



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA DOLORES MELO DO NASCIMENTO

**O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE NEGAÇÃO DOS DIREITOS: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA REALIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB**

Campina Grande
2023

MARIA DOLORES MELO DO NASCIMENTO

**O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO EM
TEMPOS DE NEGAÇÃO DOS DIREITOS: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA REALIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Na Linha de Pesquisa 1 - História, Gestão e Políticas Educacionais, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Luciana Leandro da Silva

Campina Grande
2023

N244t Nascimento, Maria Dolores Melo do.
O trabalho das assistentes sociais na educação em tempos de negação dos direitos: uma análise a partir da realidade de Campina Grande-PB / Maria Dolores Melo do Nascimento. - Campina Grande, 2023.
130 f. : color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação: Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva."

Referências.

1. Gestão de Políticas Educacionais. 2. Educação. 3. Serviço Social. 4. Direitos Sociais. 5. Condições de Trabalho. 6. Precarização na Educação Pública. I. Silva, Luciana Leandro da. II. Título.

CDU 37.014(043)


MARIA DOLORES MELO DO NASCIMENTO

**O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
NEGAÇÃO DOS DIREITOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DE
CAMPINA GRANDE-PB**


Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação. Na Linha de Pesquisa 1- História, Gestão e Políticas Educacionais.

Aprovada em 13/março /2023.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCIANA LEANDRO DA SILVA
Data: 10/09/2023 22:36:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Profª Drª Luciana Leandro da Silva – Orientadora
(Universidade Federal de Campina Grande)

Documento assinado digitalmente
 CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS
Data: 13/09/2023 22:32:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profº Drº Carlos Augusto Medeiros - Membro Interno
(Universidade Federal de Campina Grande)

Documento assinado digitalmente
 DENISE XAVIER TORRES
Data: 14/09/2023 09:15:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Denise Xavier Torres - Membro Interno
(Universidade Federal de Campina Grande)

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA FREIRE PEREIRA FERRIZ
Data: 17/09/2023 09:27:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Adriana Freire Pereira Ferriz - Membro Externo
(Universidade Federal da Bahia)

Campina Grande-PB, 13 de março de 2023.

A construção desta dissertação ocorreu em um período de grande turbulência na minha vida pessoal, familiar, profissional. Este momento também ficará marcado no cenário político nacional pelo crescimento do “bolsonarismo”, pela crise sanitária desencadeada pela pandemia da COVID 19 e por sermos resistência nesse processo.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de expressar a minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG) por me proporcionar a oportunidade de produzir conhecimento através deste Mestrado Acadêmico em Educação.

Eu sou especialmente grata à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciana Leandro da Silva, por sua confiança, dedicação, paciência e perseverança em todas as etapas deste percurso. Agradeço pela generosidade, pelo respeito, pela escuta atenciosa e pelas conversas que, às vezes, foram difíceis devido ao meu adoecimento e procrastinação. Agradeço por não permitir a minha desistência e por continuar ao meu lado nesta batalha, compartilhando conhecimentos.

Também gostaria de agradecer às professoras e professores do PPGED/UFCG pela compreensão e pela oportunidade de compartilhar seus conhecimentos, contribuindo para o meu retorno à vida acadêmica. Agradeço ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros por suas palavras de acolhimento e humanidade, pela delicadeza ao partilhar seu conhecimento e pela leveza de suas palavras em um ambiente de competição, o que me permite acreditar no ser humano.

Aos colegas da 5ª turma e das outras turmas do Mestrado Acadêmico em Educação, agradeço pela empatia e solidariedade durante a minha caminhada.

Eu gostaria de agradecer aos meus amigos (as) de décadas, Marcelo Ricardo Batista, Edilza Vidal de Oliveira, Fabíola do Socorro Soares Souto, Kivânia Karla Silva Albuquerque Cunha e Erielson Ferreira da Silva, por todo o apoio.

Agradeço a Maria do Socorro Dantas Ferreira e às companheiras de equipe na Secretaria de Planejamento-PMCG e às minhas estagiárias da Universidade Paulista-UNIP pelo incentivo.

Por fim, quero expressar minha gratidão a minha família, especialmente à minha mãe Augusta Caetano de Melo, ao meu pai (in memoriam), minhas irmãs, meu irmão, sobrinhas e sobrinhos, por serem meu porto seguro e referencial.

A todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão deste trabalho, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa analisa as condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas públicas de Campina Grande-PB, considerando que esta foi uma cidade pioneira no processo de inserção dessas profissionais na educação. Tem como objetivo geral analisar as condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB, bem como as repercussões em sua prática profissional diante do desmonte e da negação dos direitos sociais. Como objetivos específicos, busca-se 1) compreender o serviço social e a educação no contexto do capitalismo neoliberal; 2) apreender como se deu historicamente a inserção das assistentes sociais nas escolas públicas municipais no sistema público de ensino de Campina Grande-PB; 3) analisar as condições de trabalho das assistentes sociais na rede municipal de Campina Grande (PB) e as mudanças ocorridas na forma de contratação a partir de sua inserção; 4) refletir acerca dos limites e desafios enfrentados por essas profissionais no desenvolvimento de seu trabalho nas escolas da rede pública municipal. A base teórico-metodológica fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, por meio das seguintes categorias analíticas: totalidade, contradição e historicidade; como categorias de conteúdo: trabalho, condições de trabalho, serviço social e direito à educação e ao trabalho. Os procedimentos metodológicos contemplam revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas realizadas com seis assistentes sociais que atuam nas escolas da rede municipal, sendo três concursadas e três com contrato temporário. A análise revelou discrepâncias entre as assistentes sociais contratadas e concursadas em termos de condições, remuneração e direitos trabalhistas, destacando um processo de precarização e intensificação do trabalho, impulsionado pelas reformas governamentais. Este processo também está vinculado à mudança de concepção do Estado, que transitou do modelo burocrático para o gerencial, resultando em diminuição dos investimentos nas escolas e nos profissionais. Essa mudança prioriza o alcance de metas e resultados, transferindo a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades com uma estrutura mínima para a gestão escolar. O aumento das demandas, especialmente após a implementação do programa Busca Ativa, combinado com a falta de recursos, como espaço físico e transporte, torna-se evidente. Os limites e desafios incluem a necessidade de garantir condições de trabalho dignas e o respeito aos direitos historicamente conquistados, como o ingresso por concurso e o pagamento do Piso Salarial dos profissionais da educação, além da necessidade de infraestrutura adequada para a realização de suas atribuições. Portanto, apesar do pioneirismo de Campina Grande na inclusão das Assistentes Sociais na educação, é relevante enfatizar que essa inserção tem se dado na contramão da plena garantia dos direitos da categoria, o que contraria o próprio projeto ético-político da profissão e apresenta obstáculos à efetivação de um trabalho condizente com o compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Condições de trabalho; Serviço Social; Educação; Direitos Sociais

ABSTRACT

The overarching goal of this study was to examine the working conditions of social workers in municipal public schools in the Campina Grande-PB education system, as well as the implications for their professional practice in the face of the dismantling and denial of social rights, including service and education, in the context of neoliberal capitalism. As specific goals, we sought to comprehend how social workers were historically incorporated into municipal public schools; analyze the working conditions of assistants and changes in the way they are hired; and reflect on the limits and challenges faced by these professionals in the development of their work in a context of denial of rights. To achieve the objectives using the historical and dialectical materialism methods, the following categories of analysis were used: totality, contradiction, historicity, and work, as well as the following content categories: working conditions, social work, and the right to education and work. A bibliographical review, documental research, and field research were used, with semi-structured interviews conducted with six educational social workers, three of whom were public servants and three on a temporary contract. The analysis performed allowed us to demonstrate that there are significant differences in working conditions, remuneration, and labor rights between contracted and public tenders. We observed with an ongoing process of precariousness and work intensification related to the broader reorganizations that have occurred at the labor reform. This process is thought to be related to a shift in the conception of the bureaucratic state to a managerial one, which resulted in less investment in schools and professionals, demanding the achievement of goals and results, and making school administration responsible for developing activities with a minimal structure. Charges increased, mainly due to the implementation of the "Busca Ativa" (Active Search) program and a lack of prerequisites such as physical space and transportation. Among the limitations and obstacles, are the necessity to provide dignified working conditions and respect for historically acquired rights, such as admission through public tenders and payment of the minimum wage, as well as necessary infrastructure to carry out its attributions. Although Campina Grande is known for its pioneering spirit in the integration of Social Workers into education, it is believed that this happened against the grain of guaranteeing the category's rights, contradicting its own ethical-political project, and making it difficult to carry out effective work that corresponds to its commitment to social transformation.

Keywords: Work conditions; Social service; Education; Social rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNDES – Banco Nacional de Descontos

CAPES – Coordenação Superior de Aperfeiçoamento de Pessoal

CF/88 – Constituição Federal 1988

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CG – Campina Grande

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

EC – Emenda Constitucional

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FHC – Fernando Henrique Cardoso

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

HUAC – Hospital Universitário Alcides Carneiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MP – Medida Provisória

NGP – Nova Gestão Pública

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PEPS – Projeto Ético-Político do Serviço Social

PME – Plano Municipal de Educação

PPGeD – Programa de Pós-Graduação em Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

SEA – Serviço de Assistência ao Educando

SEDUC/CG – Secretaria de Educação de Campina Grande

SETRABES – Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações relacionadas ao tema proposto encontradas nas bases de dados.....	27
Tabela 2 - Número de matrículas por dependência administrativa nas Creches do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.....	87
Tabela 3 - Número de matrículas na Pré-Escola do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.....	88
Tabela 4 - Número de matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.....	90
Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino Fundamental anos finais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.....	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Legislação pertinente ao Serviço Social e os documentos do CFESS: subsídios para o debate, subsídios para a atuação das assistentes sociais na educação.....	28
QUADRO 2 - Iniciativas de reforma da regulamentação do trabalho	47
QUADRO 3 - Número de escolas e creches por núcleo e quantidade de assistentes sociais presentes em cada núcleo.....	78
QUADRO 4 - Evolução Do Número De Assistentes Sociais E Forma De Contratação.....	93
QUADRO 5 - Carga horária, remuneração e valorização segundo o vínculo empregatício das Assistentes Sociais Educacionais em Campina Grande (PB).....	95

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	12
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
1.2 MÉTODO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	19
1.2.1 Revisão de literatura.....	25
1.2.2 Pesquisa documental.....	28
1.2.3 Pesquisa de campo.....	30
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	32
CAPÍTULO II – ESTADO, NEOLIBERALISMO E DIREITOS SOCIAIS: REPERCUSSÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO E NO SERVIÇO SOCIAL.....	34
2.1 O ESTADO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI.....	35
2.2 NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: A ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO DO SISTEMA.....	37
2.2.1 A consolidação da política neoliberal no brasil: reestruturação produtiva e suas implicações no perfil da classe trabalhadora.....	44
2.3 O APROFUNDAMENTO DA PERDA DE DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA PÓS-GOLPE DE 2016.....	52
2.4 OS IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	56
CAPÍTULO III – O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM CAMPINA GRANDE – PB.....	61
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	61
3.2 A APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	65
3.2.1 A luta da categoria pela inserção de assistente social no campo da educação e o processo de delimitação das suas atribuições.....	69
3.3 A POLÍTICA DO ESTADO DA PARAÍBA E DE CAMPINA GRANDE NA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	72
3.4 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO EM CAMPINA GRANDE E O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL.....	76
CAPÍTULO IV – CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE-PB.....	83
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO LÓCUS DA PESQUISA.....	83
4.1.1 A educação em Campina Grande-PB.....	85
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS EDUCACIONAIS EM CAMPINA GRANDE.....	92
4.2.1 Contratação temporária, precarização e sobrecarga de trabalho.....	97
4.3 ANÁLISE ACERCA DAS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DAS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE (PB).....	99
4.4 BUSCA ATIVA ESCOLAR, PRIORIDADE X PRECARIIDADE.....	104
4.5 LIMITES E DESAFIOS DO TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS EDUCACIONAIS EM CAMPINA GRANDE.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES 1.....	124
ANEXO 1.....	125

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O trabalho das Assistentes Sociais¹, na Educação, especialmente na Educação Básica, tem se destacado como um espaço emergente, com ênfase no atendimento às famílias e no apoio à permanência das crianças e adolescentes na escola, contribuindo para a garantia do direito à educação. Entretanto, apesar da importância dessas profissionais nos sistemas municipais de ensino, muitas vezes são contratadas de forma temporária por meio de contratos de prestação de serviço por excepcional interesse público, e não por meio de concurso público, como deveria ser.

Diante desse contexto, surge a pesquisa intitulada "O Trabalho das Assistentes Sociais na Educação em Tempos de Negação dos Direitos: uma análise a partir da realidade de Campina Grande-PB", que se propõe a aprofundar os estudos sobre as novas configurações do trabalho desses profissionais na conjuntura atual, marcada pela crise sanitária mundial e pela crise econômica, política e social no âmbito nacional, decorrente da falta de investimentos nas áreas da assistência, saúde e educação e do desmonte das instituições e negação dos direitos, atacando os serviços e servidores públicos.

Desse modo, em meio a crise generalizada que se instalou no país, o termo "desgoverno" se popularizou no Brasil durante o mandato do presidente Bolsonaro (2018-2020), em meio ao agravamento da crise econômica, política e social do país, e em especial pela forma como o governo lidou com a crise sanitária mundial do SARS-Cov-2 (Covid-19)², em desacordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). De acordo com Montovani (2020), a ausência de governo em um momento de pandemia é especialmente preocupante, uma vez que, historicamente, o papel do governo está intrinsecamente ligado à saúde pública e à garantia de condições mínimas para que as pessoas vivam com qualidade. Governar

¹ A pesquisa está em conformidade com a Resolução CFESS n.º 594, de 21 de janeiro de 2011, que promove ajustes formais, gramaticais e conceituais no Código de Ética do assistente social, garantindo a linguagem de gênero. Para se adequar ao contexto em que a pesquisa foi realizada, com predominância de mulheres na área, optou-se por utilizar predominantemente o gênero feminino.

² Com base nas informações disponíveis no site do Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, altamente transmissível e presente em todo o mundo, com gravidade potencial. O SARS-CoV-2 é um tipo de betacoronavírus, descoberto em exceção de lavagem broncoalveolar de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, na província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Ele pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

de forma ineficiente é um mau governo, mas não governar é ainda pior (BRASIL, 2023).

Desde março de 2020, quando o primeiro caso de Covid-19 foi confirmado no país, o Ministério da Saúde tem contabilizado dados sobre a doença. Na atualização mais recente, referente à semana epidemiológica 14/2023, foram registrados 38.838 novos casos confirmados, elevando o total para 37.358.092. Além disso, foram contabilizadas 255 novas mortes por coronavírus nos sistemas oficiais do Ministério da Saúde, totalizando 700.811 óbitos. As informações foram transmitidas a partir de dados enviados pelas secretarias de Saúde estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2023).

A falta de recursos financeiros para as políticas públicas, agravada pela pandemia da Covid-19, tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais, afetando especialmente as classes subalternas que sofrem com a falta de emprego, renda, fome e aumento da violência. A população que depende da educação pública de ensino básico tem sido gravemente afetada, com a suspensão das aulas e a falta de acesso a recursos básicos para o aprendizado, como pacotes de dados e computadores. Essa população tem sido privada do processo educacional, resultando em uma formação inadequada (BRASIL, 2023).

A negação dos direitos sociais, conquistados com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), tem se intensificado nas últimas décadas, com retrocessos e ajustes no modo de produção capitalista, o que afeta diretamente a classe trabalhadora, precarizando o trabalho, aumentando o desemprego e a exclusão do mercado de trabalho (ANTUNES, 2020). A crise sanitária agravou a crise econômica, política e social, contribuindo para o crescimento exponencial da questão social, empobrecendo a população e gerando um aumento significativo da fome.

O aprofundamento das desigualdades sociais teve um impacto direto na educação pública, que está sofrendo com a evasão, abandono, infrequência e exclusão escolar. É necessário entender a dimensão da evasão e do abandono, já que há diversas maneiras de interpretá-los. A diferença entre evasão e abandono escolar foi definida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1998. Nesse contexto, o termo "abandono" é utilizado para descrever a situação em que o aluno se desliga da escola temporariamente, mas retorna no ano seguinte, enquanto a "evasão" ocorre quando o aluno sai da escola e não retorna ao sistema educacional. Por outro lado, o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica/Ideb (2012) define abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e a desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência.

Logo, a evasão escolar ocorre quando um aluno desiste da escola e não retorna, enquanto o abandono escolar acontece quando o aluno para de frequentar as aulas durante o ano letivo e retorna apenas no ano seguinte. Além disso, há também o fenômeno da infrequência, quando o aluno falta às aulas sem justificativa. Por fim, pode-se considerar que outra forma de exclusão escolar é por meio da omissão do Estado em suas responsabilidades, especialmente em relação ao financiamento e manutenção da educação pública.

A crise na política de educação, agravada pela pandemia e a inação do governo federal, tem contribuído para o aumento do número de crianças e adolescentes que deixaram de frequentar creches e pré-escolas, bem como para todas as etapas da educação básica. De acordo com Avancini *et al* (2022)³, o número de matrículas na educação básica vem apresentando queda no Brasil. Segundo o Censo Escolar de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), quase dois milhões de alunos interromperam seus estudos no país.

A partir dos relatórios disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constata-se uma tendência de queda no número de matrículas de crianças e adolescentes nas instituições de ensino da cidade de Campina Grande (CG) entre os anos de 2017 e 2021. Em relação às creches e pré-escolas, observa-se um aumento de matrículas entre 2018 e 2019, mas a situação se agravou com a pandemia de COVID-19, que resultou em uma queda no número de matrículas em 2020 e 2021. A literatura aponta que a evasão escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, mas os dados indicam que a crise sanitária tem contribuído para o aumento desse problema, especialmente no que se refere à educação infantil.

Diante desse cenário preocupante, entende-se que a educação básica exige ainda mais a presença da assistente social para atuar em demandas prioritárias e emergentes no cotidiano das escolas como a atuação direta na infrequência escolar por meio do acompanhamento e contato com as famílias, atendimento às crianças e

³ Ver em: <https://piaui.folha.uol.com.br/menos-criancas-na-escola/> acesso em 11/06/2022

adolescentes com deficiência; encaminhamento de demandas espontâneas⁴ à rede; contribuição para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico; atuando na garantia de acesso e permanência dos alunos e também em todas as formas de violação dos direitos da criança e do adolescente.

A experiência dessas profissionais na área da educação em Campina Grande levou à cidade ser reconhecida como pioneira no estado da Paraíba na inclusão de assistentes sociais nas escolas do sistema municipal de ensino. Como constatam Amorim e Ramalho (2020) em suas pesquisas, o município incorporou assistentes sociais na área da educação em 1977, durante a mandato do prefeito Enivaldo Ribeiro (1977-1983), por meio da transferência de uma ação da Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES), que desenvolve o Programa de Bolsas de Estudo para alunos carentes.

A inserção e atuação das assistentes sociais na área da educação têm sido objeto de estudos e pesquisas desde a década de 1980, em especial na medida em que essa atuação vem conquistando maior visibilidade na sociedade brasileira. Segundo os subsídios do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2011-2014), a vinculação da assistente social na política de educação remonta aos primórdios da profissão, tendo sido forjada como parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes.

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Nesse sentido, a educação, enquanto política pública, tem desempenhado um papel fundamental na internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista, conforme aponta Almeida (2011). Entretanto, a partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, a educação passou a se constituir também como uma condição importante para a

⁴ No âmbito escolar, as chamadas demandas espontâneas referem-se a situações imprevistas e não iniciadas que surgem no cotidiano da instituição educacional, as quais podem envolver desde acidentes envolvendo crianças até casos de suspeita de violência. Tais demandas constituem um desafio para os profissionais da educação, que precisam estar preparados para lidar com situações de urgência e emergência, e que demandam uma atuação imediata e efetiva. Nesse contexto, a capacitação dos profissionais da educação para o enfrentamento de situações críticas é fundamental para a garantia da segurança e do bem-estar das crianças e adolescentes no ambiente escolar.

produção de uma consciência autônoma e crítica, própria dessa classe e de suas frações.

No entanto, a história da educação tem sido permeada por disputas de interesses, tensões e conflitos, o que se reflete fortemente na conjuntura atual do Brasil, marcada por ataques sistemáticos aos direitos sociais, à educação pública e à democracia. Nesse contexto, as assistentes sociais têm sido questionadas acerca de sua prática profissional na área da educação, sobretudo diante da chamada “polarização política”⁵, com viés de violência que emergiu na última década, e que tem levado para dentro da escola um clima de conflito que exige intervenção profissional.

A fim de atuar de forma mais efetiva nesse contexto conflitante, outros profissionais foram inseridos no campo da educação, incluindo assim, os assistentes sociais. A forma e as estratégias de inserção desses profissionais nas escolas ficam a cargo de cada gestor, de acordo com as especificidades locais e seus interesses. A partir do final da década de 1980 e durante a década de 1990, várias experiências vivenciadas nos municípios brasileiros.

A aproximação ao objeto de pesquisa em tela se deu no âmbito do estágio supervisionado do curso de graduação em Serviço Social na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo como preparação o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2012, cujo campo de investigação foi uma escola municipal. A experiência no ambiente escolar suscitou o interesse em analisar a atuação das assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB.

A escolha do tema de pesquisa se deu a partir de um olhar crítico construído ao longo da trajetória no campo de estágio, culminando na elaboração do estudo intitulado "Percepção da Equipe Multiprofissional e dos Pais ou Responsáveis pelos Discentes da Escola acerca do Processo de Trabalho do Assistente Social"⁶. O objetivo central foi analisar a compreensão da comunidade escolar sobre a presença do assistente social no cotidiano escolar.

Com formação inicial na área de Serviço Social, o retorno aos estudos em uma pós-graduação em educação após os 50 anos de idade impôs desafios, porém possibilitou aprofundar o conhecimento sobre as condições de trabalho das

⁵ Grifos nossos.

⁶ Grifos nossos.

assistentes sociais inseridas na educação. Nesse contexto, as mudanças no mundo do trabalho, como a redução dos postos de trabalho formais e o aumento do trabalho informal, a precarização dos contratos de trabalho, o enfraquecimento das entidades representativas da categoria e flexibilização da jornada de trabalho.

As transformações políticas e econômicas ocorridas no Brasil após o golpe de 2016, que resultou na instalação de um governo ilegítimo e na retomada da agenda neoliberal, impuseram mudanças significativas no país. Entre as estratégias implementadas, houve uma priorização dos interesses da classe dominante, expressa pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que reduziu a disponibilidade de recursos para áreas sociais prioritárias, como saúde e assistência social.

A eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, reforçou o compromisso com uma agenda de privatizações e cortes nas despesas públicas, o que implicou em um retrocesso sem precedentes, com o desmonte das políticas sociais públicas. Esses fatores foram decisivos na escolha do tema e na construção do problema de pesquisa.

Portanto, a presente pesquisa se justifica pela abordagem de uma temática atual e importante tanto para o Serviço Social quanto para a Educação. São dois os aspectos que a justificam:

1. Contribuir para o fortalecimento das produções acerca da inserção do Serviço Social na Educação brasileira. Mesmo já existindo experiências desde a década de 1940, o tema vem ganhando importância a partir dos anos de 1990, e agora muito mais, com a aprovação da Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.
2. Subsidiar, especificamente, o exercício profissional das assistentes sociais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, mediante a apresentação de informações concretas acerca das condições de trabalho dessas profissionais nas escolas do referido sistema.

Por fim, enfatiza-se a fidelidade e as contribuições que a pesquisa pode trazer para a Rede Municipal de Educação de Campina Grande/PB, destacando o trabalho e o papel das assistentes sociais na educação, bem como o compromisso ético e os devidos cuidados ao tratar das informações coletadas.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa tem como ponto de partida as inquietações acerca das

condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB. Em um contexto de aprofundamento do desmonte e negação dos direitos sociais, que impactam diretamente nas políticas sociais públicas, o seguinte problema de pesquisa se evidencia: **quais são as condições de trabalho das assistentes sociais inseridas nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande e como isso repercute em sua atuação profissional no atual contexto de negação de direitos?**

Para responder a esta questão, procuramos analisar as seguintes perguntas específicas: 1) quais são efetivamente as condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas públicas municipais em Campina Grande? 2) Qual é o impacto da contratação temporária nas condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas municipais de Campina Grande-PB? 3) Quais são os limites e desafios que essas profissionais enfrentam no desenvolvimento de seu trabalho nas escolas públicas municipais do sistema de ensino local, em um contexto de negação de direitos?

Com base na indagação que norteou o presente estudo, considere-se preliminarmente que as atuais condições de trabalho das assistentes sociais inseridas em escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB entravam em execução plena de suas funções, tendo em vista a composição de uma equipe multiprofissional incumbida de atender unidades escolares distintas com demandas e especificidades diferenciadas.

A despeito disso, a precarização das condições de trabalho mediante contratos temporários, além de comprometer o estabelecimento de vínculos duradouros, tende a fragilizar a autonomia e o seu desempenho em prol dos direitos da coletividade. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar e intensificar a análise das condições laborais das assistentes sociais no ambiente da escola.

Concordamos com a concepção de Yamamoto (2014) de que o Serviço Social se insere na divisão sociotécnica do trabalho como uma profissão especializada no trabalho coletivo. A assistente social, ao vender sua força de trabalho, torna-se uma trabalhadora assalariada. Na prática das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino local, a ênfase está na garantia do acesso e permanência dos alunos na escola como um direito de cidadania, bem como na participação nos processos de discussão e definição de estratégias para atender às demandas e prioridades cotidianas da escola, embora sua carga horária seja fragmentada entre diversas instituições.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB, bem como as repercussões em sua prática profissional diante da negação de direitos sociais e do desmonte das políticas públicas.

Para alcançar tal objetivo, foram elencados objetivos específicos, a saber: 1) compreender o serviço social e a educação no contexto do capitalismo neoliberal; 2) realizar uma revisão histórica sobre a inserção das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB; 3) analisar as condições de trabalho dos assistentes sociais na rede municipal de Campina Grande (PB), com ênfase nas mudanças ocorridas na forma de contratação desde sua inserção; 4) refletir acerca dos limites e desafios enfrentados por essas profissionais no desenvolvimento de seu trabalho nas escolas da rede pública municipal de Campina Grande, nesse contexto de negação de direitos.

Importante destacar que, ao investigar as condições de trabalho das assistentes sociais inseridas nas escolas públicas municipais do sistema de ensino local, afastar-se qualquer pretensão de responsabilização da profissional como garantidora de direitos, uma vez que estas profissionais desempenham o papel de viabilizar os direitos sociais e articuladas como as políticas sociais públicas, decorrentes de programas. É dever do Estado atuar como garantidor e financiador desses direitos.

