação do trabalho profissional às exigências alheias, subordinando a profissão ao mercado e sujeitando o assistente social ao trabalho alienado. Resguardar a relativa autonomia na condução do exercício profissional supõe potencializá-la mediante um projeto profissional coletivo, com sustentação em forças sociais que partilham de um projeto comum para a sociedade. Esse é um desafio intelectual e histórico de fundamental importância para o Serviço Social em uma dupla perspectiva: para apreender as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais e as lutas contra as mesmas; e para projetar formas de resistência e de defesa da vida e dos direitos germinadas no presente, por parte da ação de homens e mulheres, jovens e idosos, índios, brancos, negros, trabalhadores e trabalhadoras que lutam com bravura pela sua subsistência que apontam para novas formas de sociabilidade (IAMAMOTO, 2011, p. 34).

O outro vetor de demanda das atividades profissionais é posto pelas necessidades sociais dos sujeitos, condicionadas pelas lutas sociais e pelas relações de poder, permitindo a construção da autonomia profissional num espaço permeado de tensões e contradições. O destaque à apreensão da relativa autonomia pressupõe a potencialidade do projeto profissional embasados em princípios e valores humanistas.

(...) a possibilidade de imprimir uma direção social ao exercício profissional do assistente social – moldando seu conteúdo e o modo de operá-lo – decorre da relativa autonomia de que ele dispõe, resguardada pela legislação profissional e passível de reclamação judicial. A efetivação dessa autonomia é dependente da correlação de forças econômica, política e cultural em nível societário e se expressa, de forma particular, nos distintos espaços ocupacionais, que envolvem relações com sujeitos sociais determinados (...), que sofrem profundas metamorfoses sociais em tempo de capital fetiche (IAMAMOTO, 2010b, p. 220).

Em seu cotidiano profissional, os assistentes sociais lidam com situações singulares vividas pelos usuários, que são atravessadas por determinações de classe, raça, gênero, entre outras. Cabe ao profissional desvendar as dimensões universais e particulares que se concretizam singularmente nos sujeitos e transitar da esfera privada das necessidades para a luta por direitos na esfera pública. “É na dinâmica das relações entre as classes sociais e destas com o Estado e a sociedade inclusiva – na práxis social – que se encontram a fonte das problemáticas a serem enfrentadas e a chave de suas soluções” (IAMAMOTO, 2010b, p. 221).

Nesse sentido, as distintas inserções profissionais condicionam o trabalho concreto a ser realizado, as condições de materialização da autonomia profissional e seus efeitos da reprodução das relações sociais, pois trata-se de condições e relações sociais específicas. Yamamoto defende que a análise do processamento do trabalho do assistente social permite compreender os avanços obtidos pela categoria no que se refere à perspectiva teórica,

metodológica, ética, política e técnico-operativa acumulados nas últimas décadas, ressaltando que:

(...) a) a existência de um campo de mediação que necessita ser considerado para realizar o trânsito da análise da profissão ao seu exercício efetivo na diversidade dos espaços ocupacionais em que ele se inscreve; (b) a exigência de ruptura de análises unilaterais, que enfatizam um dos polos daquela tensão transversal ao trabalho do assistente social, destituindo as relações sociais de suas contradições (IAMAMOTO, 2009b, p. 9).

Nessa dupla perspectiva, encontra-se o objeto desta tese, cuja proposta da pesquisa realizada foi compreender as mediações presentes no cotidiano profissional para a realização do trabalho do assistente social. Nesse sentido, a questão social e suas múltiplas expressões, como objeto da intervenção profissional, constitui-se em campo de problematização fundamental para compreender todas as outras mediações correlatas aos processos de trabalho.

As relações sociais estabelecidas pelo capitalismo, presididas por desigualdades produtivas e distributivas dos meios de vida, conformam interesses sociais distintos e antagônicos, assentados na forma de apropriação da riqueza produzida, geradoras de amplos níveis de exclusão social, determinando a gênese da questão social. Dessa forma, a questão social apresenta elementos indissociáveis e inerentes a essa sociedade, assim como singularidades, que refletem formações sociais distintas. Conforme preconizam as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social (1996), é a questão social ou os processos de reprodução da questão social, conforme sublinha Mota (2009), como centralidade do processo de trabalho do assistente social, que permite dar visibilidade ao conjunto de ações que inscreve a particularidade da profissão e sua função social como força produtiva. A formulação de respostas às múltiplas expressões da questão social expressa um conjunto de questões reveladoras das condições sociais, econômicas e culturais em que vivem as classes trabalhadora na sociedade capitalista, em consonância com políticas sociais e instituições que contratam os assistentes sociais.

O processo histórico de profissionalização do Serviço Social ocorreu na articulação entre a Igreja Católica e as escolas belgas e francesas, junto à formação de senhoras que atuavam em centros católicos e operários, interessadas em desenvolver sua vocação “educadora e caridosa” na perspectiva do controle do comportamento da classe trabalhadora. Posteriormente, esse profissional foi requisitado para operar as políticas sociais, dando nova institucionalidade à profissão e, como destacam Behring e Boschetti (2016), a relação entre política social e Serviço Social adquire incidência no debate profissional no período de configuração e (re)formulação da política social, instaurado pelo processo de redemocratização do país e da

Constituinte. Behring (1997) ressalta que a política social e a proteção social são desdobramentos setorializados das múltiplas expressões da questão social no capitalismo, fruto do processo de produção e reprodução social, enquanto movimentos inseparáveis na totalidade concreta e capazes de mediar as condições para o exercício profissional.

Em outra ótica, Iamamoto (2010b) enfatiza que o vínculo entre o Serviço Social e as políticas sociais, como tônica de análise, redundou num dilema de duas faces. De um lado, houve um obscurecimento das transformações operadas na sociedade civil, que, na literatura profissional, passou a ser privilegiada pelas estratégias estatais e governamentais; de outro, redundou numa relação mimética entre Serviço Social e política social, submergindo a visibilidade das repostas profissionais no âmbito dessas políticas, repondo, em certos nichos profissionais, a regressiva identificação entre Serviço Social e assistência social³³. A autora é enfática ao afirmar que Serviço Social não é o mesmo que política social, pois, se esta última conforma um campo de atuação do Estado e dos governos, a profissão é independente, ainda que sua atuação se dê nesse campo, ao acionar respostas no nível da análise e da formulação de políticas e de sua implementação prática, consoante as competências e atribuições institucionalmente pertinente.

Dessa forma, a efetivação de um novo estatuto à dimensão interventiva e operacional do Serviço Social requer rigor metodológico e acompanhamento da dinâmica societária, capaz de compreender a questão social no capitalismo contemporâneo, envolvendo as mudanças no mundo do trabalho, as manifestações concretas na realidade dos processos de exclusão, as estratégias de enfrentamento articuladas pelas classes sociais, o papel do Estado, os desafios teóricos, políticos e operativos para o desvelamento dos processos de trabalho do assistente social (BEHRING, 1997).

O exercício profissional pressupõe um conjunto de competências específicas norteadas pela formação profissional, articuladas a princípios ético-políticos e dimensões teórico-metodológicas e técnico-operativas, compreendidas no bojo dos desafios postos na atualidade. Por outro lado, a condição de trabalhador assalariado determina que parte dos recursos acionados nas atividades cotidianas decorra de programas, instrumentais, rotinas e diretrizes

³³ O termo Assistência Social se refere a uma política pública que compõe o conjunto da Seguridade Social brasileira, composto pelas políticas de Assistência, Saúde e Previdência Social. Conforme definição legal (LOAS), a Assistência Social é uma política não-contributiva que provê os mínimos sociais para a garantia das necessidades básicas. Nesse sentido, o mimetismo entre profissão e Assistência Social pode ser visualizado em práticas profissionais que visam a, independentemente da política social na qual o profissional está inserido, identificar e traçar estratégias para o atendimento das necessidades sociais básicas do sujeito. Importante destacar o trabalho realizado pelo conjunto CFESS/CRESS com o intuito de traçar os parâmetros e subsídios para atuação dos assistentes sociais nas diferentes políticas sociais.

estabelecidas pela política e /ou instituição. A prática profissional nos espaços ocupacionais materializa-se na realização de atividades de assistentes sociais, portadores de diploma de graduação em nível superior em Serviço Social, com registro no Conselho Profissional, cujas competências e atribuições privativas estão preconizadas na Lei de Regulamentação profissional (Lei nº 8.662/1993) (BRASIL, 1993), em seus artigos 4º e 5º.

Dentre as competências profissionais estão previstas: a) elaboração, implementação, execução e avaliação de políticas sociais em órgãos públicos, empresas e entidades e organizações populares; b) elaboração, coordenação, execução e avaliação de planos, programas e projetos do âmbito de atuação do Serviço Social, com participação da sociedade civil; c) encaminhamento e orientação à população, indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais, no sentido de identificar e fazer uso dos recursos no atendimento e na defesa dos seus direitos; d) planejamento, organização e administração de benefícios e serviços sociais; e) planejamento, execução e avaliação de pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade e subsidiar ações; f) assessoria e consultoria a órgãos públicos, empresas e entidades; g) assessoria e apoio aos movimentos sociais em matérias relacionadas a políticas e direitos sociais; h) realização de estudos socioeconômicos para fins de concessão de benefícios em órgãos públicos, empresas e entidades.

Entre as atribuições privativas estão as seguintes atividades: a) coordenação, elaboração, execução, supervisão e avaliação de pesquisas, planos e projetos; b) assessoria e consultoria na área e em unidades de Serviço Social; c) realização de vistorias, perícias técnicas, laudos e informações e pareceres em matéria de Serviço Social; d) magistério em disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em formação regular; e) supervisão de estágio em Serviço Social; f) dirigir e coordenar unidades de ensino, associações, núcleos, centros de estudos, pesquisas, elaborar provas, presidir e compor bancas de concurso e seleções de profissionais; g) coordenar seminários, encontros, congressos e eventos; h) dirigir serviços técnicos em matéria de Serviço Social; i) fiscalizar, ocupar cargos de gestão, funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional.

Segundo Raichelis (2009; 2020), atribuições e competências profissionais remetem a formas de ser das profissões na divisão social e técnica do trabalho, de acordo com as prerrogativas legais do trabalho que, embora relevantes para a legitimidade profissional, são insuficientes diante da legitimidade adquirida nas respostas às demandas e requisições do cotidiano institucional, dos conteúdos e das direções das atividades realizadas, em conjunto

com outros profissionais, no enfrentamento da questão social pela mediação das políticas sociais.

Férriz e Martins (2020) sublinham que a atividade profissional requer do assistente social a articulação das dimensões investigativa, interventiva e educativa, que, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, tem como centralidade as categorias: totalidade, contradição, historicidade e mediação. Nesse sentido, as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social privilegiam as dimensões investigativa e interventiva como mediação da relação entre teoria e realidade.

A dimensão investigativa tem papel decisivo no estatuto acadêmico da profissão, condição indispensável a uma intervenção qualificada e ampliada do patrimônio intelectual e bibliográfico do Serviço Social, constituindo a

(...) necessidade de formar profissionais capazes de desvendar as dimensões constitutivas da chamada questão social, do padrão de intervenção social do Estado nas expressões da questão social, do significado e funcionalidade das ações instrumentais a este padrão, através da pesquisa, a fim de identificar e construir estratégias que venham a orientar e instrumentalizar a ação profissional, permitindo não apenas o atendimento das demandas imediatas e/ou consolidadas, mas sua reconstrução crítica (GUERRA, 2009, p. 1).

Considerando a dimensão investigativa da profissão, Guerra (2009) enfatiza a necessidade de diferenciação entre o processo do conhecimento e a sistematização de dados. O processo de conhecimento pressupõe o entendimento e a necessidade de ultrapassar a aparência da realidade ou sua representação, e não ocorre de forma imediata. Ultrapassar a aparência da realidade é compreender, conforme Lefebvre (2008a), as contradições da sociedade, enquanto totalidade concreta, frutos de relações historicamente determinadas, apreendidas a partir de sua atualidade e concretude, considerando a simultaneidade dos tempos históricos numa mesma realidade e as tensões e conflitos decorrentes dessa combinação espaciotemporal, portanto, trata da análise do movimento do real. A atividade dialética segue do pensamento abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, em suas múltiplas dimensões, sendo a atividade humana, a práxis, o movimento que introduz oposições no mundo, acentuando as existentes. Assim, cada sociedade produz seu próprio espaço e nele se produzem e reproduzem as relações sociais, numa totalidade aberta e determinada pela práxis, pela contradição e pela simultaneidade, evidenciando a conexão entre teoria e método.

Quanto à “sistematização da prática”, esta contribui para um processo de maior autonomia no âmbito dos espaços ocupacionais. De um lado, ao incluir o processo de sistematização no conjunto das ações profissionais, numa postura crítica e teoricamente embasada, cria-se a possibilidade de distanciamento de uma prática alienada que busca maior

clareza da atividade profissional e seus resultados. De outro, o registro profissional daria um novo significado à socialização das experiências, fruto “dos procedimentos mobilizados como problematizadores das questões relativas ao exercício profissional”, contribuindo para um amadurecimento intelectual e maior reconhecimento social da profissão (ALMEIDA, 2006, p. 6). Dessa forma, a sistematização das ações deve ser uma etapa preliminar e necessária do processo de conhecimento, que nos permite

(...) identificar e problematizar as condições do exercício profissional, os fenômenos existentes, selecioná-los e classificá-los, identificar suas características, as dificuldades, lacunas, a necessidade de aprofundamento teórico para melhor compreendê-los e a adoção de determinado referencial-teórico que permita interpretá-los (...). (GUERRA, 2009, p. 8).

As desmistificações das condições de trabalho abrem a possibilidade de imprimir uma direção às relações institucionais que, sem desprezar a produção e reprodução das relações de dominação e opressão na vida social, inclui, de forma ampliada, as lutas e os conflitos das contradições entre o Estado e as classes sociais. O caráter ampliado dessas lutas expressa um dos obstáculos à visibilidade dos “resultados” do trabalho, que são mais qualitativos que quantitativos (CARDOSO, 1997). A dimensão investigativa é o elemento que nos permite vislumbrar um horizonte de atuação profissional para além de práticas reiterativas ou consubstanciadas no corpo das políticas sociais. Tendo o campo da questão social como objeto da ação profissional, é por meio da apropriação e produção de conhecimentos que conseguimos identificar os processos que estão “ocultos” na expressão “questão social”, permitindo-nos desvelar os processos de alienação vividos nos espaços de trabalho e contribuindo para condições mais autônomas na condução do exercício profissional.

Ao lado da dimensão investigativa, temos a dimensão interventiva. De acordo com Mota (2013), a produção teórica não se materializa em respostas imediatas às demandas da prática profissional, todavia, o exercício profissional é referenciado por essa produção que mobiliza outras mediações e instrumentalizações inerentes ao mundo cotidiano, as ações institucionais e as condições objetivas sob as quais se efetivam políticas e projetos sociais. Santos (2010) argumenta que a problematização entre a relação teoria e prática no Serviço Social refere-se à dificuldade de apreender as mediações entre os conhecimentos teóricos sobre a realidade social e a intervenção profissional, ou seja, a capacidade de transitar do conhecimento para a prática profissional não é um movimento direto, mas um processo que necessita de definições de finalidade envolvendo um plano ético, político e a escolhas dos meios.

(...) a dimensão técnico-operativa não pode ser reduzida à questão dos instrumentos e técnicas. Ela mobiliza as dimensões teórico-metodológicas – para analisar o real e

investigar novas demandas – e ético-políticas – permitindo avaliar prioridades, as alternativas viáveis para a realização da ação, bem como projetar a ação em função dos valores e finalidade e avaliar as consequências da ação –, além das condições objetivas do trabalho e as condições subjetivas dos agentes profissionais. Acioná-la de modo consequente implica, também, em considerar as demandas colocadas pela população (SANTOS; SOUZA FILHO; BACKX, 2012, p. 19-20).

Logo, o instrumental técnico-operativo ultrapassa a utilização de técnicas e instrumentos, incluindo as ações e os procedimentos adotados pelo profissional com finalidade determinada, bem como o alcance das finalidades e objetivos da ação. Aqui se encontram “estratégias, táticas, instrumentos e técnicas, conhecimentos específicos, procedimentos, ética, cultura profissional e institucional, particularidades dos contextos organizacionais” (SANTOS; SOUZA FILHO; BACKX, 2012, p. 20). Essa é uma dimensão constitutiva da intervenção profissional que merece o mesmo trato dados às demais (teórico-metodológica e ético-política), o que se constitui um grande desafio, visto que os profissionais, em sua maioria, tendem a reduzir essa dimensão aos instrumentos e sua utilização.

Por fim, temos a dimensão formativa, educativa ou pedagógica, que não deve ser confundida com as ações desenvolvidas historicamente pelos assistentes sociais, no sentido de controle e formação de consensos num quadro de moralização e dominação político-ideológica, nem como uma atividade que particulariza a inserção do profissional no campo da educação. Nas últimas décadas e, em consonância com o amadurecimento teórico e político profissional, essa dimensão adquiriu o sentido de “construção de práticas educativas consubstanciadas nos estabelecimentos de vínculos e compromissos com (...) as conquistas da classe trabalhadora e de toda a humanidade” (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 2).

A função pedagógica exercida pelo assistente social deve ser compreendida a partir do pensamento gramsciano, no campo da formação da cultura, como atividade formadora de uma sociabilidade contra-hegemônica. A mobilização social e a organização são constitutivas e condição indispensável para a concretização das práticas educativas, articuladas a diferentes projetos profissionais e societários. Ao privilegiar a concretização dos interesses da classe trabalhadora, as funções desempenhadas pelos assistentes sociais tendem a fortalecer os espaços de lutas de classes, socializando conhecimentos e construindo sujeitos coletivos capazes de participarem da construção de novas hegemonias (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 2). Cabe destacar que, embora a dimensão educativa abarque a profissão em sua totalidade, na política de educação se constitui um importante instrumento de questionamento da lógica socializadora do capital, buscando construir consensos a partir de uma lógica outra que privilegie as necessidades humanas, além de instrumentalizar os sujeitos para avançar na construção de uma educação democrática.

Considerando o conjunto de competências que norteiam os processos de formação e atuação profissionais, o Serviço Social busca expressar um projeto profissional hegemonicamente construído ao longo das lutas pela redemocratização da sociedade brasileira, articulado a um projeto societário anticapitalista, configurados na Lei de Regulamentação Profissional (BRASIL, 1993), no Código de Ética profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993) e na conformação do projeto ético-político. Os projetos profissionais apresentam uma autoimagem da profissão, além de valores que a legitimam socialmente, delimitando e priorizando objetivos e funções para o exercício profissional, conhecimentos teóricos e interventivos e estabelecendo as bases para sua relação com usuários, outras profissões e com as instituições empregadoras. O projeto ético-profissional do Serviço Social tem sua origem na transição da década de 1970/1980, a partir do enfrentamento ao conservadorismo profissional, adquirindo força coletiva em conjunto com o processo de redemocratização da sociedade com a qual, parte do coletivo profissional, vivenciou a luta pela democracia e o reconhecimento de direitos sociais, bem como conquistou sua hegemonia, junto ao coletivo profissional, na década de 1990 (NETTO, 2006).

Nesse contexto, o Serviço Social operou um processo de resignificação das modalidades interventivas tradicionais e iniciou um processo de redimensionamento do ensino, com vistas à formação de profissionais capazes de responder às demandas emergentes da sociedade e construir um novo perfil profissional. No entanto, os projetos profissionais são estruturas dinâmicas com dimensões políticas que respondem às alterações na sociedade e à composição do corpo profissional. Isso significa que o coletivo profissional configura um espaço plural, onde se manifestam projetos individuais e societários distintos, podendo surgir novos projetos profissionais (NETTO, 2006).

Analisando o Projeto de Ruptura Profissional na busca de superação da tradição conservadora, Silva³⁴ (2011) identificou temas relevantes para a prática profissional na contemporaneidade, considerando a apreensão dos princípios postos por esse projeto e a subjetividade de assistentes sociais participantes de sua pesquisa. Dentre os avanços, destaca a desmistificação da pretensa neutralidade da ação profissional, permitindo situar o Serviço Social no contexto das relações sociais; a tentativa de romper com a tradição cultural conservadora histórica do Serviço Social, aproximando-se de uma perspectiva crítica; visão da realidade e da instituição enquanto espaços contraditórios de luta; realce da dimensão educativa

³⁴ Embora a 1ª edição da obra seja datada do ano de 1995, a autora realizou uma atualização para a publicação da 7ª edição em 2011.

da prática profissional, em articulação com a prestação de serviços; adoção da construção do conhecimento, através da pesquisa, como atribuição própria do Serviço Social.

Por outro lado, permaneceram algumas questões problemáticas e omissas que constituem desafios para o “projeto profissional de ruptura”. Em primeiro lugar, a necessidade de demarcação de fronteiras entre o que se compreende e se pratica como “profissional” e “político”, pois a prática profissional e o sentido restrito da dimensão política à militância são atividades distintas, que podem apresentar articulação em determinados momentos da ação popular. A dimensão política da profissão se expressa nas formas materiais e subjetivas do trabalho profissional e suas formas de organização de classe, a partir da dialética dos conflitos entre criação/reprodução e crítica/superação das relações de desigualdade dominação e opressão na sociedade brasileira. Enquanto profissão e forma especializada do trabalho coletivo, integrante das relações sociais contraditórias, a dimensão política da formação, do conhecimento e da intervenção profissionais está visceralmente integrada à dinâmica societária, e não apenas profissional. Silva (2011) adverte que a formulação de um ideário de transformação social como horizonte da prática profissional, inspirador da direção social da ação e da formação, também é problemática, visto que as produções não desenvolvem reflexões teóricas aprofundadas sobre essa categoria, carecendo de mediações analíticas articuladas ao processo de formação social brasileira.