1.2 MÉTODO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Considerando o objeto de estudo, que versa sobre as condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB, a presente pesquisa foi desenvolvida com base no referencial teórico do materialismo histórico e dialético, compreendendo o marxismo como uma corrente de pensamento elaborado por Marx. Tal abordagem se sustenta em três elementos fundamentais: o materialismo histórico, o materialismo dialético e a economia política. A chamada "virada" quanto às ideias de Hegel, centra-se na concepção materialista do mundo.

O materialismo dialético é uma doutrina filosófica adotada pelo marxismo para substituir as "ilusões". Em outras palavras, é uma tentativa de buscar explicações lógicas e racionais dos fenômenos que ocorrem na natureza, na sociedade e no pensamento humano. O texto que ilustra esse entendimento é "A Ideologia Alemã",

onde se encontram as ideias inspiradas na interpretação dialética do mundo. De maneira generalizada, o fundamento dessa doutrina consiste em "integrar o princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste, como materialismo dialético" (MARX, 1998). Referir-se ao materialismo dialético significa tratar de "um conjunto de conceitos abstratos que servem como ferramentas analíticas para investigar, de forma científica, diferentes formações sociais" (HARNECKER, 1978, p. 24).

Nesse sentido, o materialismo histórico refere-se ao estudo das leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. Isso significa que a interpretação dos fenômenos sociais ganha nova dimensão, afastando-se das concepções nas quais os "criadores inclinaram-se diante de suas próprias criações" (MARX; ENGELS, 1998).

O conhecimento social, a partir daqui, ganha nova interpretação, com uma aplicação desse pensamento às pesquisas, como ensinado pelo próprio Marx na sua Crítica à Economia Política, por meio do método cientificamente exato, que inverte o método científico da economia política, caminhando do concreto idealizado à abstração, até atingir as determinações mais simples, para, enfim, retornar à dedução a partir de uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1978).

A presente investigação encontra-se embasada na abordagem dialética, a qual se configura como a maneira de lidarmos com as contradições presentes na realidade, compreendendo-a como essencialmente contraditória e em constante transformação (KONDER, 2011, p. 7-8). Nessa perspectiva, o conhecimento produzido a partir das reflexões sujeito-objeto, mediante o viés da pesquisa, é composto por duas representações da realidade: as categorias metodológicas e as categorias simples ou categorias de conteúdo.

Na visão de Wachowicz (2001), as categorias metodológicas são preservadas pela teoria que informa a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto.

Aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as

suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 5).

A autora acrescenta que as categorias simples ou categorias de conteúdo compreendem os elementos iniciais,

{...} a determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso então chamar essas categorias simples de categorias de conteúdo (WACHOWICZ, 2001, p. 5).

As categorias metodológicas, por sua vez, são aquelas que contribuíram para a análise teórica do objeto da pesquisa, a partir da abordagem dialética, e incluem a totalidade, a historicidade, e contradição. Segundo Kosik (2002, p. 44), "a totalidade é a categoria central do método, a qual não se refere a todos os fatos, mas à realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido".

A historicidade, por sua vez, trata de explicar os fatos sociais a partir de suas múltiplas determinações que as produzem, como as questões econômicas, sociais ou políticas, estabelecendo o contexto histórico em que tais fatos ocorrem. A contradição é a categoria que demonstra a dinâmica da sociedade, onde forças antagônicas estão em permanente conflito, gerando uma nova realidade e afastando a ideia de linearidade.

No que tange às categorias simples ou categorias de conteúdo, optou-se por quatro: trabalho, condições de trabalho, direito à educação e serviço social. A categoria trabalho refere-se a uma atividade essencialmente humana, por meio da qual o ser humano transforma a própria realidade em que está inserido e a si próprio, constituindo-se enquanto homem e sociedade. Condições de trabalho refere-se à análise a partir das questões que envolvem a estrutura necessária para desenvolver determinada ação, que passa pelas horas trabalhadas, remuneração e valorização, local adequado de trabalho e possibilidade de encaminhamento das demandas.

A escolha de classificar o direito à educação como uma categoria de conteúdo é fundamentada no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948, p. 3), o qual tem como princípios que todo ser humano tem direito à instrução. De acordo com esse artigo, a instrução nos níveis elementares e fundamentais devem ser gratuita, e a instrução elementar é obrigatória. Além disso, a

instrução técnico-profissional e superior precisa ser acessível a todos, baseando-se no mérito.

A educação no Brasil tem sido marcada por um viés dualista, com uma educação voltada para os filhos da elite e outra para os filhos da classe trabalhadora, isto é, para as classes subalternas. Nesse sentido, este estudo tem como foco a nova perspectiva apontada para a educação no país, tendo como inspiração e referência o contexto de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta definiu a educação como um direito social complementar a outros direitos fundamentais, tais como saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e atendimento aos desamparados, conforme disposto no art. 6º.

Portanto, a mera existência de escolas, matrículas e equipe técnica não é suficiente para garantir o pleno direito à educação. É necessário buscar uma educação de qualidade e que atenda às necessidades e demandas dos cidadãos, garantindo assim o acesso, a permanência e a aprendizagem adequada a todos. Para tanto, é preciso superar o viés histórico dualista da educação brasileira, promovendo a igualdade de condições e oportunidades, valorizando a diversidade cultural e social do país.

Outro aspecto relevante é tratado no Capítulo III da Constituição Federal de 1988, em sua Seção I, trata especificamente da educação e estabelece, em seu Art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado, dentre outras ações, por meio da garantia de atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Ressalta-se que no contexto brasileiro, a legislação que norteia o Direito à Educação está expressa em normas como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996 (LDBEN/96), e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069 de 1990 (ECA/90). Essas leis estabelecem os parâmetros legais para a promoção e garantia do Direito à Educação no país. A CF/88, em particular, assume papel primordial nesse contexto, ao definir a educação como um direito social, assegurado a todos os cidadãos brasileiros, em igualdade de condições e oportunidades. Por meio desses instrumentos legais, o Estado busca promover a universalização do acesso à educação, a inclusão e a equidade, a partir de políticas públicas efetivas e que possam ser efetivamente

implementadas em todo o território nacional. a partir da regulamentação da CF/1988 as responsabilidades e competências definidas as políticas sociais públicas passaram a serem implementadas.

Medeiros (2021), afirma que a CF/88 trouxe avanços significativos ao Direito à Educação, destacando-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, mesmo para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, o conceito de “educação básica” como escolaridade obrigatória ampliando-a dos 4 aos 17 anos, a declaração da educação infantil como dever do Estado e a oferta de ensino regular noturno, entre outros.

Esses avanços foram resultado das pressões políticas da sociedade civil por meio de manifestações e mobilizações, em busca da regulamentação da CF/88, em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN/96, na defesa da escola pública e na luta pela profissionalização dos educadores e pela valorização do magistério. Argumenta Medeiros (2021), que:

{...} LDBEN/96 amplia o direito, estabelecendo a gratuidade do atendimento e ampliando a deficiência específicas, além de assegurar que é para todas as etapas e modalidades. Ao se referir a níveis de ensino, a lei permite interpretação da extensão do direito ao nível superior. A lei ainda define a modalidade de educação especial e reforça o apoio especializado, se necessário (MEDEIROS, 2021, p. 6).

Segundo Medeiros (2021), em seu artigo sobre o direito à educação e subsidiado por autores como na CF/1988 na seção que trata dos **Instrumentos viabilizadores do Direito à Educação**⁷, assegura o direito à educação, o cidadão pode fazer uso do mandado de segurança, instrumento jurídico que tem como finalidade proteger direitos líquidos e certos e controlar a atuação do poder estatal. Por meio desse mecanismo, o titular do direito pode acionar judicialmente o Estado para executar suas obrigações e responsabilidades com a população. No entanto, é importante destacar que o mandado de segurança não é um instrumento gratuito e requer a representação legal de um advogado. Contudo, os cidadãos reconhecidos como pobres têm direito à justiça gratuita (MEDEIROS, 2021, p. 7-11).

Além disso, é possível impetrar o mandado de segurança coletivo, que pode ser acionado por partidos políticos com representação no Congresso, organizações sindicais, entidades de classe, conselhos (como o CRESS e a OAB) e associações representativas que estejam em atividade há mais de um ano. Este tipo de mandado

⁷ Grifos do autor

de segurança visa proteger o direito líquido e certo de um grupo ou coletividade e não necessita de produção de provas, podendo ser acionado apenas contra agentes públicos que estejam agindo ilegalmente ou cometendo abusos. É importante ressaltar que, caso o impetrante comprove que não agiu de má-fé, fica dispensado do pagamento das custas processuais (MEDEIROS, 2021, p. 7-11).

Medeiros (2021) aponta que o mandado de injunção pode ser usado em caso de não existência de uma norma regulamentadora; e ação popular ou ação civil pública, nesse caso o cidadão precisa ser eleitor e busca proteger o patrimônio público, o patrimônio histórico, moralidade administrativa e de outros interesses difusos e coletivos.

No âmbito dos direitos sociais, o direito à educação é objeto de análise das assistentes sociais, que buscam promover o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola, tendo em vista as possíveis barreiras impostas pela estrutura escolar. Por outro lado, o direito ao trabalho é também um tema relevante, uma vez que o processo de admissão das trabalhadoras pode implicar na redução ou manutenção de seus direitos trabalhistas, bem como na experiência de sua atuação profissional. É nesse contexto que se insere a categoria de Serviço Social, que busca fundamentar e analisar as abordagens adotadas pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, levando em consideração como as condições de ingresso podem influenciar a atuação desses profissionais.

No município de Campina Grande, os profissionais do Serviço Social que atuam na área da Educação têm enfrentado mudanças e flexibilizações em seu trabalho, especialmente no que se refere ao ingresso desses profissionais no campo da educação básica da rede municipal, que ocorrem por meio de contratos temporários e prestação de serviços. Essa situação tem enfraquecido a categoria profissional, prejudicando os direitos trabalhistas e as instâncias de representação da categoria, além de possibilitar o retorno do clientelismo.

Portanto, as políticas de orientação neoliberal contribuíram para o desmonte da classe trabalhadora nas últimas décadas, por meio de ataques ao movimento sindical com medidas legais restritivas, aumento do desemprego e redução salarial, enfraquecendo assim essa classe social. A precarização do trabalho é considerada uma das dimensões constitutivas do capitalismo, que ocorre a partir das transformações vividas sob o controle do capital financeiro. As empresas, visando garantir altas taxas de lucro, transferem para os trabalhadores e trabalhadoras a

pressão pela maximização do tempo, da produtividade e dos custos relativos à força de trabalho, o que gera a flexibilização dos contratos.

No que se refere à delimitação temporal, consideramos as últimas décadas como período de estudo, uma vez que observamos mudanças significativas na educação do município de Campina Grande/PB, que é o foco desta pesquisa. Este intervalo compreende um contexto nacional marcado pela regulamentação de dispositivos constitucionais e pela implantação de políticas sociais públicas com o objetivo de garantir a efetivação dos direitos sociais conquistados na Carta Magna. Ademais, durante este período, foi aprovada a Lei Complementar n. 36 de 8 de abril de 2008, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, no qual as assistentes sociais foram reconhecidas como profissionais da educação.

Contudo, ao longo da pesquisa, discutiu-se a nossa análise no período pós-impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016. A ascensão de Michel Temer à presidência, mediante o uso do poder de persuasão junto ao poder legislativo brasileiro, levou à aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 16 de dezembro do mesmo ano. Essa emenda instituiu um novo regime fiscal para as próximas duas décadas e ficou conhecida como emenda constitucional do "teto de gastos", limitando os investimentos em áreas sociais por 20 anos.

1.2.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura inicial deste estudo foi realizada durante as disciplinas programáticas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGed-UFCG), bem como durante as reuniões de orientação, permitindo assim a interação com os autores e obras relevantes para o aprofundamento das questões teórico-metodológicas relacionadas ao tema delimitado.

Mazzotti (2006) afirma que a revisão de literatura tem por finalidade:

Iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico. (MAZZOTTI, 2006, p. 26).

Assim, a metodologia foi se construindo, conforme afirmado por Minayo (2001, p.16), a metodologia pode ser entendida como o caminho que o pensamento e a

prática percorreram para abordar um objeto de estudo. Nesse sentido, a metodologia é composta por um conjunto de técnicas que devem apresentar um instrumental claro, coerente e elaborado, com a finalidade de solucionar impasses teóricos e orientar a prática de pesquisa. A partir dessa perspectiva, a metodologia adquire um papel fundamental no processo de produção do conhecimento científico, uma vez que possibilita a organização e a sistematização das atividades de pesquisa, o que resulta em maior aprofundamento na construção dos resultados.

Dessa forma, uma segunda abordagem metodológica utilizada neste estudo foi a pesquisa em bases de dados nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e no programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Foram identificadas apenas três dissertações relacionadas ao tema proposto, sendo uma no programa de mestrado em Educação da UFCG e duas no programa de mestrado em Serviço Social da UEPB (Tabela 1).

Em princípio, os resultados da pesquisa podem indicar uma limitação de trabalhos sobre a temática nos programas de pós-graduação das universidades locais. No entanto, deve-se levar em consideração que esses programas foram implantados recentemente, tendo sofrido os impactos da pandemia em relação à execução de suas atividades. A realização de uma busca nas bases de dados possibilitou conhecer as reflexões acerca da inserção das assistentes sociais na educação, tanto no âmbito estadual quanto nos municípios de João Pessoa e Campina Grande. Entre os trabalhos publicados sobre o Serviço Social na educação, destaca-se o eixo das atribuições das assistentes sociais nas escolas, que possui uma maior quantidade de publicações.

Tabela 1 - Dissertações relacionadas ao tema proposto encontradas nas bases de dados.

Ano de publicação	Tipo	Título	Autor	Instituição
2023	Dissertação	SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19 EM JOÃO PESSOA- PB	REINALDO DOS SANTOS MENDES DA SILVA	UFPB
2020	Dissertação	FLEXIBILIZAÇÃO DOS DIREITOS DO TRABALHO NO BRASIL: ANÁLISE A PARTIR DA REFORMA TRABALHISTA DO GOVERNO MICHEL TEMER	BRUNA HAVILLA LINO DANTAS	UFPB
2020	Dissertação	SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB	THAÍS SOUZA BEZERRA	UFPB
2019	Dissertação	O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JOÃO PESSOA - PB: uma análise à luz da instrumentalidade profissional	THÉLIA PRISCILLA PAIVA AZEVEDO	UFPB DE
2019	Dissertação	AS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA/PB	RANYELEN FÉLIX DE SOUZA	UFPB

Fonte: Dados do autor, 2023.

A Tabela 1 apresenta as dissertações selecionadas no levantamento bibliográfico realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no programa de pós-graduação em Serviço Social, no período de 2016 a 2023, por meio do Banco Digital de Dissertações e Teses da UFPB. Os achados referem-se ao objeto de estudo "o trabalho das Assistentes Sociais na educação básica" e às mudanças no perfil da categoria profissional nas últimas décadas, totalizando 21 dissertações. Dentre esses,

foram selecionados 5 (cinco) que poderão auxiliar no desenvolvimento e análise da temática.

Além disso, realizamos um mapeamento bibliográfico Portal da Coordenação Superior de Aperfeiçoamento de Pessoal-CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD.

1.2.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental sobre o Serviço Social na educação foi elaborada e executada com base em legislações e documentos produzidos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). Esses documentos foram utilizados para abordar o tema de estudo e garantir a qualidade e validade da pesquisa. Como destaca Cellard (2012, p. 303), a qualidade da informação utilizada e a diversidade das fontes são fundamentais para garantir profundidade, riqueza e refinamento da análise.

No início da pesquisa documental, foram consultadas as legislações e documentos emitidos pelo conjunto CFESS/CRESS que indicam a posição e direcionamento da categoria profissional em relação ao Serviço Social na educação.

O quadro 1 apresenta a legislação pertinente ao Serviço Social, que foi utilizada para fundamentar a análise e a interpretação dos dados recolhidos. Além disso, foram consultados documentos que orientam a prática das assistentes sociais, como a Constituição Federal (CF/88), Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9.394 de 1996 que dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

QUADRO 1 – Legislação pertinente ao Serviço Social e os documentos do CFESS: subsídios para o debate, subsídios para a atuação das assistentes sociais na educação.

Legislação do Serviço Social/ subsídios a área	Ano
Lei n ° 8.662 que dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências	De 7 de junho de 1993
Resolução CFESS Nº 273, institui o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social e dá outras providências.	De 13 de março 1993
Lei Nº 8.742 que dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências.	De 07 de dezembro 1993

Parecer Jurídico nº 23/2000 que trata da implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio.	De 02 de novembro 2000
Projeto de Lei 3.688 - Dispõe sobre a introdução de assistentes sociais no quadro de profissionais de educação em cada escola.	De 31 de outubro 2000
Cartilha CFESS- Serviço Social na Educação, tem por finalidade contribuir com o processo de discussão sobre a presença da categoria neste campo de atuação.	De setembro 2001
Projeto de Lei da Câmara nº 60 de 2007-PLC 60/2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica.	De 2007
Subsídio para o Debate sobre o Serviço Social na Educação.	De 2011
Brochura Subsídio para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação	De 2013
Lei nº 13.935- Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.	De 11 de dezembro 2019

Fonte: Dados do autor, 2023

Posteriormente, procedeu-se à realização de uma visita institucional à Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG) com o intuito de obter dados e documentos relevantes para a pesquisa. Para formalizar a investigação, um ofício protocolo nº 69.378 foi encaminhado, solicitando informações como: número total de assistentes sociais atuando no sistema público municipal de ensino; quantidade de profissionais trabalhando diretamente em escolas; número de profissionais por vínculo empregatício (efetivos e contratados); quantidade de assistentes sociais por núcleo; quantidade de escolas atendidas por cada profissional; carga horária, funções e atribuições das assistentes sociais educacionais na rede municipal de educação em Campina Grande; além de legislações, normativas e relatórios.

Além disso, foi realizada uma busca simples de informações disponíveis em espaços de domínio público como sites institucionais, governamentais e nas mídias sociais da SEDUC/CG. Entre os documentos consultados, destacam-se:

- 1) Lei nº 2.378 de 07 de janeiro de 1992, que dispõe sobre o estatuto dos servidores do município de Campina Grande, das autarquias e das fundações públicas municipais;
- 2) Lei Complementar nº. 036 de 08 de abril de 2008, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências;
- 3) Lei nº 6.050 de 22 de Junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências.

De acordo com Cellard (2012), a pesquisa documental é fundamental para que o pesquisador possa entender de forma satisfatória a conjuntura política, econômica, social e cultural que possibilitou a elaboração de determinados documentos. A partir da pesquisa documental, o pesquisador obtém informações que subsidiarão seus objetivos. Não se trata apenas de absorver as informações contidas nos documentos, mas também de analisar em que contexto histórico eles foram elaborados e quais interesses estão contemplados.

1.2.3 Pesquisa de campo

Após a realização da revisão bibliográfica e documental, constatou-se a necessidade de complementar os resultados obtidos por meio da realização de um estudo de campo, que envolveu entrevistas com assistentes sociais, que são o público-alvo desta investigação.

O estudo de campo busca abranger uma realidade específica. É realizado principalmente através da observação direta das atividades do grupo observado e de entrevistas com informantes, com o objetivo de captar as experiências e compreensão do que ocorre nessa realidade. O autor acrescenta que, por serem desenvolvidos no próprio local dos fenômenos, os resultados tendem a ser mais fidedignos. Além disso, como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, esse tipo de estudo costuma ser mais econômico. Devido ao maior nível de participação do pesquisador, aumenta a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2008, p.52).

No que tange à pesquisa de campo, colaboraram com o estudo 6 (seis) assistentes sociais ingressas no Serviço Público Municipal, sendo 3 (três) assistentes sociais nomeados por meio de concursos públicos realizados, cuja atuação ocorre em

três núcleos diferentes, e 3 (três) assistentes sociais prestadoras de serviço indicadas para o cargo. Desse modo, as 6 (seis) participantes da pesquisa foram definidas pelos critérios: atuarem em núcleos diferentes, o que possibilitaria uma visão mais abrangente da realidade das escolas municipais locais; a seleção da amostra por forma de contratação, com o intuito de compreender as diferenças entre as formas de contratação; e o fato de estar em pleno exercício da função há mais de 6 (seis) meses, o que oportuniza uma vivência mais consolidada do cotidiano da escola e da comunidade.

Salientamos que a área geográfica do município é dividida em 12 núcleos, sendo 9 (nove) na zona urbana e 3 (três) na zona rural. Nesse sentido, reforçamos que os núcleos possuem quantidades de unidades (escolas e creches) diferenciadas.

O quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande dispõe, na atualidade, de 45 (quarenta e cinco) profissionais do Serviço Social, sendo 23 efetivos e 22 providos de serviço em pleno exercício de suas atividades nas escolas da rede municipal. Considere-se que o quantitativo de profissionais é insuficiente para atender todo o sistema, composto por 117 escolas e 32 creches, o que permite deduzir que ocorreu um processo de precarização do trabalho dos assistentes sociais nas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande.

Com o objetivo de obter dados mais precisos sobre o processo em questão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais de seis núcleos distintos, incluindo três trabalhadoras efetivas e três trabalhadoras prestadoras de serviço. Durante as entrevistas, um roteiro semiestruturado foi utilizado de forma responsável, ética e sem interferências do pesquisador, a fim de evitar influência ou tendência nas respostas das participantes.

As participantes foram codificadas, a fim de preservar a identidade e manter o controle das informações. Portanto, as participantes foram identificadas pela letra 'P', como código para o termo "Profissional" seguida pelo número correspondente à sequência da entrevista, resultando em uma combinação alfanumérica: P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Ao fim de cada entrevista, a saída do local foi comunicada de maneira formal.

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora a fim de evitar conflitos de compreensão e perdas de informações relevantes, garantindo a precisão e minimizando possíveis falhas e prejuízos na construção das categorias. Dessa forma,

realizou-se a codificação, categorização e análise dos resultados dos dados obtidos nas entrevistas. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que valorizam o rigor do método como forma de evitar a perda na heterogeneidade do objeto, buscando obter indicadores e conhecimentos sobre as condições das variáveis (BARDIN , 1977, p. 31).

A pesquisa está em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos, embasando-se nos princípios da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

A referida pesquisa recebeu aprovação sob o Número do Parecer: 6.035.747 pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande-PB, especificamente pelo Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande / HUAC - UFCG. As informações relacionadas à pesquisa constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelas participantes, garantindo a voluntariedade de sua participação no estudo. É assegurado o total anonimato e sigilo em relação às informações coletadas, bem como a privacidade e o direito de desistência a qualquer momento durante a pesquisa.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a introdução, a problemática e a importância do tema analisado, além do questionamento que instigou a pesquisa, os pressupostos, os objetivos a serem alcançados, o método e a metodologia da investigação construída para a execução do estudo.

No segundo capítulo, são apresentados os conceitos de Estado, utilizando o conceito gramsciano de Estado Integral; o neoliberalismo e a reestruturação produtiva e como estratégia de manutenção do sistema capitalista e os efeitos no perfil da classe trabalhadora; a consolidação da política neoliberal no Brasil; os direitos sociais como resposta à exploração do trabalho e as repercussões do neoliberalismo na educação e no Serviço Social, com o objetivo de compreender o Serviço Social e a Educação no contexto do capitalismo neoliberal.

No terceiro capítulo, é trazida a inserção do Serviço Social na educação básica no Brasil e em Campina Grande, contextualizando a aproximação do primeiro com o segundo; a política do estado da Paraíba para a inserção do Serviço Social na

educação e a reestruturação do ensino em Campina Grande e o papel da assistente social neste processo.

No quarto capítulo, são abordadas as condições objetivas das assistentes sociais na educação em Campina Grande, apresentando as características do município, priorizando o sistema municipal de ensino atual na cidade e os desafios para sua plena execução; são abordadas, também, as atribuições e funções das assistentes sociais, o contingente, as formas de contratação, carga horária, quantidade de escolas atendidas, remuneração, carreira, valorização e formação das profissionais.

CAPÍTULO II – ESTADO, NEOLIBERALISMO E DIREITOS SOCIAIS: REPERCUSSÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO E NO SERVIÇO SOCIAL

Para tratar sobre o neoliberalismo e suas influências nos direitos sociais, é preciso, antes de tudo, discutir o papel do Estado. Entretanto, não é possível abordar o Estado de forma genérica, é necessário contextualizar o Estado em questão e como ele atua para a manutenção da estrutura econômica e social. Utilizando-se da concepção gramsciana, Carnoy (1988, p.12) aponta o Estado como o “articulador e garantidor da manutenção da hegemonia da classe capitalista”.

No decorrer deste estudo, foi possível compreender como o Estado se articula para atender às demandas emergentes na sociedade, desenvolvendo estratégias para manter a estrutura da sociedade. As concessões e atendimentos às demandas somente serão realizadas, se e somente se, não colocar em risco a posição da classe hegemônica. Em determinados momentos fará mais concessões para as classes subalternas e, em outros momentos, será mais rígido em favor da classe dominante.

Para tanto, de acordo com Silva (2015, p. 10), o “aparato estatal deve se preocupar com a questão da legitimidade do governo, pois, nenhum poder se sustenta só na sociedade política mais também com a sociedade civil” (constante paradoxo entre coesão e consenso). É, portanto, por meio da legitimação que o Estado propõe políticas que visam atender às reivindicações das classes, desde que a posição do grupo hegemônico seja mantida. As respostas do Estado, neste contexto, referem-se à forma como o grupo dominante utiliza o Estado para mitigar conflitos.

Quando o nível de conflito é alto, o Estado faz concessões. Quando os conflitos estão mais brandos, o Estado realiza ações para fortalecer o domínio de classe. É neste contexto que surgem as reestruturações produtivas e suas consequências para os trabalhadores. Antes de pensarmos com a análise dessas consequências para o trabalho e para os trabalhadores, é necessário conceituar as compreensões que serão utilizadas nesta pesquisa.

Para isso, é necessário entender a que Estado estamos nos referindo, a que política neoliberal estamos aludindo e quais Direitos Sociais estamos refletindo. Somente assim poderemos compreender as consequências no mundo do trabalho, levando em consideração um contexto em que o Estado fortaleceu as políticas neoliberais e reduziu os direitos sociais.

2.1 O ESTADO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE GRAMSCI

O subtítulo desta pesquisa indica a abordagem da concepção de Estado integral proposta por Gramsci. No entanto, é importante esclarecer que o entendimento gramsciano parte da compreensão marxista sobre o Estado, mas se diferencia da ideia de que o Estado é exclusivamente representante da burguesia.

É válido enfatizar que utilizamos aqui a expressão "compreensão marxista", pois, embora Marx não tenha se especificamente dedicado à definição do Estado, pensadores marxistas elaboraram a teoria do Estado a partir das análises de Marx sobre política e economia, assim como de situações observadas, como a Revolução Francesa de 1848, a ditadura de Luís Napoleão e a Comuna de Paris de 1871.

A diversidade de interpretação sobre o Estado gerada a partir das fontes de Marx, no entanto, não anula os fundamentos que regem a teoria de Marx sobre a sociedade, e todos os teóricos marxistas, de maneira geral, baseiam suas teorias do Estado nesses fundamentos analíticos, formando assim o quadro do debate, como destaca Carnoy (1988, p. 65).

Na presente pesquisa, foi abordada a concepção de Estado integral em Gramsci, que, embora parte da compreensão marxista sobre o Estado, diverge da ideia do Estado como representante exclusivo da burguesia, conforme afirmado por Silva (1999, p. 10). Segundo a visão marxista, o Estado é descrito como representante dos principais interesses das classes dominantes, fruto da divisão da sociedade em classes, o que o coloca exclusivamente como um mecanismo de opressão e repressão ao proletariado/trabalhadores para garantir a acumulação e reprodução do capital.

Por sua vez, Gramsci entende que o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana, constituída por instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, articulando pela garantia da hegemonia dos seus interesses.

Para Gramsci, o grupo dominante precisa se articular com a sociedade civil para se legitimar no poder. A legitimação e acumulação do capital não são funções que derivam de uma natureza instrumental do Estado para manter a ordem e harmonia, mas são essencialmente resultantes do conflito entre as forças presentes na sociedade e dentro do próprio Estado/aparelho estatal, como destaca (SILVA, 1999, pág. 11).

Conforme aponta Carnoy (1988, p. 92) Marx subordina o Estado à sociedade civil, pois é esta quem estabelece a organização e os objetivos do Estado. A sociedade em Marx é estabelecida através das relações de produção, sendo a estrutura organizacional das relações sociais. Assim, o Estado seria a superestrutura das relações materiais de produção, sendo um aparelho de repressão para a manutenção da ordem estabelecida. Em semelhança, para Gramsci, o Estado era mais do que o aparelho repressivo da burguesia, incluindo a hegemonia da burguesia na superestrutura, conforme já mencionado.

Percebemos, então, que há um elemento unificador nas teorias marxistas do Estado. Todas elas apontam que o Estado expressa a natureza de classe do Estado capitalista, no qual os interesses defendidos pelo Estado são os da classe dominante.

O que Gramsci traz como diferencial é apontar que, nas relações da sociedade, mesmo prevalecendo a vontade da classe hegemônica, as relações de forças estabelecidas na sociedade vão determinar a atuação do Estado. A partir deste entendimento, podemos observar melhor a definição de sociedade política e sociedade civil. Tal divisão é metodológica e não orgânica. Para Gramsci (2002):

A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que a sociedade civil e o Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma 'regulamentação' de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática do fato econômico. Portanto o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2012, p. 47).

Nesse sentido, é possível perceber em Gramsci que a sociedade política refere-se ao Estado no sentido estrito, ou seja, aquele que exerce a dominação por meio da coerção, enquanto a sociedade civil seria o campo das relações e lutas de classe na busca pela hegemonia para desenvolver seus projetos de dominação. Leite (2016, p. 05) argumenta que "tanto a sociedade política quanto a civil mantém entre si uma relação de identidade-distinção e que ambos, em conjunto, formam o Estado integral".

Ao analisar as condições de trabalho das assistentes sociais, essa compreensão permite entender que, embora estejam sujeitos às determinações do

Estado capitalista neoliberal como trabalhadoras, elas se reconhecem como sujeitos históricos capazes não só de se submeterem, mas também de resistir e reinventar formas de organização e luta em prol de seus interesses de classe. Dessa forma, buscam superar os limites e desafios impostos ao trabalho tão relevantes que realizam cotidianamente nas escolas de Educação Básica.

2.2 NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: A ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO DO SISTEMA

Para compreender e situar nosso objeto de estudo, faz-se necessário refletir sobre o neoliberalismo e a reestruturação produtiva no contexto do capitalismo. Esses fenômenos apresentam uma essência contraditória e inconstante, que se configura de maneiras diversas ao longo da história, dependendo do sistema econômico, do momento e do local. As crises não ocorrem da mesma forma em todos os espaços, como evidenciado pelo capitalismo do século XIX, caracterizado pela lógica profunda da exploração e pela ausência de sistemas de proteção social adequados.

Após a Segunda Guerra Mundial, a reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais teve como objetivo evitar um retorno às condições catastróficas que ameaçavam o poder capitalista durante a grande crise dos anos 1930, assim como impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas entre os Estados, que levaram à guerra. Nesse sentido, era necessário assegurar a paz e a tranquilidade doméstica, bem como firmar algum tipo de acordo entre capitalistas e trabalhadores (HARVEY, 2008, p. 19).

A origem do neoliberalismo é comumente identificada com a criação da Mont Pelerin Society, nome do spa suíço onde um grupo se reuniu pela primeira vez em 1947 para defender tais ideias, congregado em torno da figura de Friedrich von Hayek. Entre os membros dessa sociedade estavam Ludwig von Mises, Milton Friedman e, por algum tempo, Karl Popper (HARVEY, 2008, p. 19).

Para a teoria neoliberal, diante das crises econômicas, é considerada necessária a manutenção de um Estado forte, com controle monetário, estabilidade financeira e capacidade de lidar com movimentos organizados da sociedade, como os sindicatos. No entanto, esse Estado também deve estar preparado para ser coercitivo, se necessário, em defesa do direito à propriedade privada, liberdades individuais e liberdade de empreendimento (HARVEY, 2008).

Na América Latina, o Chile se destacou como o principal representante do neoliberalismo durante o governo do ditador Pinochet. O Chile foi pioneiro no ciclo neoliberal da história contemporânea. O programa neoliberal chileno começou de forma severa, com desregulamentação, desemprego em massa, repressão sindical e redistribuição de renda em favor dos ricos, principalmente através da privatização de bens públicos. Tudo isso ocorreu no Chile há quase uma década antes de Thatcher na Inglaterra.

O neoliberalismo chileno pressionou pela abolição da democracia e pelo estabelecimento de uma das ditaduras militares mais cruéis do pós-guerra. Como explicado por Hayek, a democracia nunca foi um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia podem facilmente se tornar incompatíveis quando a maioria democrática decide interferir nos direitos incondicionais dos agentes econômicos de dispor de sua renda e propriedade conforme sua vontade.

Um dos aspectos da análise de Harvey, inspirado em Gramsci, sobre o neoliberalismo é a capacidade desse sistema de mobilizar ideias presentes em diversas sociedades e fazer com que sua mensagem se torne parte do senso comum (HARVEY, 2008, p. 6).

“Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento.” (HARVEY, 2008, p. 6).

Assim, a necessidade de atentar para o que é imposto e não aceitarmos de forma acrítica ideias e conceitos que se tornaram enraizados no senso comum, mas sim buscar uma compreensão mais aprofundada e questionadora. No momento em que a crise econômica dos anos 1970, caracterizada pela inflação e pelo desemprego nos Estados Unidos e na Europa, criou o ambiente propício para a adoção do neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômico. A grande crise do modelo econômico do pós-guerra em 1973, quando todo o mundo capitalista enfrentou uma recessão longa e profunda, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação pela primeira vez, abriu caminho para a ascensão das ideias neoliberais no pensamento econômico. Dessa forma, a partir de 1973, as ideias neoliberais começaram a ganhar força e expandir seu alcance.

De acordo com David Harvey (2008),

“O neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008, p. 3).”

Harvey (2008) considera que, de acordo com esta teoria, o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional favorável à reprodução dessas práticas. Cabe ao Estado garantir a qualidade e a integridade da moeda, bem como estabelecer estruturas e funções militares de defesa, policiamento e obrigações para assegurar os direitos de propriedade individual. O Estado também deve garantir, se necessário, por meio do uso da força, o funcionamento adequado dos mercados. Caso não existam mercados em áreas como terra, água, educação, cuidados de saúde, segurança social ou poluição ambiental, o Estado deve criá-los, se necessário por meio de sua própria ação. É importante ressaltar que o Estado não deve se aventurar além dessas tarefas.

Segundo Harvey (2008), as intervenções estatais nos mercados criados devem ser mantidas em um nível mínimo. Isso ocorre porque, de acordo com a teoria neoliberal, o Estado não possui informações suficientes para compreender os sinais do mercado, como os preços, e porque grupos de interesse poderosos inevitavelmente irão distorcer e corromper as intervenções do Estado em seu próprio benefício, especialmente em democracias.

Considerando essa perspectiva, o Brasil ingressou na era do neoliberalismo durante o mandato do presidente Fernando Collor e, posteriormente, com Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, foram implantadas e integradas reformas no Estado, optando-se pela abertura da economia ao capital internacional, o que resultou em uma política de privatização sem precedentes, abrangendo tantas empresas estatais quanto outras organizações. Seguindo as orientações neoliberais dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, os governos brasileiros colocaram na prática os ideais do neoliberalismo, que defendem a redução da intervenção estatal na área econômica, enquanto ampliam a atuação do Estado na esfera social.

No entanto, na prática, observa-se o agravamento da questão social, sua emergência se explica no processo, a partir dos fenômenos de exclusão social, causados em um estado de extrema pobreza. Segundo Yamamoto (2014), o pauperismo é uma especificidade da produção capitalista, sendo uma das expressões das forças produtivas do trabalho social. Nesse contexto, a questão social se

manifesta nas desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais entre as classes sociais, revelando-se como uma expressão ampla da exploração do trabalho e das lutas sociais enfrentadas.

É fundamental reconhecer que a questão social não se restringe apenas aos fatores relacionados aos objetivos do desenvolvimento das forças produtivas. Ela adquire significado a partir da tomada de consciência dos trabalhadores, que questionam suas condições de vida e trabalho. Conforme Neto (2011), o questionamento realizado pela classe proletária em relação a essas condições contribui para a compreensão da questão social.

Assim, a reforma do Estado e da Educação no Brasil, com as novas formas de regulação e gestão da Educação Básica, teve início nos anos 1990. Nesse sentido, a ação coletiva depende da expressão de interesses e valores coletivos, que incluem uma economia forte e uma sociedade interdependente, direitos equilibrados com responsabilidade e um governo que recompense esforços e suspenda subsídios à inatividade. O setor público deve ser composto tanto por representantes da sociedade civil quanto do governo central, em oposição à ofensiva neoliberal. A proposta é um Estado que não seja máximo, como na visão keynesiana, nem mínimo, como no neoliberalismo, mas sim um meio-termo: um Estado necessário, marcado por uma perspectiva gerencialista.

A política de educação no Brasil foi impactada pela lógica neoliberal de regressão dos direitos sociais e minimização da função pública do Estado, aprofundada no final do século XX. Entenda-se que a lógica da educação não é mercantilista, mas sim lógica da emancipação, que se materializa em projetos educativos que visam formar cidadãos e uma sociedade voltada para a superação das desigualdades e dos processos de exclusão do acesso a bens socialmente construídos. A lógica mercantil e a política de privatização associam-se às diretrizes dos organismos financeiros internacionais, abrindo caminho para a atuação dos empresários da educação.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é elogiada por seu caráter social. Conhecida como a Constituição Cidadã, a Carta Magna trouxe alguns avanços, sobretudo ao consagrar a participação da sociedade civil nos espaços de discussão e definição de políticas públicas, como os Conselhos Setoriais. Para Peroni (2018, p. 02), "os anos 80 foram marcados pelo processo de abertura política com participação popular e organização da sociedade na luta por seus direitos". A participação social

nas decisões políticas, em contraste com o período da ditadura, foi uma grande evolução.

No entanto, após o período pós-ditadura, enquanto as discussões sobre a gestão democrática do Estado avançavam com a participação popular e a luta pelos direitos sociais, no campo econômico as estratégias adotadas pelo capital apontavam para um distanciamento da Constituição cidadã e buscavam a redução do Estado.

Esse movimento é conhecido por diversas denominações, tais como globalização, neoliberalismo ou acumulação flexível (Harvey, 2008, p. 32). Todas elas compõem as estratégias do capital para superar a crise estrutural dos anos 70. Neste estudo, o termo neoliberalismo será utilizado como o processo econômico desse contexto. De acordo com Peroni (2018),

A teoria Neoliberal afirma que o Estado é o culpado pela crise, já que para atender as demandas em um período democrático, gastou demais provocando déficit fiscal. E, por consequência, as políticas sociais e a democracia devem ser contidas para que os ajustes necessários ao bom andamento do mercado sejam efetuados. Foi o chamado estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, já que o Estado “pagou” ao mercado sua diminuição de lucros com os impostos pagos pela população, ocorrendo uma grande distribuição de renda a favor do capital. (PERONI, 2018, p. 02).

Neste sentido, percebemos que o Estado não deixa de atuar, o faz em nome do Capital. Os que advogam pela redução do Estado, questionam somente a participação no desenvolvimento de políticas sociais, mas defendem que o Estado atue como intermediador, garantindo estruturas para a atuação do mercado. Peroni (2018, p. 03) aponta “a mudança de prescrição do papel do Estado”. Se nas crises dos anos 70 e 80, falava-se em Estado mínimo, nas crises posteriores, o Estado é tido como o administrador da crise, onde injeta dinheiro público para “acalmar o mercado”.

Essas últimas décadas do século XX são marcadas por esta redefinição do papel do Estado e da Sociedade Civil nas políticas sociais, expressando as novas necessidades do capitalismo em momento de acentuada crise econômica. A Crise capitalista do ano de 1970 acentuou processos marcados pelo fortalecimento da teoria neoliberal, ocasionado a mundialização do capital e a restauração produtiva, expressando-se o neoliberalismo como uma saída, política, econômica e cultural, especificamente para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia no mundo capitalista (GENTILI, 2008).

Portanto, é de suma importância pontuar que as crises ocorridas nas últimas décadas do Século XX, demonstravam a contradição do sistema e que de tempos em tempos, a exploração do trabalho de forma excessiva tem continuamente uma resposta daqueles que são explorados. Todavia, as estratégias de recuperação do capitalismo se dão para manter a ordem vigente e garantir a continuidade do sistema. Logo, a compreensão da relação entre neoliberalismo e reestruturação produtiva é essencial para entender como o sistema econômico e social se mantém, ao mesmo tempo em que desafia a justiça social e a busca por um desenvolvimento equitativo.

Desse modo, a relação entre o trabalho das assistentes sociais e sua inserção na política social pública de educação a partir dos anos de 1990, quando a educação acabara de conquistar o seu reconhecimento como direito social, é fundamental analisar a influência das ideias do neoliberalismo e da reestruturação produtiva. Dessa forma, é necessário compreender as estratégias adotadas para a manutenção do sistema e os impactos dessas transformações na classe trabalhadora.

Reforça-se que o neoliberalismo, em essência, busca promover a liberdade de mercado e reduzir a intervenção do Estado na economia. A privatização de serviços públicos, a desregulamentação e a ênfase no livre comércio são algumas das características desse modelo. O neoliberalismo tem sido adotado como estratégia por governos e instituições para sustentar as estruturas de poder e preservar os interesses das elites econômicas.

A reestruturação produtiva, por sua vez, é uma consequência direta do neoliberalismo. Ela representa uma transformação profunda nas formas de organização do trabalho e na produção de bens e serviços. A reestruturação produtiva busca adaptar as empresas aos princípios neoliberais, visando aumentar a competitividade e maximizar os lucros.

No Brasil, após o período da ditadura, na década 1980 inicia-se o processo de redemocratização do Estado que tem os direitos sociais conquistados. Tais direitos nem foram efetivados na sua plenitude e já passaram a sofrer ataques e a serem desmontados com a implantação das estratégias neoliberais na década de 1990, que, segundo Feitosa e Lima (2018) vem ocorrendo o “ liberalismo para as políticas sociais com a privatização, a focalização/seletividade e a descentralização. Assim, o que tem ocorrido é a restrição e a redução de direitos sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias direcionadas aos efeitos mais perversos da crise”.

O processo de acumulação do capital estabelece seus próprios mecanismos de controles e limites, uma vez que a valorização constante do capital torna-se inviável quando a mais-valia, gerada a partir do excedente, não consegue retornar à produção como lucro para dar continuidade ao processo de acumulação do capital. Diante dessa necessidade, surge a concepção de um novo padrão de produção e acumulação, conhecido como acumulação flexível, que se baseia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e do consumo.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2021) afirma que, do ponto de vista da produção, a demanda substitui a oferta, e as encomendas passam a determinar a produção. Esse modelo de produção enxuta e sob medida é fundamentado nos princípios do toyotismo, que se estrutura a partir de um número mínimo de trabalhadores, sendo ampliado por meio de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratados. Essa realidade está presente na reforma trabalhista, onde a produção se torna dependente das condições de mercado e da automação, sendo direcionada pela demanda para produzir apenas a quantidade requisitada. Além disso, ocorre uma flexibilização do trabalho e da mão de obra.

Segundo Feitosa e Lima (2018, p. 02), o toyotismo surge como um novo modelo produtivo que, em muitos contextos do capitalismo globalizado, se mistura ou até mesmo substitui o padrão fordista predominante. Os autores destacaram que nesse processo:

A reestruturação produtiva demonstra-se por meio dos diversos mecanismos de perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho, através do alto grau de extração de sobre trabalho de contingentes operários e empregados da produção social. A precarização do trabalho também se explicita através do crescente contingente de trabalhadores desempregados supérfluos à produção do capital (FEITOSA; LIMA, 2018, p. 02).

Com a implementação do processo de acumulação flexível e as reformas e ajustes no mundo do trabalho, são os trabalhadores que suportam as consequências, enfrentando redução salarial e um aumento da precarização das condições laborais. A transformação significativa do mercado de trabalho resulta na crise do movimento sindical e na diminuição do número de trabalhadores na indústria. Antunes (2018) corrobora essa perspectiva, afirmando que:

Em resposta aos obstáculos impostos ao processo de acumulação, nos anos 1980, um conjunto de medidas, articuladoras de velhas e novas formas de exploração do trabalho, passou a redesenhar a divisão internacional do trabalho, alterando também de forma significativa a composição da classe trabalhadora em escala global. Movendo-se com facilidade pelo globo,

fortemente enraizado no capital financeiro, um número cada vez mais reduzido de corporações transnacionais passou a impor à classe-que-vive-do trabalho, nos diferentes países do mundo, patamares salariais e condições de existência cada vez mais rebaixados. (ANTUNES, 2018, p. 40).

Nessa lógica de rebaixamento da remuneração e das condições de trabalho, a formação é afetada e a qualificação é substituída, sendo a adaptabilidade o principal foco. Essa alteração passa a refletir em ajustes e adequações dos trabalhadores desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas e as demandas postas diferenciadas e desiguais, de qualificação da massa trabalhadora, podendo ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem agora também flexíveis.

Nesse contexto de regime de flexibilização, as mudanças na produção causam alterações no proletariado, nos trabalhadores assalariados, na estrutura das classes e nos sistemas de poder. Conseqüentemente, ocorre o aprofundamento das desigualdades por meio do enfraquecimento da classe trabalhadora, da expansão e intensificação da precarização do trabalho e da liquidação dos direitos trabalhistas.

2.2.1 A consolidação da política neoliberal no Brasil: reestruturação produtiva e suas implicações no perfil da classe trabalhadora

Conforme já mencionado anteriormente, chegamos a um consenso de que a consolidação da política neoliberal no Brasil ocorreu de fato durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). No entanto, os preparativos para essa mudança já haviam sido realizados nas administrações de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), este último assumindo a presidência após o impeachment de Collor.

Em 1989, ocorreu a primeira eleição democrática no país após o período da ditadura militar, que durou 21 anos (1964-1985). O governo de José Sarney, que assumiu após a morte de Tancredo Neves, foi estabelecido por meio de eleição indireta. Nessa primeira eleição pós-ditadura, dois projetos distintos estavam em disputa: o de Fernando Collor, que representava a elite econômica e, conseqüentemente, a implementação do neoliberalismo; e o de Lula, que representava um projeto popular associado aos movimentos sindicais.

Segundo Maciel (2011, p. 100), "a polarização entre Collor e Lula no segundo turno das eleições de 1989 indicou que, apesar de todo o movimento transformista operado pelo Estado e pelo bloco, não há poder em relação ao movimento social das classes subalternas", o projeto político radicalmente reformista defendido por Collor teve uma vitória pouco expressiva em relação ao projeto democrático-popular

representado por Lula. Em outras palavras, os detentores do poder tiveram que agir de forma enérgica e utilizar todos os recursos disponíveis, incluindo a influente mídia do conglomerado do Globo, para garantir a vitória nas eleições.

Além disso, com base na contribuição de Maciel (2011, p. 101), é importante destacar o período da eleição de Collor, pois sua ascensão e queda estão relacionados ao acirramento progressivo da crise de hegemonia burguesa iniciada em 1987, mas que teve suas raízes nos últimos governos da Ditadura Militar. Essa crise está relacionada a um padrão de acumulação capitalista centralizado no Estado desenvolvimentista e baseado em uma aliança político-social que tinha como base de sustentação as frações estatais, privadas nacionais e estrangeiras do capital monopolista.

No entanto, a implementação do neoliberalismo extremo, conforme defendido por alguns teóricos, foi considerada precipitada, uma vez que a classe dominante do país ainda era altamente dependente do poder público. De acordo com Maciel (2011, p. 101), "o compromisso do então presidente Collor com o projeto neoliberal extremado mostrou-se precipitado, pois não havia unidade suficiente entre as frações do bloco no poder em relação ao conjunto de ideias neoliberais".

As medidas adotadas pelo Governo Collor seguiram as estratégias ortodoxas da política neoliberal: reforma monetária e controle de preços, liberação da taxa de câmbio e das importações e uma reforma administrativa do Estado. No entanto, o que ocorreu na realidade foi que o receituário neoliberal visava redefinir a forma de acumulação do capital e atacar os direitos sociais e trabalhistas. Conforme destaca Maciel (2011, p. 102):

Esta ofensiva tornava-se crucial para os interesses do grande capital monopolista, seja em função da perspectiva de aumento da taxa de mais-valia como forma de reversão da tendência de queda na taxa de lucro motivada pela recessão econômica, seja pela imperiosa necessidade de desencadear o processo de reestruturação produtiva, com a incorporação de novas tecnologias e novas formas de gerenciamento do processo produtivo, baseadas na desregulamentação do mercado de trabalho. (MACIEL, 2011, p. 102).

Nesse período de um ano (1990-1991), o governo Collor apresentou dois planos econômicos: o Plano Econômico Collor I e o Plano Econômico Collor II. No entanto, nenhum dos planos obteve o apoio popular nem dos empresários brasileiros. Para manter seu sustento político, foi necessário buscar apoio no Congresso Nacional, pagando o preço necessário por tal suporte.

Conforme observado por Maciel (2011, p. 104), “o descontentamento popular e de diversas frações burguesas levaram o governo, de forma progressiva, para deslegitimação e perda de direção política”. Isso o levou a buscar apoio entre as forças políticas, ampliando ainda mais as relações fisiológicas com diversos partidos. No ano seguinte, em 1992, sofreram várias denúncias de corrupção no governo, o que resultou no impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Mello no final daquele ano. Embora a implementação não tenha seguido exatamente os ideais da política neoliberal, as sementes foram plantadas e coube ao governo de Itamar Franco (1992-1994) preparar as bases para a consolidação do neoliberalismo no país.

Foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995-2002 que a política neoliberal se consolidou. Antes de assumir a presidência, FHC desempenhou um papel fundamental no lançamento do Plano Real e na introdução da nova moeda. A implementação desse plano visava conter a inflação por meio do aumento dos juros e da redução da oferta de crédito. Na eleição presidencial de 1994, Fernando Henrique foi reconhecido como o principal arquiteto do Plano Real, que supostamente “estabilizou” a economia do país, o que contribuiu para sua vitória nas eleições.

Durante o primeiro mandato de FHC (1995-1998), o Brasil passou por profundas transformações. Segundo Campos (2015, p. 14), a economia enfrentou mudanças significativas, marcadas pelo o “desmonte dos parâmetros da chamada acumulação por substituição de importações, alavancada pela industrialização taylorista/fordista, dinamizada pelas empresas privadas e principalmente pelo Estado para uma acumulação que passou a depender menos do Estado e mais das empresas privadas...” e, principalmente, pelo Estado. Nesse novo contexto, as multinacionais ganharam destaque, e ocorreu a liberalização e a desregulamentação dos mercados de bens, serviços, capitais, entre outros. Houve também privatização, desnacionalização de atores e um processo de globalização e financeirização dos recursos produtivos.

Todas essas modificações tiveram impacto direto na classe trabalhadora, com a chamada “flexibilização” e desmonte dos direitos trabalhistas. Durante esse período, uma série de medidas foi tomada, afetando diretamente os trabalhadores. De acordo com Campos (2015), a situação dos trabalhadores não melhorou, uma vez que houve aumento do desemprego, aumento da informalidade e redução da remuneração. Campos (2015) afirma que:

Em meio ao debate entre posições pró-regulamentação e pró-flexibilização, tais problemas foram, em várias ocasiões, interpretados pelo próprio Estado como resultado de uma insuficiente flexibilidade do mercado laboral, que resultava em custos elevados do trabalho, compreendido como fator de produção. (CAMPOS, 2015, p. 15).

Nesse sentido, o próprio Estado reivindicava mudanças nos direitos trabalhistas, argumentando que tais direitos eram fatores que reduziam os postos de trabalho formais e o crescimento econômico do país. Por isso, durante os anos de 1990, principalmente durante as gestões de FHC, foram implementadas diversas iniciativas de reforma na regulação do trabalho, conforme apresentado no quadro abaixo, com o objetivo de flexibilizar os direitos trabalhistas.

No quadro 2, elaborado por Campos (2015, p. 17), é possível constatar, por meio de legislações específicas, as diversas formas de desmantelamento dos direitos trabalhistas, as quais visavam enfraquecer ou dificultar seu reconhecimento. Campos (2015) indica que, desde o início da década de 1990, legislações como Leis, Medidas Provisórias (MP) e Emendas Constitucionais (CE) Portarias contribuíram para a redução ou extinção dos direitos trabalhistas. No que se refere às formas de contrato de trabalho, essas medidas permitem a contratação de trabalhadores terceirizados, contratos temporários, a contratação de aprendizes juvenis, incentivos às cooperativas e contratação de reserva de serviço pelo setor público. Essa situação se generalizou, refletindo no município de Campina Grande, que passou quase duas décadas sem realizar concursos públicos, especialmente para a contratação de assistentes sociais.