Outra questão sublinhada tem relação com a aproximação entre o Serviço Social e a teoria social crítica, visto que há necessidade de aprofundar o domínio de uma base teórica sólida capaz de permitir a articulação de conceitos com a realidade social, pois a suposta fragilidade técnico-instrumental da profissão tem como determinante a fragilidade teórico-conceitual. Por fim, destaca uma homogeneização do popular, concebido como um campo pluriclassista, homogeneizado pela exploração econômica e subordinação política, mas percebidos como portador de um projeto político histórico que ostenta um horizonte comprometido com a transformação social (SILVA, 2011).

Analisando o projeto profissional, Netto (2016) reconhece que não houve nenhum questionamento significativo ao seu conteúdo. Todavia, verifica que este é invocado como se fosse um projeto que abarcasse um pluralismo indefinido, comportando possibilidades ilimitadas de concretizá-lo em campo teórico e prático. Ao observar que no âmbito da intervenção prática profissional todas as ações estão abrigadas pelo projeto profissional hegemônico, reclama a necessidade de uma revisão crítica do projeto, com o objetivo de manter seus fundamentos adequados ao acúmulo teórico da profissão e contextualizado aos desafios atuais e às novas situações históricas, para que sua vigência seja efetiva, garantida e ampliada.

Com base nos elementos que qualificam e particularizam a profissão e o exercício prático do Serviço Social, avançamos na compreensão da profissão sob a ótica de processos de trabalho. A reflexão sobre os processos de trabalho do Serviço Social deve considerar tanto a sua articulação histórica e as mudanças inerentes ao próprio processo de desenvolvimento do capitalismo, como a centralidade das relações sociais em uma dada formação social, com o intuito de uma real apreensão das relações técnicas e organizacionais que lhes são intrínsecas e constituem as expressões particularizadas e determinadas pelas relações sociais vigentes.

3.2 Processos de trabalho e Serviço Social

Ao longo das três últimas décadas, evidencia-se um profícuo debate, com distintos posicionamentos e avanços teóricos, sobre o trabalho do assistente social e os processos de trabalho. Nesse sentido, apropriamo-nos da perspectiva proposta por Almeida e Alencar (2011), segundo a qual o processo de trabalho do assistente social é visto numa relação dialética mediada por uma base comum, acionada pelo profissional a partir dos elementos que oferecem suporte à formação e ao exercício profissional, tensionada pelos processos socioinstitucionais e pelas determinações que incidem sobre o trabalho no setor de serviços.

Os processos de trabalho no âmbito do Serviço Social assentam-se sobre uma força de trabalho assalariada e contratada no mercado, que dispõe de certos meios de produção e gera um produto, resultado de seu trabalho particular, da natureza dos serviços, de suas vinculações com a esfera da produção material, de suas finalidades e do conjunto de mediações que conectam o trabalhador, o usuário e a instituição provedora. As inserções concretas da profissão nos diferentes espaços ocupacionais consideram sua participação em um processo de trabalho coletivo, que se apoia em uma base comum, acionada a partir do acervo teórico-metodológico e ético-político que dá suporte à formação e ao exercício profissional, como também das determinações que incidem sobre o trabalho no setor de serviços, concorrendo decisivamente a condição de trabalho assalariado (ALMEIDA; ALENCAR, 2011).

As atividades profissionais são compreendidas, neste sentido, como respostas construídas historicamente a partir da combinação destas determinações externas com o acúmulo teórico e metodológico da profissão mediados pela maior ou menor autonomia técnica do assistente social e pela capacidade de forjar respostas coletivas de suas entidades profissionais (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 148).

Os processos de trabalho dos assistentes sociais são vinculados ao movimento do real e aos elementos que perpassam, contemporaneamente, o Estado brasileiro e a ação das classes

sociais, que se colocam como obstáculos ou potencializadores da atividade profissional. Como a questão social se apresenta previamente organizada, social e institucionalmente, as demandas profissionais sobre áreas ou campos específicos das necessidades sociais segmentam-se a partir de critérios ou recorte das políticas ou do público-alvo. Esses critérios, ao se inter cruzarem, conferem novas mediações para a questão social no plano institucional, abrindo campos ou programas específicos (CARDOSO, 1997).

Considerando os estágios de desenvolvimento capitalista e as mudanças ocorridas na divisão do trabalho, o exame dos processos de trabalho³⁵ do assistente social, em particular no campos das políticas sociais, deve ser analisado no bojo das ofensivas neoliberais que reajustam a um patamar mínimo a atuação do Estado no campo social, como também no processo de globalização da economia que vem alterando e estabelecendo novas relações e processos de trabalho, seja no setor produtivo, seja no setor de serviços (ALMEIDA, 2007).

As políticas públicas abarcam as condições socioinstitucionais nas quais o trabalho do assistente social se efetiva, e o reordenamento posto pela contrarreforma do Estado e o avanço do ideário neoliberal conformaram novas práticas e valores gerenciais, esvaziando as políticas públicas de suas funções sociais na consolidação da cidadania e submetendo-as a uma racionalidade mercantil que retira dos serviços sociais sua dimensão de direito. Outro elemento refere-se à inserção nos diferentes tipos de estabelecimentos nos quais atua, mediação indispensável para apreender como tais fenômenos refletem no trabalho profissional, nas tensões e nas possibilidades de condução de suas competências e atribuições (ALMEIDA; ALENCAR, 2011).

É importante considerar que o significado social da profissão depende das relações estabelecidas entre os sujeitos sociais contratantes que personificam funções diferenciadas na sociedade, o que significa que, embora a natureza qualitativa desse trabalho especializado se preserve em diferentes espaços ocupacionais, “o significado social de seu processamento não é idêntico nas diferenciadas condições em que se realiza (...) porquanto envolvido em relações sociais distintas”, uma vez que os empregadores determinam as condições trabalhistas e ocupacionais, as necessidades, a matéria, as condições e os efeitos desse trabalho profissional

³⁵ A reflexão sobre o processo de trabalho na sociedade capitalista realizada por Marx está assentada sobre o setor produtivo. É Braverman (1987) que vai situar o processo de trabalho no setor de serviços ao realizar estudo sobre as mudanças ocorridas na esfera do processo de trabalho com ênfase nas formas de gerência da fase monopolista do capitalismo.

na reprodução das relações sociais. Isso implica que os dilemas da alienação do trabalho incidem de formas diferentes nos vários espaços ocupacionais (IAMAMOTO, 2010b, p. 215).

Os espaços ocupacionais do assistente social (...) são dotados de racionalidades e funções distintas na divisão social e técnica do trabalho, porquanto implicam relações sociais de natureza particular, capitaneadas por diferentes sujeitos sociais, que figuram como empregadores (...). Elas condicionam o caráter do trabalho realizado (voltado ou não à lucratividade do capital), suas possibilidades e limites, assim como o significado social e efeitos na sociedade (IAMAMOTO, 2009a, p. 5).

É crescente a incorporação da lógica da racionalidade da produção capitalista na prestação dos serviços, alterando substancialmente os padrões de incorporação da força de trabalho, bem como sua organização e natureza, expressas na ampliação do leque de ocupações, nos critérios de aferição da produtividade, na especificação de novas tarefas e especialidades. Desse modo, evidencia-se a incorporação, pelas políticas públicas, de uma série de iniciativas que nascem das necessidades imediatas da produção capitalista e transitam para a esfera do Estado como necessidades de toda a sociedade. Nessa dinâmica, ganha sentido a tendência de tratar os fenômenos sociais contemporâneos sob uma perspectiva autônoma em face das suas determinações, operando redefinições de problemáticas e meios de enfrentamento, com repercussões na divisão sócio e técnica do trabalho, cujo especialistas depositam no exercício de competências técnicas o êxito de iniciativas (COSTA, 2010; MOTA; AMARAL, 2016).

A lógica racionalizadora do trabalho na indústria manifesta-se no setor de serviços por meio de uma perspectiva “modernizadora” da gestão administrativa, pautada na produtividade e na otimização dos custos, afetando as formas de organização das políticas sociais, assim como as relações e condições de trabalho dos profissionais envolvidos nos processos de trabalho. Essas mudanças promoveram uma reestruturação organizacional conjugada a novos métodos de gestão e qualificação da força de trabalho, além de adquirirem um tom privatizante.

(...) tem prevalecido uma tendência de gestão do trabalho coletivo nas políticas públicas que atende aos imperativos de maior controle sobre os resultados do trabalho, justificada em larga escala pelo processo de contrarreforma em curso. A afirmação de programas e projetos como lógica de inserção e dos profissionais no circuito da prestação de serviços expressam traços da focalização das políticas sociais sobre o ideário neoliberal, instituindo uma temporalidade política que fica à mercê dos projetos governamentais e de suas alternâncias nas três esferas (federal, estadual e municipal) que impactam na oscilação dos processos de contratação da força de trabalho, na precarização das condições de trabalho (...). (ALMEIDA; ALENCAR, 2015, p. 172)

Conforme apontam Raichelis (2011; 2020) e Matos (2015), o processo de reestruturação produtiva produz formas diferenciadas de precarização do trabalho que atinge, contraditoriamente, o mercado profissional de assistentes sociais, promovendo,

concomitantemente, a redução e a ampliação dos postos de trabalhos. O processo de precarização também é verificado no aumento da terceirização e na subcontratação por parte de empresas prestadoras de serviços, assessorias e consultorias técnicas, cuja característica é uma inserção privada “autônoma”, de caráter temporário, para a realização de “serviços” específicos. Outro elemento refere-se ao processo de informatização do trabalho, que, apesar de suas contribuições, esvazia o setor público dos conteúdos criativos de trabalho, em substituição por uma atividade mecânica e repartitiva, além de permitir maior controle sobre o trabalho e uma ação fiscalizatória de desempenho.

Matos (2015) destaca que as atribuições e competências profissionais de assistentes sociais, alicerçadas no compromisso com a democracia, o direito social e o projeto ético-político da categoria, são confrontadas contemporaneamente com o estabelecimento de novas formas de trabalho pelos empregadores. Dentre essas, destaca a contrarreforma do serviço público, que afeta os trabalhadores regidos pelo Regime Jurídico Único (RJU) e pela CLT, os avanços dos processos de privatização do setor público, além das desregulamentações dos direitos trabalhistas por meio das terceirizações. Além disso, sublinha a precarização das condições de formação profissional materializada numa expansão massificada, com oferta de pouca infraestrutura física e de pessoal nas instituições de educação pública e, principalmente, a expansão da modalidade de ensino à distância, impondo limites e desafios à formação profissional. Quanto às implicações do ensino à distância na formação profissional, Oliveira (2020) sublinha que a mercantilização e privatização da educação superior tem produzido e reproduzido interlocuções com novos paradigmas, em contraposição a um referencial crítico de análise sobre as expressões da questão social, refletindo na permanência de um ecletismo no corpo profissional.

Moreira, Oliveira e Almeida (2021) sublinham as mudanças operadas no Estado, em particular no campo das políticas públicas, na disputa pela reorientação do fundo público via expropriações e precarização do trabalho no âmbito estatal e a adoção do gerencialismo como forma de intensificação do trabalho num contexto de regressão de direitos. A expropriação via fundo público é considerada como uma forma de expropriação secundária, realizada desde a implementação do RJU, que tem como objetivo operacionalizar a espoliação de um conjunto de direitos trabalhistas, visando formas de redirecionamento do Orçamento Bruto de Pessoal (OBP) para interesses do capital. Esse processo manifesta-se nas terceirizações e no congelamento dos concursos públicos, e seus impactos atingem os novos servidores e os anteriormente inseridos no RJU, submetendo-os à avaliação de desempenho conforme prevê a Portaria nº 7.888/2022.

Raichelis (2020) enfatiza que a precarização do serviço público é um fenômeno recorrente no Brasil, que, na atualidade, adquire renovadas proporções e manifestações com a nova morfologia do trabalho expressa no tripé terceirização, flexibilização e precarização. A terceirização é uma das principais formas de flexibilização do trabalho, descaracterizando o vínculo entre empregadores e empregados, presente em vários espaços ocupacionais dos assistentes sociais. Nas empresas e organizações não governamentais, este processo tem se ampliado para a prestação de serviços individuais e autônomos, temporários, recrutamento por pregões eletrônicos, com o objetivo de rebaixar os custos da força de trabalho, acirrando a concorrência entre os trabalhadores. Isso inclui as modalidades de teletrabalho e atendimento remoto, em curso em várias instituições, onde os custos do trabalho são transferidos aos trabalhadores, que o realizam em domicílio, e as atividades mediadas pelas plataformas digitais, suprimindo a relação presencial e de contato, alterando a episteme de um trabalho sociorrelacional.

Em grande parte do serviço público estatal, o quadro de profissionais contratados vem substituindo os servidores concursados e estáveis, estabelecendo hierarquias e impondo desafios para a construção de solidariedade e lutas coletivas. No âmbito das políticas sociais, esses trabalhadores têm contratos temporários, salários mais baixos, são expostos a insegurança e riscos, além de uma rotatividade de profissionais que interfere negativamente na qualidade dos serviços prestados, gerando descontinuidade e rompimento de vínculos com os usuários, descreditando o trabalho e os serviços públicos junto à população. Por outro lado, o gerencialismo estabelece a prevalência de uma razão instrumental, em detrimento de uma razão crítica, esvaziando os conteúdos reflexivos e criativos, enquadrando os processos de trabalho às metas de “qualidade” e “produtividade”, reduzindo as margens de autonomia profissional e enfraquecendo a organização política e sindical. Nesse contexto, os assistentes sociais são levados a produzir, registrar e alimentar base de dados, sem aprofundar o conhecimento sobre as necessidades sociais, limitando a formulação de propostas com vistas ao atendimento das necessidades de uma população cada vez mais heterogênea e fragmentada. Esses processos têm sido acelerados em função da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que, ao mesmo tempo em que potencializam algumas ações de registro e sistematização do trabalho do assistente social, em nível intensivo atuam reduzindo os custos do trabalho vivo e enquadrando processos e ritmos institucionais a metas de produtividade, ampliando o controle sobre tempo, ritmo e resultados do trabalho (RAICHELIS, 2020).

Por último, destaca-se o excesso de leitura de manuais, documentos técnicos, legislações que, embora necessários, são insuficientes como fonte exclusiva de conhecimento sobre as

políticas sociais, acarretando numa reprodução acrítica dos textos oficiais, diluindo o Serviço Social na política social e na frágil apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho. Esse movimento tem conduzido o profissional à subordinação dos objetivos institucionais e distanciando-os da direção social, dos valores e dos princípios que orientam o projeto coletivo da profissão (RAICHELIS, 2020).

Outra face do gerencialismo é sua incidência nas políticas sociais. Particularmente no caso da política de educação, a lógica da gestão vem imprimindo um processo de “seletividade” e “gestão de limites”, que prioriza alunos com melhores rendimentos, em detrimento daqueles com maiores dificuldades pedagógicas e, portanto, mais onerosos para os cofres públicos. Essas estratégias têm como pressuposto privilegiar o desempenho e o sucesso de uma escola acima do compromisso com o serviço público, com a incorporação da “ideologia gerencialista” como uma justificativa “racional” para exclusão desse público e, como consequência, tem-se um acréscimo na desigualdade das condições de acesso, permanência e qualidade de ensino, complexificando a demanda do trabalho profissional dos assistentes sociais (NEWMAN; CLARKE, 2012 *apud* MOREIRA; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2021, p. 56).

Férriz e Almeida (2019) destacam que a requisição de assistentes sociais na política educacional passa por um redirecionamento em virtude da ascensão do Estado gerencialista, configurando uma nova tendência de inserção profissional, com a incorporação dos profissionais na gestão da política de educação. Esse quadro exprime um deslocamento da ação direta dos profissionais junto à população para o campo da gestão de programas, projetos e pessoas, por meio da capacitação e assessoria junto aos profissionais da educação e coordenação técnica de assistentes sociais contratados para a realização de atividades junto às famílias e estudantes, que pode implicar em descontinuidade das ações e enfraquecimento da legitimidade profissional junto à população usuária. Esses elementos apontados configuram as formas atuais de intensificações do trabalho dos assistentes sociais impostas pela dinâmica institucional e operadas no conjunto das políticas sociais.

3.3 Serviço social e educação

As possibilidades de atuação do Serviço Social no campo educacional são mediadas por movimentos que se inscrevem nas relações políticas e institucionais que a categoria profissional, enquanto sujeito coletivo, tem travado na própria dinâmica da sociedade brasileira. Essa aproximação é fruto dos avanços e acúmulos teóricos da profissão e das discussões em

torno das políticas sociais como *locus* privilegiado da ação profissional, assim como da organização política da categoria e de estratégias de articulação junto aos movimentos sociais que atuam na luta pela conquista da cidadania, tornando-se um componente fundamental para sua unidade. Nesse sentido, analisar as particularidades da atuação profissional no campo da política de educação requer considerar a sua localização na extensa e complexa dinâmica institucional e sua relação com as transformações em curso, no mundo do trabalho e da cultura, utilizando mediações centrais para a compreensão da relação entre a educação como dimensão da vida social e a dinâmica do mundo da cultura e do trabalho (ALMEIDA, 2003, 2007).

Para isso, deve-se considerar a relação entre as expressões legais e institucionais nas quais se materializa a extensa e diferenciada rede de instâncias e unidades educacionais com os processos culturais, econômicos e políticos presentes na realidade brasileira e mundial. A progressiva ampliação da política educacional em bases de sustentação legal, programática e institucional expressa, historicamente, o lugar que ocupa nos processos de disputa pela hegemonia cultural em relação ao dinamismo particular da produção e da reprodução social em diferentes períodos (ALMEIDA, 2007).

Historicamente, a requisição de atuação do Serviço Social na educação é datada nos primórdios da profissão, ganhando ênfase nos anos 1940. As atribuições profissionais eram vinculadas ao processo de vigilância moral e de sociabilidade das famílias pobres, visando a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, por meio da difusão de valores dominantes e interferência nos modos de vida das famílias, através da adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais. Nesse período, a intervenção do assistente social na educação terá como influência as estratégias do Serviço Social Escolar norte-americano, *School Social Work*, instrumentalmente alicerçado no método do Serviço Social da Casos Individuais, cuja proposta era a aplicação de inquéritos nos atendimentos individuais a pais, professores e alunos, com a finalidade de identificar as causas da dificuldade de aprendizagem, bem como aproximar as relações casa/escola e escola/comunidade. O principal objetivo da ação profissional consistia em qualificar os problemas vividos pelos alunos e pelas famílias que repercutiam na vida escolar, para traçar estratégias que possibilitassem o ajustamento social dos indivíduos e corrigir as disfunções da sociedade. A mediação para a consolidação do trabalho profissional não se articulava às questões relacionadas ao sistema educacional diretamente, era o sujeito que precisava ser “enquadrado” ao sistema vigente (WITIUK, 2004).

No entanto, o expressivo aumento na requisição dos assistentes sociais na política de educação, nas últimas décadas, resulta da ampliação das condições de acesso e permanência da

população aos diferentes níveis e modalidades, a partir da universalização da educação básica e da criação de programas assistenciais para garantir as condições de acesso às instituições federais de ensino superior e profissional tecnológica, bem como a permanência nelas instituídos nas últimas décadas. Esses programas resultam tanto das demandas dos sujeitos e da articulação de movimentos sociais, quanto das exigências postas pelo capital, expressas na necessidade de formação da qualificação da mão de obra contidas nas orientações de organismos multilaterais (CFESS, 2014).

A partir do acúmulo intelectual e profissional de atuação na área de educação, nas duas últimas décadas, o conjunto CFESS/CRESS tem tido um papel fundamental na formulação de diretrizes para a atuação na política de educação. Em 2014, foi publicado o documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” (CFESS, 2014), no intuito de contribuir para que a atuação profissional se efetivasse em consonância com o fortalecimento do projeto ético-político e a educação se realizasse como um direito social, potencializadora de formas de sociabilidade humanizadoras. Cabe ressaltar que o documento constitui-se de subsídios, e não de parâmetros, dados os diversos níveis e modalidades de ensino e suas particularidades, característicos da complexidade e diversidade da política de educação e a amplitude de possibilidades de atuação do profissional nesse campo.

A requisição e inserção dos assistentes sociais na educação estão em consonância com os princípios fundamentais do projeto ético-político profissional expressos no Código de Ética (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), que estabelecem a liberdade como valor ético fundamental; a defesa dos direitos humanos; a ampliação e consolidação da cidadania e o aprofundamento da democracia; o posicionamento a favor da equidade e da justiça social; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; a garantia do pluralismo profissional; a defesa de um projeto profissional vinculado a uma ordem social sem dominação e exploração; articulação com categorias profissionais que compartilham os mesmos princípios e a luta geral dos trabalhadores; compromisso com a qualidade dos serviços prestados e a realização do exercício profissional sem qualquer tipo de discriminação.

Partindo do reconhecimento de que a atuação profissional situa-se num campo mais amplo e complexo, que a garantia de acesso à educação escolarizada e permanência nela, a atuação profissional é identificada em outras duas dimensões, direcionadas à garantia da gestão democrática e à qualidade da educação. Essa abordagem ampliada parte do reconhecimento de que o trabalho do assistente social não se restringe ao segmento estudantil, mas às famílias, aos professores, aos demais trabalhadores da educação, aos gestores, aos profissionais localizados

na rede de serviços inter-relacionadas, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais (CFESS, 2014).

A inserção dos assistentes sociais na educação básica amplia-se em virtude da conquista do direito à educação na Constituição de 88, acompanhada de legislações específicas como a LDB e o ECA, permitindo o ingresso de parcela significativa das classes populares e historicamente excluídas nas escolas. De acordo com Martins (2015), várias dimensões interferem no reconhecimento da educação como direito social, no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de crianças e adolescentes na escola, inclusive, jovens e adultos. Dentre essas dimensões dialeticamente articuladas, duas destacam-se, ao agirem como obstáculos das condições de acesso, permanência e sucesso escolar da população vulnerável social e economicamente. De um lado, a realização de uma prática pedagógica de ensino-aprendizagem distante da educação popular e, de outro, as condições objetivas e subjetivas da vida social dos estudantes que se apresentam no universo escolar.

Essa dinâmica revela o fato de que, ao ampliar o acesso das classes populares ao universo escolar, as expressões da questão social são expostas com maior evidência, interferindo significativamente nas condições de permanência e sucesso desses estudantes. Embora o direito à educação básica seja universal, os estudantes oriundos das classes populares têm dificuldade de concluir o processo de escolarização, em virtude de não encontrarem o suporte necessário. Nesse sentido, os processos de exclusão das instituições educacionais podem ser identificadas em três dimensões inter-relacionadas: nos processos pedagógicos de aprendizagem, tanto dos alunos que apresentam altas habilidades quanto daqueles que apresentam déficit de aprendizagem; de necessidades temporárias ou permanentes, decorrentes da manifestação de distintas expressões da questão social, expondo as formas de vida cotidianas dos alunos e suas famílias; dos preconceitos diversos presentes no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 187).

Outra questão chave refere-se à necessidade dos educadores de conhecerem o contexto social, econômico, político e cultural desses estudantes e de suas famílias, no sentido de criarem estratégias pedagógicas e de ensino-aprendizagem condizentes com esse universo, ao invés de desvalorizarem-no por não apresentarem um “padrão ideal” condizente com a sociedade burguesa, além da individualização desse fenômeno (MARTINS, 2015). Ou seja, o significado social da escolarização varia em razão da classe social e da trajetória de vida desses sujeitos, inter-relacionados a outros fatores, como raça, território de moradia, gênero, etc.

Martins (2012) realiza uma análise da atuação profissional de assistentes sociais na educação básica a partir de uma interpretação dos fundamentos jurídicos do direito à educação

expressos na CF de 88, na LDB e no ECA, em articulação com os princípios éticos e políticos defendidos pelo projeto profissional e, a partir desses marcos, identificou três eixos de intervenção profissional. O primeiro está relacionado ao processo de democratização da educação pública associado ao fortalecimento da participação da comunidade escolar nas instâncias de poder decisório existentes na escola. O segundo eixo articula a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos, destacando a relevância da dimensão socioeducativa da prática profissional na política de educação, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. O terceiro eixo envolve a articulação da política de educação com as demais políticas sociais, permitindo ao assistente social associar ações interinstitucionais para mobilização da rede de serviços de proteção social. Ao explorar os potenciais espaços criados pelo ordenamento jurídico e a efetivação da realização do trabalho profissional, constatou um descompasso entre ambos. Em relação às atividades relacionadas ao processo de *democratização da educação*, verificou pouco investimento profissional no fortalecimento da comunidade nas instâncias de poder decisórias, destacando que as ações de mobilização e organização dos sujeitos coletivos representam a possibilidade de ampliar as bases de legitimação de um projeto contra-hegemônico e uma oportunidade de concretizar projetos sociopedagógicos em consonância com a realidade e os interesses dos usuários desse serviço (MARTINS, 2012).

Quanto às atividades de *prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos*, destaca a relevância da dimensão socioeducativa do assistente social envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, em especial educadores e famílias. Em relação à capacitação de educadores, destaca que essa atividade constitui uma demanda profissional e institucional diante da necessidade de “aproximação” dos professores à realidade social de alunos e famílias. Quanto às famílias, é requerido o desempenho de um papel central no processo de desenvolvimento escolar de seus filhos. Dessa forma, avalia que a relação família-escola-sociedade “suscita várias questões peculiares ao universo educacional e que demandam a intervenção do assistente social, tornando-se uma das particularidades da prática profissional no âmbito da educação” (MARTINS, 2012, p. 257).

Martins (2015) sublinha a necessidade de reconhecimento da condição de classe dos educadores, visto que é crescente o contingente de professores oriundos das classes populares, sujeitos aos mesmos processos sociais que afetam o conjunto da classe trabalhadora, frente à precarização das relações de trabalho e condições de vida, situação que abrange, inclusive, os assistentes sociais. Segundo Fernandes (1989), o processo de precarização do trabalho docente data das décadas de 1960/1970, sendo caracterizado, inicialmente, pela redução dos salários,

principalmente dos professores da educação básica. Essa “proletarização” reduziu o trabalho docente a uma condição de miséria relativa, de insegurança e baixa remuneração sem paralelo, tornando-o um trabalhador intelectual na área de serviços, diferente de uma situação “estamental” de que gozavam anteriormente. No entanto, embora qualifique tal ruptura como uma “revolução moral”, que permitiu aos professores tornarem-se parte ativa dos movimentos dos trabalhadores e na luta pela educação, ainda lhes falta uma socialização capaz de desempenhar papéis sociais correspondentes.

Se o educador não quiser ser, como o economista, um sacerdote da burguesia, ele precisa colocar-se diante dos papéis que desempenha em um sistema educacional que é formalmente democrático, mas substantivamente restringe a democracia aos *mais iguais* (FERNANDES, 1989, p. 145 – grifos do autor).

Em relação às atividades de *articulação da educação com as demais políticas sociais*, é possível inferir que essa é uma atribuição que particulariza a atuação do assistente social na educação, variando a intensidade e o grau de politização dessa articulação (MARTINS, 2012). Essas ações passam pelos encaminhamentos aos recursos institucionais até a efetivação de programas e projetos, em articulação com outros órgãos de proteção social, como Ministério Público, Promotoria, Defensoria, Conselho Tutelar e a rede de serviços socioassistenciais.

É importante destacar que, no ano de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a inclusão de profissionais de Serviço Social e Psicologia nas redes públicas de educação básica, para atender às necessidades e prioridades da política de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Essa demanda do coletivo de assistentes sociais e psicólogos contou com o envolvimento do conjunto CFESS/CRESS em articulação com a ABEPSS, e demais entidades representativas da Psicologia, profissionais e de ensino, que foram determinantes no esforço junto ao legislativo para a aprovação da referida lei, após quase duas décadas de tramitação. Em articulação, essas entidades elaboraram diretrizes no sentido de subsidiar a mobilização pela regulamentação da lei nas instâncias municipais e estaduais. Um dos maiores desafios da implantação da lei deve-se às condições em que será realizada, à medida em que a política de educação básica é descentralizada e cabe às instâncias federativas a responsabilidade pela sua implementação, processo que pode implicar em aumento das desigualdades regionais. Um campo de luta que se estabelece é a defesa de que a inserção dos profissionais seja realizada por concursos públicos, em contraposição à lógica generalizada da terceirização como forma de contratação da força de trabalho.

No tocante à inserção dos assistentes sociais nas instituições de nível superior e profissional, as ações profissionais tendem a se concentrar em atividades voltadas para a

garantia de acesso e permanência, dentre outras ações desenvolvidas pelos profissionais. No eixo de acesso, estão as avaliações socioeconômicas de ingressantes pelo Sistema de Cotas, sendo este serviço realizado, em grande parte das universidades, por assistentes sociais terceirizados devido ao excesso de demandas, concentradas em períodos determinados. O eixo permanência é constituído por atividades de planejamento, execução, elaboração de editais e avaliações socioeconômicas para concessão de bolsas e auxílios³⁶; no caso das instituições privadas, concessão de bolsas de desconto parciais ou totais na mensalidade; reuniões para acolhimento e orientação aos estudantes ingressantes; atendimentos e ações individuais ou coletivas, de caráter socioeducativo, junto às estudantes; encaminhamentos à rede socioassistencial; ações socioeducativas junto aos residentes da moradia estudantil; assessoria e orientação a setores/núcleos/grupos/movimentos sociais relativos a inclusão, questões indenitárias, etc. (ARAÚJO, 2015; PAURA, 2020). No caso das assistentes sociais lotadas na educação profissional e tecnológica, suas ações são semelhantes às dos profissionais da educação superior, acrescentadas de atividades que requerem uma interlocução com as famílias, atividades socioeducativas e maior articulação com a rede socioassistencial e de proteção à criança e ao adolescente (SILVA, 2020).

Embora predominem ações de caráter focalizado no atendimento das necessidades básicas dos estudantes, como alimentação, moradia e transporte, a Assistência Estudantil deve ser apreendida de forma ampliada, visto que as necessidades dos estudantes ultrapassam os limites postos pelas características assumidas atualmente pela execução dessa política e, nesse sentido, a política deve estar comprometida com ações de caráter universal. Em relação às avaliações socioeconômicas e à necessidade de qualificar o trabalho técnico, o Grupo de Trabalho de Metodologia de Avaliações Socioeconômicas do Fonaprace tem avançado no sentido de qualificar a definição teórico-metodológica deste trabalho, carregado de paradoxos, de modo a permitir que as atividades dos assistentes sociais possam ser redirecionadas para intervenções de caráter socioeducativos, organizativos e de cunho pedagógico. A atuação profissional voltada para a garantia do acesso e da permanência, qualidade e gestão democráticas dos espaços educacionais, são os principais marcadores da inserção profissional do assistente social na educação (ARAÚJO et al., 2021).

No entanto, as estratégias de ampliação de acesso à educação escolarizada não se configuram como um efetivo processo de universalização desse direito, mas uma ampliação em

³⁶ Nas políticas de permanência estudantil predominam a modalidade de programas de bolsas e auxílios de caráter pecuniário.

escala desigual, principalmente se tomarmos como referência a educação pública. Concomitantemente ao processo de ampliação do acesso à educação escolarizada, há um direcionamento do fundo público ao setor educacional privado, favorecendo o crescimento de programas de incentivos fiscais ao setor privado, ampliação da educação na modalidade à distância, concessão de crédito para financiamento dos estudos e contratação de assessorias privadas para elaboração e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos (CFESS, 2014).

Junto com essas questões, outras dimensões articuladas em nível operacional ao exercício profissional são colocadas pelo CFESS (2014). Em relação às abordagens individuais junto a estudantes, famílias e/ou trabalhadores da política educacional destaca-se que, embora estratégica, não pode ser a única forma de atuação profissional, visto que a prevalência dessa atividade pode indicar uma tendência à apropriação de abordagens da política de assistência social na educação, ocasionando um equívoco em relação à definição e particularidade da profissão na esfera educacional. Quanto às intervenções coletivas junto aos movimentos sociais, embora esteja mais presente na educação popular, deve ser estimulada junto à educação escolarizada, com o intuito de potencializar os sujeitos coletivos no processo de ampliação do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, além de ampliar os horizontes de atuação.

A dimensão investigativa, articulada às demais dimensões do trabalho profissional, contribui para a compreensão das condições de vida e trabalho da população e definição de novas estratégias de ação, desvelando o processo de reprodução social e alienação do trabalho. No entanto, embora recaia sobre muitos profissionais a realização de estudos socioeconômicos para fins de acesso a estabelecimentos privados e benefícios estudantis (como bolsas, moradia, etc.), esta demanda não deve se restringir aos procedimentos institucionalizados, às normativas administrativas e aos aparatos técnicos normalizadores, sob o risco de desconsiderarem demandas sociais reprimidas (CFESS, 2014).

No campo da educação, a dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora de informações e conhecimentos no campo dos direitos, das políticas, da rede de serviços e da legislação social, no campo da educação, representa um dos elementos que justificam a inserção profissional. Todavia, essa atividade encontra-se na fronteira das atividades de outros profissionais, como pedagogos, e constitui-se um campo de tensão que necessita melhor qualificação da categoria, sem restringir as possibilidades de atuação (CFESS, 2014).

Por fim, temos o gerenciamento, o planejamento e a execução direta de bens e serviços, num campo tensionado pela compreensão equivocada da relação com a política de assistência social, pela institucionalização de programas governamentais e projetos sociais que particularizam a atuação nos estabelecimentos privados de educação. Porém, abrem a

possibilidade de assegurar o processo de gestão democrática e participativa, trabalhos interdisciplinares e potencializadores de ações intersetoriais, além da construção de estratégias que impulsionam a participação dos sujeitos nesses espaços, caracterizado na educação pela verticalização e a possibilidade de modificação das formas de composição e funcionamento dessas instâncias participativas (CFESS, 2014).

Todos os elementos apontados constituem o campo de mediações para apreensão do objeto, ou seja, o exercício profissional dos assistentes sociais, a partir da sistematização do trabalho profissional, apresentado nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais, no período entre 2001-2019. A utilização dos trabalhos escritos e apresentados ao CBAS, como fonte primária de investigação, tem como premissa o entendimento de que a sistematização da intervenção profissional, através da escrita, é resultante de um processo que envolve produção, organização e análise do material; um esforço crítico, de natureza teórica, sobre a condução da atividade profissional, encerrando um conjunto de investimentos crítico-investigativos de diversas ordens: teórico-metodológico, ético-político, técnico-instrumental e, sobretudo, sócio-ocupacional³⁷. O conjunto dessas características permite a socialização das experiências profissionais e traz embutida a demarcação de uma concepção de profissão, uma vez que todo trabalho profissional tem uma dimensão política, ética e teórica, explícita ou implícita (ALMEIDA, 2006).

Conforme aponta Cagliari (2009), a escrita diferencia-se de outras formas de representação do mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a leitura indica. Assim, a leitura não pode ser só decifração, nem se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos, mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico, entre outros, em que o escritor se baseou para escrever.

³⁷ O fato de os trabalhos terem sido produzidos livremente pelos seus autores e analisados *a posteriori*, implicou na limitação do aprofundamento e da problematização de algumas questões, visto que não foi possível a utilização de outras metodologias complementares em virtude das dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19.

3.4 Análise das mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação: a produção do conhecimento nos anais do CBAS (2001 – 2019)

A realização da pesquisa foi composta pela análise das comunicações orais e pôsteres apresentados nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais, nos anos de 2001, 2003, 2007, 2010, 2013, 2016 e 2019, cujo objetivo era a reflexão, a apresentação, a discussão, a exposição, o compartilhamento de experiências profissionais concretas de assistentes sociais, realizadas nos equipamentos e nas instituições que compõem a política de educação brasileira. A escolha metodológica de analisar as experiências profissionais a partir dos trabalhos apresentados nos CBAS³⁸ justificou-se pelas seguintes razões: a) o CBAS constitui o maior evento do Serviço Social brasileiro, de natureza político-científica, que reúne profissionais de todas as regiões do país; b) os trabalhos apresentados no congresso apresentam uma sistematização da intervenção profissional que atua como problematizadora das expressões cotidianas da realidade na prática profissional e em diferentes dimensões.

Durante a pré-análise (BARDIN, 1977), a pesquisa teve como recorte temporal os eventos realizados a partir do ano de 1988, período posterior à promulgação da Constituição Federal, devido ao estabelecimento de um conjunto de direitos que se efetivaram e reconfiguraram as políticas sociais existentes. No entanto, ao verificar a disponibilidade dos anais dos eventos realizados nas décadas de 1990³⁹, não foi possível acessá-los. Diante de tal contexto, foi estabelecido que a pesquisa seria realizada através da exploração dos conteúdos presentes nos trabalhos apresentados nos eventos realizados a partir do ano 2000.

Na análise exploratória do material, foi realizado um levantamento de todas as comunicações, independentes das sessões temáticas, que tinham como propósito apresentar e/ou discutir a atividade prática profissional de assistentes sociais na política de educação⁴⁰.

³⁸ De acordo com as normas do CBAS, os trabalhos inscritos no evento são submetidos à aprovação de pareceristas e, uma vez aprovados, apresentados nas modalidades oral ou pôster. Essas duas modalidades de apresentação foram admitidas nos 10º, 11º, 12º, 13º e 14º CBAS. No entanto, nos 15º e 16º CBAS, a comissão organizadora do evento adotou como única forma de apresentação a modalidade pôster. Quanto às regras para submissão dos trabalhos e o formato como são publicados nos anais, na íntegra, independem da modalidade de apresentação. Portanto, foram selecionados para esta pesquisa os trabalhos apresentados, independentemente da modalidade de apresentação, oral ou pôster, e, seguindo o padrão de nomenclatura adotado pelo evento, foi adotado o termo trabalho para se referir aos textos objetos de análise.

³⁹ O CFESS disponibilizou, em formato digital, os anais dos congressos realizados entre os anos de 2001 e 2019. Em contato com o Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), seccional Juiz de Fora, foi informado que não dispunham dos anais referentes à década de 1990, em formato impresso ou digital e, devido à pandemia de Covid-19 e a suspensão de atividades presenciais, não foi possível consultar outras seccionais.

⁴⁰ Foram considerados os trabalhos que tinham em seus títulos, resumos ou apresentação, os seguintes descritores: análise do trabalho profissional; intervenção profissional; atuação profissional; inserção profissional;

Posteriormente, consideraram-se os trabalhos nos quais as reflexões eram compostas por mediações teórico-empíricas e privilegiavam a atuação profissional nos equipamentos e nas instituições educacionais⁴¹. Assim, os trabalhos analisados apresentam como temática o relato de experiências concretas de assistentes sociais na política de educação, selecionados nos anais dos congressos, através de seus títulos e identificados a partir da leitura de resumo, introdução e palavras-chave⁴².

O universo da pesquisa foi composto por cinquenta trabalhos (ANEXO I), encontrados na seguinte disposição: 10º CBAS/2001, duas (2) comunicações; 11º CBAS/2003, duas (2) comunicações; 12º CBAS/2007, oito (8) comunicações; 13º CBAS/2010, cinco (5) comunicações; 14º CBAS/2013, oito (8) comunicações; 15º CBAS/2016, dezenove (19) comunicações; 16º CBAS/2019, seis (6) comunicações. Tendo como critério de classificação a localização do serviço na estrutura do sistema nacional da educação regular, as comunicações encontram-se: 30% na educação básica, 48% na educação tecnológica e profissional e 22% na educação superior. Os trabalhos contam com a participação de 132 profissionais autores, sendo 119 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Considerando o recorte temporal dos CBAS realizados entre os anos de 2001-2019, os trabalhos analisados concentram-se: entre os anos 2001 e 2006, 4 comunicações e após 2017, 6 comunicações (TABELA 1). Isso significa que 80% (40 comunicações) foram produzidas entre os anos de 2007 a 2016, período que corresponde à implementação da política de assistência estudantil, por meio do PNAES, na educação superior; a criação de novos *campi* dos Ifets, que também são beneficiados pela política de assistência estudantil; ampliação da inserção dos assistentes sociais na educação básica, fruto de grande mobilização do conjunto CFESS/CRESS

demandas profissionais; atribuições profissionais; prática profissional; cotidiano do trabalho; trabalho educativo; exercício profissional; relato de experiência; possibilidades de ação; ação profissional; sistematização de experiências; processo de trabalho profissional; operacionalização do trabalho; papel do assistente social; contribuição profissional.

⁴¹ Como se trata da análise das mediações estabelecidas para a construção do exercício profissional, foram privilegiados trabalhos com mediações teórico-empíricas, realizados por assistentes sociais graduados, sendo desconsiderados textos com mediações teórico-reflexivas e de estudantes de graduação, como: relatos de experiência de estágio; projetos de extensão; resumos de pesquisas acadêmico-científicas; trabalhos de conclusão de curso de graduação; resultados de pesquisas científicas realizadas por docentes; resumos e propostas de pesquisas; monografias de cursos de especialização *lato sensu*; dissertações e teses, cujas reflexões estão pautadas por mediações teórico-empíricas e teórico-reflexivas. Também foram excluídos os trabalhos que objetivavam refletir sobre o trabalho coletivo e/ou interprofissional, visto que esses elementos ultrapassavam os limites da análise.

⁴² Devido à falta de homogeneidade na organização das sessões temáticas dos CBASs, a busca foi realizada em todas as sessões temáticas, através da leitura dos títulos, sendo considerados todos aqueles trabalhos cujos títulos apresentavam interlocução entre atuação prática profissional, política de educação, instituições e/ou equipamentos educacionais.

na discussão sobre as particularidades do trabalho do assistente social e do acúmulo teórico da categoria sobre a inserção do assistente social na política de educação, além da aprovação de um conjunto de leis municipais que preveem a inclusão de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas.

Tabela 1- Trabalhos apresentados nos CBAS, segundo nível de ensino.

	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior	Total por evento
10° CBAS	2	-	-	2
11° CBAS	2	-	-	2
12° CBAS	5	3	-	8
13° CBAS	1	2	2	5
14° CBAS	1	4	3	8
15° CBAS	4	12	3	19
16° CBAS	-	3	3	6
TOTAL POR NÍVEL DE ENSINO	15	24	11	50
	30%*	48%*	22%*	

*Frequência relativa

A tese utilizou como recurso metodológico a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e essa definição deriva da natureza do objeto, que buscou compreender as mediações que concretizam o exercício profissional dos assistentes sociais, inseridos na política educacional, a partir dos trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais entre os anos de 2001 e 2019. O recurso à análise de conteúdo buscou compreender e estabelecer, para além dos significados imediatos da comunicação, a ultrapassagem da incerteza e a possibilidade de elaborar generalizações. A identificação de conteúdo similar possibilitou a descoberta de elementos que confirmam, parcialmente, a hipótese da tese e o reconhecimento de unidades de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos que, *a priori*, não se tinha

compreensão, visto que seu objetivo não residiu na descrição do conteúdo apresentado, mas na qualificação da vivência dos assistentes sociais, bem como suas percepções sobre o exercício profissional e os fenômenos associados. A técnica utilizada na análise de conteúdo foi a análise temática (BARDIN, 1977), que permitiu verificar, quantitativamente, a frequência absoluta dos temas e selecioná-los para uma análise qualitativa posterior. Uma vez estabelecidas as temáticas, buscou-se um olhar universal sobre o conteúdo, destacando as questões relevantes para a pesquisa.