QUADRO 2 - Iniciativas de reforma da regulamentação do trabalho.

Tema	Instrumento legal	Disposição legal
Contrato de trabalho	Súmula do Tribunal Superior do Trabalho (TST) nº 331/1993	Permissão para contratação de trabalho terceirizado, em quaisquer serviços intermediários (atividades-meio), com responsabilidade subsidiária das empresas tomadoras desses serviços.
	Lei nº 8.949/1994	Permissão para contratação de trabalho por meio de cooperativas profissionais, sem configuração de vínculo de emprego entre os cooperativados e as próprias cooperativas.
	Portaria do Ministério do Trabalho e	Proibição de autuações de fiscalização do trabalho, em caso de discrepância entre as leis

	Emprego (MTE) nº 865/1995	e os resultados da negociação coletiva (convenções e acordos coletivos de trabalho)
	Portaria MTE nº 2/1996	Ampliação da utilização do trabalho temporário.
	Decreto nº 2.100/1996	Denúncia, pelo Governo Federal, da Convenção nº 158 da OIT, relativa ao término da relação de trabalho por iniciativa do empregador, que havia sido ratificada e promulgada meses antes.
	Lei nº 9468/1997	Definição de incentivos ao desligamento/demissão voluntária de servidores públicos.
	Lei nº 9.601/1998	Ampliação da utilização do trabalho do contrato por prazo determinado, com redução do custo do trabalho para as empresas.
	Medida Provisória (MP) nº 1.709/1998	Ampliação da utilização do trabalho em tempo parcial (até 25 horas semanais), com redução do custo do trabalho para as empresas.
	MPs nº 1.726/1998 e nº 1.779/1998	Suspensão do contrato de trabalho, de dois a cinco meses, para qualificação profissional, com substituição do salário por compensação facultativa e bolsa de qualificação.
	EC nº 19/1998	Permissão para contratação de servidores públicos fora do regime estatutário; fixação de limites para despesa com servidores públicos.
	Portaria MTE nº 1.964/1999	Instituição do consórcio de empregadores rurais, com ampliação das possibilidades de utilização dos mesmos trabalhadores por diversos empregadores.
	Lei nº 10.097/2000	Instituição do contrato de aprendizagem juvenil.
Jornada de Trabalho	Lei nº 9.601/1998	Compensação de horas extraordinárias em períodos superiores à semana (banco de horas).
	Lei nº 10.101/2000	Autorização para o trabalho aos domingos no comércio varejista, desde que aprovado pelo governo municipal.
Remuneração do trabalho	MPs nº 1.053/1995 e nº 1.875/1999	Vedação de cláusula de reajuste ou correção automática vinculada a quaisquer índices de variação de preços (desindexação salarial).
	MP nº 1.906/1997	Alteração da forma de correção do SM
	Lei nº 10.101/2000	Regulamentação da participação dos trabalhadores nos lucros e resultados das empresas.

Organizaçã o coletiva do trabalho	Lei nº 1.802/1996	Alteração da norma que regula a greve de trabalhadores (Lei nº 7.783/1989), restringindo seu exercício a uma série de situações.
	Decreto nº 2.066/1996	Limitação da organização sindical no serviço público e punição dos funcionários em greve.
	MP nº 1.620/1998	Revogação da norma que assegurava a vigência de convenções e acordo coletivos, até que sobreviesse novo instrumento normativo (Lei nº 8.534/1992)
	MP nº 10/2001	Contratação de trabalhadores substitutos em caso de greve de servidores públicos, bem como suspensão de pagamento de salários dos servidores.
Conflitos do trabalho	Lei nº 9.307/1996	Utilização da arbitragem privada para resolução de conflitos individuais de trabalho.
	Lei nº 9.957/2000	Instituição do procedimento sumaríssimo na Justiça do Trabalho, para conflitos envolvendo até quarenta SMS.
	Lei nº 9.958/2000	Instituição da Comissão de conciliação prévia, com a atribuição de conciliar os conflitos individuais de trabalho.
	EC nº 24/1999	Eliminação da representação denominada “classista” na Justiça do Trabalho.
	EC nº 28/2000	Restrição do prazo prescricional para os trabalhadores rurais demandarem seus direitos na Justiça do Trabalho.

Fonte: Campos (2015, p. 17)

Também havia um aparato legal para regulamentar a jornada de trabalho, especificamente em relação à compensação das horas extras por meio dos bancos de horas. Essa medida permitia que o trabalhador, em vez de receber o pagamento pelas horas extras trabalhadas, pudesse usufruir de folgas posteriormente. Além disso, foi estabelecida a possibilidade de abertura do comércio varejista aos domingos, desde que autorizado pelo governo municipal (CAMPOS, 2015). Essa situação impôs aos trabalhadores a renúncia do descanso dominical.

O Quadro 2 apresenta algumas legislações relacionadas à remuneração. Dentre elas, destacam-se a vedação de cláusula de reajuste ou correção automática vinculada a índices de variação de preços (desindexação salarial), a falta de correção do salário mínimo com base na variação dos preços, bem como a desvinculação dos benefícios previdenciários do salário mínimo. Essas mudanças na legislação

trouxeram consigo a alteração na forma de correção do salário mínimo e na regulamentação da participação dos trabalhadores nos lucros e resultados das empresas.

Na conclusão baseada nas observações do Quadro 2, é possível destacar dois temas relacionados ao mundo do trabalho que também receberam atenção por meio do aparato legal. Estes temas referem-se à organização coletiva e aos conflitos trabalhistas. O primeiro tema impactou as formas de organização e monitoramento dos trabalhadores, incluindo regulamentação das greves, restrições à organização sindical no setor público e punições para os funcionários em greve, como a suspensão do salário durante os dias de greve, além da garantia de contratação de substituídos em caso de greve dos servidores públicos. Essas legislações refletem mudanças nas instâncias da justiça do trabalho. Portanto, o Quadro 2 buscou identificar as iniciativas ocorridas no período de 1993 a 2000, no qual o Estado brasileiro investiu na flexibilização dos direitos trabalhistas.

Portanto, o rebatimento desse regime de acumulação flexível e a crise estrutural que afeta o mundo do trabalho, assim como as políticas sociais públicas, especialmente a política pública de educação, os avanços das novas tecnologias, o trabalho docente e os impactos da precarização. O que é mais curioso é que os defensores do Estado intervencionista e do gasto de dinheiro público para estruturar o mercado são os mesmos que afirmam que o Estado não fez sua parte no que diz respeito aos gastos públicos.

Nesse sentido, o papel do Estado em relação às políticas sociais é modificado, conforme aponta Peroni (2018), já que, a partir do diagnóstico de que é necessário reduzir os gastos públicos, uma vez que eles são considerados os causadores, ou responsáveis pela crise, o Estado precisa racionalizar os recursos e diminuir o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado.

E como as políticas sociais se encaixam nesse contexto? Na lógica do neoliberalismo, a execução das políticas sociais deve ser responsabilidade da sociedade, seja por meio de privatizações ou incentivando setores da sociedade sem fins lucrativos a assumir essa responsabilidade. Com o avanço da política de privatização do Estado, especialmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), observamos o crescimento das Organizações Não-Governamentais (ONGs), também conhecidas como o terceiro setor.

Essas organizações passaram a ser responsáveis por executar as políticas sociais, ocupando o lugar do Estado na definição de estratégias para reduzir os níveis de exclusão social. Conforme destaca Peroni (2018),

A terceira via surge quando o novo trabalhismo se apresenta como uma alternativa ao neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social-democracia. A terceira via, atual social democracia, é uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. Os teóricos da terceira via concordam com os neoliberais de que a crise está no Estado, só que apontam como estratégia de superação o terceiro setor, que é caracterizado como o público não-estatal. Assim, a tarefa de execução das políticas sociais é repassada para a sociedade, em nome da participação e democratização da democracia. (PERONI, 2018, p. 04).

Portanto, esse período pode ser caracterizado pelas privatizações e terceirizações. A privatização refere-se ao processo em que o Estado repassa para o setor privado a gestão de serviços considerados lucrativos. Já a terceirização diz respeito à transferência de serviços sociais e científicos prestados pelo Estado para entidades privadas sem fins lucrativos. A redução do papel do Estado teve como consequência a diminuição das políticas sociais e o aumento do número de pessoas em situação de extrema pobreza no Brasil.

Essas mudanças impactaram o mundo do trabalho, através da reestruturação produtiva e da implementação das políticas neoliberais, alteram o perfil das classes trabalhadoras no Brasil. Na política do Estado mínimo propagada pelos ideólogos neoliberais, os trabalhadores formais foram sendo reduzidos e, conseqüentemente, o peso de suas reivindicações também. Oliveira (2003, p. 89) discorre sobre esse fenômeno quando afirma que “os postos de trabalho se tornaram um custo para o Capital e que foi necessário reduzi-los”. Acrescenta que:

Os postos de trabalho não podem ser fixos, os trabalhadores não podem ter contratos de trabalho e as regras do Welfare tornaram-se obstáculos à realização do valor e do lucro, pois persistem em fazer dos salários - e dos salários indiretos - um adiantamento do capital e um "custo" do capital. Mas o fenômeno que preside tudo é a enorme produtividade do trabalho: se o capital não podia igualar tempo de trabalho a tempo de produção pela existência de uma jornada de trabalho, e pelos direitos dos trabalhadores, então se suprime a jornada de trabalho e com ela os direitos dos trabalhadores, pois já não existe medida de tempo de trabalho sobre o qual se ergueram os direitos do Welfare, ou os direitos do AntiValor, como Paulo Arames batizou o conjunto de textos que escrevi sobre o tema. No fundo, só a plena validade da mais-valia relativa, isto é, de uma altíssima produtividade do trabalho, é que permite ao capital eliminar a jornada de trabalho como mensuração do valor da força de trabalho, e com isso utilizar o trabalho abstrato dos trabalhadores "informais" como fonte de produção de mais valor. Este é o lado contemporâneo não-dualista da acumulação de capital na periferia, mas que começa a se projetar também no núcleo desenvolvido. (OLIVEIRA, 2003, p. 89).

Quando nos referimos à mudança de perfil da classe trabalhadora, destacamos principalmente a redução dos direitos trabalhistas. O aumento dos trabalhadores informais contribui para a fragmentação dessa classe, prejudicando sua capacidade de negociação. Segundo Oliveira (2003), esse processo resulta da desestruturação do mercado de trabalho, concomitante por um processo de desregulamentação das relações trabalhistas, o que ocasiona o crescimento do desemprego e a intensificação da precarização do trabalho e das modalidades de emprego. Dessa forma, há um estímulo às cooperativas e à terceirização.

Posteriormente, serão abordadas as mudanças ocorridas no Brasil após o golpe de 2016, incluindo a aprovação da reforma trabalhista e previdenciária, a expansão da terceirização e a Emenda Constitucional nº 95, que estabeleceu um Teto de Gastos que, na prática, diminuiu drasticamente os investimentos em políticas sociais.

2.3 O APROFUNDAMENTO DA PERDA DE DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA PÓS-GOLPE DE 2016

Ao abordar a desestruturação do trabalho e os desafios enfrentados pela classe trabalhadora, Antunes (2018) destaca que “a classe trabalhadora, em sentido amplo, abrange todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário”. Logo, o regime de flexibilização impacta diretamente a classe trabalhadora, agravando-se à medida que as mudanças são normatizadas

Nesse sentido, a precarização da classe trabalhadora é um processo resultante tanto das relações de classe em conflito quanto da capacidade de resistência do proletariado, podendo, assim, se ampliar ou reduzir. Esse movimento ocorre em resposta ao aumento da exploração capitalista e às lutas empreendidas pela classe trabalhadora, incluindo greves, ações sindicais e confrontos contra o poder do capital (Antunes, 2018, p. 66).

No Brasil contemporâneo, observa-se um cenário de crescimento do trabalho precário, respaldado por supostas políticas de contenção de gastos públicos. Essas políticas têm sido implementadas desde a década de 1990, seguindo uma perspectiva do neoliberalismo. Além disso, é importante mencionar o mais recente processo de ruptura democrática no Brasil, conhecido como "golpe de 2016"⁸, cuja justificativa para

⁸ Grifo da autora

tal denominação será apresentada posteriormente.

Segundo Saviani (2018, p. 29), esse processo de ruptura ocorreu gradualmente, a partir de uma crise política que foi legitimada como um esforço de combate à corrupção. Através da mídia, difundiu-se a ideia de que o Partido dos Trabalhadores (PT), ao assumir o governo, teria constituído uma organização criminosa com o objetivo de se apropriar indiscriminadamente dos recursos públicos.

Conforme análise de Saviani (2018, p. 29), um equívoco fundamental do Partido dos Trabalhadores (PT) foi não ter buscado dismantelar o sistema já existente, o qual era utilizado pelos partidos que anteriormente haviam assumido o poder. Ao contrário, buscando garantir uma base de apoio no Congresso Nacional, condição essencial para exercer o governo, o PT acabou adotando o próprio esquema que já estava em funcionamento há muito antes de sua própria fundação.

A ideia de que o PT e seus representantes eram corruptos propagandeados por todo o país, gerando um clima de ódio sem precedentes contra o partido. Esse clima foi promovido e incentivado pela cobertura constante da mídia televisiva, que diariamente divulgava denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT. Nas redes sociais, essa situação se agravou ainda mais. Como resultado, uma condição extremamente grave foi criada, pois todas as instituições da República, como o Judiciário, o Ministério Público, a Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais, o Parlamento, os partidos políticos e toda a grande mídia (televisiva, escrita e falada), encontram-se comprometidos e obcecadas com um único objetivo: destruir o PT e impedir que Lula se candidate novamente (Saviani, 2018, p. 28-29).

Lacerda (2019, p. 167) argumentou que logo após assumir interinamente a presidência da República, Michel Temer realizou uma cerimônia oficial para apresentar as medidas que seriam implantadas em seu governo em março de 2016. Durante esse evento, foram anunciadas diversas propostas, tais como a ampliação da meta fiscal, alterações na previdência e na legislação trabalhista, o pagamento da dívida do Banco Nacional de Descontos (BNDES) ao Tesouro Nacional, a extinção do Fundo Soberano do Pré-Sal e alteração da participação da Petrobras nos investimentos relacionados às reservas de petróleo.

Lacerda (2019, p. 167) acrescenta que grande parte dessas propostas estava vinculada ao ideário neoliberal, embora não exclusivamente. Em contraposição à lógica da austeridade, a primeira medida apresentada ao Congresso Nacional foi a de ampliação da meta fiscal, concomitante de um pedido de autorização para aumentar

o endividamento público. A autora apresenta dados que demonstram como um conjunto de entidades avaliaram o início da gestão Temer como um "Keynesianismo fisiológico" de curto prazo, uma vez que seu propósito era atender às demandas imediatas de recursos.

Compartilhando com Saviani (2018), a caracterização desse processo de impeachment como um golpe decorre da não observância do requisito constitucional de comprovação de crime de responsabilidade, que é o único fundamento jurídico para a realização de um impeachment. Após o impeachment, Michel Temer assumiu a presidência e deu início à implementação de medidas restritivas que tinham como objetivo enfraquecer a classe trabalhadora, atacar o movimento sindical, intensificar o desemprego e promover a redução salarial.

Considerando que a precarização do trabalho é uma das dimensões constitutivas do sistema capitalista, decorrente das transformações econômicas impulsionadas pelo capital financeiro, as empresas têm buscado assegurar altas taxas de lucro transferindo para os trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, da produtividade e dos custos relacionados à força de trabalho. Isso resulta na flexibilização dos contratos laborais.

Nesse contexto permeado por incertezas, observa-se que a classe trabalhadora enfrenta constantes investidas que visam enfraquecer os movimentos e as entidades sindicais representativas. Além disso, esses trabalhadores e trabalhadoras são, supostamente, culpados como responsáveis pelos gastos públicos. Esse quadro se materializa por meio de ajustes normativos e da implementação de reformas na legislação trabalhista, que acabam por institucionalizar o processo de precarização do trabalho, o qual já estava em curso, principalmente na esfera da informalidade.

Segundo Lacerda (2019, p. 172), ao analisar dos discursos dos representantes partidários no Congresso Nacional favoráveis à reforma trabalhista (PL 6.787/2016; Lei 13.467/2017) revela que a flexibilização dos direitos trabalhistas é considerada um dos pilares da resposta neoliberal para enfrentar a dívida pública e fortalecer os interesses do mercado. Nesse sentido, Lacerda (2019) enfatiza que essas medidas flexibilizaram pontos importantes da legislação trabalhista, conforme observado nas discussões. Por outro lado, os representantes dos partidos de oposição argumentam que a reforma implica a precarização das relações de trabalho, permitindo práticas como o trabalho intermitente e enfraquecendo as garantias, como a jornada máxima.

Além disso, relativiza-se os direitos trabalhistas.

Portanto, a reformulação das leis trabalhistas ocorreu por meio da homologação da Lei nº 13.467/2017, que resultou na reforma da CLT. Essa reforma teve como efeitos a extinção da contribuição sindical, o que impossibilitou o funcionamento adequado das entidades sindicais, além da flexibilização das formas de contratação e das homologações, que passaram a ser realizadas diretamente nas empresas, sem a presença das representações das categorias. Esse fato contribuiu significativamente para o enfraquecimento dos sindicatos e o desmonte da estrutura da Justiça do Trabalho.

A aprovação da Lei nº 13.429/2017, que trata da terceirização, representa uma institucionalização da flexibilização e precarização das relações de trabalho. Essa lei permite a utilização de contratos temporários, a negociação individual entre trabalhadores e trabalhadoras e seus empregadores e reduz a geração de empregos com vínculo empregatício, desresponsabilizando os empregadores. Além disso, cria uma nova modalidade de pagamento do trabalho, por meio da prestação de serviços, por hora trabalhada e desobriga os empregadores de contribuírem para o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS).

Esse processo de flexibilização afeta todas as categorias de trabalho, tanto nos setores públicos quanto no privado. Consequentemente, a terceirização, a informalidade e a flexibilização tornam-se aspectos prejudiciais às relações de trabalho, causando impactos destrutivos. Logo:

As formas de intensificação do trabalho, a burla dos direitos, a superexploração, a vivência entre a formalidade e a informalidade, a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos chefes, coordenadores e supervisores, os salários degradantes, os trabalhos intermitentes, os assédios, os adoecimentos, padecimentos e mortes decorrentes das condições de trabalho indicam o claro processo de proletarianização dos assalariados de serviços que se encontra em expansão no Brasil e em várias partes do mundo, dada a importância das informações no capitalismo financeiro global. Constituem-se, portanto, numa nova parcela que amplia e diversifica a classe trabalhadora (ANTUNES, 2018, p. 70).

Ao analisarmos as medidas econômicas do governo Temer encaminhadas para aprovação no Congresso Nacional, como a proposta de instituir um novo regime fiscal (PEC 241/2016, PEC 55/2016 e Emenda Constitucional 95/2016), a PEC do Teto dos gastos públicos que visa controlar a dívida pública e supostamente conter o excesso de gastos e a inflação, com o objetivo de recuperar a confiança dos investidores, constatamos, na realidade, a implementação de cortes nas áreas sociais juntamente com a reforma trabalhista, gerada no dismantelamento dos direitos trabalhistas e a

implementação de políticas neoliberais. Essas políticas, que já vinham sendo fortalecidas desde o final dos anos 1980 e ao longo da década de 1990, ganharam mais impulso após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016.

Essas medidas têm impacto na área da educação e, conseqüentemente, nos trabalhadores da educação, incluindo as assistentes sociais. É fundamental analisar esses impactos para podermos correlacioná-los mais a frente com a situação atual das trabalhadoras do Serviço Social no campo da educação.

2.4 OS IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Para compreender os impactos da precarização na educação pública no Brasil, é necessário considerar o processo de reforma do Estado iniciado na década de 1980 e a implementação de políticas públicas de cunho neoliberal, que passaram a ganhar espaço na economia, na política, no social e na cultura. No contexto das políticas sociais, a educação foi intensamente pressionada pela lógica gerencialista, que consiste na introdução das características da iniciativa privada na administração pública. No que diz respeito à educação, essa abordagem teve conseqüências, impactando o setor de forma profunda.

Newman e Clarke (2012, p. 365) avaliam algumas das conseqüências do gerencialismo implementado no Reino Unido a partir das décadas de 1980-1990, destacando seus efeitos na educação, especialmente no processo de escolarização na Inglaterra. Eles afirmam que as habilidades e conhecimentos profissionais na educação estão, em parte, subordinados a novas lógicas de cálculo organizacional, à medida que as escolas foram liberadas do controle do governo nacional e local e passaram a competir por financiamento, alunos e boa confiança.

Nessa lógica de competição presente no mercado, aqueles que oferecem os melhores serviços terão uma maior clientela e mais recursos para investir na suposta qualidade, que é avaliada por sistemas padronizados de avaliação. É nessa perspectiva que essas estratégias vêm sendo integradas e se globalizam, alcançando países da América Latina e, conseqüentemente, o Brasil.

Na visão de Newman e Clarke (2012, p. 366), ocorreu a introdução de uma maior diversidade de tipos de escola, o que permitiu a especialização local e gerou maior autonomia para algumas instituições. Outro aspecto foi a doutrina da escolha dos pais, que colocou escolas individuais em competição direta umas com as outras para atrair os pais de alunos potenciais. Combinado com o repasse de orçamentos e

a gestão local, isso permitiu o desenvolvimento de novas dinâmicas e estratégias, sendo duas delas de destaque.

A seletividade é uma lógica organizacional que busca manter os alunos mais capazes para que obtenham bons resultados nas tabelas classificatórias de sucesso nos exames e, dessa forma, atraiam pais interessados em qualidade. A gestão de fronteiras é uma técnica pela qual a escola se protege de alunos considerados difíceis - e, potencialmente, dispendiosos. Isso incluiria alunos com necessidades especiais, alunos indisciplinados, filhos de migrantes e em busca de asilo, entre outros (NEWMAN E CLARKE, 2012, p. 366).

Nessa mesma perspectiva de pensamento, Hypolito (2010, p. 1342) apresenta sua compreensão sobre a expansão do mercado e a reestruturação educacional no Brasil. Ele aponta que essas mudanças ocorrem em momentos distintos das políticas educativas orientadas pelo neoliberalismo. O primeiro momento, nos anos 1990, foi marcado pela introdução de um sistema amplo de prestação de contas baseado em testes padronizados, sem considerar o contexto social. Já o segundo momento, a partir dos anos 2000, priorizar uma maior articulação entre educação, escolas e mercado, envolvendo maior flexibilização econômica e administrativa, fechamento de escolas improdutivas e incentivo à parceria público-privada, submetendo-se a educação à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo.

Assim, a privatização da educação começou a ser efetivamente implementada a partir dos anos 1990, com a Reforma do Estado adotada pelos países latino-americanos. Essa reforma estabeleceu as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no contexto educacional. Nesse sentido, houve uma orientação para adotar um modelo de organização e gestão da educação baseado na descentralização entre as diferentes instâncias de governo (municipalização), na autonomia escolar e na transferência de responsabilidades para o mercado (responsabilidade social).

No contexto da hegemonia neoliberal, as reformas da política educacional integradas atualmente têm um impacto significativo no trabalho dos professores e de todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação devido à introdução da Nova Gestão Pública (NGP). Essas reformas são influenciadas pela demanda da sociedade globalizada, que exige estruturas nos princípios de competitividade justa, sustentabilidade e boas práticas de governança (OLIVEIRA, 2021).

Segundo Oliveira (2021), no final do século passado, as reformas foram

tecnológicas como uma defesa da escola pública para a população mundial, buscando a universalização do ensino, rompendo com a era de ouro do capitalismo e adotando o conceito de sociedade do conhecimento. A sociedade do conhecimento refere-se à sociedade da informação, que permite o acesso livre e global às informações e, conseqüentemente, ao conhecimento. No entanto, esse otimismo foi confrontado com visões que destacavam a natureza desigual e excludente desse modelo societário.

A inclusão na escola ocorre, porém, como condições desiguais e precárias de formação legitimam uma inclusão precarizada, pontual e temporária no mundo do trabalho, sem oferecer qualificação adequada e suficiente. Esses fatos se somam à dificuldade de acesso às tecnologias por parte dos docentes e discentes pertencentes à classe trabalhadora, o que resulta em insucesso na aprendizagem e intensifica a precarização das práticas educativas, reforçando a tese de uma inclusão excludente, em que o foco está em aprender rapidamente e sem esforço.

Nesse contexto, em que se observa a precarização e intensificação do trabalho docente e dos demais profissionais que trabalham nas escolas, surgem também os mecanismos de controle e avaliação externa, indispensáveis para alcançar a chamada "melhoria educacional". No entanto, os docentes apontam que essa estratégia de testes padronizados tem gerado cada vez mais argumentos no Brasil e em diversas partes do mundo em defesa da avaliação como um mecanismo para medir índices de qualidade e estabelecer currículos nacionais.

A relevância dada às avaliações externas em larga escala, utilizadas com o pretexto de serem mecanismos para aferição e promoção da qualidade educacional é cada vez mais explícita no cenário das políticas educacionais, porém cabe ressaltar que ao aferir a proficiências dos alunos nos testes padronizados, alguns aspectos importantes não são levados em consideração, como o nível socioeconômico do aluno, a estrutura física da escola e a formação de professores. Além disso, é necessário atentar para o fato de que, de acordo com a média obtida por escola, isso pode fomentar a comparação e a competitividade, a partir do ranqueamento dos resultados. (HENRIQUES, 2022, p. 97).

A precarização do trabalho não é um fato isolado que afeta apenas uma categoria específica. Ela faz parte da estratégia de reestruturação de acumulação flexível, cujo objetivo é adaptar a força de trabalho às demandas do mercado. Da mesma forma, a flexibilização também tem impacto na área da educação, afetando o trabalho docente e todos os outros trabalhadores da educação. A flexibilização do trabalho docente, dentro do regime de acumulação, reflete-se nas formas de contratação, tanto das assistentes sociais, dos técnicos e os professores não

escapam dessa nova realidade que está sendo construída atualmente nos países da América Latina. Essas transformações são evidenciadas pelas recentes reformas nos sistemas educacionais, que têm repercussões nas carreiras, nas contratações e na remuneração.

Conseqüentemente, os docentes que trabalham nos setores públicos e privados são afetados por essa nova concepção de trabalho e formas de contratação. Os concursos públicos estão ameaçados pela reforma administrativa em tramitação, sendo substituídos por contratos temporários e seleção simplificada por tempo determinado em diferentes níveis de formação e esferas administrativas. Essa situação coloca em risco as condições materiais, intelectuais e jurídicas necessárias para a manutenção da isonomia e, conseqüentemente, para a preservação da carreira docente. Os professores que atuam no setor privado são os mais impactados e ficam sem proteção adequada (KUENZER, 2021).

No que diz respeito à formação com competências desiguais e precarizadas dos docentes, considera-se que não é necessário que um professor esteja plenamente qualificado para trabalhar em escolas com condições precárias de trabalho pedagógico, atendendo alunos da classe trabalhadora. A precarização e a mercantilização do trabalho docente instruíram para a generalização da formação dos professores, mantendo propostas qualificadas e elitizadas apenas nos níveis de pós-graduação de mestrado e doutorado.

Segundo Kuenzer (2021), a história é compreendida como uma forma específica de discurso, uma narrativa que atribui um efeito de verdade aos fatos e dados históricos, conferindo uma racionalidade que não corresponde à realidade, tornando a história inexistente. Conseqüentemente, o universalismo e o coletivo também não existem se os fenômenos sociais não podem ser explicados. "Se não há história, não há valores, princípios ou fundamentos, e não há futuro; apenas o presente, que deve ser vivido em sua totalidade. Reforça-se o individualismo, preserva a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano indivíduo" (KUENZER, 2021, p. 342).

A epistemologia da prática fragmenta a teoria da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, uma vez que desvincula a prática da teoria, tratando a prática apenas em seu sentido literal de fazer, ou seja, de forma utilitária. Essa abordagem se opõe à ideia de que a teoria é nociva. Portanto, a teoria acaba sendo substituída pelo senso comum, presumindo-se que não há inadequação entre o conhecimento e

o senso comum, nem com as necessidades práticas (KUENZER, 2021).

No Brasil, o Banco Mundial e outros organismos internacionais têm orientado que a educação básica busca promover a formação para a integração social no mundo moderno. A educação prepara os novos trabalhadores para o mercado, desenvolvendo suas habilidades para resolver problemas, tornando-os multifuncionais e cada vez mais atualizados, além de aumentar a relação precária com o conhecimento socialmente produzido.

Nesse sentido, a perspectiva da teoria do capital humano tem sido utilizada para estabelecer padrões na identificação, avaliação e determinar a qualidade da educação, das escolas e do ensino, com base nos critérios de eficiência e eficácia. Dessa forma, essas instituições internacionais reforçam as conexões entre produtividade, capital humano e políticas educacionais, orientando e recomendando aos países parceiros a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores e profissionais inseridos neste processo.

No capítulo, foi discutido como o capitalismo utilizou diversas estratégias para se manter como sistema, recorrendo ao Estado como mediador dos conflitos existentes. Foram abordadas as crises enfrentadas pelo capital desde os anos 60 até os dias atuais, evidenciando o neoliberalismo como a corrente econômica adotada para enfrentar as crises e "salvar" o sistema.

Todas as transformações ocorridas na produção tiveram efeitos no mundo do trabalho, acarretando consequências sérias para os trabalhadores, principalmente em relação à flexibilização dos direitos trabalhistas, à redução da remuneração e à perda da capacidade de luta coletiva. Além disso, houve um enfraquecimento das entidades representativas dos trabalhadores.

CAPÍTULO III – O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM CAMPINA GRANDE – PB

A inserção das profissionais do Serviço Social na educação básica no Brasil ocorre de forma efetiva a partir da mudança na concepção da administração pública. Conforme anteriormente mencionado, o Estado passa a adotar a abordagem gerencialista em substituição à concepção burocrática, o que exige uma conduta orientada pelos princípios da administração privada, com foco na minimização dos gastos.

Essa mudança de concepção tem impacto em toda a estrutura governamental, incluindo o setor educacional. As escolas são agora responsáveis pelos resultados obtidos, recebendo prêmios ou punições, com base no alcance ou não de metas. Diante desse contexto, em que o Estado gerencialista exige que as escolas demonstrem resultados avançados, mesmo diante de recursos precários, a inserção das assistentes sociais na educação, especificamente, ambiente escolar se torna uma medida efetivada.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Na perspectiva apresentada por Barbosa (2012, p. 87) de que, no Brasil, somente após mais de trezentos anos de escravismo e patriarcalismo é que surgiu uma demanda social por educação. Essa demanda emergiu em decorrência do rápido crescimento econômico e político, que exigia da classe burguesa a educação formal como pré-requisito para a ascensão social. Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora também passou a reivindicar o acesso à educação formal. A autora conclui que, nesse momento histórico, a educação se configura como uma demanda social emergente, originada pelo conjunto de indivíduos de uma determinada sociedade e contexto social específico.

No início do século XX, a classe trabalhadora começou a reivindicar demandas específicas relacionadas às suas categorias, em decorrência do aumento da política de conscientização, intensificado com a abolição do sistema escravista. Foi a partir dessas reivindicações e da resposta do Estado a algumas delas que se correspondiam a necessidade de enfrentar a questão social por meio de suas manifestações.

Conforme afirmado por Barbosa (2012, p. 87), na década de 1930, o Estado brasileiro institucionalizou a demanda por uma educação formal, à medida que a sociedade passou a reconhecer os problemas que afetam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Esses problemas abrangem questões relacionadas à educação, tais como o analfabetismo, a repetência, a evasão e o abandono, assim como as condições de vida dos estudantes, que ao longo das décadas se configuraram como demandas institucionais, exigindo respostas para seu enfrentamento.

A profissão de Serviço Social teve sua origem no Brasil na década de 1930, período em que o país adotou o modelo econômico industrial. Segundo Yamamoto (2002, p. 129), essa origem está intrinsecamente vinculada à atuação filantrópica da Igreja Católica, que fornecia serviços sociais e às massas educacionais excluídas da recente revolução industrial no país.

Yazbek (2016, p. 18), por sua vez, destaca esse período como um marco inicial para a profissionalização do Serviço Social, que se institucionalizou e legitimou como um recurso mobilizado tanto pelo Estado quanto pelo empresariado. Nessa perspectiva, a igreja católica desempenhou um papel fundamental no enfrentamento da questão social a partir desse contexto histórico. A autora reforça que:

Trata-se de um contexto de expansão do capital monopolista que recoloca em novo patamar as contradições que configuram a ordem burguesa. É, pois, quando ganharam visibilidade no país as manifestações da questão social, seja pelas iniciativas de resistência e organização da classe trabalhadora, seja pela precarização das condições de vida dos trabalhadores brasileiros e dos segmentos mais empobrecidos da população, quando as ações de caráter assistencial, religioso e filantrópico mostraram se insuficientes para dar conta das necessidades sociais dessa população, que o Estado intervém na condição política, econômica e social. (YAZBEK, 2016, p. 18).

Na perspectiva de Yazbek (2021, p. 19), a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na concepção, no conteúdo e no processo de formação pioneira das assistentes sociais brasileiras. Desse modo, a primeira instituição de ensino de Serviço Social foi estabelecida em 1936, e atualmente opera como a Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), mantendo uma abordagem conservadora que concebe a questão social como um problema moral de responsabilidade individual dos sujeitos.

Yazbek (2016, p. 19) ao refletir sobre os 80 anos de inserção do Serviço Social brasileiro, destaca o Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano, ocorrido na década de 1960, como um marco significativo para a profissão. Nesse movimento, a profissão questionou seus referenciais, assumindo as

inquietações e insatisfações decorrentes desse contexto histórico, em um amplo movimento pela renovação profissional.

Nesse sentido, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, compreendido como um movimento de contestação ao Serviço Social tradicional. Conforme Netto (2006, p. 142-145), o Serviço Social tradicional tinha suas bases ideopolíticas e práticas fundamentadas em normas racionais do formalismo abstrato e da fenomenologia.

A contestação do conservadorismo profissional no âmbito do Serviço Social decorreu de diversos motivos. Entre eles, destacam-se a necessidade de aperfeiçoamento do Serviço Social à realidade latino-americana, a busca por conferir à profissão um status científico, o suprido das novas demandas impostas pelo desenvolvimentismo e, por fim, a consolidação da profissão no mercado de trabalho, a fim de evitar que fosse relegada ao passado.

Além disso, a eclosão desse movimento foi impulsionada pela efervescência de diversos movimentos sociais que contestavam um padrão de desenvolvimento capitalista em crise. Dentre esses movimentos, destacam-se as lutas operárias nas fábricas do norte da Itália, a ofensiva do leste europeu e as passeatas ocorridas no Rio de Janeiro. Esse cenário global, com destaque para a América Latina e, em especial, a partir da Revolução Cubana, motivou uma reavaliação do projeto societário ao qual a profissão estava comprometida (YASBEK, 2016, p. 19).

Tratando especificamente do movimento de reconceituação no Brasil, e seguindo a análise de Netto (2006), podemos observar que, na América Latina, havia um anseio por democracia na arena política, enquanto no Brasil vivíamos sob uma ditadura militar. Isso resultou, inicialmente, no impedimento do movimento, que só passou a contestar o tradicionalismo e a direcionar-se para outra lógica racional a partir de 1980.

Desse modo, a perspectiva modernizadora está intrinsecamente ligada ao processo de desenvolvimentismo no país, que teve seu início nos anos 1950 e se caracteriza pelo fomento ao desenvolvimento da comunidade. Nesse contexto, é evidente a predominância da influência do estrutural-funcionalismo, em que o assistente social busca motivar a população cliente a contribuir para o progresso do país.

A década de 1980 no Brasil foi um período marcado por avanços em prol da democracia, com o fim da Ditadura Militar no país. Essa década foi de extrema

importância para o Serviço Social, pois testemunhou mudanças significativas em sua prática e teoria.

Durante esse período, ocorreu uma retomada da prática do Serviço Social tradicional, com destaque para a corrente fenomenológica. No entanto, a partir de 1979, sentiu outras direções e tendências dentro da profissão. Nas universidades, o marxismo começou a trilhar seu caminho e a categoria profissional se organizou e aprofundou seus conhecimentos teóricos.

O movimento de reconceituação, em seus desdobramentos históricos, caracteriza-se por confrontar e definir diferentes tendências para a profissão, tanto em termos de fundamentos teóricos e metodológicos quanto em relação à intervenção social e política. No contexto brasileiro, esse movimento impôs aos assistentes sociais a necessidade de construir um novo projeto profissional, comprometido com as demandas e interesses da população que utiliza seus serviços.

Um marco importante desse processo foi o chamado Congresso da Virada, que proporcionou condições favoráveis para a construção do projeto ético-político, teórico e metodológico cooperativo do serviço social brasileiro. Essa aproximação com a vertente marxista permeou a formação das assistentes sociais na sociedade brasileira, impulsionando a promoção de eventos acadêmicos resultantes da experiência associativa dos profissionais, tais como convenções, congressos, encontros e seminários. Essa abordagem também se fez presente na regulamentação legal do exercício profissional e no código de ética, sendo um fundamento fundamental para a construção do projeto ético-político do serviço social brasileiro.

Durante a transição dos anos 1980 para os anos 1990, o projeto profissional do Serviço Social alcançou a maturidade e evidenciou uma ruptura com o conservadorismo tradicional. Nesse contexto, a profissão avançou politicamente ao construir o Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEPSS), no qual fica evidente o comprometimento com a classe trabalhadora e com a construção de uma sociedade emancipada.

Essa transformação no campo do Serviço Social também ecoou no cenário educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) destacou a importância da educação ao dedicar um capítulo inteiro para regulamentar esse direito público. Esses dispositivos constitucionais asseguram o acesso à educação de forma ampla e irrestrita, garantindo o direito à educação formal para todos os estratos da sociedade brasileira e, assim, conferindo real efetividade ao direito social que é a

educação. Nas últimas décadas do século XX, a educação no Brasil experimentou transformações significativas em resposta às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 destacando a educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal, social, econômico e cultural, com o propósito de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, contribuindo para a aproximação do Serviço Social com a Educação.

3.2 A APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Constituição de 1988 refletiu o contexto histórico do país, priorizando o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho como pilares fundamentais. A Constituição também estabeleceu medidas como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantia de padrão de qualidade e oferta gratuita e obrigatória do ensino fundamental e médio para toda a população.

No entanto, a década de 1990 testemunhou a implementação do neoliberalismo no Brasil, marcada por uma política econômica orientada pelo mercado e influenciada por organismos internacionais, mudando a redução do índice alarmante de analfabetismo. Essa abordagem neoliberal levou o governo federal a propor alterações na Constituição de 1988, por meio de emendas, leis infraconstitucionais e medidas provisórias, como parte de uma estratégia para se alinhar com as demandas dos mercados globais.

Seguindo a tendência neoliberal, o Brasil, na década de 1990, desenvolveu estratégias para enfrentar os desafios educacionais, buscando atender às necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade. No entanto, essa abordagem é focada em mudanças no modelo de gestão da educação, culminando em um período que se caracteriza pela redução do papel do Estado. Isso se manifesta por meio de processos de privatização, desregulamentação, redução da carga tributária e maior influência do mercado, mesmo em setores tradicionalmente considerados de responsabilidade do setor público, como a educação.

A atuação da assistente social na área da educação remonta à década de 1930, como discutido anteriormente, desde os primeiros processos sócio-históricos que constituíram a profissão. No entanto, foi a partir dos anos 1990, em consonância com

o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que o Serviço Social experimentou um considerável aumento de sua presença na área da educação no Brasil. Diversos fatores contribuíram para a demanda do Serviço Social na área da educação, incluindo as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, especialmente no final da década de 1990, que impulsionaram a atuação desses profissionais nos espaços da educação básica, profissional e superior. Essas transformações na política educacional dizem respeito principalmente aos conteúdos abordados em sala de aula e à forma como esses conteúdos são transmitidos aos alunos, demandando a intervenção do profissional de Serviço Social para intermediar o ambiente escolar e lidar com a diversidade social e cultural dos estudantes(CFESS,2012).

Entretanto, à medida que o Serviço Social foi cada vez mais requisitado no contexto escolar, ampliou-se o escopo de atuação desse profissional. Além de prestar atendimento aos usuários do sistema educacional, as assistentes sociais passaram a ser convocadas para desempenhar funções também na área de gestão. De acordo com Ferriz e Almeida (2019, p. 16)

Historicamente o trabalho do assistente social na política de educação esteve voltado ao atendimento direto da população usuária, mais especificamente, aos estudantes e suas famílias. No entanto, na década de 2010 para cá, vem se fortalecendo uma tendência de maior incorporação de assistentes sociais na esfera da gestão da política de educação. (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019, p. 16).

Esta nova demanda para a profissional de Serviço Social está intimamente ligada ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação que atendam às novas necessidades sociais. Atualmente, há uma exigência mais enfática em relação aos objetivos da educação formal, que historicamente estavam diretamente ligados ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e às concepções conservadoras da sociedade.

Atualmente, os espaços educacionais são demandados para formar cidadãos com uma perspectiva diversa e um olhar mais crítico. Nesse contexto, a participação da assistente social na formulação de políticas educacionais voltadas para essa perspectiva transformadora é essencial para alcançar tal objetivo. Ferriz e Almeida (2019, p. 22) destacam que.

Essa tendência apenas revela um quadro geral de mudanças na dinâmica das políticas sociais, inegavelmente determinado pela ênfase na feição generalista do estado nesse campo, que associadas à não renovação e

ampliação regular dos quadros técnicos no interior do aparato organizacional estatal impactam em um deslocamento desse profissional das atividades de contato direto com a população para o da gestão de programas, projetos e de pessoas, neste último caso atuando diretamente em processos de capacitação e assessoria junto aos profissionais da educação. (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019, p. 16).

No entanto, é relevante ressaltar que as tarefas efetuadas pelas assistentes sociais possuem uma natureza técnica, e não administrativa. As atribuições desempenhadas estão vinculadas à capacitação, formação e orientação acerca da aplicação de políticas educacionais. Nesse viés, tal profissional possui um papel relevante tanto na administração da política educacional quanto no cumprimento dos procedimentos de formação e capacitação.

Esse redirecionamento atendeu aos debates realizados sobre fome, segurança e pobreza, nos quais se discutia a superação desses fatores que afetam mais de um terço da população, especialmente em países de capitalismo periférico e dependente. Essas questões foram levantadas por países com indústrias fortes e diversificadas, que apontavam para a importância da educação como meio de melhorar a economia de nações pobres. Intervir na educação visando alcançar metas seria uma forma de formar indivíduos qualificados, embora não exclusivamente, para atender às demandas técnicas de um mundo cada vez mais informatizado.

Mais uma vez, Fãrriz e Almeida (2019, p. 25) contribuem para essa discussão ao afirmarem que a demanda por assistentes sociais se justifica pelo fato de que a expansão da educação não ocorreu de maneira global, mas sim dentro do contexto das políticas neoliberais, sendo seletiva e focalizada. É essencial compreender que tais mudanças foram direcionadas não apenas para assegurar o acesso à educação formal, mas também para cumprir as metas estabelecidas no âmbito da reforma administrativa do Estado.

A reforma gerencial mencionada diz respeito à maneira como o Estado deve planejar e implementar políticas que visem reduzir os investimentos em políticas públicas. Conforme apontam Newman e Clarke (2012, p. 358), "o gerencialismo como ideologia foi fundamental para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990", estabelecendo um campo permeado por práticas gerenciais que introduziram a lógica do cidadão-consumidor, enfatizando uma gestão orientada para alcançar resultados que premiaram as escolas no processo de alocação de recursos. Segundo Fonseca, França e Souza (2022),

Com a adoção de um novo modelo de gestão, o modelo burocrático rende-se ao gerencialismo na gestão pública pautado nos moldes das organizações privadas. A burocracia passa a ser considerada incapaz e, por esse motivo, busca-se adotar novas medidas que possibilitem e promovam a melhoria dos recursos financeiros na configuração do Estado mínimo. (FONSECA; FRANÇA; SOUZA, 2022, p. 71).

Esse tipo de ação resultou no estímulo para que as escolas demonstrassem eficiência em sua gestão, especialmente no sentido de minimizar a reprovação dos alunos. A reprovação de um aluno é vista como um sinal de deficiência na gestão da escola, pois reter os estudantes resulta em custos adicionais para a instituição. Dessa forma, as políticas implementadas pelos estados e municípios tinham como objetivo garantir que a reprovação dos alunos ocorresse apenas em casos extremos.

Fonseca; França e Souza (2022) corroboram essa discussão ao afirmarem que a finalidade da reforma na gestão escolar é promover a racionalização dos gastos, responsabilizando a escola pelos seus resultados por meio do uso de indicadores que classificam esses resultados como positivos ou negativos. Essa classificação justifica a aplicação de penalidades ou concessão de incentivos financeiros às instituições.

Em outras palavras, a escola deve adotar princípios de gestão baseados na eficiência e racionalização de recursos, semelhantes aos princípios utilizados na administração privada. Isso implica que as instituições escolares devem realizar suas atividades utilizando um menor volume de recursos. A busca pela eficiência no uso dos recursos desloca a responsabilidade do investimento público para a gestão escolar, que é encarregada de estabelecer uma gestão de referência mesmo diante das limitações e com o menor gasto possível.

Esta concepção de gestão escolar baseada em princípios do mercado demanda a participação da assistente social. Diante da diversidade presente no ambiente escolar, tornou-se necessário compreender os obstáculos para a implementação dessa política, e nesse sentido, a profissional de Serviço Social pode contribuir para a compreensão das múltiplas realidades presentes na escola. É impossível promover uma política de eficiência e implementar ações sem compreender o contexto em que se está inserido.

No entanto, é crucial salientar que a atuação da assistente social no âmbito escolar vai além de identificar questões e facilitar a resolução de conflitos. A sua intervenção também passou a ter um papel significativo no aperfeiçoamento do modelo gerencial do Estado. Conforme indicado por Fériz e Almeida (2019),

As requisições postas aos assistentes sociais no campo da gestão da política, como na de programas e projetos, não altera de forma significativa um padrão de atuação com a qual a profissão se reconhece historicamente em outras políticas sociais setoriais. A novidade não está no exercício desta atividade e nem de sua localização na estrutura de uma política com pouca tradição de contratação de assistentes sociais, mas na forma como essas requisições se coadunam com os processos que particularizam o estado gerencial e a disseminação do gerencialismo como uma ideologia necessária à extração de um sobre trabalho que, mesmo não voltado para a produção de excedente de valor, se torna útil à obtenção de resultados práticos nas políticas sociais que no plano das justificativas sociais e da reconfiguração e reorientação do fundo público, atendem estrategicamente à acentuada mercantilização da vida social. (FÉRRIZ; ALMEIDA, 2019, p. 30).

A transição do estado burocrático para o estado gerencial resultou em diversas mudanças na política educacional, especialmente na gestão das escolas. A nova abordagem passou a enfatizar a produção de resultados com recursos limitados, atribuindo à gestão escolar a responsabilidade pelo fracasso caso não se alcancem os resultados esperados com uma estrutura mínima.

A participação da assistente social nesse processo ocorreu inicialmente por meio do contato direto com a população, atuando como mediador de conflitos. Posteriormente, sua atuação expandiu-se para incluir uma participação ativa na gestão escolar, por meio do desenvolvimento de ações de capacitação e orientação para a comunidade escolar. Essa mudança teve impacto direto nos estados e municípios, que passaram a buscar a todo custo o reconhecimento e a premiação por promoverem uma gestão considerada eficiente e baseada em resultados.

3.2.1 A luta da categoria pela inserção de assistente social no campo da educação e o processo de delimitação das suas atribuições.

A luta da categoria pela inserção da assistente social no campo da educação e o processo de delimitação de suas atribuições são marcos prolongados na história da profissão. O Congresso da "Virada" desempenhou um papel crucial ao estabelecer um ponto de virada histórica para as assistentes sociais, enfatizando o compromisso político com a classe trabalhadora e aspirando à construção de um novo projeto para o Serviço Social Brasileiro - o Projeto Ético Político (PEP).

Neste contexto de transformação profunda, a complexidade das práticas e atividades que emergem do contexto sócio-humano, onde o trabalho desempenha um papel fundamental, ganha relevância. Conforme observado por Teixeira e Braz (2009), "um conjunto de práticas (ou atividades) são desencadeadas historicamente" nesse universo, criando um ambiente rico e multifacetado, composto por diversas modalidades de práticas e atividades que se originam tanto do mundo prático-material

quanto do mundo prático ideal (p. 187). Essa dinâmica complexa e multifacetada, influenciada pelo compromisso político delineado no PEP, moldou as aspirações e objetivos das assistentes sociais no campo da educação, contribuindo para o cenário contemporâneo em que atuam.

Isso significa que, de acordo com Netto e Braz (2006, p. 43), o trabalho é fundamental para a construção do ser social, porém, à medida que o ser social se desenvolve, ele não se limita ou esgota no trabalho; quanto mais o ser social se desenvolve, mais suas manifestações vão além do espaço diretamente ligado ao trabalho. Conforme destacado por esses autores, há várias formas de práticas, como a prática política, a prática artística, a prática produtiva e as diferentes formas de práticas profissionais, todas intrinsecamente relacionadas à prática produtiva em que os indivíduos, por meio do trabalho como base da objetivação do ser social, modificam a natureza para garantir sua sobrevivência.

É nesse contexto que, segundo Teixeira e Braz (2009, p. 187), ao longo da história, os seres humanos tornam suas relações cada vez mais complexas e mediadas em suas formas de vida social, resultando na criação progressiva de formas de expressão materializadas na realidade, chamadas aqui de "práxis". Dessa forma, compreende-se que as diferentes formas de ações carregam consigo manifestações pessoais e coletivas, desenvolvidas por sujeitos individuais ou coletivos, que participam de distintos interesses sociais, sejam eles políticos, ideológicos, econômicos, entre outros. Ao conquistarem uma dimensão coletiva dentro de um determinado setor, adquirem um status de projeto profissional (p.188).

Dessa forma, o Projeto Ético Político (PEP) emerge como um elemento essencial para estabelecer as diretrizes e princípios que guiam a prática profissional da assistente social. Esse projeto reafirma o papel da assistente social como um agente de mudança social, comprometido com a defesa dos direitos humanos e a promoção da justiça social. A concretização do PEP representa um marco significativo para o desenvolvimento teórico da profissão, baseado em uma abordagem teórico-crítica que contribuiu de forma significativa para a organização política da categoria.

Além de sua importância no processo de criação de documentos que regulamentam a profissão no país, como a Lei nº 8.662/93, o Código de Ética de 1993 e as Diretrizes Curriculares de 1996 para a formação profissional, o PEP teve um papel crucial. Tais documentos são essenciais para guiar as assistentes sociais em

seu trabalho, fornecendo diretrizes éticas e práticas que asseguram a qualidade do serviço prestado por essas profissionais.

Dessa forma, o Projeto Ético Político e seus reforços legais e éticos constituem a base sólida sobre a qual a atuação da assistente social se apoia. A partir desses princípios, as assistentes sociais têm se engajado na promoção de uma prática profissional crítica e comprometida com a transformação social, na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na área da Educação, o processo de luta pela regulamentação dessas profissionais continua trilhando caminhos intensificados a partir da década de 1990. Esse movimento, conforme destacado por Cunha (2017, p.19), as assistentes sociais que atuam na área da educação empreenderam diversas iniciativas no sentido de regulamentar o serviço social nesse contexto. Uma dessas iniciativas resultou na proposição do projeto de lei (PL) nº 3.688/2000, que buscava a inclusão de assistentes sociais no quadro de profissionais da educação em cada escola. Esse projeto foi encaminhado ao Senado Federal e passou por diversas comissões, até que em novembro de 2009, recebeu um texto substitutivo e se transformou no projeto de lei da Câmara (PLC) nº 060/2007. Esse PLC tratava da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas da rede pública de educação básica e foi aprovado em todas as comissões do Senado. No entanto, o referido PLC retornou à Câmara dos Deputados.

O PLC aguardava aprovação pela comissão de Constituição e Justiça, sendo finalmente aprovado por unanimidade em 7/07/2015. Em seguida, foi encaminhado para votação no plenário da Câmara, onde, se aprovado pelos parlamentares, seguiria para sanção presidencial. Se essa PLC se tornasse lei, permitiria a inclusão de profissionais cuja formação possibilitaria uma intervenção crítica nessa política pública (CUNHA, 2017, p. 20).