Ao analisar a natureza das informações, foram identificadas algumas limitações, em virtude da inexistência, baixa frequência ou incapacidade de problematizações, uma vez que a simples descrição de alguns elementos impediriam sua articulação para uma compreensão teórica, dentre as quais destacamos: a composição e o perfil da equipe profissional; a forma de organização do processo de trabalho coletivo; a natureza do vínculo empregatício; a caracterização da população atendida; as formas de manifestação e/ou apresentação das demandas; os tipos de práticas de controle e avaliação dos resultados do trabalho. Quanto à dimensão técnico-operativa, os elementos que a compõem estão presentes nas comunicações por meio da descrição de instrumentos e técnicas, de forma fragmentada e desarticulada de suas finalidades e alcance, detendo as possibilidades de análise em relação às dimensões teórico-metodológica e ético-política da profissão. As temáticas selecionadas para análise foram organizadas segundo as etapas de escolarização – educação básica, educação profissional e tecnológica e educação superior – e agrupadas em cinco (5) eixos de análise.

Eixo analítico 1 – Características das condições de trabalho, presença e formas de precarização: 1) Reformas neoliberais e reorganização do Estado, com impactos nas políticas sociais (orçamento e infraestrutura); 2) Precarização das condições de trabalho; 2.1) Equipe x demanda; 2.2) Burocratização; 2.3) Terceirização; 3) Ausência de participação nas instâncias de deliberação orçamentária.

Eixo analítico 2 – Instrumentos legais/normativos articulados como parâmetros para realização do trabalho: 1) Legislação municipal; 2) Legislação federal; 3) Instruções normativas institucionais; 4) Código de Ética Profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), Lei de Regulamentação Profissional (BRASIL, 1993), instruções normativas e formativas do conjunto CFESS/CRESS.

Eixo analítico 3 – Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional.

Eixo analítico 4 – Tipo de atividade, atribuições e rotina de trabalho.

- a) *Prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos*: 1) Intervenções com estudantes e/ou famílias – 1.1 Atendimento individual, orientação, entrevista, reunião com estudantes e/ou família, plantão; 1.2 Acompanhamento de estudantes e/ou famílias; 1.3 Atividade coletiva com o corpo discente (palestras, programas, projetos); 2) Intervenções com gestores, docentes, coordenação pedagógica e demais funcionários – 2.1 Orientação, reunião, assessoria, participação em conselho de classe; 2.2 Capacitação; 3) Elaboração de parecer e/ou relatório técnico e/ou social; 4) Elaboração de material socioeducativo; 5) Planejamento de atividades e/ou ações; 6) Avaliação de atividades e/ou ações executadas.
- b) *Articulação com políticas setoriais, órgãos de proteção social, setores institucionais e encaminhamentos*: 1) Articulação com política setorial, instituições e/ou organização prestadora de serviços, órgãos/setores internos, Conselho Tutelar, Defensoria Pública e Promotoria; 2) Encaminhamento à rede de serviços e/ou de proteção social; 3) Reuniões com equipe profissional e/ou multiprofissional para planejamento e/ou realização de atividades.
- c) *Democratização – atividades e/ou ações de mobilização e/ou organização social*: 1) Realização de grupo com família; 2) Articulação com o Movimento Estudantil e/ou discentes representantes de turma; 3) Articulação com Movimentos Sociais diversos; 4) Participação em Conselhos de Direitos.
- d) *Atividades e/ou ações com vistas à garantia de acesso e/ou permanência*: 1) Realização de avaliações socioeconômicas; 1.1) Finalidade de concessão de auxílios e/ou benefícios; 1.2) Moradia Estudantil; 1.3) Finalidade de ingresso (Política de Ações Afirmativas); 1.4) Finalidade de isenção de taxas de inscrição em concursos públicos diversos realizados pela instituição empregadora; 2) Levantamento e/ou pesquisa de perfil estudantil; 3) Levantamento e/ou pesquisa para identificação de demandas profissionais.
- e) *Outras atividades*: 1) Atividades e/ou ações de pesquisa; 2) Atividade de extensão universitária; 3) Participação em eventos científicos e/ou profissionais e fóruns; 4) Supervisão de estágio em Serviço Social.

Eixo analítico 5: Objetivos e valores éticos e profissionais: 1) Objetivos e valores éticos e profissionais em consonância com os princípios fundamentais do Código de Ética

(CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), estabelecendo mediações que expressam compreensão das possibilidades e limites da atividade profissional; 2) Objetivos e valores éticos e profissionais que expressam princípios pertinentes ao alcance dos direitos e políticas sociais; 3) Objetivos e valores éticos e profissionais que expressam dificuldades em demarcar diferenciações entre os valores profissionais e político-sociais, estabelecendo a transformação societária como o horizonte do exercício profissional; 4) Objetivos e valores éticos e profissionais que expressam valores profissionais tradicionais, que associam os objetivos profissionais à realização de diagnóstico social e resolução de problemas sociais.

3.4.1 Características das condições de trabalho, presença e formas de precarização

Tabela 2 - Características das condições de trabalho e formas de precarização

Características das condições de trabalho e presença e formas de precarização		Características das condições de trabalho, presença e formas de precarização informados nas comunicações, segundo o nível de escolarização			
		Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Frequência absoluta - 60%					
Precarização das condições de trabalho	Equipe reduzida x demanda	30%	13%	25%	9%
	Burocratização	23,5%	-	25%	9%
	Terceirização	3,5%	-	4%	-
Reformas neoliberais e reorganização do Estado, com impactos nas políticas sociais (orçamento e infraestrutura)		46,5%	13%	37,5%	27%
Ausência de participação nas instâncias deliberativas		10%	-	8,5%	9%

A temática relativa às características das condições de trabalho, presença e formas de precarização estão presentes em 60% das comunicações analisadas. A precarização das

condições de trabalho é descrita nas comunicações a partir de três fatores: 30% delas apontam a existência de equipe reduzida em razão da demanda de trabalho; 23,5% reclamam da burocracia como um dificultador para a realização das atividades cotidianas; e 3,5% fazem referência à terceirização como estratégia de recrutamento de profissionais no interior de instituições públicas. A crítica às reformas neoliberais, à reorganização do Estado e seus impactos nas políticas sociais, com ênfase na redução orçamentária e no baixo investimento em infraestrutura física, é enfatizada em 46,5% das comunicações, enquanto 10% mencionam a ausência de participação em instâncias deliberativas como um elemento que fragiliza as condições de trabalho.

Os trabalhos analisados (46%) enfatizam as contradições postas pelos direitos consagrados na CF de 88 e a reconfiguração das políticas sociais pela adoção do neoliberalismo a partir da década de 1990, destacando a lógica empresarial e mercantil na política de educação, manifesta tanto na proliferação do ensino privado, quanto nos poucos recursos destinados à educação. São enfatizados os impactos do reordenamento econômico nas mudanças do papel do Estado, na redução dos gastos sociais, desregulamentação e flexibilização dos direitos recém conquistados a serem efetivados através das políticas sociais.

Os impactos na educação repercutem na ausência de investimento em infraestrutura adequada, nos recursos contingentes para execução das políticas de assistência estudantil e no atraso no pagamento das bolsas, além do aumento do público atendido, em virtude das políticas de expansão, como o Reuni, e as ações afirmativas. É importante ressaltar que a modalidade de bolsas e auxílios, caracterizada pelo pagamento de benefício pecuniário, operado na política de assistência estudantil, integra uma característica assumida pelas políticas assistenciais dos governos petistas, trazendo desafios para a construção do trabalho do assistente social, à medida em que os escassos recursos disponibilizados são insuficientes para o atendimento integral da demanda. Em relação aos recursos orçamentários institucionais, também é reclamada a falta de transparência na destinação e gestão dos recursos da assistência estudantil, devido à existência de uma estrutura pouco democrática, dificultando e/ou impedindo o acesso às informações e restringindo a participação dos assistentes sociais nas esferas decisórias, situação mencionada nas comunicações dos profissionais inseridos na educação profissional e tecnológica (8,5%) e superior (9%).

No que tange às condições de trabalho dos assistentes sociais, destaca-se a queixa de equipes profissionais reduzidas diante da demanda (30%), a contratação de profissionais por via da terceirização para a realização dos serviços (3,5%) e uma maior alienação do trabalho, em virtude da burocratização das atividades destacadas em 23,5% das comunicações e o

distanciamento dos usuários, além da intensificação da exploração do trabalho profissional, reclamada, principalmente, nas comunicações dos assistentes sociais inseridos na educação profissional e tecnológica. De acordo com os dados, as comunicações relativas a este nível de escolarização apontam questões relativas a todos os temas apontados como características das condições de trabalho e formas de precarização.

Embora o tema da informatização e seus impactos nos processos de trabalho seja complexo e contraditório e, em alguma medida, possa levar a um esvaziamento do trabalho, os profissionais defendem a utilização de sistemas informatizados para a realização de avaliações socioeconômicas, com o intuito de garantir maior agilidade à atividade, o que permitiria a possibilidade de investimento em ações de outra natureza, além das referidas avaliações. Outro fator destacado está relacionado à necessidade de um trabalho de “convencimento” sobre a importância da assistência estudantil para a permanência dos estudantes junto aos gestores, visto que a destinação orçamentária de poucos recursos cria um espaço de disputas dentro das autarquias de ensino superior e técnico-profissional, onde muitos compartilham da premissa de que a universidade não é lugar de assistência, mas de ensino e pesquisa.

Quanto aos desafios postos ao trabalho cotidiano, estão citadas nas comunicações três fatores de maior incidência: a necessidade de qualificar e ampliar a atuação profissional para além das avaliações socioeconômicas; dificuldades de compreensão das particularidades da atuação do assistente social nos espaços educacionais; e a necessidade, imprescindível, de capacitação para decifrar a realidade e construir propostas criativas. A esses desafios são atribuídos a diversidade do público atendido, o carecimento e a necessidade de aprofundamento das questões contemporâneas, visando o estabelecimento de ações profissionais nas questões de família, juventude, relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, diversidades culturais, etc., assuntos atuais que desafiam a prática profissional. Nesse sentido, percebemos a incidência da alienação no processo de trabalho profissional, manifesta de formas e intensidades distintas nos diversos espaços ocupacionais, além da dificuldade de realizar mediações que permitam compreender a dinâmica social e as potencialidades do trabalho, sendo a fragilidade teórico-metodológica e a incorporação de processos investigativos ao cotidiano da prática um desafio para a construção de uma atividade articulada à dimensão técnico-operativa.

Também é possível observar nas comunicações uma leitura predominante dos impactos do neoliberalismo como sinônimo de restrição e esvaziamento do serviço público, diante da redução de recursos financeiros disponíveis para a execução das políticas sociais e infraestrutura física adequada, recursos humanos insuficientes e ausência de transparência na destinação dos recursos, além da impossibilidade de participação nas instâncias de deliberação

orçamentária, questões estas colocadas como inviabilizadoras da melhoria na qualidade dos serviços prestados. Cabe destacar a importância dos processos democráticos na discussão da destinação orçamentária como elemento essencial para a democratização do espaço institucional, inclusive, por favorecer o planejamento das ações, principalmente, para os profissionais que atuam junto aos programas de Assistência Estudantil.

Com base nas características das condições de trabalho e nas formas de precarização presentes (Tabela 2), é possível inferir que: por um lado, conforme aponta Iamamoto (2010b), a produção teórica do Serviço Social tem privilegiado a compreensão das políticas sociais no bojo das transformações históricas recentes e, estando o profissional inserido em processos de trabalho nas políticas sociais, o acesso a essa literatura, somada à necessidade de conhecer a dinâmica posta pelas políticas sociais, direciona o olhar sobre as condições de precarização do trabalho nesta direção, e tal circunstância é refletida nos elementos trazidos pelos profissionais quando sistematizam sua atividade prática. Por outro lado, os limites postos ao trabalho como derivados do excesso de demandas, explicitam processos de maior exploração do trabalho e uma burocracia que normatiza e rotiniza o trabalho, dificultado que o profissional se dedique às ações de outra natureza e à compreensão das competências profissionais no espaço ocupacional, devido ao afastamento dos usuários dos serviços, logo, de suas demandas, acarretando, proporcionalmente, maior alienação do trabalho.

3.4.2 Instrumentos legais e/ou normativos articulados como parâmetros para a realização do trabalho profissional

Tabela 3 - Instrumentos legais/normativos articulados como parâmetros para a realização do trabalho

Instrumentos legais/normativos articulados como parâmetros para a realização do trabalho, segundo o nível de escolarização				
Instrumentos legais/normativos articulados como parâmetros para a realização do trabalho	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Frequência absoluta - 84%				
Legislação Municipal	4,5%	13,5%	-	-
Legislação Federal	88%	60%	79%	81%
	26%	-	29%	36%

Instruções normativas e/ou institucionais				
Código de Ética Profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), Lei de Regulamentação Profissional (BRASIL, 1993), instruções normativas e formativas CFESS/CRESS	24%	26,5%	16,5%	18%

A articulação de instrumentos legais e/ou normativos como parâmetro para a realização do trabalho está descrita em 84% das comunicações analisadas. A utilização de legislação federal é informada em 88% das comunicações, enquanto 26% informam a utilização de instruções normativas e/ou institucionais, seguidas de menções ao Código de Ética (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993) e à Lei de Regulamentação profissional (BRASIL, 1993), e demais instruções normativas e formativas do conjunto CFESS/CRESS aparecem em 24% e, 4,5%, da legislação municipal.

Os dados refletem os apontamentos de Behring e Boschetti (2016), Iamamoto (2010), Martins (2012), Almeida (2007) de que as conquistas sociais, expressas nos direitos e nas políticas sociais pós-Constituição Federal de 88, criaram condições concretas de realização do exercício profissional, forjando novos espaços de atuação e legitimação da profissão. Nesse sentido, articulam-se a Constituição Federal de 88 e o reconhecimento dos direitos e políticas sociais, suas diretrizes e princípios, em conjunção com os princípios éticos e políticos defendidos pela categoria de assistentes sociais expressos nas Diretrizes Curriculares, no Código de Ética profissional (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993) e na Lei de Regulamentação da profissão (BRASIL, 1993), como base para a ação profissional.

Nesse âmbito, os dados apontam a relevância da dimensão legal-normativa presente no discurso profissional como imprescindível para a construção cotidiana do trabalho. A diferença entre as normativas mencionadas tem relação com a natureza do espaço ocupacional. Na educação básica, prevalece como referência a legislação federal (60%), como a CF/88, o ECA, a LDB, a Loas e as leis municipais (13,5%) são mencionadas apenas nas comunicações deste nível de educação, uma vez que regulamentam outros serviços destinados a esse público, como transporte, merenda escolar, planos municipais de educação, entre outros.

Na educação profissional e tecnológica, dada a diversidade da faixa etária da população, estão presentes referências às legislações federais supracitadas (79%), que incluem leis de proteção à criança e ao adolescente, como também a legislação que regulamenta as políticas de expansão do ensino superior (Pnaes), além de normativas e resoluções que as normatizam no

interior das instituições (29%). Na educação superior, são mencionadas as leis educacionais em nível federal (81%), como a CF/88, a Pnaes, a LDB, leis que regulamentam as políticas de acesso e permanência estudantil, além de Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e normativas que regem as políticas internamente (36%). É importante destacar que, dada a importância histórica do Fonaprace na construção da política de assistência estudantil, as pesquisas de Perfil dos Estudantes do Ensino Superior são mencionadas como referência para a construção da política nas esferas institucionais.

Em relação à utilização de normativas institucionais e profissionais, os dados apontam que, apesar de os instrumentos profissionais normativos ou orientadores do conjunto CFESS/CRESS (24%) estarem presentes no cotidiano da prática profissional, são mencionados com menor frequência quando comparados aos elementos normativos e/ou legais institucionais (26%). Ao atentar para os dados referentes às comunicações da educação básica, percebe-se uma maior referência às instruções normativas do conjunto CFESS/CRESS (26,5%) em relação às demais etapas de ensino, educação profissional e tecnológica (16,5%) e superior (18%). Por outro lado, ao contemplar os dados referentes à utilização de instruções normativas e/ou institucionais, tal referência não está presente nas comunicações da educação básica e, na educação profissional e tecnológica (19%) e superior (36%), as menções são maiores em relação às normativas profissionais, 16,5% e 18%, respectivamente.

Dadas as particularidades burocráticas das instituições federais, executoras da política de assistência estudantil, é significativa a existência de resoluções e normativas que regulamentam os programas assistenciais no interior das instituições (ANEXO II). A ênfase na menção desses instrumentos normativos, como aponta Reichelis (2020), reflete o excesso de leitura e produção de manuais e documentos técnicos como fonte de conhecimento e execução das políticas sociais que, em conjunção com a natureza do trabalho, no caso avaliações socioeconômicas para concessão de benefícios, intensificam o processo de alienação do trabalho dos assistentes sociais em função de uma razão instrumental e em detrimento de uma razão crítica, o que pode intensificar um mimetismo entre política social e Serviço Social, subordinando a atuação profissional aos objetivos institucionais.

3.4.3 Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional

Tabela 4 - Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional

Expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional, segundo nível de escolarização	
Frequência absoluta – 66%	
Educação Básica	Retenção; evasão escolar; falta de condições materiais nas escolas; processos avaliativos excludentes; pobreza; exclusão social; subalternidade; desigualdade econômica e social; exclusão social das pessoas com deficiência; transtornos ou dificuldades de aprendizagem; desemprego; indisciplina; comportamentos agressivos ou violentos; violência doméstica; discriminação; fragilização dos vínculos afetivos; intolerância; negligência; analfabetismo; falta de moradia; trabalho infantil; uso de drogas; desinteresse do aluno; dificuldade de acesso ao ambiente escolar; relação conflituosa entre professor e aluno; distanciamento entre escola e família.
Frequência Relativa 39,5%	
Educação Profissional e Tecnológica	Exclusão social; vulnerabilidade socioeconômica; violência; crescimento de famílias chefiadas por mulheres, agravadas pelos cuidados domésticos e filhos; pobreza, desigualdades; carência de toda sorte; atitudes discriminatórias de raça e gênero; evasão escolar; baixo rendimento escolar; retenção; indisciplina; insubordinação às regras; vulnerabilidade às drogas; atitudes e comportamentos agressivos e violentos.
Frequência Relativa 36,5%	
Educação Superior	Evasão; exclusão social; desemprego; subemprego; desafetos; violência; conflitos de pertencimento; conflitos familiares; uso de drogas; pobreza; enfraquecimento dos vínculos afetivos.
Frequência Relativa 24%	

Conforme preconizam as diretrizes gerais de formação profissional do assistente social (ABEPSS/CEDEPESS, 1997), a relação entre o Serviço Social e a questão social é intrínseca, uma vez que a profissão se funda a partir da sua existência, e suas configurações estruturais e conjunturais, que são partes constitutivas dos processos de trabalhos dos assistentes sociais. Isso posto, é importante considerar que um exame das atividades realizadas no cotidiano profissional requer que este seja capaz de estabelecer mediações necessárias para compreender a configuração da questão social, suas expressões em articulação com as políticas sociais, no caso, a política de educação e, assim, traçar estratégias que visam a contribuir historicamente

para o seu enfrentamento. No entanto, ao explorar a referência às expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional, identificamos que essa dimensão está presente em 66% das comunicações, manifesta em 39,5% das comunicações da educação da básica, 36,5% das comunicações da educação profissional e tecnológica e em 24% das comunicações do ensino superior.

Dessa forma, ao analisar as “expressões da questão social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho profissional, presentes nas comunicações, foi identificada a ausência de mediações que demonstrassem a articulação entre os “problemas sociais”, apresentados no cotidiano de trabalho, com as questões que particularizam a manifestação de expressões da questão social na política de educação. Por outro lado, as questões apontadas nesse âmbito operam no sentido de transformar a categoria reflexiva questão social em “problemas” sociais e/ou educacionais. Observando os elementos descritos, constatamos que as atividades profissionais remetem tanto a questões que abarcam as condições de vida dos estudantes e suas famílias, sob os termos de pobreza, exclusão social, desemprego, desigualdade social, moradia, violência, etc., como situações que abrangem os processos de exclusão que operam em nível das condições de acesso e permanência na educação escolarizada, tais quais retenção e evasão escolar, transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, conflitos entre professor e aluno e/ou família, distanciamento entre escola e família, etc., conforme apontam Martins (2012) e Thin (2006).

Esse quadro revela uma ausência de clareza e mediações para compreensão das expressões das questões social e educacional e sua articulação com os elementos inerentes à esfera da reprodução social, invisibilizando os campos de exploração e opressões como experiências determinadas e compartilhadas, produto da sociabilidade capitalista contemporânea, que acarreta a individualização dos problemas sociais. Na perspectiva individualizadora, a ação profissional tende a realizar intervenções pontuais, corroborando para uma psicologização das relações sociais, conforme aponta Netto (2010). Assim, a ultrapassagem dessa perspectiva exige do profissional uma compreensão da totalidade cujo conceito reflexivo da questão social exerce importante função no desvelamento do objeto de intervenção profissional do assistente social.

Como resultado, esse movimento confunde as manifestações da questão social com os elementos inerentes à esfera da reprodução das relações sociais, produzindo uma dissociação na compreensão do campo das opressões como experiências compartilhadas determinadas, inerentes às formas de sociabilidade do capitalismo contemporâneo, permitindo que estas se apresentem como situações vivenciadas pelo indivíduo.

A questão social expressa movimentos inseparáveis da totalidade concreta, reflexos do processo de produção e reprodução social e suas múltiplas determinações, que abarcam as mudanças no mundo do trabalho, o papel do Estado e as estratégias de enfrentamento articulados pelas classes sociais. Nesse sentido, constitui-se desafio teórico, político e operativo desvendar as mediações que conectam as “questões” vivenciadas no cotidiano do trabalho com esses processos macrossociais, para que as ações adquiram finalidade e respostas “criativas” e possam ser formuladas no sentido de legitimar os valores compartilhados pelo projeto profissional hegemônico. Essa tarefa se faz urgente, visto que o acirramento da questão social e suas contradições levam a uma atualização de demandas “clássicas”, como a individualização dos “problemas” sociais e o reforço de ações de controle e disciplinamento (CARDOSO; BEHRING *apud* CARDOSO, 1997). Conforme apontam Dardot e Laval (2016), a subjetivação neoliberal, fruto de mutações subjetivas impostas pelo neoliberalismo, ao reforçar comportamentos de concorrência interindividual em todas as esferas da vida, polariza a sociedade entre sujeitos fracassados e vitoriosos, sendo os “fracassados” a população majoritariamente atendida pelo Serviço Social.