Conforme mencionado no manual que aborda orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 "Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica" (Brasília, 2021), destaca-se que, após quase duas décadas em tramitação entre arquivamentos e desarquivamentos, diversas emendas e desacordos com o conteúdo do PL 3688, de 2000, audiências públicas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, aprovação em diferentes comissões das duas Casas, o projeto foi aprovado em 12 de setembro de 2019 e agora é a Lei nº 13.935, de 2019. Essa conquista representa um marco importante, e para alcançá-la, foi

necessário um intenso empenho e articulação das entidades da psicologia e do serviço social. Elas se uniram para retomar o impulso do projeto de lei até sua aprovação pelo Poder Legislativo e, posteriormente, para a derrubada do veto presidencial (BRASÍLIA, 2021, p. 19).

Em um cenário de retrocessos, desmantelamento e reduções em todas as áreas das políticas sociais, a aprovação dessa lei representa uma conquista importante para a política pública de educação, levando em consideração a realidade concreta da comunidade escolar e a oportunidade das equipes multidisciplinares serem integradas às redes de ensino de educação básica, possibilitando assim contribuir para uma educação abrangente e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem (BRASÍLIA, 2021, p. 20).

Assim, ao se unirem e se mobilizarem, as entidades representativas das áreas de psicologia e serviço social têm como objetivo principal a regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019, em nível estadual e municipal. Dessa forma, busca-se assegurar que a política educacional seja efetivada em concordância com os processos que fortalecem os princípios ético-políticos do serviço social e da psicologia, bem como a luta por uma educação pública, laica, gratuita, socialmente referenciada, presencial, inclusiva e de alta qualidade.

3.3 A POLÍTICA DO ESTADO DA PARAÍBA E DE CAMPINA GRANDE NA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Neste item, aborda-se a inserção das assistentes sociais na educação no estado da Paraíba. No entanto, é de suma importância realizar uma reflexão breve sobre como a presença dessas profissionais vem sendo implementada na região Nordeste do Brasil. Baseados no estudo de Ferriz e Barbosa (2019), que analisa a participação dessas profissionais em três modalidades: educação básica, educação profissional e ensino superior.

As autoras Ferriz e Barbosa (2019 p.41) identificaram, em sua pesquisa, a presença de assistentes sociais nas escolas públicas dos nove estados da região Nordeste, com destaque para a Paraíba, onde se verificou o maior contingente dessas profissionais atuando nesse contexto educacional. Ao constatarem a presença significativa dessas profissionais na Paraíba, as autoras destacam o estado como um polo de atuação para as assistentes sociais na área da educação básica.

Nesse sentido, conforme evidenciado por Ferreira (2021), mediante pesquisas nos portais de transparência do Governo Federal e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o estudo almejou averiguar a presença de profissionais de Serviço Social nas instituições educacionais públicas paraibanas. O escopo da pesquisa engloba tanto os assistentes sociais que atuam em escolas e institutos de educação técnica e superior, quanto aqueles envolvidos em políticas de assistência estudantil, saúde, administração, entre outras, todos colaborando significativamente com as atividades de ensino e pesquisa. Cabe destacar que não foram contemplados os docentes dos cursos de Serviço Social da UEPB, UFCG e UFPB, que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dentre os 84 (oitenta e quatro) assistentes sociais das instituições educacionais públicas pesquisadas, somente 01 (um/a) atua sob o regime de Contrato de Interesse Público Excepcional (CEIP), cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais, conforme previsto na Lei número 12.317/2010. No geral, a carga horária é de 40 horas, devido a uma "falha" na referida lei, que, ao mencionar o "contrato de trabalho", exclui os profissionais com regime estatutário da exigência das 30 horas semanais, como observado por Ferreira em 2021.

No que se refere às escolas públicas no estado da Paraíba, a pesquisa foi conduzida em todos os 223 municípios através do Sistema de Acompanhamento da Gestão dos Recursos da Sociedade (SAGRES online) do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE-PB), utilizando dados atualizados até dezembro de 2020 (período de estudo). Dentre esses municípios, apenas 34 relataram ter assistentes sociais trabalhando nas redes de ensino (FERREIRA, 2021, p. 43).

De acordo com os dados apresentados por Ferreira (2021), constata-se que apenas aproximadamente 15% dos municípios da Paraíba possuem assistentes sociais atuando nas redes de ensino. Tanto o governo estadual quanto os governos municipais têm investido de forma insuficiente na contratação de profissionais dessa área para atuarem na política de educação básica, seja por meio do CEIP ou, principalmente, por meio de concursos públicos.

Assim, diante desse cenário de inserção das profissionais do Serviço Social na educação básica, destaca-se o estado da Paraíba, mais especificamente nos municípios de João Pessoa e Campina Grande, como localidades que concentram um

número significativo de assistentes sociais atuantes na política de educação básica em escolas públicas municipais (Ferriz e Barbosa, 2019, p. 43).

Segundo as autoras Amorim e Ramalho (2020), as assistentes sociais desempenharam um papel relevante na Secretaria de Educação e Cultura de Campina Grande ao promoverem a ampliação do Programa de Bolsa de Estudos, cujo propósito era beneficiar estudantes “carentes”, ou seja, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Diante dessa realidade identificada, as profissionais elaboraram um projeto que envolveu a participação de outros profissionais, como psicólogos, médicos, odontólogos, professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares, com o intuito de apoiar a efetivação do trabalho realizado pelo Serviço Social.

É importante ressaltar que essa iniciativa demonstra o comprometimento das assistentes sociais com a promoção da equidade e do acesso à educação, bem como a valorização da interdisciplinaridade e da cooperação entre os diversos profissionais envolvidos no processo educacional. Tal abordagem evidencia a importância da atuação conjunta e integrada para o alcance de resultados mais efetivos no campo educacional.

O Serviço Social na área da educação municipal teve sua consolidação no final da década de 1970 com a criação e regulamentação do Serviço de Assistência ao Educando (SAE). Conforme mencionado por Amorim e Ramalho (2020, p. 56), o SAE é um órgão da Secretaria de Educação e Cultura que tem como objetivo garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar por meio da concessão de auxílios para aquisição de material escolar, transporte de alunos e assistência médica e odontológica.

De acordo com a pesquisa realizada por Amorim e Ramalho (2020), foi por meio do Serviço de Assistência ao Educando (SAE) que se deu a primeira iniciativa de implementar um projeto com a presença de assistentes sociais nas escolas municipais, desempenhando funções específicas relacionadas ao cargo dentro das unidades escolares. As autoras também destacam que a equipe foi organizada da seguinte maneira: duas profissionais atuando na sede da Secretaria de Educação, no setor de merenda escolar, e outras quatro foram designadas para implantar a experiência piloto nas Escolas Municipais Tiradentes, Anísio Teixeira, Félix Araújo e Monsenhor Sales. Essa iniciativa contribuiu significativamente para o processo que culminou na criação do cargo de assistente social escolar.

Essa trajetória evidencia a importância do Serviço de Assistência ao Educando (SAE) como um marco na inserção do Serviço Social no contexto educacional municipal, proporcionando a presença de assistentes sociais nas escolas e garantindo apoio e assistência aos estudantes. A atuação desses profissionais contribui para o fortalecimento da rede de proteção e promoção dos direitos dos educandos, além de ser um avanço na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Portanto, a iniciativa de inserção das assistentes sociais nas escolas públicas do sistema municipal de educação de Campina Grande-PB teve início em 1983, com a transferência de alguns profissionais do Serviço Social que já atuavam na SETRABES/CG no programa de distribuição de bolsas de estudos para a Secretaria de Educação e Cultura-SEDUC/CG. O primeiro concurso para o cargo de assistente social no município foi realizado em 1986.

No entanto, é importante destacar que, segundo Amorim e Ramalho (2020), a inserção do primeiro grupo de assistentes sociais na educação de Campina Grande ocorreu em 1977, sendo que em 1983 houve a expansão desse grupo no contexto educacional. De acordo com Araújo (1995, apud Amorim e Ramalho, 2020), o concurso realizado em 1986 ampliou o número de assistentes sociais na rede municipal, passando de 5 para 45 profissionais atuando nas escolas da rede municipal de ensino.

Essas informações revelam a evolução gradual da presença dos assistentes sociais no sistema educacional de Campina Grande, com uma ampliação significativa do número de profissionais ao longo dos anos. Essa inserção desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar dos estudantes e na garantia de seus direitos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Certamente, Campina Grande se destaca pela iniciativa de inserção de assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino. Segundo as autoras Férriz e Andrade (2020), embora não existam documentos comprobatórios dados sobre esse processo, relatos de assistentes sociais que ainda operam no município indicam que a inserção teve início na década de 1980. O primeiro grupo de assistentes sociais, composto por 13 profissionais, foi inserido em 1983, aproveitando profissionais que já atuavam na assistência social para iniciar o trabalho nas escolas municipais. (FÉRRIZ; ANDRADE, 2020, p. 87).

O primeiro concurso específico para o cargo de assistente social na educação ocorreu em 1986. Nos anos de 2000, 2003, 2007 e 2008, também foram realizados

concursos públicos, mas com o propósito de reportar vagas, sem expansão no número de profissionais. A ausência de concurso há mais de uma década tem levado à precarização do serviço, com a contratação de prestadores de serviços temporários.

A partir da inserção das assistentes sociais nas equipes multiprofissionais implantadas em cada núcleo para atuar no sistema municipal de ensino, foi adotada uma composição padronizada com assistente social, pedagogo, psicólogo e orientador educacional.

No ano de 2020, a Prefeitura Municipal de Campina Grande-PMCG abriu processo para a realização de um novo concurso, mas o número de vagas oferecidas foi inferior ao contingente de trabalhadoras contratadas. Seguindo o Edital nº 001 de 11 de outubro de 2021, foram disponibilizadas apenas 10 vagas para a categoria, distribuídas da seguinte forma: 8 vagas para assistente social educacional na zona urbana e 2 vagas para assistente social educacional na zona rural.

3.4 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO EM CAMPINA GRANDE E O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL

Neste contexto de reestruturação do ensino, os municípios brasileiros também começaram a realizar mudanças com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que estabeleciam que os municípios tinham autonomia administrativa para organizar os currículos de acordo com a realidade local.

Em Campina Grande/PB, podemos destacar dois momentos importantes no processo de reestruturação do ensino municipal. O primeiro momento ocorreu em 1999, com a implantação do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (SME-CG), por meio da Lei Municipal nº 3771/1999, aprovada em 14 de dezembro de 1999. O Artigo 1º, Parágrafo Único dessa lei define que "esta Lei disciplina o Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito à educação escolar que se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias". Além disso, foi implementada a Reforma Curricular por meio da Lei nº 2.715/99, que introduziu o sistema de ciclos em Campina Grande.

O segundo momento ocorreu em 2007, quando o sistema foi regulamentado. Além da mudança no currículo pedagógico, houve uma reforma organizacional nas escolas municipais de Campina Grande. Entre os anos de 2002 e 2003, foi realizada uma reforma administrativa e organizacional nas escolas, que foram agrupadas em núcleos educacionais com base em sua localização geográfica.

Durante a gestão do prefeito Veneziano Vital do Rego (2005-2012), foi implantado o sistema de nucleação, no qual as escolas municipais do sistema de ensino local foram divididas em núcleos compostos por várias escolas em uma mesma região. A proposta do sistema de nucleação foi reestruturada para melhor distribuição das equipes pedagógicas (equipe multidisciplinar) em cada núcleo. Dessa forma, mais escolas foram agrupadas para otimizar a atuação da equipe multidisciplinar, composta por orientadores, supervisores educacionais, psicólogos e assistentes sociais.

Conforme estabelecido pela Lei Complementar nº 015/2002, que foi posteriormente alterada pela Lei Complementar 055/2011, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC) possui atribuições específicas relacionadas à cultura, esporte e lazer. No entanto, com a alteração legislativa, as responsabilidades referentes à cultura passaram a ser atribuídas à Secretaria de Cultura, enquanto as responsabilidades relacionadas ao esporte e lazer foram transferidas para a Secretaria de Esporte, Juventude e Lazer.

O motivo dessas alterações legislativas é estabelecer uma divisão mais clara das competências entre as secretarias, de modo a promover uma gestão mais eficiente e especializada em cada área. Com essa divisão, cada secretaria pode concentrar seus esforços e recursos de forma mais direcionada, atendendo às demandas específicas de cada setor.

Além disso, a Lei Complementar também define a finalidade da SEDUC, que devem ser cumpridas no âmbito da educação:

Art. 16. A Secretaria de Educação tem como finalidade garantir a educação como direito fundamental do cidadão, visando ao seu pleno desenvolvimento e favorecendo o despertar de suas potencialidades, formando para o exercício da cidadania, dentro dos princípios da liberdade e da solidariedade e a elaboração e execução do Plano Municipal de Educação, em articulação com a aprovação do Conselho Municipal de Educação e os órgãos municipais, estaduais e federais de educação. (CAMPINA GRANDE, 2011, p. 4).

Com as equipes multidisciplinares, inicialmente, estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC). Posteriormente, ocorreu a nucleação, que dividiu o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande em 12 núcleos, sendo 9 na zona urbana e 3 na zona rural. Cada núcleo abrange uma quantidade variada de escolas e creches, dependendo de sua localização geográfica. Para facilitar a compreensão, o Quadro 3 apresenta o número de escolas e creches por núcleo, bem como a quantidade de assistentes sociais presentes em cada um:

QUADRO 3: Número de escolas e creches por núcleo e quantidade de assistentes sociais presentes em cada núcleo.

NÚCLEO	Escola de Ensino Fundamental	Creches	TOTAL DE ESCOLAS E CRECHES	Nº assistente social por núcleo
N-1	8 (urbana)	2 (urbana)	10	4
N-2	9 (urbana)	2 (urbana)	11	5
N-3	6 (urbana)	1 (urbana)	7	3
N-4	11 (urbana)	6 (urbana)	17	3
N-5	9 (urbana)	2 (urbana)	11	3
N-6	9 (urbana)	6 (urbana)	15	6
N-7	10 (urbana)	5 (urbana)	15	10
N-8	9 (urbana)	6 (urbana)	15	3
N-9	11 (urbana)	9 (urbana)	20	4

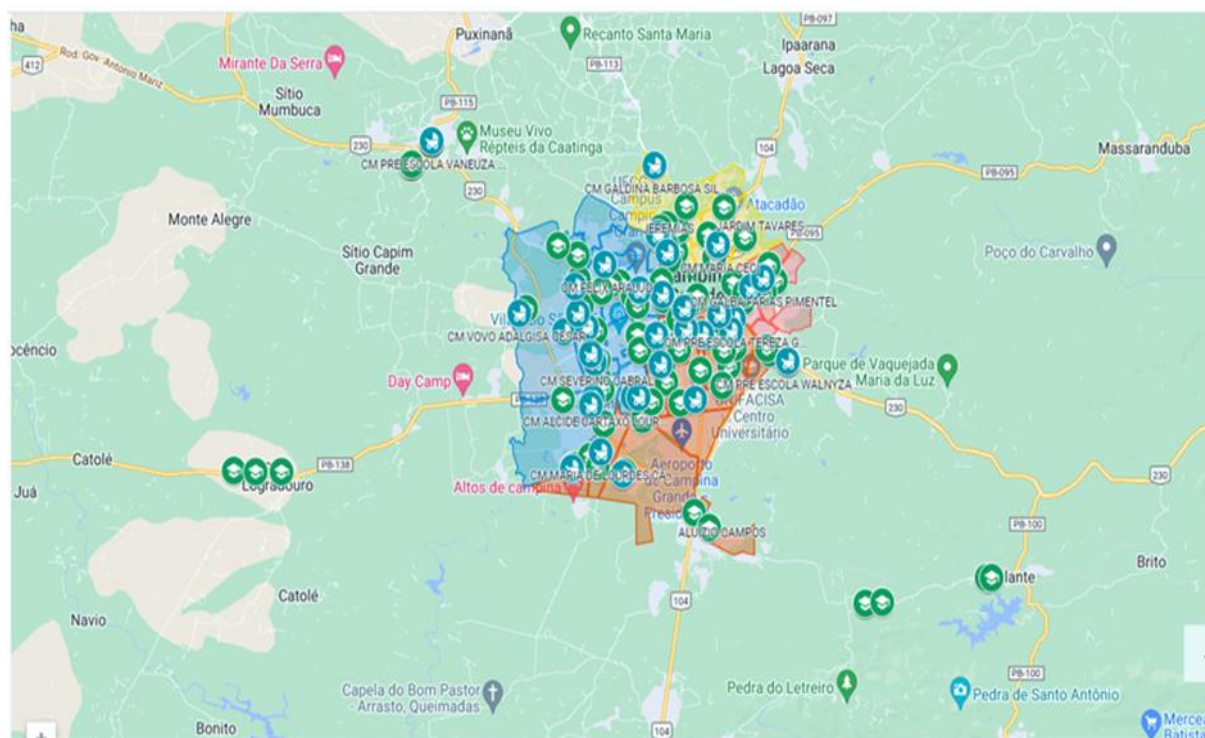
NR-10	6 (rural)	0	6	0
NR-11	9 (rural)	1 (rural)	10	0
NR-12	10 (rurais)	2 (rural)	12	4
TOTAL	107	42	149	45

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações levantadas junto à Diretoria Técnico Pedagógica-DTP da SEDUC/CG por meio do setor responsável pelas assistentes sociais que estão desenvolvendo seu trabalho nas escolas.

Atualmente, o município de Campina Grande conta com um total de 107 escolas de Ensino Fundamental, sendo 82 localizadas na zona urbana e 25 na zona rural. Além disso, há 42 creches, das quais 39 estão na zona urbana e 3 na zona rural. Esses números refletem a distribuição das instituições educacionais no município e a presença de assistentes sociais ocorreram em diferentes núcleos para atender às demandas sociais e educacionais da comunidade escolar.

O mapa abaixo apresenta a distribuição das unidades escolares do município de Campina Grande (Figura 1).

Figura 1 - Distribuição das unidades escolares do município de Campina Grande.



Fonte: <http://observa.campinagrande.br/index.php/mapa-escolar-do-ideb-2020/> .

Desta forma, cada equipe possuía um número determinado de escolas e creches para atender nos núcleos durante uma semana. Essa organização visava atender à demanda do município de contar com uma equipe multidisciplinar em cada escola, porém, ao mesmo tempo, apresentava desafios para os profissionais, uma vez que elas não conseguiam acompanhar o ambiente escolar de forma mais efetiva. Isso ocorria principalmente nos núcleos que abrangiam mais de 5 escolas, pois o profissional não conseguiria atender todas as escolas em uma única semana. A consequência de ir apenas uma vez por semana à unidade escolar era uma menor integração das assistentes sociais na comunidade escolar, o que contrastava com o objetivo de ter uma equipe multidisciplinar ocorrida de forma mais presente e participativa dentro das escolas.

A Lei Municipal nº 3771/1999, anteriormente mencionada, estabelece a organização do Sistema Municipal de Ensino (SME), que engloba a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Valorização do Magistério. Essa estrutura educacional abrange

diversos conselhos, com o propósito teórico de contribuir para o processo de democratização da educação pública municipal (CAMPINA GRANDE, 1999).

Em 2008, através de um processo de mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras do magistério, foi aprovada a Lei Complementar 036, de 8 de abril de 2008, que trata do Estatuto e do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal (PCCR). "A lei tem como finalidade a preservação e o estímulo dos profissionais do magistério público, aprimorando o padrão de qualidade do ensino público municipal e elevando a qualidade dos serviços oferecidos pela Secretaria de Educação" (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 1).

A lei mencionada assegura a valorização dos profissionais por meio de diversas medidas. primeiramente, o ingresso no magistério público municipal atendido exclusivamente por meio de concurso público, que envolve provas e títulos. Além disso, será oferecido acompanhamento contínuo profissional, com licenciamento remunerado aos profissionais em exercício efetivo no magistério público municipal.

Outro aspecto importante é a progressão funcional, que será baseada no tempo de serviço, na titulação, na avaliação de desempenho e na capacitação docente. Os profissionais também contarão com períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, os quais serão incluídos na carga horária de trabalho. Isso proporcionará um ambiente propício ao aprimoramento profissional

Por fim, a lei preconiza condições de trabalho adequadas, tais como um espaço físico adequado, ou ajuste do número de alunos por sala de aula e disponibilidade de equipamentos compatíveis com as novas tecnologias educacionais. Essas medidas visam oferecer um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, proporcionando aos professores melhores condições para praticarem suas atividades. (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 1).

Para os assistentes sociais inseridos nas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande, a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério foi um marco importante. O CAPÍTULO III do PCCR apresenta o quadro ocupacional do magistério, que engloba uma variedade de cargos, dentre eles o de Assistente Social.

De acordo com o Art. 41, no quadro ocupacional do Magistério, destaca-se que os cargos de Assistente Social, Supervisor e Orientador, Psicólogo Educacional, Administrador Escolar e Inspetor correspondem ao exercício de Assessoramento Pedagógico na Educação Infantil, nas séries ou ciclos iniciais e finais do Ensino

Fundamental, ou seja, têm um papel crucial na orientação e suporte ao desenvolvimento do processo educacional em diferentes etapas da educação básica.

Essa inclusão das assistentes sociais no quadro ocupacional do magistério representa o reconhecimento da importância dessas profissionais na equipe multidisciplinar das escolas municipais de Campina Grande, na perspectiva para a oferta de uma educação de qualidade e promoção da valorização e desenvolvimento integral dos alunos. (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 16).

Dentro do Plano de Cargas, Carreira e Remuneração (PCCR) de 2008 do magistério, destaca-se uma conquista significativa para as assistentes sociais que atuam na área da educação, presente no art. 50. Neste artigo, estabelece-se que a Assistente Social Educacional tem como competência atuar na dimensão sócio-educacional, elaborando e implementando propostas abordadas para o enfrentamento de possíveis problemas por meio de políticas públicas socioeducativas no âmbito da educação (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 25).

Essas conquistas, devidamente consolidadas em lei, resultaram de um processo de luta incansável, o qual fortaleceu, visibilizou e proporcionou à categoria, tanto no âmbito municipal, estadual e nacional, a batalhar pelo reconhecimento e pela garantia de seus direitos.

Apesar de quase uma década ter se passado após a implantação do Plano de Cargas, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério, as equipes multidisciplinares ainda se encontram sem a presença dos demais profissionais que as compõem, sobrecarregando as assistentes sociais. Dessa forma, as demandas reprimidas impactam diretamente em sua prática profissional, desacreditado diante da comunidade escolar da efetividade e a relevância do Serviço Social na educação.

CAPÍTULO IV – CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE-PB

A inserção das assistentes sociais na educação em Campina Grande-PB teve início em 1983. No entanto, inicialmente, a atuação dessas profissionais ficava restrita à Secretaria de Educação, sendo convocadas para atuar a partir de demandas das escolas. Isso significa que elas não observavam diretamente nas escolas e não tinham conhecimento da realidade social em que essas escolas estavam inseridas. Somente após o processo de reestruturação da educação no município em 2007 é que essas profissionais passaram a atuar dentro das escolas, com o objetivo de intermediar a relação entre a comunidade e a escola

No entanto, não foi proporcionada uma estrutura mínima para que as assistentes sociais pudessem atuar. No início, cada profissional era responsável por várias escolas de um determinado núcleo escolar, o que poderia chegar a até cinco ambientes escolares. Para lidar com essa demanda, as profissionais adotaram um sistema de rodízio, em que atuavam em uma escola diferente a cada dia. Atualmente, esses profissionais devem cumprir uma carga horária de 30 horas semanais, dividindo sua atuação entre as escolas sob sua responsabilidade. Portanto, neste capítulo, a partir desse contexto, iremos analisar as condições de trabalho das assistentes sociais, identificando os limites e desafios enfrentados por essas profissionais em sua atuação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO LÓCUS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a análise das condições de trabalho, é importante caracterizar o município para compreendermos o contexto da atuação da assistente social na educação em Campina Grande-PB. De acordo com informações transmitidas no site da Prefeitura Municipal, Campina Grande-PB, também conhecida como Rainha da Borborema, foi fundada em 1º de dezembro de 1697 e elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. O município está localizado no agreste paraibano e faz divisa com os municípios de Puxinanã, Lagoa Seca e Queimadas, situando-se a 512 metros de altitude.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, com base nas informações mais recentes do censo de 2010, Campina Grande possui uma população estimada de 413.830 habitantes, sendo considerada a segunda

cidade mais populosa da Paraíba, com densidade demográfica de 648,31 habitantes por quilômetro quadrado.

No que se refere ao trabalho e renda em comparação com outros municípios, o salário médio mensal era de 2,0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 28,1%. Em comparação com outros municípios do estado, Campina Grande ocupava a 11ª posição de um total de 223 municípios e a 3ª posição em relação ao estado. Em comparação com as cidades em todo o país, o município ficava na posição 2040 de um total de 5570 cidades e na posição 636 em relação ao país todo. Considerando domicílios com rendimentos elevados de até meio salário mínimo por pessoa, 39,5% da população se encontra nessa condição, o que colocava Campina Grande na posição 220 de 223 cidades do estado e na posição 2810 de 5570 cidades do Brasil (IBGE, 2021).

Campina Grande está geograficamente dividida em 61 bairros e 3 distritos. Apresenta 84,1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 82,5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 19,4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (IBGE, 2021).

Destacamos, no entanto, que a maioria dos bairros está localizada na periferia da cidade, sendo que alguns destes surgiram por ocupações irregulares. Segundo a Lei nº 4.806/2009, que regulamenta as Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), são indicadas 19 localidades. No entanto, a lei não contempla ocupações posteriores à sua aprovação, pois essas áreas não foram definidas como ZEIS e não houve alteração na referida lei para abrangê-las. Além disso, essas áreas são consideradas impróprias para moradia devido aos riscos envolvidos, e, portanto, não são adequadas para esse fim.

No âmbito político-partidário, observa-se a ausência de alternância no poder executivo local. Desde a década de 1980, apenas dois grupos políticos, denominados "Cunha Lima" e "Vital Rêgo", de vertentes conservadoras, disputam a administração da cidade, sem que haja alternância no poder executivo até os dias atuais. Conforme aponta Monteiro (2016) em sua tese:

Com o processo de redemocratização muitos herdeiros das tradicionais oligarquias se tornaram agentes que se utilizaram do discurso democrático como forma de atrair os mais variados setores populares que enfrentaram a ditadura militar. Porém, imbuído do discurso democrático liberal, camuflam-se o processo de permanência e reprodução de linhagens tradicionais e de

detentores históricos de poder político, herdeiros dos mais tradicionais oligarcas do Estado (MONTEIRO, 2016, p. 53).

Provavelmente, essas oligarquias perpetuam-se por incorporarem em seu cotidiano práticas semelhantes. Como resultado, o município vem sendo administrado há décadas por representantes conservadores que se apresentam com uma roupagem progressista e democrática.