3.4.4 Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho

Dado o conjunto extenso e diversificado de atividades e ações realizadas pelos assistentes sociais, os tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho, presente em 92% das comunicações, foram estratificados em cinco grupos para melhor análise e compreensão do conteúdo.

Tabela 5 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: Prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos.

Prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos, segundo nível de escolarização					
Serviços socioassistenciais e socioeducativos prestados	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior	
Intervenção com estudantes e/ou famílias	76%	100%	58%	54%	Atendimento individual, orientação, entrevista, reunião com estudantes e/ou família, plantão
Frequência 100%	15%	26%	-	27%	Acompanhamento de estudantes e/ou famílias
Intervenção com gestor, docente, coordenação pedagógica e demais funcionários	28%	40%	29%	-	Orientação, reunião, participação em conselho de classe, assessoria
Frequência 32%	4,5%	6%	4%	-	Capacitação
Elaboração de parecer e/ou relatório técnico e/ou social	11%	6%	16,5%	-	
Elaboração de material socioeducativo	11%	6%	12,5%	9%	
Planejamento de atividades e/ou ações	11%	13%	8%	9%	
Avaliação das atividades e/ou ações executadas	9%	13%	4%	9%	

As atividades classificadas como prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativas foram estratificadas em 6 temas distintos, mencionadas nas comunicações com a seguinte frequência: as intervenções com estudantes e/ou famílias estão presentes em todas

as comunicações que apresentaram descrição das atividades realizadas; intervenções com gestores, corpo docente e demais funcionários, 32%; 11% mencionam atividades de elaboração de pareceres e relatórios técnicos, elaboração de material educativo e planejamento das atividades e 9%, fazem referência às ações de avaliação das atividades.

Entre as ações voltadas para estudantes e/ou famílias, atendimento individual, orientação, entrevista, reunião e plantão são as atividades de maior recorrência, abarcadas por 76% das comunicações, seguida da menção das atividades voltada para orientação, reunião, assessoria a gestores, corpo docente e funcionários e participação em conselhos de classe, presentes em 28% das comunicações, enquanto ações de capacitação desse público é registrada em apenas 4,5% dos trabalhos.

Os atendimentos individuais ocorrem em todos os níveis de ensino, caracterizando sua primazia dentre as atividades exercidas, os quais se destacam como uma atividade interventiva exercida por todos os profissionais inseridos na educação básica (100%). Outra atividade de destaque entre os profissionais da educação básica, característica também presente entre os profissionais da educação profissional e tecnológica, é a participação em conselhos de classe, orientações a docentes, coordenações, direção e assessoria em matéria de Serviço Social e educação, incluindo ações de capacitação junto a esta parcela da comunidade escolar. É importante ressaltar que a participação nos conselhos de classe configura um reconhecimento do assistente social como parte integrante do trabalho coletivo na educação. No entanto, essa atuação junto ao corpo docente não é registrada pelos assistentes sociais inseridos nas instituições de educação superior. Esse dado evidencia a legitimidade profissional do Serviço Social nas ações de cunho socioeducativo e formativa realizadas junto à comunidade, em especial professores, fruto do processo de universalização da educação básica e inserção das classes populares nesses espaços.

Em relação ao acompanhamento de alunos e famílias, a especificação sobre o público atendido está descrita na educação básica (26%) e superior (27%), sendo a referência ao conteúdo de atividade mencionado somente da educação superior, o acompanhamento de discentes residentes nas moradias estudantis. Além dessas, são desenvolvidas outras atividades coletivas, presentes em maior número na educação profissional e tecnológica (29%) e superior (27%), em caráter informativo, no sentido de acolher o estudante ingressante e realizar orientações sobre a instituição, execução de programas e palestras, com vistas a discutir temáticas sugeridas pelos próprios estudantes. As ações de acompanhamento de estudantes e famílias são registradas na educação básica (26%) e superior (27%), porém não foi possível identificar a finalidade dessas atividades.

Quanto às ações de planejamento (11%) e avaliação das atividades (9%), estão presentes em número reduzido de comunicações. O planejamento é mencionado em 13% das comunicações da educação básica, seguida de 9% do ensino superior e 8% da educação profissional e tecnológica. No que tange às ações de avaliação das atividades, são descritas em 13% da educação básica e 9% na educação superior, correspondendo ao binômio planejamento/avaliação e, no caso da educação profissional e tecnológica (4%), ao comparar os dois indicadores, é possível inferir que metade da população, embora declare realizar ações de planejamento das atividades, a avaliação delas não foi declarada.

Com base nos dados, podemos afirmar que a educação básica concentra um conjunto maior de atividades socioeducativas, em detrimento das outras etapas da educação. A universalização e obrigatoriedade da educação básica permitiu a inclusão de parcelas historicamente excluídas do acesso à educação escolarizada, acarretando aumento e diversificação das demandas para o universo escolar. Isso reflete que, nesta etapa de ensino, o trabalho profissional é requerido em dimensões diversas que abrangem ações junto a estudantes, famílias, docentes, gestores e demais trabalhadores da educação. Em relação inversa, as comunicações da educação superior apresentam o menor número de realização de atividades socioassistenciais e socioeducativas, principalmente, no que tange às intervenções junto a gestores, docentes e outros funcionários das universidades. Esse dado nos remete à estrutura burocrática institucional, com saberes fragmentados e uma hierarquização do poder, na qual o trabalho técnico-profissional tem pouco reconhecimento do corpo docente.

Tabela 6 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: articulação e/ou encaminhamentos a políticas setoriais, órgãos de proteção social, setores institucionais e equipes multiprofissionais

Articulação e/ou encaminhamentos a políticas setoriais, órgãos de proteção social, setores institucionais e equipes multiprofissionais, segundo nível de escolarização				
Articulação e/ou encaminhamentos a políticas setoriais, órgãos de proteção social, setores institucionais e profissionais de áreas diversas	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Articulação com políticas setoriais; instituições e/ou e organização prestadora de serviços; órgãos/setores internos institucionais	9,5%	13%	4%	9%
Encaminhamentos a políticas setoriais; instituições e/ou e organização prestadora de serviços; órgãos/setores institucionais internos; Conselho Tutelar: Defensoria Pública; Promotoria	35%	39%	28%	18%
Articulação e/ou reuniões com equipe profissional e/ou multiprofissional para planejamento e/ou realização de atividades	24%	26%	29%	-

Quanto às atividades relacionadas à articulação com a rede de serviços, políticas, órgãos internos e externos à instituição, 9,5% das comunicações informam a realização dessas ações, ao passo que 35% relatam realizar encaminhamento à rede de serviços e institucionais. No que tange ao registro de atividades realizadas em articulação com uma equipe profissional de assistentes sociais ou equipe multiprofissional, 24% informam realizar essa atividade no cotidiano.

Em relação à realização de ações coletivas em parceria com as equipes multiprofissionais, essas atividades são relatadas entre os profissionais da educação básica (26%) e profissional e tecnológica (29%), não sendo uma atividade relatada pelas comunicações dos assistentes sociais do ensino superior, embora nas universidades os profissionais estejam inseridos em setores e equipes compostas por profissionais diversos, técnicos de nível superior, em particular psicólogos e pedagogos.

Quanto à articulação com órgãos e/ou setores internos à instituição, essa atividade encontra-se mais presente na educação básica (13%) e superior (9%) do que na educação profissional e tecnológica (4%), o que pode refletir a condição de novos *campi*, que oferecem estruturas precárias físicas e de pessoal, além da expansão dessa política ter priorizado localidades no interior do país, configurando uma precariedade nos serviços oferecidos no interior das instituições educacionais e nas redes públicas municipais e estaduais.

Já os encaminhamentos às políticas setoriais, organizações prestadoras de serviços ou órgãos de proteção, apresentam-se em 39% das comunicações da educação básica, 28% da educação profissional e tecnológica e 18% do ensino superior. Os dados refletem questões particulares de crianças e jovens, que exigem o trabalho intersetorial da rede de serviços e de órgãos protetores, no intuito de promover ações integradas para a garantia da proteção das condições de vida de crianças, adolescentes e suas famílias. A realização de encaminhamento à rede de serviços e/ou de proteção faz parte das particularidades da atuação profissional na maior parte dos espaços ocupacionais, visto que a intersetorialidade entre as políticas sociais busca o atendimento integral do cidadão, atividade que configura uma particularidade da atividade do assistente social na educação (MARTINS, 2012).

Tabela 7 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: democratização – atividades e/ou ações de mobilização e organização social.

Democratização: atividades e/ou ações de mobilização e organização social, segundo nível de escolarização				
Atividades e/ou ações de mobilização e organização social	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Realização de grupos com família	6,5%	20%	-	-
Articulação com o Movimento Estudantil e/ou discentes representantes de turma	13%	6%	16,5%	9%
Articulação com Movimentos Sociais diversos	2%	6%	-	-
Participação em Conselhos de Direitos	6,5%	13%	-	9%

Ao tratar as atribuições relacionadas ao processo de democratização com o intuito de desenvolvimento de ações voltadas ao fortalecimento, à mobilização e à organização social, 13% das comunicações relatam a articulação com o corpo discente organizado, 6,5 % informam realizar grupos com famílias e participar de conselhos de direito, ao passo que somente 2% citam a articulação com movimentos sociais diversos.

Quanto às ações de democratização do espaço escolar com vistas a promover mobilização e organização de sujeitos coletivos, podemos evidenciar pouco investimento dos profissionais, conforme aponta Martins (2012). No entanto, essas ações estão mais presentes na educação básica do que em outras etapas de escolarização, realizadas principalmente através de grupos de famílias (20%). Como aponta Thin (2006), a inserção das famílias populares no espaço escolar é permeada pelo conflito de duas lógicas socializadoras. Nesse sentido, os espaços coletivos oferecidos por esses grupos constituem uma forma de aproximar as famílias da escola, criando espaços de maior participação delas no processo educacional de seus filhos. Por outro lado, a realização de atividades coletivas pode proporcionar a mobilização e a organização de sujeitos coletivos, a depender da intencionalidade profissional.

A articulação com o movimento estudantil e/ou representantes de turma é uma forma de estimular o protagonismo estudantil/juvenil, com o intuito de construir um espaço de diálogo e acolhimento, além de fortalecer a mobilização coletiva e a organização de suas pautas reivindicativas. Consideradas as particularidades do público e institucionais das distintas etapas educacionais, verificamos que essas ações são descritas em 16,5% das comunicações da educação profissional e tecnológica e, em menor grau, na educação superior (9%) e básica (6%). No entanto, a realização do conjunto de atividades voltadas à mobilização e organização social ainda constitui um desafio para o assistente social, o que reflete, por outro lado, o enfraquecimento de formas coletivas de organização na sociedade contemporânea.

Tabela 8 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: Atividades e/ou ações com vistas à garantia de acesso e/ou permanência.

Atividades e/ou ações com vistas à garantia de acesso e/ou permanência, segundo nível de escolarização				
Atividades e/ou ações com vistas à garantia de acesso e/ou permanência	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Concessão de auxílios e/ou benefícios	56%	6%	62,5%	90%
Ingresso (Políticas de Ações Afirmativas)	6,5%	-	12,5%	-
Realização de avaliações socioeconômicas Frequência 69,5%				
Isenção de taxa de inscrição em concursos públicos diversos realizados pela instituição empregadora	4,5%	-	8%	-
Moradia Estudantil	2%	-	4%	-
Levantamento e/ou pesquisa de perfil do estudante	24%	13%	29%	18%
Levantamento e/ou pesquisa para identificação de demandas profissionais	6,5%	13%	4%	-

Em relação às atividades voltadas à garantia de acesso e permanência, a realização de avaliações socioeconômicas é registrada em 69,5% das comunicações, sendo 56% das avaliações relatadas com a finalidade de concessão de auxílios e benefícios; 6,5% vinculadas às políticas de ingresso; 4,5% para a concessão de isenção de taxa em concursos públicos; e 2% relacionadas à ocupação de moradia estudantil. Desse modo, evidenciamos que, após as

atividades socioassistenciais e socioeducativas (TABELA 5) voltadas ao atendimento do público discente e famílias (100%), as avaliações socioeconômicas ocupam o 2º lugar no tipo de atribuição exercida pelos assistentes sociais da educação. Acerca das ações de cunho investigativo, isto é, pesquisa para a identificação de perfil discente e levantamento de demandas profissionais, seu registro é encontrado em 24% e 6,5% das comunicações, respectivamente.

Em primeiro lugar, sublinha-se a realização de pesquisa de perfil e levantamentos de demandas. Embora os profissionais tenham relatado essas atividades como parte de suas atividades, elas apareceram de forma descritiva, não constando objetivos e resultados, nem a articulação do produto das pesquisas com as ações desenvolvidas. Nesse sentido, embora descritas, não foi possível avaliar a finalidade dessas atividades de dimensão investigativa. Em muitas universidades, o levantamento do perfil do discente local constitui-se como um mecanismo de avaliação dos programas de assistência estudantil em termos de caracterização da população atendida para o estabelecimento de previsão orçamentária, porém não foi possível aprofundar a questão.

A realização de avaliações socioeconômicas com a finalidade de concessão de auxílios e benefícios é uma atribuição profissional dos assistentes sociais relatada por 90% das comunicações dos profissionais da educação superior, 62,5% da educação profissional e 6% da educação básica. No caso da educação básica e superior, não há registro de realização dessa atividade com outra finalidade. No entanto, nas comunicações dos assistentes sociais inseridos na educação profissional e tecnológica, a avaliação socioeconômica é realizada com outras finalidades, como seleção de ingressantes (12,5%), prevista pela política de reserva de vagas das Ações Afirmativas, moradia estudantil (4%) e concessão de isenção de taxa de inscrição em concursos públicos (8%). A realização de avaliações socioeconômicas com finalidades diversas revela, em alguma medida, o motivo de queixa dos profissionais pelo excesso de demanda oriunda dessa atividade, que, inclusive, extrapola as particularidades da ação profissional, como no caso da concessão de isenção de taxas⁴³.

⁴³ O Decreto nº 6.593, de 02 de outubro de 2008, regulamenta o Artigo 11 da Lei nº 8.112/1990 quanto à isenção de pagamento de taxa de inscrição em concurso público dos órgãos da administração direta, das autarquias e das fundações públicas do Poder Executivo Federal. Dessa forma, foi criado o Sistema de Isenção de Taxa de Concurso Público (Sistac), com o objetivo de viabilizar às instituições a possibilidade de averiguar se os candidatos atendem às normas para a obtenção de isenção de taxa, conforme estabelecido pelo decreto. Esse mecanismo é uma estratégia de garantia do acesso ao direito de forma simplificada, inclusive, desonerando as bancas de concurso e demais servidores administrativos.

Como indicam os dados, as avaliações socioeconômicas constituem a maior parte das atividades realizadas pelos profissionais da educação profissional e tecnológica e superior que se encontra em estruturas autárquicas do serviço público federal. No ensino superior, a realização de atividades restritas às políticas de assistência estudantil indica a contratação de profissionais terceirizados para a realização de avaliações dos ingressantes pelas Ações Afirmativas, uma demanda de grande volume nas universidades, evidenciando que a tendência às terceirizações está em curso. A realização de avaliações socioeconômicas ocupa centralidade no debate sobre as atividades e as condições de trabalho dos assistentes sociais na educação profissional e tecnológica e superior. Caracterizada como uma atividade complexa, abrange reflexões sobre os indicadores utilizados para classificação do público estudantil, a escolha dos instrumentos técnico-operativos e sua pertinência quanto às condições de realização do trabalho, como o dispêndio de tempo, o uso de sistemas informatizados para otimização do trabalho, o fluxo do trabalho, que envolve desde procedimentos operacionais simples, como o trâmite institucional, até os meios de divulgação dos resultados e a apresentação de recursos, entre outros.

É importante destacar que o Fonaprace elaborou uma minuta a ser discutida como projeto de lei visando a efetivação do Plano de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.824) como uma política de Estado, vista a fragilidade do plano que, na qualidade de decreto presidencial, pode ser revogado em qualquer momento. Essa minuta foi subsidiada por um relatório elaborado por assistentes sociais politicamente ativas nesse fórum, no qual foi apresentada uma sistematização da atividade de avaliação socioeconômica, apontando a necessidade de uma compreensão ampliada da Assistência Estudantil, para além da concessão de benefícios pecuniários, que se restringe ao atendimento de necessidades básicas dos estudantes, como gastos com moradia, transporte e alimentação, e a defesa de uma visão ampliada das necessidades desses sujeitos, com temas como a saúde mental, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades para a atuação dos assistentes sociais no interior das instituições (Araújo et. al, 2021).

Retomamos as questões apontadas por Matos (2015), Raichelis (2020) e Moreira, Oliveira e Almeida (2021), ao sublinharem que as autarquias federais são instituições historicamente racionalizadas e burocratizadas que, desde 2016, são atingidas pela contrarreforma do serviço público. A reforma consolida-se com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita por vinte anos os “gastos” públicos do governo federal, avançando na desregulamentação dos direitos trabalhistas e estabelecendo as terceirizações como formas contratuais de trabalho, além da precarização das condições de trabalho dos

servidores estatutários com o estabelecimento da Portaria nº 7.888/2022, que determina os procedimentos para a implementação do modelo referencial de dimensionamento do trabalho, com foco em eficiência e resultados. Nesse sentido, é pertinente questionar se a ampliação conceitual da política de Assistência Estudantil, somada à possibilidade de realização de novos concursos e o reinvestimento na política de educação, crença compartilhada por muitos cidadãos brasileiros, devido à reeleição de Lula para um 3º mandato, reeditando a construção de uma frente ampla de coalisão, serão suficientes para permitir a criação de novos espaços de intervenção do assistente social e avanços concretos na Política de Assistência Estudantil.

Tabela 9 - Tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Indicador analítico: Atividades e/ou ações de pesquisa; atividade de extensão universitária; participação em eventos científicos e/ou profissionais e fóruns e supervisão de estágio em Serviço Social.

Atividades e/ou ações de pesquisa, extensão universitária, participação em eventos científicos e/ou profissionais e fóruns, supervisão de estágio em Serviço Social, segundo nível de escolarização				
Atividades e/ou ações de pesquisa, extensão universitária, participação em eventos científicos e/ou profissionais e fóruns, supervisão de estágio em Serviço Social	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Extensão universitária	9,5%	-	16,5%	-
Pesquisa	6,5%	-	12,5%	-
Supervisão de estágio	6,5%	-	12,5%	-
Eventos científicos e/ou profissionais e fóruns	4,5%	-	4%	9%

Por fim, foram identificadas, no campo das atividades, atribuições e rotinas de trabalho, questões relacionadas à produção, aquisição e difusão de conhecimentos que apresentam menor incidência no conjunto das ações registradas nas comunicações. Apresenta maior recorrência a atividade de extensão universitária, 9,5%, seguida da mensuração da realização de pesquisas (6,5%), supervisão de estágio (6,5%) e participação em eventos profissionais e/ou científicos (4,5%).

A inexistência do relato na participação do conjunto dessas atividades, nas comunicações da educação básica, permite inferir que as instituições federais de ensino, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, estimulam o desenvolvimento de atividades de

pesquisa e extensão, tornando-as acessíveis aos profissionais da educação profissional e tecnológica e superior. Enquanto as comunicações dos assistentes sociais da educação profissional e tecnológica informam realizar pesquisa (12,5%), extensão (16,5%) e supervisão de estágio (12,5%), processo fundamental na formação profissional e permeado de desafios, os profissionais da educação superior não relatam a realização de nenhuma dessas atividades, embora estejam inseridos nessas instituições. Quanto ao relato de participação em eventos científico, profissional e/ou fóruns, essas atividades estão presentes em maior número nas comunicações do ensino superior (9%) e em 4% da educação profissional e tecnológica, que, neste caso, pode estar associada à participação no Fonaprace, um espaço de importante interlocução da categoria profissional de assistentes sociais.

3.4.5 Objetivos e valores éticos e profissionais

Tabela 10 - Objetivos e valores éticos e profissionais

Objetivos e valores éticos e profissionais Frequência absoluta – 100%	Objetivos e valores éticos e profissionais, segundo nível de escolarização			
	Frequência relativa	Educação Básica	Educação Profissional e Tecnológica	Educação Superior
Objetivos e valores éticos e profissionais em consonância com os princípios fundamentais do Código de Ética (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), estabelecendo mediações que expressam compreensão das possibilidades e limites da atividade profissional	67%	66%	50%	81%
Objetivos e valores éticos e profissionais que expressam princípios pertinentes ao alcance dos direitos e das políticas sociais, e não da atividade profissional	30,5%	26%	37%	9%
Objetivos e valores éticos e profissionais que expressam valores profissionais tradicionais, que associam os objetivos profissionais à realização de diagnóstico social e resolução de problemas sociais	28%	40%	25%	9%

Objetivos e valores éticos e profissionais que expressam dificuldades em demarcar diferenciações entre os valores profissionais e político-sociais, estabelecendo a transformação societária como o horizonte do exercício profissional	26%	20%	20%	-
---	-----	-----	-----	---

Os objetivos e os valores éticos e profissionais compõem a temática constante em 100% das comunicações analisadas, revelando a relevância do posicionamento ético-político dos assistentes sociais quando sistematizam o trabalho profissional. Nesse sentido, a análise desse conjunto de dados buscou captar as contradições expressas no discurso profissional sobre o trabalho prático, evidenciando, numa mesma comunicação, expressões contrárias sobre os objetivos profissionais. Considerando o conjunto de quatro distintas percepções sobre os objetivos e os valores éticos e profissionais, foi constatado que: 67% das comunicações expressam objetivos e valores em consonância com os princípios fundamentais do Código de Ética (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), estabelecendo mediações que expressam compreensão das possibilidades e limites da atividade profissional; 30,5% das comunicações qualificam os objetivos e os valores profissionais com expressões e princípios pertinentes ao alcance dos direitos e das políticas sociais, e não da atividade profissional; 28% retratam os objetivos e os valores profissionais tradicionais, que associam os objetivos profissionais à realização de diagnóstico social e resolução de problemas sociais; e 26% exprimem objetivos e valores profissionais com dificuldades em demarcar diferenciações entre os valores profissionais e os político-sociais, estabelecendo a transformação societária como o horizonte do exercício profissional.

Em primeiro lugar, cabe destacar que em todas as etapas educacionais – básica, profissional e tecnologia e superior – 66%, 50% e 81%, respectivamente, as comunicações informam a prevalência dos valores e objetivos profissionais em consonância com os princípios fundamentais da lei de regulamentação profissional (BRASIL, 1993) e do código de ética (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993), estabelecendo mediações que expressam compreensão sobre os limites e as possibilidades da ação profissional, identificadas através das sentenças como “contribuir” para as condições de acesso e permanência, “incentivar” ações de mobilização e organização, “promover” ações com vistas à qualidade da educação”. Nesse sentido, convém afirmar que entre os profissionais da educação há

predominância de uma apreensão dos valores e objetivos da profissão articulados ao projeto ético-político hegemônico da categoria profissional.

Em segundo lugar, aparecem as comunicações que fazem menção aos objetivos e valores profissionais confundindo-os com os valores, princípios e objetivos pertinente ao alcance dos direitos e das políticas sociais, expressos por meio de termos como “garantir a efetivação do direito social”, “realizar a função de socializar o acúmulo de conhecimentos produzidos pela sociedade”, “viabilizar direitos sociais dos usuários”, “garantir direito à educação”, “universalizar o acesso à educação”. Na educação profissional e tecnológica, essa percepção está presente em 37% das comunicações, seguida de 26% na educação básica e 9% na superior.

A presença de valores e princípios profissionais tradicionais, que os relacionam a “adequação e integração do aluno à escola e à sociedade”, “colaborar com a não eliminação de sujeitos considerados inaptos”, “realizar diagnóstico para resolução de problemas”, está identificada em 40% das comunicações da educação básica, 25% da educação profissional e tecnológica e em 9% da educação superior.

Por fim, são informados os valores e os objetivos profissionais que expressam dificuldades em demarcar diferenciação entre os valores e os princípios da profissão e aqueles relacionados às lutas sociais, atribuindo à profissão objetivos como “transformar a escola”, “garantir a emancipação social”, “contribuir para a universalização das ações de assistência estudantil”, presentes na mesma proporção nas comunicações da educação básica e profissional e tecnológica, num quantitativo de 20%, e ausente no ensino superior.

Essa sobreposição de concepções contraditórias acerca dos valores e objetivos profissionais nas comunicações é derivada de múltiplas determinações e atravessadas pela incidência do ecletismo no interior do debate teórico da profissão, reforçando a continuidade e a possível intensificação desse traço histórico do desenvolvimento da profissão. Oliveira (2020) aponta que os limites na superação do ecletismo no interior da profissão são reforçados devido à intensificação da precarização das condições de formação profissional, enquanto Silva (2011) e Santos (2010) enfatizam outra dimensão, situada na relação entre teoria e prática, cuja expressão “na prática a teoria é outra”, revela a dificuldade de apreender as mediações necessárias para transitar entre os conhecimentos teóricos sobre a realidade social e a intervenção profissional. Essa questão traz um alerta sobre o fato de que, mesmo após quase quatro décadas do movimento de renovação profissional, dilemas antigos permanecem sob nova roupagem.

CONCLUSÃO

A tese intitulada “Relações Sociais e Serviço Social: mediações para a construção do trabalho de assistentes sociais na educação” teve como objetivo investigar e problematizar as sínteses produzidas no plano da compreensão do exercício profissional de Assistentes Sociais, nas contradições presentes no discurso profissional expressas quando sistematizam e refletem sobre as mediações entre trabalho profissional e políticas sociais, a partir do discurso subjacente aos trabalhos escritos apresentados nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais.

A utilização das expressões relações sociais e trabalho na educação, no título, visa a dar amplitude às múltiplas determinações que atravessam as possibilidades e as condições de realização do trabalho profissional na educação, polarizada pela condição de uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho na qualidade de profissão liberal, cuja realização é mediada pelo trabalho assalariado. Tal polarização envolve, por um lado, a incorporação de parâmetros estabelecidos pela política de educação, pelas instituições e normas trabalhistas, determinação de funções, atribuições e normas indispensáveis à objetivação do trabalho, além da definição da “matéria de intervenção profissional”, ou seja, as expressões da questão social matéria da intervenção profissional, o que implica limites e possibilidades da realização profissional. Ao mesmo tempo, o trabalho de assistentes sociais é permeado por outro vetor de demandas, pautado pelas necessidades sociais dos sujeitos e condicionadas pelas lutas sociais e relações de poder, que permitem a construção da autonomia profissional num espaço permeado de tensões e contradições.

A hipótese que orientou a pesquisa tinha como pressuposto que o vínculo ontológico entre o Serviço Social e as políticas sociais resultava num mimetismo entre trabalho e política, confundindo as especificidades das respostas profissionais com as determinações postas pela política. Tal condição seria intensificada diante da conjuntura neoliberal e seus impactos nos processos de trabalho dos assistentes sociais, acompanhada do acirramento das expressões da questão social, que, no caso brasileiro, apresentou a ampliação da requisição de assistentes sociais e exigiu novas competências aos profissionais inseridos na política de educação.

A postulação presente é que parte significativa dos profissionais incorpora em suas atribuições e competências, no cotidiano da prática profissional, uma lógica gerencialista impressa nos processos de gestão e implementação dos programas sociais, além de um superdimensionamento da utilização de metodologias de ação e procedimentos padronizados, imprimindo um caráter tecnicista à profissão. Por outro lado, apresenta-se um discurso sobre o

trabalho profissional consoante com a direção social contra-hegemônica, presente no projeto ético-político profissional construído hegemonicamente nos últimos trinta anos.

As mediações encontradas para decifrar a construção do trabalho profissional exigiram o aprofundamento do arcabouço teórico que permitiram um novo olhar, inclusive, sobre o meu exercício profissional. Nesse sentido, o alcance do objetivo proposto pela pesquisa exigiu uma análise das mediações dos processos sociopolíticos que operam na realidade brasileira e sua incidência sobre os mecanismos institucionais do Estado, a política de Educação e os processos de trabalho dos assistentes sociais.

A reflexão sobre as relações sociais na sociedade capitalista, a partir da perspectiva da totalidade, com ênfase na problemática da esfera da reprodução das relações sociais e as formas de amplificação e aprofundamentos das contradições desse sistema em escala mundial, permitiu o aprofundamento do debate teórico sobre a esfera reprodutiva, agregando contribuições relevantes para a ampliação do horizonte reflexivo do trabalho profissional, ao abordar a centralidade da educação na complexificação dessa esfera, a interseccionalidade entre raça e gênero como elementos estruturantes das relações sociais, além da apreensão de formas vividas das opressões, como socialmente determinada, elementos que atuam como facilitadores de maior exploração e expropriação pelo capital, aprofundando as desigualdades sociais. Por outro lado, as mudanças na esfera da reprodução social operadas pelo neoliberalismo, através da privatização, como meio incessante de acumulação e valorização do capital, acirram as condições de reprodução da força de trabalho, aproveitando as desigualdades sedimentadas para provocar novas desigualdades.

A discussão sobre as relações entre economia, política e imperialismo destacam a cisão entre as esferas política e econômica como mecanismo de defesa do capital e privatização da política. Essa relação é reconfigurada no capitalismo financeirizado, que autoriza o capital financeiro a disciplinar Estados e cidadãos, visto que a caracterização do neoliberalismo não é a ausência de política, mas uma forma de fazer política que determina relações desiguais entre Estados nacionais, intensificando as relações de dependência. Ressalta-se que a crise de 2008 revigorou o capitalismo e a continuidade de sua trajetória, reforçando as desigualdades e fragilizando as populações, configurando uma nova concepção de democracia, que desativa o jogo democrático e promove uma subjetivação neoliberal, fruto de mutações subjetivas causadas pelos sofrimentos impostos pelo neoliberalismo, polarizando os indivíduos e minando as formas de solidariedade.

Esses elementos permitiram aprofundar a compreensão do sistema capitalista em sua totalidade e apreender as particularidades históricas da formação social brasileira que, dada a

inserção periférica no sistema mundial, conforma meios permanentes de acumulação capitalista, permeados por processos permanentes de expropriação e exploração que exigem dos povos dominados uma luta permanente pela sobrevivência. A inserção periférica e dependente do Brasil ao capitalismo mundial realiza-se por meio de processos integradores que lhe conferem singularidade histórica e são capazes de responder às particularidades das relações sociais que marcam nossa modernidade, atravessada e constituída por diversas formas de desigualdade e violência.

Ao explorar o campo de mediações que permitiram uma aproximação das particularidades do exercício profissional do assistente social na política de educação, partiu-se de uma compreensão do Serviço Social inserido no processo de produção e reprodução das relações sociais e de uma profissão que tem como objeto de intervenção a questão social. O ponto de partida são as particularidades da nossa formação sócio-histórica na conformação das relações sociais capitalistas, caracterizadas por um padrão dependente e periférico, desenvolvido como necessidade de reprodução ampliada do capital.

O debate sobre a questão social estabelece um diálogo com interlocutores do Serviço Social e o pensamento social brasileiro, clássicos e contemporâneos, o que permitiu a introdução de novos elementos, ao considerar a escravização e o racismo como partes constitutivas das relações sociais no Brasil. A interpretação do Brasil contemporâneo exige o reconhecimento das classes e dos segmentos sociais no lastro de uma história de democracia restrita e circunscrita aos membros das classes dominantes, e o papel determinante do Estado no desenvolvimento desse processo histórico. Tal interpretação elucidou a compreensão das novas feições e características desses sujeitos sociais, suas aspirações e suas formas de organização, em um cenário que atualiza a inserção subordinada do país à ordem do grande capital como um de seus polos dinâmicos na periferia e reforçadores das desigualdades internas.

Quanto à educação, é importante considerar que ela constitui uma dimensão da vida social e da práxis humana, fruto de dinâmicas históricas em constante transformação e meio de produção da existência do ser social. A partir da mediação dessa existência com a vida em sociedade, a natureza e a produção da cultura, a educação abrange um conjunto diverso e plural de saberes e práticas sociais concretas e compartilhadas, situadas no tempo e no espaço das sociedades. Esse conjunto complexo e diverso, que fundamenta a educação como experiência humana, também é tensionado por relações desiguais e muitas vezes violentas de poder e de dominação, que produzem sínteses contraditórias e conflitantes para o desenvolvimento da práxis histórica da educação.

No capitalismo, a educação está articulada tanto para orientar formas de acumulação, quanto para produzir consensos de legitimação. No entanto, diante do caráter contraditório desse sistema, também será um solo fecundo de produção contra-hegemônica, que expressa a luta entre diferentes sujeitos coletivos no atendimento de suas necessidades, desejos e horizontes de futuro. Assim, sublinhamos os principais contornos assumidos historicamente pela política de educação no Brasil, que, na atualidade, apresenta determinantes para a ampliação da requisição de assistentes sociais nessa política, embora tais profissionais estejam presentes na educação desde a institucionalização da profissão, na década de 1930. Outro aspecto abordado refere-se aos desafios da inserção das classes subalternas que, ao adentrarem no universo da educação escolarizada, encontram múltiplos obstáculos para sua permanência, configurando o que Mézáros (2008) denomina de processo de exclusão dentro das instituições formais.

A trajetória da política educacional brasileira evidencia a reprodução das desigualdades sociais no país, marcadas por processos que restringem largos contingentes da população ao acesso efetivo à educação escolarizada. Entre as principais mudanças operadas ao longo de seu desenvolvimento histórico, a universalização da educação foi um direito conquistado no marco da Constituição de 88, que, diante das transformações operadas a partir da década de 1990, sofrerá influxos com a adoção de medidas que exacerbam a subordinação de seu funcionamento à lógica do capital, operada pela intensificação da participação de organismos internacionais no estabelecimento de diretrizes para a política de educação, iniciada na década de 1970, e pelos ajustes neoliberais, marcados pela adoção da reestruturação produtiva no setor de serviços e a imposição da aplicação de estratégias com vistas à desregulamentação, descentralização e privatização, no marcos de processos de racionalização e modernização do aparelho estatal.

Nas mudanças educacionais operadas a partir dos anos 2000, é possível identificar que o investimento na educação pública esteve associado a uma necessidade de qualificação de mão de obra, parte da política neodesenvolvimentista operada pelos governos petistas, que permitiram, dada a nova coalizão de forças, ampliar o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos do acesso à educação formal. É nesse contexto que se forjam as bases para a ampliação da requisição de assistentes sociais na política de educação, com a finalidade de executar programas que visam a garantir as condições de acesso às instituições formais de educação básica, profissional e tecnológica e superior e de permanência nelas.

O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho que, em sua dimensão histórica, manifesta formas de exercício profissionais em constante renovação, derivadas das mudanças nas formas de expressão e aprofundamento das contradições que particularizam seu desenvolvimento na sociedade. Nesse sentido, as ações práticas profissionais refletem o surgimento de novas situações e a necessidade de redefinições nas quais as respostas expressam as polarizações presentes na sociedade, uma vez que os processos de trabalho dos assistentes sociais são vinculados ao movimento do real e requerem a consideração dos elementos que perpassam o Estado brasileiro e as ações das classes sociais. O exame dos processos de trabalho foi considerado no contexto das ofensivas neoliberais e na globalização da economia, que estabelecem novas relações e processos de trabalho nos setores produtivos e de serviços.

Através da análise de cinquenta comunicações apresentadas nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais, realizados entre os anos 2001-2019, que tinham como objetivo problematizar o cotidiano da prática profissional dos assistentes sociais na política de educação, apresentamos as seguintes observações a título de conclusão. A análise das comunicações dos CBAS aponta que a intervenção profissional, quando analisada pela etapa de escolarização, apresenta particularidades, independentemente da instituição onde ocorre, em relação a três temáticas: características das condições de trabalho, presença e formas de precarização (TABELA 2), instrumentos legais e/ou normativos utilizados como parâmetro para realização do trabalho (TABELA 3) e os objetivos e os valores éticos expressos pelos profissionais (TABELA 10).

No nível das características das condições de trabalho, presença e formas de precarização, visualiza-se uma ênfase na precarização das condições de trabalho derivada, principalmente, pela existência de uma equipe reduzida de profissionais em relação às demandas, aos impactos das reformas neoliberais na reorganização do Estado, à redução de investimentos orçamentários nas políticas públicas e à infraestrutura física necessária. Ao considerar a utilização de diferentes instrumentos legais e/ou normativos como parâmetro para realização do trabalho, evidencia-se a predominância na utilização da legislação federal em todas as etapas educacionais e uma menção, ainda que inferior, às legislações profissionais, instruções normativas e formativas expedidas pelo conjunto CFESS/CRESS. Quanto aos objetivos e valores éticos e profissionais, a referência a uma concepção que expressa consonância com os princípios fundamentais da Lei de Regulamentação profissional (BRASIL, 1993) e o Código de Ética profissional CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993) também é majoritária em todas as etapas educacionais.

No entanto, o exame das expressões da questão social e suas expressões no campo educacional, que se apresentam como requisição do trabalho profissional (TABELA 4) e dos tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho (TABELAS 5, 6, 7, 8, 9), quando comparados nos distintos níveis de escolarização, identificam-se processos de trabalho distintos.

Para analisar as particularidades dos processos de trabalho na educação básica, destacamos três elementos compreendidos de forma articulada: os instrumentos normativos utilizados como parâmetro para a realização do trabalho, as expressões das questões social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho e os tipos de atividades, atribuições e rotinas de trabalho. Assim como nas demais etapas de escolarização, predomina na educação básica a utilização da legislação federal (60%) como instrumento normativo e parâmetro para a realização do trabalho. O uso de legislações federais como a Constituição Federal, a LDB, o ECA, que possuem uma subjetividade normativa, e a ausência de referência à utilização de normativas institucionais, somada a natureza das expressões das questões social e educacional, que se apresentam como requisição do trabalho (TABELA 4), percebidas pelos profissionais e presentes nas comunicações, permitem a inferência de que essas condições promovem maior autonomia profissional no desenvolvimento de atividades de caráter socioassistencial e socioeducativo (TABELA 5) e atividades de articulação com equipes multiprofissionais para o planejamento e/ou realização de atividades (TABELA 6). No que toca às atividades socioassistenciais e socioeducativas, são registradas tanto ações voltadas ao público discente e/ou famílias, quanto ações voltadas ao corpo docente, gestores e funcionários, o que qualifica o assistente social como um profissional inserido em processos de trabalho coletivos. Em comparação com as outras etapas de escolarização, os dados apontam a realização de atividades de democratização, voltadas à mobilização e organização social (TABELA 7), em maior quantidade e em dimensões distintas, envolvendo grupos (20%), movimentos sociais organizados (6%) e participação em conselhos de direitos (13%), enquanto os outros níveis educacionais relatam articulação somente com o movimento estudantil. Em relação às ações voltadas para a garantia de acesso e permanência (TABELA 8) descritas, as avaliações socioeconômicas apresentam baixa representatividade no conjunto das atribuições (6%), mesmo sendo esses profissionais os que mais realizam levantamentos para identificação das demandas profissionais (13%).

Na educação profissional e tecnológica, também há predominância na utilização da legislação federal como parâmetro para a realização do trabalho (79%), no entanto, ela é acompanhada de instrumentos normativos institucionais (29%). Em relação às questões que se

apresentam como requisição do trabalho (TABELA 4), apresentam um nível de diversidade semelhante à da educação básica. Quando analisado os tipos de atividades de atribuições e rotinas de trabalho, identificamos incidência de atividades socioassistenciais e socioeducativas (TABELA 5) e atividades de encaminhamentos a políticas setoriais, organizações prestadoras de serviços e redes de proteção social (TABELA 6), porém em menor proporção que na educação básica, assim como as atividades de mobilização e organização social (TABELA 7), sendo registradas somente ações junto ao movimento estudantil (16,5%). Quanto às atividades relacionadas às condições de acesso e permanência (TABELA 8), os profissionais da educação profissional e tecnológica realizam atribuições tanto na perspectiva das políticas de ingresso (12,5%), quanto das políticas de permanência (concessão de bolsas e auxílios, 62,5%, e moradia, 4%) e, ainda, avaliações socioeconômicas para isenção de taxas de concursos públicos (8%). A execução desse conjunto extenso de atribuições aponta uma maior exploração do trabalho, principalmente, quando se observam as questões relacionadas às condições de precarização do trabalho (TABELA 2), uma vez que os assistentes sociais da educação profissional e tecnológica são os que mais reclamam de uma equipe reduzida e excesso de demandas (25%). É importante destacar que os Ifets congregam um conjunto de mais seiscentas unidades espalhadas pelo país, com características diversas. Ao mesmo tempo, do conjunto de comunicações analisadas, constituem o percentual de 48%, permitindo uma maior diversidade na apresentação das atividades e exigindo a necessidade de maior aprofundamento para explorar as questões relativas ao exercício profissional.

Quanto à educação superior, esta etapa de escolarização concentra os profissionais que mais descrevem a utilização de instrumentos normativos e legais como parâmetros para a realização do trabalho (TABELA 3), tanto legislações federais (81%), quanto normativas institucionais (36%), situação que pode ser atribuída às ações de assistência estudantil estabelecidas pelo Pnaes. Em relação às expressões das questões social e educacional que se apresentam como requisição do trabalho (TABELA 4), estas se apresentam em menor diversidade do que nos demais níveis de escolarização. Os profissionais que atuam nesse nível também realizam atividades de prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativas (TABELA 3), com ênfase nas intervenções de atendimento individual, entrevistas e reuniões com estudantes (54%), mas descrevem um número inferior de ações no que tange à articulação (9%) e aos encaminhamentos (18%) para a rede de serviços e proteção social de ações com vistas à democratização, como articulação com o movimento estudantil (9%) e participação em conselhos de direitos (9%). Quando analisadas as atividades relacionadas às condições de acesso e permanência (TABELA 8), identificamos que a principal atividade desenvolvida pelos

profissionais está concentrada na realização de avaliações socioeconômicas com a finalidade de concessão de auxílios e benefícios de assistência estudantil, constituindo uma atribuição descrita por 90% dos profissionais.

A hipótese que orientou esta pesquisa parte da premissa de que o vínculo ontológico entre Serviço Social e as políticas sociais resultaria num mimetismo entre ambos, confundindo as especificidades das repostas profissionais com a política de educação. O agravamento da conjuntura neoliberal e os impactos nos processos de trabalho de assistentes sociais, acompanhados do acirramento das expressões da questão social, implicariam na incorporação no discurso sobre a prática profissional em uma lógica gerencialista, impressa nos processos de gestão e implementação das políticas e dos projetos sociais, além da utilização de procedimentos padronizados, imprimindo caráter tecnicista à profissão. Com base nos resultados, destacamos algumas questões.

Os resultados apontam que o vínculo ontológico entre política social e Serviço Social não resulta num mimetismo entre política de educação e profissão. Em Lefebvre (2008a), o mimetismo é constitutivo de uma práxis, atividade humana que segue modelos e, ao imitar, pode gerar criação sem intencionalidade. Nesse sentido, é possível identificar que o conjunto de elementos descritos pelos profissionais da educação básica permite o desenvolvimento de atividades mais diversificadas e alinhadas à natureza das demandas, garantindo o exercício de maior autonomia profissional. No entanto, quando analisamos a atuação profissional no ensino superior, podemos destacar a concentração de atividades relacionadas ao acesso a programas de permanência estudantil (TABELA 8), atividades que se concretizam em autarquias federais, as universidades públicas, que, desde a década de 1970, vêm sofrendo a intensificação de uma racionalidade burocrática, acentuada a partir da década de 1990 com a reforma do Estado, cuja lógica gerencialista da produtividade e da eficiência acentua a burocracia existente.