Tendo em vista os interesses políticos partidários, as disputas pelo poder local e as exigências para captação de recursos impulsionam as estratégias que aparentam ser de caráter inovador e progressista, tais como: orçamento participativo, gestão democrática das escolas, criação dos diversos espaços de controle social (conselhos setoriais: saúde, educação, Direito da Criança e adolescente, Assistência Social, entre outros).

Quanto à política de desenvolvimento econômico, foi a partir do início do século XX que ocorreram mudanças econômicas sociais significativas, devido à chegada da ferrovia na cidade. O trem, por ser um transporte barato e de larga abrangência, facilitou a grande mudança na economia local. Em 1904 Campina Grande recebeu os primeiros carros e ônibus. Desse modo, “a cidade, ao longo da sua história, vem demonstrando todo o seu potencial social e econômico” (CAMPINA GRANDE, 2015, p. 10).

Desde da década de 1980 o município vem investindo em turismo de eventos, os culturais, destacando-se os festejos de São João, que acontecem durante todo o mês de junho (chamado de “O Maior São João do Mundo”), encontros religiosos como o Encontro da Nova Consciência (ecumênico) e o Encontro para a Consciência Cristã (cristão), realizados durante o carnaval dos que ficam, o Festival de Inverno, os desfiles de blocos carnavalescos (Ferro de engomar, Da saudade, O Jacaré do Açude Velho) e o Natal de Luzes.

4.1.1 A educação em Campina Grande-PB

Ao tratar dos níveis da educação básica e superior, em conformidade com o Plano Municipal de Educação, constando em sua caracterização, a cidade é considerada um importante centro universitário. Para isso, foram estabelecidas três grandes e importantes instituições públicas de ensino superior: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), e mais outras 14 (quatorze) faculdades e universidades privadas. Além do ensino superior, o município também se destaca em

centros de capacitação para o ensino médio e técnico (CAMPINA GRANDE, 2015, p.25)

A educação básica de qualidade é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual sinaliza em seu art. 11 a possibilidade do Estado e dos municípios se constituírem como um sistema de educação básica. Também são responsáveis os entes federados por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil por meio de creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 11).

No que se refere à primeira fase da educação básica, compreendendo creches, pré-escola e o ensino fundamental oferecidos pela rede pública municipal de ensino, que é estruturada por núcleos, onde se situam as equipes multiprofissionais, foram selecionados seis desses núcleos como locais de estudo. Esses locais foram escolhidos levando em consideração a presença de assistentes sociais em atividade e o número de matrículas, a fim de compreender a demanda de cada profissional e analisar o fluxo de alunos nos últimos anos. As tabelas a seguir retratam o número de crianças e adolescentes matriculados nas escolas do sistema municipal de ensino de Campina Grande, considerando as esferas pública municipal, estadual, federal e as escolas privadas.

As tabelas apresentadas foram elaboradas a partir do levantamento do número de matrículas nas escolas do sistema municipal, realizado em diferentes etapas: matrículas na educação infantil (creche e pré-escola) e nas duas etapas do ensino fundamental, correspondentes aos anos iniciais e anos finais.

A Tabela 2 foi elaborada, inicialmente, com base nos dados do Censo Escolar de 2017 a 2021. No entanto, recentemente foram divulgados os resultados de 2022, despertando o interesse em incluí-los no estudo com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas e seus impactos no acesso e permanência de crianças e adolescentes de 0 a 17 anos na escola.

Tabela 2 - Número de matrículas por dependência administrativa nas Creches do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.

Nº de Matrículas Creche						
REDE	ANO BASE					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MUNICIPAL	3.008	3.225	3.887	4.170	3.755	4.250
ESTADUAL	*	*	*	*	*	*
FEDERAL	32	46	68	47	27	42
PRIVADA	2.650	2.506	2.688	2.073	1.897	2.675
TOTAL	5.690	5.777	6.643	6.290	5.679	6.967

FONTE:tabela elaborada pela autora com base nos dados da sinopse estatística da educação básica do Inep. Observação: É importante destacar que, na fase final da pesquisa, foram divulgados os resultados do Censo de 2022, os quais foram considerados com o objetivo de acompanhar a evolução.

Observa-se que o número de matrículas em creches do sistema municipal de ensino tem passado por alterações anuais. É importante destacar que desde os anos 1990, tem ocorrido um processo de municipalização das matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em todo o país, como parte do processo de descentralização e desresponsabilização do Estado. A partir da aprovação do Plano Municipal de Educação de Campina Grande em 2015, tem havido uma ênfase no cumprimento do disposto na EC nº 59/2009 e na meta nº 1 do PNE 2014/2024, que estabelece a exigência de universalização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos

No município de Campina Grande/PB, essa demanda tem sido atendida com o aumento da matrícula na pré-escola, por meio da transferência dessas crianças das instituições públicas exclusivas de Educação Infantil para escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOUSA; RODRIGUES, 2018, p. 1-2).

Presume-se que as crianças que anteriormente estavam matriculadas na rede estadual foram absorvidas pela rede municipal. Com base nos dados apresentados na Tabela 2, constata-se que esses números seguem as mesmas características de redução a nível nacional no número de matrículas de crianças em idade de creche, permitindo compreender o deslocamento das crianças de 0 a 3 anos nas diferentes instituições administrativas no período de 2017 a 2021.

Na Educação Infantil, mais especificamente na creche, observa-se um crescimento significativo do número de crianças matriculadas em instituições da rede

privada no período de 2017 a 2019, o que já havia sido constatado por Melo (2018) ao analisar o processo de mercantilização da Educação Infantil no município de Campina Grande entre 2011 e 2016.

No contexto da pandemia e com a intensificação da crise econômica e social, percebe-se que em 2020 esses números diminuíram, indicando um retorno de parte das crianças matriculadas em instituições privadas para a rede pública municipal. O ano de 2021 mostra uma redução no número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos nas creches do sistema municipal de ensino, presumivelmente ainda refletindo os efeitos da crise sanitária e social desencadeada pela pandemia.

Os dados apresentados na Tabela 3, referentes às matrículas na pré-escola, mostram uma instabilidade nas matrículas das redes municipais e privadas no período de 2017 a 2018. No entanto, em 2019, observa-se uma migração de matrículas da rede privada para a municipal com a implementação do Programa Busca Ativa. Já em 2021, devido à crise sanitária e social, houve uma redução no número de crianças matriculadas em ambas as redes.

Tabela 3 - Número de matrículas na Pré-Escola do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.

Nº de Matrículas Pré-Escola						
Esfera Administrativa	ANO BASE					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MUNICIPAL	4.513	4.512	4.816	5.050	4.817	4.992
ESTADUAL	*	*	*	*	*	*
FEDERAL	68	53	48	64	55	34
PRIVADA	5059	5.006	5.671	4.954	4.303	5.122
TOTAL	9.640	9.571	10.535	10.068	9.175	10.148

FONTE: Tabela demonstrativa criada pela autora a partir dos dados da sinopse estatística da educação básica- Inep.

O Programa Busca Ativa Escolar, de acordo com as informações públicas na plataforma, se materializa por meio da organização de representantes de diferentes áreas, como Educação, Saúde, Assistência Social e Planejamento, com o objetivo de fortalecer a rede de proteção. Cada secretaria e profissional desempenha um papel específico, que vai desde a identificação de crianças ou adolescentes que estão fora da escola ou em risco de abandono, até a adoção das providências necessárias para

seu atendimento nos diversos serviços públicos, sua (re)matrícula e sua permanência na escola (BUSCA ATIVA ESCOLAR, 2023).

Acrescenta-se que o acompanhamento desse processo ocorre por meio de uma ferramenta tecnológica, que funciona como um banco de dados, facilitando a comunicação entre as áreas, armazenando informações sobre cada caso acompanhado e apoiando a gestão das informações sobre a situação da criança e do adolescente no município e/ou no estado. O objetivo dessa ferramenta é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio do Programa Busca Ativa Escolar, os municípios e estados têm acesso a dados concretos que possibilitam o planejamento, desenvolvimento e implementação de políticas públicas que contribuem para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes (BUSCA ATIVA ESCOLAR, 2023).

Sousa e Rodrigues (2018) destacam em sua pesquisa que, após a aprovação do Plano Municipal de Educação em 2015, houve uma orientação para que as matrículas na pré-escola fossem realizadas exclusivamente em escolas municipais de ensino fundamental. Esse direcionamento pode ter impactado na política de "universalização" da pré-escola adotada pela Rede Municipal de Campina Grande/PB, visando garantir o acesso de crianças de quatro e cinco anos às unidades educacionais. No entanto, ao fazer isso, desconsiderando fatores importantes para essa etapa educacional, conforme relatado pelos participantes em relação ao processo de transição das crianças das instituições de educação infantil para as escolas de ensino fundamental, pode-se argumentar que esse enfoque restrito compromete o pleno direito à educação infantil, prejudicando o respeito às especificidades dessa fase da educação básica. Portanto, é necessário buscar estratégias que garantam o acesso e respeitem as particularidades da educação infantil, promovendo uma transição adequada entre as instituições de educação infantil e as escolas de ensino fundamental, a fim de favorecer a permanência das crianças no ambiente escolar.

Na Tabela 4, apresentamos os dados de crianças e adolescentes matriculados no sistema de ensino da cidade, especificamente na etapa do ensino fundamental anos iniciais. Constatamos que as matrículas na rede pública, tanto na esfera estadual quanto municipal, continuam em queda. Em 2022, as escolas da rede pública municipal não conseguiram atingir os números registrados em 2020, que foram os

mais altos do período para essa faixa etária, ficando próximos dos números de 2017.

Tabela 4 - Número de matrículas no Ensino Fundamental anos iniciais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.

Nº de Matrículas Ensino fundamental anos iniciais						
REDE	ANO BASE					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MUNICIPAL	15.523	16.117	16.298	16.568	16.184	15.857
ESTADUAL	1.704	1.368	1.199	1.135	1.034	931
FEDERAL	*	*	*	*	*	*
PRIVADA	12.192	12.261	12.970	12.390	11.762	12.328
TOTAL	29.419	29.745	30.467	30.093	29.980	29.116

FONTE: Tabela demonstrativa criada pela autora a partir dos dados da sinopse estatística da educação básica- Inep

Ao mesmo tempo, observamos que a rede pública estadual tem sua oferta reduzida desde 2017, mas é importante destacar que esse movimento já ocorria anteriormente, considerando que o processo de descentralização e municipalização das matrículas do Ensino Fundamental está em andamento no país desde os anos 1990. Outro aspecto relevante diz respeito à rede privada, que em 2022 conseguiu superar os números de 2021 (pós pandemia da COVID-19), porém sem atingir seus maiores índices.

Portanto, mesmo com o aumento no número de matrículas na rede particular, os dados referentes aos anos iniciais do ensino fundamental indicam a necessidade de uma atenção diferenciada em relação ao direito de acesso e permanência dos alunos na escola. Isso ocorreu porque, ao aderir ao programa Busca Ativa, o município passou a investir em ações para realizar as matrículas do alunado que evadiu-se e tentar convencer os infrequentes a retornarem às salas de aula. No entanto, é importante considerar as especificidades de cada aluno, pois realizar as (re)matrículas sem levar em conta essas particularidades poderá levar ao fracasso escolar.

Na tabela 5, os dados apresentados sugerem um crescimento significativo na etapa do ensino fundamental anos finais, tanto na rede municipal quanto na rede privada, sendo mais acentuado nesta última. No entanto, observa-se que esse mesmo padrão de crescimento não se reflete na rede estadual, o que pode ser atribuído ao processo de descentralização e desresponsabilização do Estado em relação às

políticas sociais, que vêm ocorrendo no país desde a década de 1990. Além disso, é importante destacar que a rede estadual tem priorizado, nos últimos anos, o ensino médio e a implementação de escolas de ensino integral.

Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino Fundamental anos finais do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, no período 2017-2022.

Nº de Matrículas Ensino fundamental anos finais						
REDE	ANO BASE					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MUNICIPAL	4.491	4.654	5.123	6.293	7.423	7.624
ESTADUAL	12.727	11.386	10.514	9.479	9.332	8.790
FEDERAL	*	*	*	*	*	*
PRIVADA	7.693	7.810	8.101	8.112	7.379	7.927
TOTAL	24.911	23.850	23.738	23.884	24.134	24.341

FONTE: Tabela demonstrativa criada pela autora a partir dos dados da sinopse estatística da educação básica- Inep.

Diante desse cenário, observa-se que o município enfrenta grandes desafios para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, além de atender às demandas por qualidade, que são essenciais para que os filhos e filhas dos trabalhadores possam se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e alcançar condições de igualdade.

No entanto, vivemos um contexto de enfraquecimento das instituições e dos direitos sociais conquistados, que estão sendo corroídos por inúmeras reformas integradas nos sistemas de ensino, pelas novas abordagens na gestão escolar e pela avaliação que tem se limitado aos resultados alcançados. Essa situação resulta na redução do currículo, na precarização das condições de trabalho e ensino, que são agravadas pela crise econômica, política e social iniciada em 2016. Essa crise intensifica as desigualdades e nega os direitos sociais, em particular, o direito à educação.

A área da educação, como campo de atuação dos assistentes sociais, tem ganhado maior visibilidade, especialmente em momentos de crise, e demanda investigação e aprofundamento, incluindo uma compreensão mais aprofundada das atribuições e funções previstas na legislação, bem como das condições em que esse

trabalho vem sendo realizado atualmente na rede municipal de Campina Grande, nosso campo de estudo.

Os dados de 2022 divulgados no relatório do INEP constatou um crescimento significativo nas matrículas em creches por dependência administrativa no município de Campina Grande. Nesse período, observou-se um aumento de 1.288 crianças atendidas pelo sistema de ensino, sendo que 495 foram matriculadas na rede pública municipal, 15 na esfera federal e as demais na rede privada. É possível inferir que esse crescimento se deve, em grande parte, à intensificação do Programa Busca Ativa, do qual o município é signatário desde 2018 e tem atuado continuamente no retorno das crianças e adolescentes para a escola. Posteriormente, abordaremos com mais detalhes os objetivos e atribuições desse programa para os profissionais que seguem nas escolas.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS EDUCACIONAIS EM CAMPINA GRANDE

A análise das condições de trabalho, que representa a essência do emprego remunerado e das relações de trabalho. De modo geral, as condições de trabalho englobam uma vasta variedade de assuntos e questões, desde o tempo dedicado ao trabalho (horas de trabalho, intervalos de descanso e horários) até a remuneração, bem como as condições físicas e as demandas mentais envolvidas no ambiente de trabalho (OIT, 2023).

A partir do levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e das informações recebidas por meio do protocolo nº 69.378, constata-se que atualmente existem 45 assistentes sociais em pleno exercício de suas atividades nas escolas da rede municipal. É relevante enfatizar que esse número permanece inalterado desde 1986, ano em que foi realizado o primeiro concurso para essa função, até o mais recente concurso realizado em 2021 no âmbito municipal (Quadro 4).

QUADRO 4 - Evolução Do Número De Assistentes Sociais E Forma De Contratação.

Nº de assistentes sociais 1986/2008	Nº de assistentes sociais 2017	Nº de assistentes sociais 2020	Nº de assistentes sociais 2023
Concursadas 45	Concursadas 24	Concursadas 25	Concursadas 23
Contratadas 0	Contratadas 0	Contratadas 5	Contratadas 22

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir das pesquisas de: Cunha (2017), Moraes (2021) e Ferriz (2020); Amorim e Ramalho (2020); e informações levantadas junto à Diretoria Técnico Pedagógica.

Considerando todos os avanços na inserção das Assistentes Sociais na Educação, é importante destacar que esse progresso vem acompanhado de um retrocesso nos direitos dessas profissionais enquanto trabalhadoras. O aspecto mais significativo dessa questão é a redução do número de trabalhadoras concursadas e o aumento de contratações sem processo seletivo, o que acarreta em um impacto negativo no processo de degradação de suas condições de trabalho.

Em 2017, do total de 45 assistentes sociais que ingressaram no campo da educação nas escolas da rede municipal, ocorreram pedidos de exonerações, aposentadorias e transferências. Nesse período, estiveram presentes 24 (vinte e quatro) profissionais concursadas (CUNHA, 2017). De acordo com Moraes (2021), estavam presentes nas escolas e creches do município 30 (trinta) assistentes sociais, sendo 25 concursadas (uma que prestaram serviço em outro espaço ocupacional passaram à sua secretaria de origem), e 5 (cinco) profissionais foram contratadas como prestadoras de serviço temporário.

Como mencionado anteriormente, atualmente, Campina Grande conta com 45 assistentes sociais ocupando plenamente suas funções nas escolas. Dessas, 23 (vinte e três) são trabalhadoras concursadas e 22 (vinte e duas) são contratadas como prestadoras de serviços. A flexibilização na forma de contratação ocorreu devido à ausência de concursos por cerca de uma década e à não ocupação das vagas disponíveis, sendo respaldada pelo arcabouço jurídico aprovado e que reconhece essa modalidade de contrato de trabalho.

De acordo com as informações levantadas por meio das entrevistas realizadas, pode-se observar que o processo de contratação de assistentes sociais em Campina

Grande, por meio de prestação de serviços mediante contratos de interesse público excepcional, teve início durante a gestão do advogado Rodolfo Gaudêncio.

Compreende-se que esse fenômeno está diretamente relacionado ao avanço do trabalho terceirizado, o qual foi impulsionado após a aprovação da Lei n. 13.429/2017. Conforme já mencionado anteriormente, essa lei institucionalizou a flexibilização e precarização das relações de trabalho por meio dos contratos temporários, criando espaço para a modalidade de prestação de serviço. Esse cenário possibilitou uma mudança significativa na forma de contratação no serviço público, causado por um aumento substancial das contratações nessa modalidade, enquanto ao mesmo tempo, houve uma diminuição nas chamadas para concursos públicos.

Com base nas seis entrevistas realizadas presencialmente, destacam-se as seguintes informações e ponderações: em relação ao vínculo empregatício das profissionais, três delas são concursadas, enquanto outras três foram contratadas como prestação de serviço temporário ou por meio de contrato emergencial por excepcional interesse público. As assistentes sociais não concursadas informaram que o ingresso ocorreu por indicação e envio de currículo, sem a realização de um processo de seleção formal.

O mercado de trabalho para os assistentes sociais vem sendo modificado não apenas em relação às demandas e às requisições profissionais; está revestido de uma intensa precarização das condições e relações de trabalho, e na constituição de novas modalidades de contratação e gerenciamento dessa força de trabalho (CAMARGO, 2021, p. 495).

No quadro a seguir, comparamos as condições de trabalho entre as Assistentes Sociais Educacionais concursadas e contratadas na rede pública municipal de Campina Grande, a fim de destacar as diferenças e semelhanças entre esses profissionais.

QUADRO 5 - Carga horária, remuneração e valorização segundo o vínculo empregatício das Assistentes Sociais Educacionais em Campina Grande (PB).

Vínculo empregatício	Concursadas	Contratadas
CARGA HORÁRIA	30 horas semanais, sendo 20 horas de efetivo trabalho e 10 horas departamentais, organizadas conforme acordo entre a gestão e as profissionais	Contratos de 20 ou 30 horas semanais
REMUNERAÇÃO E VALORIZAÇÃO	Recebem Piso salarial da educação de acordo com a titulação; Férias garantidas com direito ao gozo de 30 (trinta) dias de férias coletivas no mês de janeiro; Licenças previstas em lei; Décimo terceiro salário Vale transporte facultativo	Recebem salários de acordo com a carga horária trabalhada; férias facultativas; não tem décimo terceiro não recebem horas extras; não recebem vale transporte; não tem direito à gratificação

FONTE: Quadro elaborado pela autora construído a partir das falas das participantes da pesquisa.

O quadro apresentado evidencia que, embora a carga horária de trabalho entre as assistentes sociais concursadas e contratadas seja semelhante, as concursadas têm uma carga horária orientada com a das demais profissionais da educação no município, assegurando a necessidade de um terço da carga horária dedicada a atividades de planejamento e formação.

As assistentes sociais contratadas, por sua vez, não são beneficiadas com as 10 horas departamentais destinadas a estudos e planejamentos. Conseqüentemente, deve utilizar o horário de expediente para planejar suas atividades, sem comprometer o cotidiano de seus trabalhos.

Ao tratar da remuneração salarial mensal, constatam-se diferenças entre as assistentes sociais concursadas e as contratadas: as primeiras recebidas de acordo com o Piso Nacional Salarial estabelecido para os profissionais em educação (Lei n. 11.738/2008), que atualmente, em 2023, está no valor de R\$4.420,55 para uma jornada de até 40 horas semanais. No entanto, o município de Campina Grande paga um valor proporcional às 30 horas para todos os profissionais da educação da rede.

Por sua vez, as contratadas recebem apenas pela carga horária efetiva de trabalho na escola (20 ou 30 horas), resultando em um valor aproximado de R\$1.500,00 a R\$2.200,00, o qual é inferior ao piso salarial. Além disso, não são contempladas pela dez horas dedicadas ao planejamento e às reuniões departamentais, elementos tão importantes para que seu trabalho esteja alinhado com os objetivos da instituição e com o trabalho dos demais profissionais da escola, numa perspectiva multiprofissional.

Ainda sobre a questão da garantia e dos direitos previstos, observe-se que às trabalhadoras contratadas são negados uma série de direitos, tais como férias, décimo terceiro salário e direito de obter licenças remuneradas, entre outros.

Um aspecto relevante que afeta tanto o trabalho das assistentes sociais concursadas quanto das contratadas diz respeito ao benefício do Vale-transporte⁹. Enquanto tal benefício não está previsto para as contratadas, é facultativo para as concursadas. Contudo, é importante ressaltar que a garantia desse direito não está devidamente assegurada, o que suscita uma reflexão significativa, sobretudo em relação à necessidade constante de deslocamento desses profissionais. Muitas escolas encontram-se localizadas em áreas periféricas da cidade, o que dificulta o acesso a transporte público adequado para as assistentes sociais que exigem visitas domiciliares com frequência, essas que são visitas inerentes ao seu trabalho. Essa problemática merece atenção e reflexão, o transporte requer por parte da administração pública verificar a possibilidade de reverter esta situação.

Compreende-se, assim, que embora o processo de precarização e deterioração das condições de trabalho esteja presente para todas as Assistentes Sociais Educacionais, sejam estas concursadas ou contratadas, as que estão com

⁹ O vale-transporte é descontado 6% no contracheque da concursada. Diante disto, como a servidora concursada recebe como remuneração o valor do piso salarial da categoria (R\$ 4.420,55) mais as vantagens do plano de cargos e carreira, o desconto de 6% fica desvantajoso e por isso, torna-se facultativo.

contratos temporários encontram-se em evidente desvantagem, pois não estão asseguradas uma carga horária compatível, nem uma remuneração dentro do previsto pela lei, o que ocasiona fragmentação e entraves no momento de reunir a categoria para reivindicar direitos fundamentais.

4.2.1 Contratação temporária, precarização e sobrecarga de trabalho

Ao analisarmos as diversas formas de contratação das assistentes sociais na área educacional, constatamos que a precarização não afeta apenas as trabalhadoras contratadas por meio de contratos terceirizados, temporários, subcontratação ou prestação de serviços, que enfrentam consequências como redução salarial e desemprego. Essa precarização também se estende aos assistentes sociais inseridos nas escolas, quer sejam concursadas ou contratadas, que também enfrentam situações semelhantes.

Verifica-se, desse modo, uma clara violação ao que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto do Servidor Municipal e no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do magistério, o qual regulamenta o ingresso, a admissão e as relações de trabalho dos servidores públicos da área da educação. É essencial que os direitos e garantias sejam respeitados nestas normativas para assegurar condições dignas de trabalho aos profissionais envolvidos, promovendo, assim, o desenvolvimento e a qualidade dos serviços prestados no âmbito educacional.

Das seis assistentes sociais entrevistadas, três informaram que iniciaram suas atividades em 2020, por meio de contrato temporário, sendo esse renovado a cada seis meses. Em relação à carga horária, as participantes contratadas informaram que assumiram uma carga horária semanal de 20 horas, devido a outros vínculos profissionais, e acrescentaram que essas horas são distribuídas ao longo da semana, conforme estabelecido entre elas e a gestão da instituição de ensino.

Outra forma de contrato é para uma carga horária de 30 horas semanais, também distribuída ao longo da semana, em uma mesma instituição de ensino, podendo abranger a demanda de uma a cinco escolas ou creches. As assistentes sociais contratadas não têm direito às 10 horas departamentais.

Enquanto isso, as profissionais concursadas assumem uma carga horária de 30 horas semanais, podendo organizar seu horário de trabalho em 6 horas corridas ou complementar em outro turno. Dentre essas 30 horas, 20 horas são destinadas ao

exercício efetivo das funções em atividades laborais com o público alvo que são os usuários desses serviços em educação no município, e as outras 10 horas são as chamadas horas departamentais, as quais são distribuídas conforme acordo entre as técnicas e a gestora, tendo o propósito de atividades de estudo, formação e planejamento.

Essa diferenciação nas formas de contratação e na carga horária entre os assistentes sociais concursadas e contratadas pode impactar diretamente na qualidade e acompanhar o trabalho realizado, sendo um aspecto relevante a ser considerado no contexto da valorização profissional e no atendimento às demandas educacionais. Assim,

"A minha carga horária e de todas as concursadas é de 30 (trinta) horas semanais, sendo 20 (vinte) de trabalho efetivo na unidade escolar, 5 (cinco) para estudos e 5 (cinco) horas departamentais. Nessas reuniões, planejamos, encaminhamos e deliberamos tudo. Quanto às contratadas, dizem que não participam, pois não é obrigatório, mas se a profissional não participar, ela é avaliada e essa avaliação conta na renovação do contrato (P-4)."

Compreende-se que as horas departamentais possuem um papel crucial na formação contínua do profissional de Serviço Social, devido à sua orientação para atender os direitos sociais, que se concretizam por meio de políticas públicas externas voltadas para os usuários. Dessa forma, considerando que a atuação do assistente social tem como objetivo assegurar a efetivação desses direitos sociais, fica evidente que enfrenta desafios significativos, especialmente quando esses direitos são negados, tornando seu papel ainda mais complexo e essencial.

Conforme discutido anteriormente, é nesse contexto que ocorreu um processo de reestruturação no modelo de desenvolvimento após o golpe político-jurídico-parlamentar. Esse processo foi caracterizado por uma série de ataques sociais, frequentemente disfarçados como medidas de austeridade, que impactaram negativamente os direitos sociais e trabalhistas mais básicos. Essas mudanças mais recentes foram introduzidas inicialmente durante os governos de Temer e posteriormente expandidas durante a gestão de Bolsonaro, resultando em um aumento significativo da precarização. De acordo com Silva (2021, p. 53), "o ataque ao trabalho que se materializou em várias frentes (no setor público e privado)-assumiu uma óbvia centralidade: a destruição dos direitos, com o objetivo claro de dar novo fôlego às condições de superexploração dos trabalhadores". No setor público, essa intensificação foi particularmente notável nos municípios, com cortes nos concursos,

desvalorização dos funcionários públicos e aumento da contratação de prestadores de serviços através de indicações.