Esses elementos convergem com a forma como as ações de assistência estudantil são executadas, através de políticas de concessão de benefícios pecuniários. A execução dessa política também estabelece um público-alvo cuja renda *per capita* familiar deve ser considerada, sendo a atividade de avaliação socioeconômica uma competência profissional. Nesse sentido, podemos inferir que um conjunto de múltiplos fatores incide para o mimetismo entre política e trabalho profissional, que se apresenta não no discurso sobre a prática profissional, mas efetivamente nos processos de trabalho dos assistentes sociais. Essas particularidades produzem uma síntese que articula: a natureza institucional onde o trabalho é realizado; a forma de operacionalização das ações de assistência estudantil (concessão de benefícios pecuniários); a seletividade da política, composta por público-alvo e restrição

orçamentária; o requerimento de uma competência profissional dos assistentes sociais e a incorporação crescente de lógica dos processos produtivos aos processos de trabalho no setor de serviços, imposta pela reestruturação produtiva e intensificada na última década. Outro dado relevante é a menor diversificação da demanda (TABELA 4) identificada pelos profissionais, uma vez que a sobrecarga gerada pelas atividades de avaliações socioeconômicas “afasta” os profissionais da relação com os usuários. Assim, o resultado da pesquisa aponta que os profissionais inseridos na educação superior realizam atividades cuja práxis é mais mimética quando comparadas ao exercício profissional na educação básica e profissional analisadas.

Para finalizar, um outro dado merece destaque. Quando observamos os valores e os objetivos éticos profissionais (TABELA 10), os assistentes sociais da educação superior são os únicos que não associam a transformação societária como valor ou objetivo profissional. Mesmo compreendendo os equívocos dessa apreensão, cabe o questionamento se a maior alienação do trabalho vivenciada por esse segmento não tem levado a uma intensificação do trabalho abstrato desse conjunto de profissionais.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS/CEDEPSS. **Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social**. Formação profissional: trajetória e desafios. Cadernos ABESS, São Paulo, Edição Especial, n. 7, p.58-76, 1997.
- ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. *In*: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- ALMEIDA, M. **Devir quilombola: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas**. São Paulo, Elefante, 2022.
- ALMEIDA, N. L. T. “Questão social e Serviço Social no Brasil. *In*: SILVA, M. L. de O. (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura como conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em http://www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc.
- ALMEIDA, N. L. T. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**, I Encontro de Assistentes Sociais na Área da Educação, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: www.cress-mg.org.br/textos/.
- ALMEIDA, N. L. T. Considerações para o exame do processo de trabalho do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 52, p. 24-47, 1996.
- ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. Serviço Social: particularidades do trabalho do assistente social na esfera pública estatal brasileira. **Revista O Social em Questão**, v. 18, n. 34, p. 161-179, 2015.
- ALMEIDA, N. L.T. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. et al. (Orgs.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/sumario.htm.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- ARAÚJO, A. S. et al. **Subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

ARAÚJO, A. S. **A intervenção do assistente social na assistência estudantil**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ÁVILA, R. C. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011.

BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. 3ª ed. Florianópolis: Ed. Insular, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BEHRING, E. R. Acumulação Capitalista, Fundo Público e Política Social. *In: Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BEHRING, E. R. Questão social: base de fundação do Serviço Social na sociedade. *In: CARDOSO, I. C. C. et al. Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate*. Caderno Abess, São Paulo: Ed. Cortez, Edição Especial, n. 7, 1997.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Serviço Social e política social: 80 anos de uma relação visceral. *In: SILVA, M. L. de O. (org.). Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura como conservadorismo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

BHATTACHARYA, T. O que é teoria da reprodução social. **Revista Outubro**, v. 32, n. 1, p. 99-113, 2019.

BOITO JR., A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v.2 1, n. 47, p. 31-38, 2013.

BORON, A. A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRANDT, D. B.; CARDOSO, I. C. C.; BEVEDER, M. B. A re-produção das relações sociais no pensamento de Henri Lefebvre: contribuição à formação em Serviço Social. *In: MELO, A.I.C, CARDOSO, I.C.C, FORTI, V.L. (Org.). Trabalho, reprodução social e serviço social: desafios e utopias*. 1 ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 117-136.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2010.

BRASIL. **Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jun. 1993.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. O desempenho dos cotistas no ENEN: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA**, v. 4, p. 1-23, 2014.

CARDOSO, I. C. da C. Processos de trabalho do Serviço Social. *In*: CARDOSO, I. C. da C. et al. **Proposta básica para o projeto de formação profissional:** novos subsídios para o debate. Caderno Abess, São Paulo: Cortez Editora, Edição Especial, n. 7, 1997.

CASTELO, R. A questão do neodesenvolvimentismo e as políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 119, p. 583-591, jul./set.2014.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação.** Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: www.cfess.org.br

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional.** Resolução CFESS nº 273/93, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Brasília, DF, mar. 1993

COSTA, G. L. M. Universalização do acesso e da permanência do ensino médio: aspectos dos estados de Santa Catarina e Minas Gerais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 99-122, jan./jun. 2015.

COSTA, M. D. H. Os serviços na contemporaneidade: notas sobre o trabalho nos serviços. *In*: MOTA, A. E. (Org). **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação produtiva e as demandas ao Serviço Social.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v. 22: 41-59, 1999.

COUTINHO, C. N. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVID, C. M. Política educacional brasileira e sua dimensão social: verso e reverso. *In*: DAVID, C. M. et al. (orgs.) **Desafios contemporâneos da educação**, São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 109-138, 2015,

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

FAUSTO, B. Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920-1945): uma revisão. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 20, p. 6-37, 1988.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas, Viçosa**, v. 12, n. 2, p. 399-414, 2012.

FERGUSON, S. Feminismo interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa. **Cadernos CEMARX**, n. 10, p. 13-38, 2017.

FERGUSON, S.; MCNALLY, D. Capital, força de trabalho e relações de gênero. **Revista Outubro**, v. 29, p.23-59, 2017.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975a.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FÉRRIZ, A. F. P.; ALMEIDA, N. T. O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. de Q. **Panorama de inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador, EDUFBA, 2019.

FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C. Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do Serviço Social na área da Educação Básica. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de A. (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

FRASER, N. Por trás do laboratório secreto de Marx: por uma concepção expandida de capitalismo. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 10, p. 704-728, 2015.

FRASER, N.; JAEGGI, R. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. *In: COLETÂNEA Conjuntura 2014: Desafios para uma cidadania ativa*, IBASE, 2014.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e Crise do Trabalho*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In.: SAVIANI, D; LOMBARDI, C; SANFELICE, J.L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

GONZÁLEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. *In: L, M. (org.). O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GUERRA, I. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In: Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 701-718, 2009.

HAESBAERT, R. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. *In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (orgs.). Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia*. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, p. 27-46, 2012

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HENRIQUES, C. **Racismo colonial: Trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*, v. 2, n. 3, 2001.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2010b.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1986.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 3 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979.

IASI, M. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: Instituto Caio Prado Jr. (ICP), 2017.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2022. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KATZ, C.; FRANCA, G. C.; FONTES, V. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. **Geosp-Espaço e Tempo**, v. 23, n. 2, p. 435-452, ago. 2019.

KRÄKE, M. A herança econômica recalçada. *In*: SCHÜTRUMPF, J. **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015.

LEÃO, G. M. P.; CARMO, H. C. **Juventudes e escola**. Ebook. Belho Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

LEFEBVRE, H. A “Práxis”: a relação social como processo. *In*: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociedade e Sociologia: leituras de introdução à Sociologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008a.

LEFEBVRE, H. **El Materialismo Dialéctico**. Ediciones Elaleph.com, 1999. Disponível em: <https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/el_materialismo_dialectico.pdf>.

LEFEBVRE, H. Estrutura Social: a reprodução das relações sociais. *In*: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. **Sociedade e Sociologia: leituras de introdução à Sociologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008b.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Ed. Alínea, 2011.

LOUREIRO, I. A menos eurocêntrica de todos. *In*: SCHÜTRUMPF, J. **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015.

LÖWY, M. Imperialismo ocidental versus comunismo primitivo. *In*: SCHÜTRUMPF, J. **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital: estudos sobre a interpretação econômico do materialismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

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

MARINI, R. M. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MARTINS, E. B. C. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do Serviço Social. *In*: DAVID, C. M. (orgs). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MARTINS, J. S. A diferença contra a desigualdade: as identidades sociais dinâmicas. *In*: **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2020a.

MARTINS, J. S. **Expropriação e Violência**: a questão política no campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

MARTINS, J. S. **O cativoiro da terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MARTINS, J. S. O desemprego na vida cotidiana. *In*: **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2020b.

MARTINS, J. S. Retorno à dialética e à sala de aula. *In*: **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2020c.

MARTINS, L. A revolução de 1930 e seu significado político. *In*: **A Revolução de 30** – Seminário Internacional. Brasília: Editora UnB, 1980.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858** - esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, K. **O Capital – Livro I - Capítulo 6 (Inédito)**. 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. **Livro I: o processo de produção do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, M. C. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p .678-698, out./dez. 2015.

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, C. F.; OLIVEIRA, G. P.; ALMEIDA, N. L. T. O trabalho de assistentes sociais no contexto da precarização e regressão de direitos nas políticas sociais. *In*: VASCONCELOS, A. M.; ALMEIDA, N. L. T.; VELOSO, R. (Orgs.). **Serviço Social em tempos ultraneoliberais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MOTA, A. E. El debate contemporáneo sobre cuestión social y trabajo social. **Revista de la Facultad de Trabajo Social**, v. 25, n. 25, p. 28-53, 2009.

MOTA, A. E. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.16, n. esp., p. 17-27, 2013.

MOTA, A. E.; AMARAL, A. Serviço Social brasileiro: Cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, A. E.; AMARAL, A. (org.). **Cenários, contradições e peijas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. de A. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

MYNAIO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MYNAIO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

NERI, M. Mapa da Nova Pobreza. Rio de Janeiro, RJ – junho/2022. FGV Social. Disponível em: www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/TextoMapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al.(orgs). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com conservadorismo. In: SILVA, M. L. de O. (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura como conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da expressão “questão social”. **Revista Temporalis**. Ano II, nº 3, janeiro a junho de 2001.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 15ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197- 209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, E. A. **Redemocratização e Serviço Social: os caminhos do Serviço Social no Brasil pós-1985**. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista /O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAURA, S. G. P. O Serviço Social na Educação Superior. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 19 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**, v. 2, p. 11-42, 2020.

RAICHELIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011.

RAICHELIS, R. O trabalho do assistente social na esfera estatal. *In*: CFESS/CRESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: ABPESS, 2009.

RUAS, R. Teoria da reprodução social: apontamentos para uma perspectiva unitária das relações sociais capitalistas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 01, p. 379-415, 2021.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, C. M.; SOUZA FILHO, R.; BACKX, S. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: UFJF, p. 15-39, 2012.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, C. M.; KRONEMBERGER, G. A.; BORGES, R. dos S. A educação pública sob fogo cruzado: conversa com Gaudêncio Frigotto. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, mai.-ago., 2020.

SILVA, L. C. O trabalho do/a Assistente Social no contexto da Educação Profissional: questões para o debate. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Navegando Publicações, 2020.

SILVA, M. O. S.; CARVALHO, D. B. B. (Org.). **Serviço Social, pós-Graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, M. O. S. (coord.). **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico metodológico do projeto profissional de ruptura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMIONATTO, I. Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social. **Temporalis**, v. 5, n. 9, p. 20-28, jan./jun. 2005.

SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 15-25, 2007.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006.

UFJF/CONSU. **Resolução nº 14/2017**. Dispõe sobre o Programa de Assistência ao Educando no âmbito do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Disponível em:

https://www2.ufjf.br/consu/wpcontent/uploads/sites/33/2017/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o_14.2017_CONSU_Jo%C3%3o-XXIII11.pdf.

VIANNA, M. L. W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar a políticas públicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres: a nova gestão da pobreza nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro. REVAN/Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

WEFFORT, F. **O populismo na política brasileira**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. 314f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

WOOD, E. M. A separação entre o “econômico” e o “político” no capitalismo. *In: Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

WOOD, E. M. Classe como processo e como relação. *In: Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

WOOD, E. M. O *demos versus* “nós, o povo”: das antigas às modernas concepções de cidadania. *In: Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011c.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**. v. 2, n. 3, 2001.

APÊNDICE A- Comunicações Analisadas

Nº TOTAL DE COMUNICAÇÕES ANALISADAS		50	
TÍTULO		RESUMO	
AUTORES/AS			
10 CBAS	(2001 - Rio de Janeiro)	02	
O SERVIÇO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO INSTRUMENTAL DA CATEGORIA NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS		Apresentar as ações desenvolvidas pelos Serviço Social na Secretaria do Estado de Educação/Superintendência Educação Especial	Ivani Dolores dos Santos Isabel Cristina Ferreira Martins Leopoldina Furtado de Almeida Queiroz
O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA		Relatar a experiência profissional no Instituto Nacional de Surdos	Andreia Cristina Alves Pequeno
11 CBAS	(2004 - Fortaleza)	02	
GARANTIR DIREITOS: O DESAFIO DO SERVIÇO SOCIAL NO PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ		Apresentação das atividades desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição e avaliação de projeto implementado	Rosangela Helena Pezoti Priscila Pereira Santos
A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM DESAFIO POSSÍVEL		Conhecer as possibilidades de intervenção do Serviço Social na escola pública a partir de relato de experiência em um programa	Francine Helfreich Coutinho dos Santos
12 CBAS	(2007 - Foz do Iguaçu)	08	
ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO ANO 2000		Apresentar levantamento sistemático e analítico das atividades realizadas pelo Serviço Social no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba	Sandra Cristina Santos Alves Maria José Teixeira Batista Filha Ana Lígia de Almeida Nunes Madeleine Vidal Lima Maria do Socorro Vasconcelos Rocha Eliene Estevão de Almeida
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DAS PESSOAS SURDAS		Apresentação de quatro ações desenvolvidas pelo Serviço Social	José Carlos Miraglia Magaldi Rosiani Muniz Gaioso
A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA ÁREA EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES E LIMITES		Apresentar reflexões sobre a prática interventiva do assistente social da Secretaria Municipal de Educação de Franca/SP	Juliana de Carvalho Pimenta
O SERVIÇO SOCIAL E AS AÇÕES DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE – CEFET/RN NA BUSCA PELA		Apresentar os programas desenvolvidos pelo Setor de Serviço Social do Cefet/RN	Ana Paula de Moura Cordeiro

INCLUSÃO SOCIAL: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –PROEJA			
O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ANÁLISE DO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS		Compreender a importância do Serviço Social nas escolas públicas, no sentido de contribuir para a aproximação entre família e escola.	Francine Hlefreich Coutinho Dos Santos
SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO		Refletir sobre a inserção do assistente social no âmbito da política de educação do município de Limeira/SP, especificamente voltado à natureza técnico-operativa do trabalho.	Thalita Giovanna Büll, Paula Bortolan Bocaiúva Forster Cláudia Barreto Salviatto
O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR DIREITOS		Abordar a experiência profissional desenvolvida pelo (a) assistente social em escola municipal.	Helenita Dos Santos Arruda Késsia Roseane de Oliveira França
SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA/SP		Apresentar a atuação profissional do assistente social, as possibilidades e os desafios para o enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito da intolerância e do desrespeito aos direitos individuais dos menos abastados.	AUTOR NÃO IDENTIFICADO
13 CBAS	(2010 - Brasília)	05	
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO DE GRADUAÇÃO – UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DA DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE DA UFRJ		Refletir sobre as propostas de atuação elaboradas pelo Serviço Social na Divisão de Assistência ao Estudante da UFRJ	Ana Carla Galvão Ferraz Eliana Pereira Borges Leandro Duarte de Oliveira Roseni Lana da Mota Telma Fernandes B. Gil Vanessa Pontes da Costa
SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR		Apresentar uma experiência do Serviço Social na política de Educação Superior	Flávia Augusta Santos de Melo
A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL: AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS NO CONTRATURNO ESCOLAR		Analisar o Serviço Social no âmbito educacional relatando a experiência vivenciada no Instituto Guga Kuerten	Carla Rosane Bressan Suelen Virgilino
O SERVIÇO SOCIAL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFs: UMA ANÁLISE DO		Analisar o Programa de Inclusão Social do Instituto Federal do Sergipe/IFS e a	Ingredi Palmieri Oliveira

PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL NO PERÍODO DE 2009.	relação entre o Serviço Social e a Assistência Estudantil	Ana Paula Leite Nascimento Ana Paula Gama Santa Bárbara Lucyana Barros Santos Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira Vania de Jesus
A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL	Apresentar o trabalho do Serviço Social apontando as possibilidades de atuação na escola pública	Francine Helfreich Coutinho dos Santos Eblin Joseph Farage Lorena de Almeida Magalhães, Alessandra Alves Silva Miranda Débora Rodrigues de Araújo Núbia Erineuba Alves Paula Correia de Miranda Leonardo Fragoso da Luz
14 CBAS (2013 - Águas de Lindoia)	08	
O SERVIÇO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: DILEMAS E DESAFIOS	Apontar os desafios postos ao Serviço Social na implantação da política de assistência estudantil na Unila	Elias de Sousa Oliveira Edinalva Julio Edineia Aparecida Machado Dutra
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A REALIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFCE	Refletir sobre o Serviço Social na educação apresentando a realidade no Instituto Federal do Ceará/IFCE	Patrícia Fernandes de Freitas Mayara Cély Paulo da Silva Medeiros Ariadine de Oliveira Rabelo da Silva Keyla de Souza Lima Cruz Teresa Helena Gomes Soares
A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA MULHERES MIL	Refletir sobre a atuação do assistente social em processos de educação não-formal	Iolivalda Lima do Nascimento Tatiane Oliveira Cruz
SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: ATUAÇÃO E PERSPECTIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS	Refletir sobre a prática do assistente social na seleção dos auxílios estudantis	Patrícia Régia de Oliveira Vicena
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO E	Analisar a intervenção do assistente social na rede federal de Educação	Rita de Cássia Cristino Marcos Rissi

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.		Profissional, Científica e Tecnológica através do relato de experiência profissional	
A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RN E O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO IFRN		Refletir sobre as demandas postas ao Serviço Social na educação profissional a partir das principais atividades desenvolvidas no IFRN	Késsia Roseane de Oliveira França
O ENSINO SUPERIOR E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA POPULAÇÃO INDÍGENA		Refletir atuação do Serviço Social e o acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior	Aline Kadije Sandim Eli Mendes Pitaluga Hortência Albina Irlandes
O FAZER PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA COMISSÃO PERMANENTE DE APOIO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS- CAENE DA UFRN		Discutir a presença do Serviço Social na implantação do serviço de apoio oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRN	Érika Luzia Lopes da Silva Ferreira Francisco Ricardo Vieira de Melo Danielle Ferreira Garcia Tácylla Danyelle Lopes da Silveira
15 CBAS	80 ANOS DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL (2016 - Olinda)	19	
A PROPOSTA DE TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA		Apresentar a proposta de trabalho do Serviço Social no Instituto Federal de Goiás	Altair Justino de Carvalho Micheli Francisco de Assis Costa e Silva Luciana Gonçalves Pereira de Paula Mônica de Oliveira Fernandes Olinto Brandão Sobrinho Sandra Lúcia Gonçalves
AS ATRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO IFs		Apresentar as atribuições do Serviço Social na educação profissional tendo como foco o Instituto Federal de Sergipe	Adriana Araújo de Lisboa Vania de Jesus Raquel De Oliveira Mendes Emanuelle Moreira Santos Gláucia da Rocha Acioli Odailde Ferreira Campos dos Santos Flávia Munik Guarrido de Oliveira Ingrid Palmieri Oliveira Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira Lucyana Barros Santos

A IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.	Relatar a experiência de (re)inserção do Serviço Social na Política de Assistência Estudantil	Isabel Cristina Velasques Stoelben
O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, CAMPUS CACOAL	Apresentar a atuação do Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia	Lorena Soares de Oliveira
O PROCESSO DE TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL FRENTE ÀS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFPI: UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPUS PARNAÍBA-PI.	Realizar uma síntese dos trabalhos realizados pela equipe de Serviço Social do IFPI / Campus Parnaíba na condução das ações previstas pela política de assistência estudantil	Karolina Nogueira Mendonça Diniz
A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA/SP NA PERSPECTIVA DO ACESSO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PLENO DOS ALUNOS	Relatar as práticas de intervenção profissional visando o acesso e a permanência na perspectiva do combate à evasão nas escolas municipais de Limeira / SP	Carolina Barbosa Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins Rafaela Cassimiro Prates Tomé Tatiana Cristina Bernardo Coelho Valdirene Borges
A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR: A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL EM PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ADOLESCENTES NO COMPLEXO DE FAVELAS DA MARÉ	Apresentar trabalho realizado com adolescentes no Complexo da Maré e apontar as possibilidades do exercício profissional no âmbito da educação	Kelly Cristine Marques da Silva Daniel Soares Martins Leonardo Fragoso da Luz
ATUAÇÃO DA ASSISTENTE SOCIAL NO IFRJ DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	Problematizar a experiência de atuação no Programa de Assistência Estudantil no IFRJ e seus rebatimentos na configuração do trabalho do assistente social	Michelle Rodrigues de Moraes
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, REQUISIÇÕES INSTITUCIONAIS E A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL: O SERVIÇO SOCIAL NO Cefet-RJ/CAMPUS MARIA DA GRAÇA	Refletir o exercício profissional do assistente social no Cefet-RJ/Campus Maria da Graça	Arlene Vieira Trindade
EDUCAÇÃO, SERVIÇO SOCIAL E PROJETO ÉTICO-POLÍTICO: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES	Discutir os aspectos relevantes no tocante à relação entre o Serviço Social e as políticas públicas de educação	Ana Cristina Almeida de Oliveira Andreia Lucena de Gois Nascimento Virginia da Silva Moura Soares
A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA	Refletir a atuação profissional na política de	Fabiana Maria da Costa Joselya Claudino de Araújo Vieira

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO: ELEMENTOS PARA O DEBATE	assistência estudantil na UFRPE	
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	Socializar reflexões acerca do trabalho do assistente social na política de assistência estudantil da educação superior pública	Jéssica Oliveira Monteiro
ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	Delinear breves considerações acerca das experiências profissionais do assistente social frente ao Programa Nacional de Assistência Estudantil no Ifet/MT	Soraide Isabel Ferreira Tatiane Eloize Furyama Mota Mariam Hitomieta
DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO Napem DE ITABORAÍ: EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO CONTEXTO FAMILIAR DOS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO”.	Relatar a experiência dos profissionais do Serviço Social no Napem de Itaboraí, da rede municipal de ensino	Janaina Alves Barreto
EXPRESSÕES DO SERVIÇO SOCIAL NA ATUAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFCE	Relatar atuação do Serviço Social na Pró-reitoria de Extensão do IFCE	Patrícia Fernandes de Freitas Maria Jucilene Borges de Souza
O COTIDIANO DO TRABALHO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO ESPAÇO EDUCACIONAL DO IFSULDEMINAS	Evidenciar o cotidiano profissional na assistência estudantil no IFSULDEMINAS	Nathalia Lopes Caldeira Brant
OS DESAFIOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS PARA A UNIVERSALIDADE DE ATENDIMENTO NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	Apresentar a experiência profissional de assistentes sociais na política de assistência estudantil do IFRJ / Campus São Gonçalo	Gleyce Figueiredo de Lima
ENTRE A CONCEPÇÃO E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA	Ensaio sobre os desafios e limites no exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil do IFBA	Cintia Karim dos Santos Larissa Feitosa da Rocha Mirella Souza Neiva Suede Mayne Pereira Araujo
A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO COLÉGIO PEDRO II - ALGUMAS APROXIMAÇÕES	Refletir sobre a trajetória do Serviço Social no Colégio Pedro II	Sheila Conceição da Silva Jennifer da Mota Perroni Fernanda Martins Dutra Barreira Cintia Maia Santos

16 CBAS	40 ANOS DA “VIRADA” DO SERVIÇO SOCIAL (2019 - Brasília)	06	
	O EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA SISTEMATIZAÇÃO DAS DIMENSÕES DO TRABALHO PROFISSIONAL NO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ/CAMPUS CURRAIS NOVOS	Apresentar sistematização do exercício profissional na política de assistência estudantil na UFRN, campus Currais Novos	Alana Cristina Bezerra de Medeiros Soares
	SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NO Ifam/CMC: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO ANO DE 2018	Apresentar sistematização sobre a prática profissional dos assistentes sociais do Ifam/CMC	Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira Rosimary de Souza Lourenço Érica Oliveira de Castro Farias
	A INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA DIAIE/PROEX/UNIFESSPA: REFLEXÕES SOBRE O USO DOS INSTRUMENTOS TÉCNICOS JUNTO AOS DISCENTES USUÁRIOS DO PROGRAMA PERMANÊNCIA	Refletir sobre a intervenção do assistente social e o uso dos instrumentos técnicos-operativos na UNIFESSPA	Anderson Cleyton Borges Cordovil Sheila Kaline Leal Da Silva Valdelina Brito De Queiroz
	ANÁLISE DAS REQUISIÇÕES POSTAS PELO IFRN AO SERVIÇO SOCIAL E OS REBATIMENTOS PARA IDENTIDADE E PERFIL PROFISSIONAL	Refletir sobre o trabalho do assistente social no IFRN no programa de assistência estudantil	Késsia Roseane de Oliveira França Rosemery Medeiros Pereira
	O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ: UMA ANÁLISE CONCEITUAL DO ESTUDO SOCIOECONÔMICO	Apresentar o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais, na Pró-reitoria de Gestão Estudantil da Ufopa	Ivone Domingos e Silva Maria Edinalva Sousa de Lima Maria Ivone Lima de Aguiar Vanessa Rodrigues de Sousa
	A POLÍTICA DE COTAS NO IFRN E O DESAFIO DOS ASSISTENTES SOCIAIS PARA PERMANÊNCIA	Relatar a experiência dos assistentes sociais na política de cotas do IFRN	Carina Lilian Fernandes Pinheiro

APÊNDICE B - Referências bibliográficas e instrumentos normativos legais referenciados nas comunicações analisadas

AUTORES	OBRAS
ABREU, Marina Maciel	Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional/ Marina Maciel Abreu – São Paulo: Cortez, 2002.
ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes.	Mobilização social e práticas educativas (artigo revisto e ampliado). In: CFESS/ABEPSS. SERVIÇO SOCIAL: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, v.1, p. 593-608, 2009.
ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de	O serviço social na educação. Revista Inscrita, n. 6. Brasília: CRESS, jul. 2000.
	Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Disponível em http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf . Acesso em: 14 Dez. 2015.
	Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/GT de Educação, 2011.
	Serviço Social e política educacional. Um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003, em Belo Horizonte.
	Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. Caderno Especial nº 26. Publicado em 25/11/2005.
ALMEIDA, N.L. T de e ALENCAR, M.M.T de.	Serviço Social, trabalho e políticas públicas. São Paulo: Saraiva, 2011.
ALMEIDA, Ney Teixeira de. RODRIGUES, Maria Cristina Paulo.	O Campo da Educação na Formação Profissional em Serviço Social. In: Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2012. (Coletânea Nova de Serviço Social).
ALVES, Jolinda Moraes.	A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. Serviço Social em Revista. V. 5, N. 1. Jul/dez. 2002. Londrina-PR: UEL, 2002. Disponível em: < http://www.ssrevista.uel.br > Acesso em: 24/02/2010.
AMARO, Sarita Alves et alii.	Serviço social na escola: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1997.
AMARO, S.	Visita Domiciliar: Guia para uma abordagem complexa. Porto Alegre/RS: AGE, 2003.
ANDRADE. Ilza Araújo Leão (org).	Metodologia do Trabalho Social: a experiência da extensão universitária. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2006.
BATTINI, Odária.	Atitude Investigativa e Prática Profissional. In: BAPTISTA, Myrian Veras. A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento. São Paulo: Veras Editora, v.1, 2009.

BACKAUS, Berenice B.	Prática do serviço social escolar: uma abordagem interdisciplinar. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 38: p. 37-55,1992.
BARBOSA, Carlos Daniel da Luz.	Assistência Estudantil: compromisso do Serviço Social com o ensino superior. Artigo PUC/RJ, 2012.
BARBOSA, M. Q.	A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na Educação brasileira. Campinas: Papel Social, 2015.
BARROCO, Maria Lúcia Silva.	Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos.7. Ed. – São Paulo, Cortez,2008
BARROCO, Maria Lucia Silva, TERRA, Sylvia Helena.	Código de ética do/a assistente social comentado. São Paulo: Cortez, 2012.
BEHRING, Elaine Rossetti.	Reforma do Estado e Seguridade Social no Brasil. In: Serviço Social e Seguridade Social. Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social do DSS da UnB, nº 07, 2000.
	Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo, Cortez, 2003.
BEHRING, E. R.; BOSCHTTI, I.	POLÍTICA SOCIAL: fundamentos e história. 07. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 200 p.
BOSCHETTI, Ivanete.	Os direitos da seguridade social no Brasil. In: CARVALHO, Denise et al. Política social, justiça e direitos de cidadania na América latina. Brasília: UnB, 2007.
BOSCHETTI, Ivanete [et al.] (Orgs).	Financeirização, Fundo Público e Política Social. São Paulo: Cortez, 2012.
BRANT, N. L. C.	Reflexões do trabalho profissional do assistente social na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira. 2013. Disponível em < http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/Reflexões do trabalho profissional do assistente social na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira.pdf
BRAZ, Marcelo.	Notas sobre o projeto ético-político. In: Assistente social: ética e direitos. 3ed. Rio de Janeiro, CRESS: 1996.
BRAZ, M; TEIXEIRA, J. B.	O projeto ético-político do Serviço Social. In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
BRAVO, Maria Inês Souza.	O trabalho dos assistentes sociais nas instâncias públicas de controle democrático. Disponível em: http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/K27R5ULO0r1Qq31quL42.pdf .
BRESSAN, Carla Rosane (coord.).	Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2001.
CASTRO, Manuel Manrique.	História do Serviço Social na América Latina. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
CARDOSO, Priscila Gonçalves.	Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil. Campinas: Papel Social, 2013.
CARVALHO, M.C.B.	“O cotidiano e a prática dos Assistentes Sociais”. In Netto e Carvalho. Cotidiano: Conhecimento e Crítica. São Paulo: Cortez, 1996

CAMARDELO, Ana Maria.	Estado, educação e serviço social: relações e mediações no cotidiano. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, nº 46: p.139-162, 1994.
CARTAXOL, A. M. B.; MANFROIII, V. M.; SANTOS, M. T.	Formação continuada: implicações e possibilidades no exercício profissional do assistente social. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012. Acesso em: 09 mar.2013.
CAVAIGNAC, Mônica Duarte; COSTA, Renata Maria Paiva.	Serviço Social, Assistência Estudantil e “Contrarreforma” do Estado. Temporalis, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017.
CORDOVIL, Anderson Cleyton Borges.	INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL: ESTUDO DA DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA NA AÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS EM CRAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM-(PA). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará -PPGSS-UFPA, 2014.
FALEIROS, Vicente de Paula.	Metodologia e ideologia do trabalho social. São Paulo: Cortez, 2009.
FINATTI, Betty Elmer.	Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina/UEL. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
FRACASSI, J.	A importância do assistente social no contexto escolar. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-importancia-do-assistente-social-na-escola.aspx >. Acessado em: 09 jul. 2015.
FRANCO, M.A.C.	Serviço Social na Educação: breves considerações sobre a implementação do Paise no Instituto Federal Baiano-Campus Santa Inês, BA. In: SILVA, M.M.J. (org.). Serviço Social na Educação: teoria e prática. 2 ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.
FRANÇA, Késsia Roseane de Oliveira.	Contribuições ao Debate acerca da Assistência Estudantil na Rede de Educação Profissional e Tecnológica e no IFRN. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, n. V, Anais, São Luiz/Maranhão: UFMA, 23 à 26 de ago. de 2011. P. 1-8. CD-ROM.
FREIRE, Lúcia M.B/Freire, Silene de Moraes Castro/Alba Tereza Barroso de.	Serviço Social, Política Social e Trabalho: desafios e perspectivas para o século XXI. 1ª Ed., Cortez. 2006.
GENTILLI, R. de M. L.	Representações e Práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social. 2.ed. São Paulo/SP: Veras, 2006
GONÇALVES, Sandra Lúcia.	A expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no IFG. Dissertação de Mestrado. PUC. Goiânia, 2014.
GUERRA, Iolanda.	A instrumentalidade do Serviço Social. 3ª. Ed., Cortez, 2002.
	A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (org). A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

	<p>Transformações societárias e Serviço Social: repercussões na cultura profissional. In: MOTA, Ana Elizabete (org). Serviço Social nos anos 2000: cenários, pelejas e desafios. Recife (ES). IFPE, 2014.</p> <p>O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. In: Serviço Social e Sociedade, nº 91. São Paulo: Cortez, 2007. Pag. 05-33.</p> <p>A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/Abepss, 2009. p. 701-718.</p>
IAMAMOTO, M.	<p>“O Serviço Social na Contemporaneidade: Dimensões Históricas, Teóricas e Ético-políticas.” Cadernos Debate, no 06. CRESS. Ceará. 1997.</p> <p>Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>Questão social no capitalismo. In: Revista da Associação Brasileira de ensino e pesquisa em serviço social – Abepss – Brasília – Ano 2, n. 3 jan. jun.2001.</p> <p>As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. La cuestión social y la formación profesional en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San José, Costa Rica: ALAETS/Espacio Ed./Escuela de Trabajo Social, 2004. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-2.pdf.</p> <p>Relações Sociais e Serviço social no Brasil. São Paulo. Cortez. 1992.</p> <p>Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 4ª Ed., 1997.</p> <p>O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 12ª Ed., 2007.</p> <p>O Serviço Social na cena Contemporânea. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. CFESS/ABEPSS. Brasília/DF, 2009.</p> <p>Transformações societárias, alterações no mundo do trabalho e Serviço Social. In: Ser Social Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Política Social do departamento de Serviço Social da UnB. N.6 2000.</p> <p>Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS; ABEPSS. Serviço Social: Direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009.</p>
JESUS, Vania de.	<p>A Escola Técnica Federal de Sergipe: trajetória histórica e reflexões sobre a atuação do Serviço Social na instituição. Monografia (Especialização em Políticas Sociais e Serviço Social). Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, 2009.</p>
LAZARONI, Lia.	<p>Instrumentos e técnicas do serviço do Serviço Social com indivíduos e grupos, In artigo de KERN, Francisco, “Prof. De S.Social – PUC-RS.Autor, Linguagem das Relações;</p>
LIMA, T.C.S.	<p>A intervenção profissional do Serviço Social no contexto da cidadania e dos direitos: pensando as ações socioeducativas. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UFSC, 2004.</p>
LOPES, M. S.	<p>Ética Profissional em Serviço Social. Porto Alegre/RS: Editora Imprensa Livre, ULBRA, 2009.</p>

MACHADO, I.A. E PAURA, S.G.	A atuação do assistente social junto aos alunos oriundos do sistema de cotas na Uerj. In Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano 3, nº 6, abril de 2007-ISSN- 1807-698x.
MARTINELLI, Maria Lúcia.	Serviço Social: Identidade e alienação. Cortez: São Paulo, 1991.
MARTINELLI, Maria Lucia, RODRIGUES ON, Maria Lúcia & MUCHAIL, Salma Tannus (organizadoras).	O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro.	O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político. In Serviço Social na Educação: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012.
	Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Serviço Social: Identidade, Formação e Prática), PUC, São Paulo, 2007.
MELO, Ferdinando Santos de.	Serviço Social, Educação e Produção do Conhecimento. IV congresso de Pesquisa e inovação da rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. Belém/PA- 2009. Disponível em: http://www.connepi2009.ifpa.edu.br/connepianais/artigos/204_4110_1707.pdf . Acessado em 02 de julho. 2014.
MICHELI, Altair Justino de Carvalho.	Processo Histórico do Serviço Social em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás: dimensões da prática profissional do assistente social – 1989 a 2009. Dissertação de Mestrado de Serviço Social da PUC-GO. Goiânia, 2010.
MIOTO, Regina Célia Tamasso.	Trabalho com Famílias: um desafio para os assistentes sociais. In Revista Virtual Textos & Contextos. Nº 3, dezembro de 2004.
	Família e serviço social: contribuições para o debate. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 55, p.114-130. Novembro de 1997.
	Estudos Socioeconômicos. In: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPS, 2009. P. 481-496.
MONTAÑO, Carlos.	A Natureza do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2007.
	O Serviço Social na América Latina e o debate no Brasil. In: Revista em Pauta, Rio de Janeiro: Uerj, nº 22, 2009, p. 133-148.
MOTA, Ana Elisabete.	Cultura da Crise e Seguridade Social. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
NASCIMENTO, Clara Martins e BRITO, Ana Cristina Brito.	O serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão política pedagógica da profissão. Disponível em http://www.arcus-ufpe.com/files/artgfonaprace.pdf . Acesso em 02 de julho. 2014.
NETTO, J. P.	Para a crítica da vida cotidiana. In Netto e Carvalho. Cotidiano: Conhecimento e Crítica. São Paulo: Cortez, 1996.
	Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal. São Paulo. Cortez. 1993.
	“O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo “. In Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 02, Brasília: Cead-Universidade de Brasília, 1999.

	Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.
	A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social, Serviço Social. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2001.
	Transformações Societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: Serviço Social e Sociedade, n. 50, ano XVII. São Paulo: Cortez, 1996.
	Desigualdade, pobreza e Serviço Social. In: Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea. Faculdade de Serviço Social/UERJ, n° 19, 2007.
	Cinco Notas a propósito da "questão social". In: Temporalis I. Brasília, ABEPSS, n° 3, jan/jul. 2001.
	Capitalismo Monopolista e Serviço Social. São Paulo, Cortez, 1992.
NICOLAU, Maria Célia Correia.	O saber do fazer – representações sociais do saber profissional de assistentes sociais. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, 1999.
NORONHA, Karine; SANTOS, Cláudia Mônica.	O Estado da arte sobre os instrumentos e técnicas na intervenção profissional do assistente social: uma perspectiva crítica. In: __. Serviço Social: temas, textos e contextos. Rio de Janeiro. Lumen Juris. 2011.
NOVAIS, L. C.C. et al.	Serviço Social na educação: uma inserção possível e necessária. Brasília, set. 2001.p. 6-32.
RAICHELIS, Raquel.	O trabalho do assistente social na esfera estatal. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. BRASÍLIA, CFESS/ABEPSS, 2009.
RODRIGUES, Mavi Pacheco.	Assistencialização da seguridade e do Serviço Social: notas críticas de um retrocesso. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Ed. Cortez, 2007, n° 91.
PAULA, Luciana Gonçalves Pereira de.	Um debate sobre estratégias e táticas – problematizações no campo do Serviço Social. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
PASTORINI, Alejandra.	Quem mexe nos fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. Revista Serviço Social e Sociedade, n° 53, 1997.
PAURA, Simone Giglio.	O Serviço Social na Educação Superior. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs). Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
PIANA, Maria Cristina.	SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: OLHARES QUE SE ENTRECruzAM. Serviço Social 186 & Realidade, Franca, v. 18, n. 2, p. 182- 206, 2009
PINTO, Rosa Maria Ferreira.	Política Educacional e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1986.
SANTOS, André Michel dos.	As práticas socioeducativas do Assistente Social na Política de Educação. In: SILVA, Marcela Mary José da. (Org). Serviço Social na Educação: teoria e prática. Campinas: Papel Social, 2012, p. 73-85.
SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y.	Apresentação. In: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. (org). A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012a.

SANTOS, Cláudia Mônica.	As dimensões da prática profissional do Serviço Social. Revista Libertas, Juiz de Fora, v. 2, n.2 jul/dez/2002.
SARMENTO, Hélder Boska de Moraes.	Instrumental Técnico e o Serviço Social. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (Orgs.). A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012
SCHNEIDER, G. M. (Org.); HERNANDOREN A, M. C. (Org.).	Serviço Social na Educação: Perspectivas e possibilidades. Porto Alegre: Rede Marista de Solidariedade, 2012. 80p.
SILVA E SILVA, Maria Ozanira da (Org).	Avaliação de Políticas e Programas Sociais: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.
SILVA, M. L. L.	Um novo fazer profissional. In Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 02, Brasília: Cead-Universidade de Brasília, 1999.
SILVA, Marcela Mary José da Silva.	O Lugar do Serviço Social na Educação. In Serviço Social na Educação: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012a. (Org.). Serviço Social na Educação: Teoria e Prática. 1. ed. Papel Social. Campinas/SP. 2012.
SILVA, Lucília Carvalho.	O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. In. Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012b.
SIMÕES, C.	Curso de Direito do Serviço Social: Biblioteca básica/Serviço Social. São Paulo/SP: Cortez, 2007.
SOUZA, Ilka de Lima.	(Re) descobrindo a escola como espaço do fazer profissional de Assistentes Sociais em Natal/ RN. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN -, 2003, p. 65-99.
SOUSA, Charles Toniolo de.	A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. Revista Emancipação, Ponta Grossa, 8(1): 119-132, 2008. Disponível em http://www.uepg.br/emancipação Acesso em 23 de março de 2016.
SPOSATI, Aldaíza et ali.	Assistência Social na Trajetória das Políticas Sociais: uma questão em análise. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.
PONTES, Reinaldo N.	Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social.
RAMOS, Sâmya R.	Limites e possibilidades do Projeto Ético-Político. In: Revista Inscrita nº 12. Brasília: CFESS, 2009.
SERRA, Rose Mary Sousa.	A Crise de materialidade no serviço social: repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.
SOUZA, Íris de Lima.	O Assistente Social na escola: pensando a dimensão educativa do seu trabalho. Monografia de Especialização em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2001
SPOSATI, Aldaiza.	Assistência X Assistencialismo X Assistência Social. Coletânea de Textos Básicos para 1ª Conferência Nacional de Assistência Social - CNAS e ABONG. Brasília, 1997.
TRINDADE, Rosa Lúcia Predes.	Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre

	demandas sociais e projetos profissionais. <i>Temporalis</i> , Brasília, ano 2, n.4, jul./dez. 2001
VASCONCELOS, Ana Maria.	“O trabalho do assistente social e o projeto hegemônico no debate profissional”. In: Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 04, Brasília: CEAD-Universidade de Brasília, 1999.
	Serviço Social e Prática Reflexiva. <i>Revista em Pauta</i> , nº 10, UERJ/FSS, Rio de Janeiro, 1997.
	A prática do Serviço Social. Cotidiano, formação e alternativas na área da saúde. São Paulo; Cortez, 2002.
YAZBECK, M. C.	“Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade”. In: Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 04, Brasília: Cead Universidade de Brasília, 1999.
	A Pobreza e as Formas Históricas de seu Enfrentamento. <i>Revista de Políticas Públicas</i> , v. 9, n. 1, p. 217-227, jan. /jun. 2005.
	A profissão do assistente social hoje. <i>Semana Integrada de Serviço Social</i> . Unisal, 2007.
	Classes subalternas e assistência social. São Paulo: Cortez, 2004.