4.3 ANÁLISE ACERCA DAS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DAS ASSISTENTES SOCIAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE (PB)

Neste ponto, arguimos as atribuições e competências dos assistentes sociais, que, de acordo com Raichelis (2020, p. 12), estão intrinsecamente ligadas à maneira como as profissões se encaixam na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista, especialmente no caso de profissões regulamentadas, como o serviço social. Portanto, discutir as atribuições privativas e as competências profissionais dos assistentes sociais é, essencialmente, discutir a própria essência da profissão. Esse diálogo está alinhado com a concepção de profissão que sustenta o projeto ético-político profissional do Serviço Social, caracterizado pela busca de romper com o conservadorismo, conforme respaldado pelo Código de Ética do/a Assistente Social (1993), pela Lei de Regulamentação (8.662/1993) e pelas Diretrizes Curriculares da Abepss (1996).

No entanto, Raichelis (2020, p. 12) reforça que, as definições legais e normativas das atribuições e competências profissionais, embora importantes, não são suficientes para estabelecer a legitimidade social, especialmente diante dos profissionais e, mais crucialmente, na interação com os usuários dos serviços sociais. O foco principal não deve ser apenas a busca pelo monopólio das atividades privativas em si, mas sim as respostas profissionais às necessidades diárias das instituições, os conteúdos e a orientação das atividades realizadas no contexto do trabalho coletivo. Nesse contexto, assistentes sociais, em colaboração com outros profissionais, desempenham um papel fundamental no enfrentamento das diversas manifestações da "questão social" por meio das políticas sociais, desempenhando funções de operacionalização, planejamento e gestão.

É importante destacarmos que, embora o Serviço Social possua atribuições privativas, suas competências são compartilhadas com outras profissões. Isso proporciona uma ampla variedade de oportunidades para atuar em diferentes áreas, desde que os profissionais se qualifiquem para desempenhar essas funções. Portanto, ao contrário do que muitas vezes se pensa, a profissão não limita as oportunidades para assistentes sociais, pois as atividades são desenvolvidas em um cenário constantemente marcado por contradições e polarizado pelos interesses das

classes sociais. A direção desse processo, que está sujeita a uma disputa contínua, influencia a prática profissional em diversos contextos de trabalho onde os assistentes sociais atuam como assalariados (RAICHELIS, 2020, p. 12).

No campo da educação, às necessidades locais foram consideradas ao determinar suas adaptações, por meio de um processo de diálogo com a categoria. Essas adaptações foram incorporadas à Lei Complementar nº 036, que aborda o Plano de Cargas, Carreira e Remuneração (PCCR) do Magistério Público Municipal. Esse plano foi aprovado em 8 de abril de 2008 e inclui, no Art. 50, a seguinte definição: "O Assistente Social Educacional é responsável por atuar na área socioeducacional, desenvolvendo e implementando estratégias para abordar questões por meio de políticas públicas socioeducativas na área da educação." (CAMPINA GRANDE, 2018, s/p).

Em seguida, são enumerados doze itens que tratam das atribuições e competências desses profissionais, conforme a seguir:

1. encaminhar providências e prestar orientações sociais a indivíduos grupos e comunidades escolares, contribuindo para a defesa, ampliação e acesso aos direitos sociais;
2. participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais e Plano Municipal da Educação;
3. participar da elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e planos de caráter sócio educativo que atendam as demandas da comunidade escolar e aos objetivos educacionais propostos pelo Projeto Político Pedagógico;
4. assessorar os grupos sociais organizados no âmbito da comunidade escolar na perspectiva de viabilizar o processo de mobilização, organização e controle social;
5. realizar estudos investigativos no sentido de conhecer a realidade socioeducacional, visando à proposição de respostas às demandas identificadas;
6. conhecer e socializar as informações referentes aos recursos institucionais existentes na comunidade, programando ações intersetoriais que favoreçam o desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania;

7. contribuir para o desenvolvimento de ações que favorecem a formação permanente dos Conselheiros Escolares e de outros sujeitos sociais;
8. acompanhar os estágios de Serviço Social desenvolvidos no ambiente escolar, desde que tenha a aceitação do supervisor de campo e acompanhamento de um supervisor acadêmico;
9. participar de eventos que contribuam para a permanente atualização profissional; sistematizar e divulgar experiências profissionais;
10. sistematizar e divulgar experiências profissionais;
11. planejar, executar e avaliar eventos de cunho sócio - educativos, em parceria com os demais profissionais da escola, contribuindo para a melhoria do ensino e a democratização da escola pública;
12. participar de outras atividades afins.

O conjunto de atribuições mencionadas acima, designadas para as assistentes sociais que estão desenvolvendo seu trabalho nas escolas públicas do município, requer disponibilidade de tempo para estudos. Nesta perspectiva, entenda-se que, ao ingressarem no campo da educação, no espaço da escola, sua primeira recepção deve ser construir estudos investigativos para conhecer a realidade social. Como aponta Mioto (2009), o estudo social deve abordar de forma crítica as manifestações derivadas da área de atuação, pois esta ação profissional necessita ser realizada na perspectiva da totalidade e da garantia de direitos, especialmente o direito à educação. Dessa forma, uma ação profissional das assistentes sociais revela seu compromisso ético e político.

Ainda do ponto de vista da totalidade, o estudo social deve abranger uma análise dos diversos aspectos da vida social. Para tanto, ele precisará ser atualizado periodicamente, considerando as constantes mudanças ocorridas, pois esse estudo deve ser o referencial para pensar e propor respostas às demandas identificadas, por meio de ações e atividades intersetoriais que favoreçam e contribuam com a formação do educando como sujeito de direitos. Nesse sentido,

Sabemos que a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre e não vem de cima para baixo, mas é resultado de lutas permanentes, travadas quase sempre a partir de baixo, pelas classes subalternas. As demandas de grupos e classes sociais prefiguram direitos que só são satisfeitos quando assumidos nas e pelas instituições do Estado, que asseguram uma legalidade positiva, atribuindo-lhe uma dimensão de universalidade (IAMAMOTO, 2009, p. 34).

Dessa forma, uma das importantes vertentes em relação às atribuições das profissionais refere-se à proposta de democratização da educação pública em municípios. Sob essa perspectiva democrática da educação, muitas vezes, a escola mostra-se resistente em abrir essa discussão, o que está relacionado a uma mudança de orientação político-ideológica que defende a neutralidade da escola em questões políticas.

Nessa concepção, não é possível criar um espaço de confronto de ideias e visões de mundo, pois isso descaracterizaria o objetivo central da escola, que é preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Isso revela que a suposta neutralidade técnica serve a uma visão de mundo dominante. O que está oculto nessa concepção é que nenhum indivíduo ou espaço é neutro, e os valores difundidos dentro da escola são os valores daqueles que detêm o poder nesse ambiente. É a visão de mundo do grupo que é apresentada disfarçadamente como neutra.

Entretanto, pensar em uma escola democrática é reconhecê-la como espaço político amplo. Essa perspectiva implica reconhecer que a educação não pode ser dissociada de seu caráter político e que a escola é um lugar onde diferentes ideias, visões de mundo e perspectivas devem coexistir, propiciando um ambiente plural e participativo. A democratização da educação requer a promoção de discussões sobre temas sociais, políticos e culturais, permitindo que os estudantes se tornem cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Portanto, é crucial que as assistentes sociais desempenhem um papel ativo no ambiente educacional, contribuindo com o debate sobre a democratização da escola para criação de um ambiente inclusivo, diversificado e participativo. Utilizando suas atribuições, elas têm a capacidade de promover práticas pedagógicas que enfatizem a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o acesso igualitário ao conhecimento para todos os alunos.

Nesse contexto, a atuação das assistentes sociais é fundamental para fortalecer a escola como um espaço de formação cidadã, onde os princípios democráticos são efetivamente aplicados. Além disso, é imperativo que esses profissionais se envolvam na defesa de uma educação pública de qualidade e na luta por políticas educacionais que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, eliminando qualquer forma de exclusão.

Portanto, a atuação das assistentes sociais nas escolas deve ser orientada por uma postura ética e política voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A democratização da educação é um desafio que exige esforços contínuos e colaborativos, envolvendo diversos segmentos da sociedade, incluindo os profissionais do Serviço Social, para que a escola cumpra efetivamente seu papel na formação integral dos alunos contribuindo para o desenvolvimento social e humano. Assim, pensar uma escola democrática é reconhecê-la como espaço político amplo:

A democracia, todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos (PARO, 2002, p. 15).

A gestão democrática do ensino público na educação básica no Brasil apresenta-se como uma abertura ao diálogo e busca por caminhos através da implementação de iniciativas de espaços/modelos de gestão democrática nas escolas. Essas conquistas ocorreram por meio das mobilizações oriundas das organizações das entidades da sociedade civil. Conforme Lunes (2014), no campo educacional, a concepção de gestão democrática assumiu a luta pela transparência e descentralização do poder, bem como da luta pela autonomia pedagógica, financeira e da participação da comunidade na consecução e execução do seu Projeto Político-Pedagógico.

Do nosso ponto de vista, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos de direito, tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano e social, é o direito garantido constitucionalmente, resultado de intensos debates e conquistas da sociedade civil organizada. Portanto, a ideia de gestão democrática da escola pública deve proporcionar espaço de promoção da participação para emancipação dos indivíduos.

Talvez a tarefa mais desafiadora e fundamental para as assistentes sociais seja trabalhar no processo de democratização da educação. Isso ocorre devido às condições de trabalho desfavoráveis que essas profissionais enfrentam, além de outras responsabilidades, como a realização de estudos, planejamento de atividades interdisciplinares, mobilização e incentivo à participação cidadã e controle social. Essas profissionais têm uma carga horária limitada, com outras demandas que são

consideradas prioritárias, como a necessidade de lidar com o Programa Busca Ativa, que será discutido com mais detalhes posteriormente.

Para concluir essa análise sobre o papel das assistentes sociais, é essencial considerar que, nesse contexto de negação dos direitos sociais e desmantelamento das políticas públicas, o exercício profissional deve estar alinhado ao projeto ético-político da profissão. O desempenho nessa área requer uma concepção de educação que não aprisione nem neutralize(lamamoto, 2014).

Além disso, lamamoto (2014) enfatiza que o exercício profissional não deve se restringir às rotinas institucionais, mas deve incorporar uma postura reflexiva e estar sintonizado com a realidade em que se insere.. É essencial que o profissional busque uma compreensão abrangente das dinâmicas sociais, políticas e culturais do ambiente em que atua, identificando tendências e oportunidades que podem ser aplicadas em suas iniciativas de trabalho.

Ao descrever essas dinâmicas como "forças vivas do nosso tempo", lamamoto (2014), ressalta a relevância de estar conectado com as transformações e desafios contemporâneos, adaptando-se às demandas emergentes e fomentando a inovação em sua prática profissional.

Em resumo, lamamoto (2014) sublinha a importância de uma abordagem proativa, crítica e contextualizada por parte do profissional, enfatizando a necessidade de compreender a realidade e as demandas de seu campo de atuação a fim de desenvolver projetos que atendam às necessidades da sociedade. Isso demonstra um comprometimento ético e político tanto com a profissão quanto com o progresso social.

4.4 BUSCA ATIVA ESCOLAR, PRIORIDADE X PRECARIIDADE

Em 2018, o município de Campina Grande aderiu ao Programa Busca Ativa, uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cujo slogan é "Fora da Escola Não Pode". Conforme informações disponíveis em seu site oficial (2023), o programa tem como propósito a atuação intersetorial entre diversas secretarias e órgãos públicos para controlar a (re)matrícula de crianças e adolescentes fora da escola, bem como encaminhá-los(as) aos diferentes serviços públicos pertinentes.

Citando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se

que existem aproximadamente 1,1 milhão de crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos fora da escola no Brasil, o que representa 2,7% do total dessa população. Na Paraíba, essa porcentagem chega a 3,4%, o que equivale a 28,3 mil meninas e meninos que se encontram fora do ambiente escolar no estado.

De acordo com o site do Busca Ativa Escolar (2023), na Paraíba, os principais motivos para a exclusão escolar de crianças e adolescentes, informados pelos municípios participantes do programa, são: mudança de domicílio, viagens ou deslocamentos frequentes e desinteresse pelos estudos e pela escola. Supostamente, esse fato pode estar vinculado ao planejamento urbano da cidade. Nos últimos 5 anos, foram construídos 5 (cinco) residenciais: Major Veneziano, Residencial Vila Nova da Rainha, Residencial Acácio Figueiredo, Residencial Raymundo Suassuna e Complexo Habitacional Aluisio Campos. Todas as unidades habitacionais foram destinadas a famílias com renda de zero a R\$1.800,00 reais.

Supostamente, como resultado desse cenário, cerca de 10.000 (dez mil) famílias foram obrigadas a deixar suas comunidades e se estabelecerem em novas áreas. Esse processo de adaptação e realocação possivelmente teve um impacto negativo no aumento da evasão e abandono escolar

De acordo com Cunha (2017, p. 162-163), os resultados de sua pesquisa evidenciam que as principais demandas enfrentadas pelas assistentes sociais estão relacionadas à frequência escolar, evasão escolar, indisciplina, problemas relacionados ao ambiente familiar, violência no contexto escolar, violência doméstica, drogas e trabalho infantil. Essas questões têm se agravado cada dia mais devido ao contexto de empobrecimento das classes subalternas e aos avanços nas políticas tidas como de ajustes econômicos.

Cunha (2017, p. 163) ressalta que essas requisições estão relacionadas à garantia do acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, bem como a situações relativas à questão social, conforme previsto nas normativas legais da profissão. A autora constata que a principal demanda apontada por todas as profissionais entrevistadas é a frequência escolar, exigida institucionalmente pela Secretaria de Educação (SEDUC), destacando que essa frequência está correlacionada com programas sociais, a exemplo do Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola.

Atualmente, nesta pesquisa, constata-se que a maior demanda para as assistentes sociais que trabalham nas escolas municipais diz respeito ao controle da

frequência escolar, ou seja, à infrequência do alunado. As profissionais relatam que essa atribuição exige horas de trabalho e estrutura adequada para sua execução.

“O trabalho das assistentes sociais têm muitas dificuldades, mas a gente precisa se reinventar todos os dias, como estamos fazendo, trabalhando de forma mais preventiva junto aos alunos, entrando nas salas continuamente, abordando os temas e não se acomodando somente aos atendimentos, "apagar incêndio", porque aí a gente não estaria fazendo nada, porque tem um pessoal que fala, professores que a equipe técnica não faz nada. (P-4).”

O depoimento da profissional mencionada e de todas as outras entrevistadas apontam para desafios na implementação do Programa Busca Ativa Escolar. Este programa é colocado na prática por meio da identificação, em colaboração com os professores, dos alunos que estão faltando sem justificativa. Posteriormente, realiza-se o contato com as famílias, seja por meio de chamadas telefônicas, mensagens enviadas por vizinhos ou notificações formais (como ofícios e convites). A última fase envolve visitas domiciliares para investigar presencialmente os motivos que estão levando uma criança ou adolescente a se afastar da escola, bem como para identificar obstáculos que dificultam seu retorno.

Reconhece-se como direito fundamental o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola. Entretanto, o município, enquanto empregador, deve garantir os meios para que a trabalhadora possa desenvolver seu trabalho com qualidade e segurança. Iamamoto (2009) ressalta que as profissionais do serviço social lidam,

no seu trabalho cotidiano, com situações singulares vividas por indivíduos e suas famílias, grupos e segmentos populacionais, que são atravessados por determinações de classes. São desafiados a desentranhar da vida dos sujeitos singulares que atendem as dimensões universais e particulares, aí se concretizam, como condição de transitar suas necessidades sociais da esfera privada para a luta por direitos na cena pública (IAMAMOTO, 2009, p. 40).

Logo, discutir o trabalho das assistentes sociais é imprescindível ponderar sobre os desdobramentos da crise estrutural do capitalismo para o exercício profissional das assistentes sociais na política de educação. Sobretudo, no que concerne às condições e relações de trabalho no município de Campina Grande. Assim, torna-se primordial aprofundar as discussões sobre a atuação destas profissionais no cotidiano das escolas, refletindo sobre as condições de trabalho dessas profissionais.

Destacam-se como principais desafios para as assistentes sociais a execução das demandas do programa Busca Ativa Escolar-UNICEF e a realização de visitas

domiciliares. Neste ponto, é importante esclarecer que, para as assistentes sociais, cada visita domiciliar é acompanhada de um relatório, que representa o registro minucioso das informações apresentadas. Tais visitas devem ser cuidadosamente documentadas na ficha ou no cadastro do aluno, as quais devem ser preenchidas com identificação precisa e detalhada das informações levantadas e observadas.

O relatório é composto, essencialmente, por informações levantadas por meio da entrevista e observação realizada durante uma visita domiciliar. Essas informações têm o propósito de serem compartilhadas com os demais membros da equipe técnica, como pedagogos e psicólogos (se necessário), além de servirem como registro para evitar perdas ao longo do tempo. Dessa forma, a visita domiciliar é um elemento fundamental no trabalho das assistentes sociais e configura-se como um suporte para subsidiar a continuidade do acompanhamento das famílias

Ressalta-se que a Busca Ativa Escolar é um programa que envolve as diversas secretarias e programas no âmbito do município. A Diretoria Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação (DTP-SEDUC/CG) explicou que as visitas domiciliares já faziam parte da rotina das assistentes sociais. Entretanto, as falas das profissionais apontam para um aumento considerável no uso desse instrumento de trabalho.

“Temos muitas demandas. O número de matrículas de crianças e adolescentes é altíssimo. Depois da pandemia, elevou consideravelmente a necessidade da escuta. Aqui, além das dificuldades financeiras depois da pandemia, cresceu a infrequência e evasão, a fome, a violência doméstica, casos de assédio e bullying (P-2)”.

“Este ano, iniciamos com uma reunião com os alunos e responsáveis, comunicamos das visitas que iremos realizar, da frequência escolar porque tem acontecido, pelo menos, o efeito pandemia, teve bastante evasão nas escolas. Realizamos um trabalho e tem a equipe da SEDUC/CG que faz o trabalho Busca Ativa Escolar, mas cada escola onde tem uma assistente social, a equipe técnica faz a visita. O aluno passou uma semana sem comparecer à escola, mas, antes disso, a gente liga para saber. Quando a gente não consegue contato por telefone, a gente vai à casa daquela criança ou adolescente para saber o motivo, conhecer a realidade e a gente se depara com muita coisa. Às vezes, a criança não está bem de saúde, mas a mãe ou o pai não se deram conta de informar, e nós vamos lá resgatar aquela criança. Em alguns casos, a gente não consegue trazer esse aluno de volta, mas na maioria das vezes conseguimos. Quando vamos fazer essa visita, a gente alerta os pais sobre a importância deles estarem ali usando esse direito. É um direito da criança estar na escola e se os pais se omitem, não se preocupam, deixam para lá, eles estão violando esse direito daquela criança de estar na escola e as crianças que desejavam estar e não estão, seja lá por qual motivo, aquela criança que está matriculada e está deixando de ir à escola, ele está tirando o direito da outra criança, mas na verdade quem está tirando é a família, o responsável. Na verdade, o responsável é quem tem o direito sob aquela criança. Então, a gente vai à casa dessas crianças para alertar esses pais (P-3)”.

“Agora foi atribuído aos assistentes sociais, exclusivamente, o acompanhamento da infrequência escolar, dizendo que a gente executa o Busca Ativa. Sendo que, no meu entendimento, o Busca Ativa Escolar deveria ser uma ação da Secretaria de Educação, em conjunto com a equipe técnica, e a escola caberia informar. Porque a gente não tem condições de visitar as famílias, como eles acham que a gente tem que fazer, como na Secretaria de Assistência Social-SEMAS que tem transporte pra tudo. A gente não tem pernas para fazer essas visitas, nem os encaminhamentos (P-4)”.

As declarações das profissionais que participaram da pesquisa destacam o compromisso assumido pela Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) com o selo UNICEF, que envolve metas e responsabilidades específicas. No entanto, essas profissionais apontam que o município não fornece os recursos necessários para realizar eficazmente esse trabalho. Todas as seis entrevistadas mencionaram dificuldades significativas em relação à locomoção para realizar as visitas domiciliares necessárias.

Nesse contexto, a falta de transporte para os deslocamentos é identificada como um dos principais obstáculos, considerando que muitos alunos não residem nas proximidades das escolas. Além disso, a questão da segurança em algumas áreas de vulnerabilidade social também se apresenta como um desafio na execução do programa Busca Ativa Escolar. Importante ressaltar que as cobranças para atingir as metas desse programa valem tanto sobre as trabalhadoras contratadas quanto sobre as concursadas.

Essa exigência para atingir as metas de um determinado programa, que supostamente irá contribuir com acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola.

As alterações verificadas nos espaços ocupacionais dos assistentes sociais têm raízes nesses processos sociais, historicamente datados, expressando tanto a dinâmica da acumulação, sobre a prevalência de interesses rentistas, quanto a composição do poder político e a correlação de forças no seu âmbito, capturando os Estado Nacionais, com resultados regressivos no âmbito da conquista e usufruto dos direitos para o universo dos trabalhadores. Mas os espaços ocupacionais refratam ainda as particulares condições e relações de trabalho prevalentes na sociedade brasileira nesses tempos de profunda alteração da base técnica da produção com a informática, a biotecnologia, a robótica e outras inovações tecnológicas e organizacionais, que potenciam a produtividade e a intensificação do trabalho (IAMAMOTO, 2009, p. 343).

Dentro dessa linha de pensamento, é possível afirmar que Iamamoto (2009) oferece uma análise aprofundada sobre as transformações ocorridas nos campos ocupacionais das assistentes sociais e suas origens nos processos sociais

historicamente datados. Adicionalmente, destaca-se a influência da dinâmica de acumulação, com a predominância de interesses rentistas, bem como a configuração do poder político e das correlações de forças que permeiam as nações. Essa captura dos Estados Nacionais por interesses regressivos resulta em consequências negativas para a conquista e o gozo dos direitos dos trabalhadores.

Além disso, Iamamoto (2009) aponta para as especificidades das condições e das relações de trabalho no contexto brasileiro, especialmente em tempos de profundas transformações na base técnica da produção, com a expansão da informática, biotecnologia, robótica e outras inovações tecnológicas e organizacionais. Essas mudanças tecnológicas têm potencializado a produtividade e a intensificação do trabalho, impactando a atuação das assistentes sociais nos diversos espaços ocupacionais.

Argumenta Iamamoto (2009), com base na reflexão exposta, coloca em evidência a necessidade de compreender essas transformações sociais e tecnológicas como determinantes para a compreensão das mudanças nos espaços ocupacionais das assistentes sociais. A análise revela a complexidade do cenário em que essas profissionais atuam e como as estruturas sociais influenciam sua prática profissional, destacando a importância de considerar as dinâmicas do mundo do trabalho para compreender o contexto atual e as demandas enfrentadas pelos assistentes sociais.

Por fim, no âmbito local da cidade de Campina Grande, destaca-se a crescente responsabilização, controle e monitoramento do trabalho das assistentes sociais nas escolas, uma vez que são requisitadas para a realização de relatórios semanais e mensais, bem como o preenchimento de formulários eletrônicos online, visitas domiciliares relacionados com a execução do Programa Busca Ativa, e todas as outras atribuições que lhes são pertinentes.

4.5 LIMITES E DESAFIOS DO TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS EDUCACIONAIS EM CAMPINA GRANDE

Segundo os levantamentos realizados junto à Diretoria Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação (SEDUC/CG), constata-se como assistentes sociais que atuam nas escolas podem responder por até cinco unidades escolares. Os critérios que permitem a alocação de uma profissional para uma determinada escola estão relacionados ao número de crianças e adolescentes matriculados, aos índices de

infrequência, evasão e abandono escolar, à situação de pobreza ou vulnerabilidade da comunidade onde a unidade escolar está inserida, além de se relacionando também aos indicadores de gravidez na adolescência, índices de violência e desemprego.

Quando iniciamos uma pesquisa sobre as condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB, tínhamos como suposições o fato de que, como parte de uma equipe multiprofissional que precisa atender a várias escolas, isso possivelmente dificultava a realização de suas atribuições. Diante disso, as assistentes sociais poderiam enfrentar dificuldades em atender às inúmeras demandas que se apresentam no cotidiano da comunidade escolar, pois tendo que lidar com escolas e realidades muito diferenciadas.

Portanto, essas profissionais se preparam para trabalhar em mais de uma escola para atender ao crescente número de unidades escolares. Muitas delas adotam uma jornada ampliada para atender as demandas das escolas sob sua responsabilidade e, conseqüentemente, buscar melhorar sua qualidade de vida com o aumento salarial. Atualmente, uma assistente social pode trabalhar em uma ou até cinco escolas, buscando otimizar as horas de trabalho em diferentes turnos e escolas, sem que isso venha a impactar na melhoria salarial.

As dificuldades relatadas pela participante P-4 referem-se ao acompanhamento de uma realidade educacional complexa, onde a assistente social precisa lidar com um número altíssimo de crianças, adolescentes e suas famílias.

"Atendemos a mais de 200 a 260 famílias. A distribuição é difícil porque eu trabalho só no turno da manhã, mas tenho que dar conta de manhã e tarde, tudo o que acontece nos 2 horários. Vou adequar o meu horário, apesar de não estar à tarde, vou tentar vir um dia à tarde. É muito difícil você dar conta se você não conhece. Antigamente era muito pior, porque eu ficava em 2 escolas, dividia 2 dias aqui e 3 dias em outras. Iniciei uma conversa com a diretoria técnica, argumentei que o trabalho não flui, quando eu chego aqui as coisas já aconteceram e foram resolvidas. O responsável pela DTP se comprometeu que me deixaria em uma única escola, com o compromisso de responder pelos 2 turnos, que isso também é uma forma de precarização (P-4)".

Um dos desafios mais significativos relacionados à remuneração e à valorização das assistentes sociais. Constatamos em nossa pesquisa que em Campina Grande-PB, a renda mensal das contratadas está diretamente relacionada à quantidade de horas trabalhadas, geralmente variando entre 20 e 30 horas

semanais. Por outro lado, as assistentes sociais concursadas recebem o Piso Nacional Salarial previsto para as trabalhadoras da educação, além de terem direito a um plano de carreira e outros benefícios trabalhistas previstos.

Entretanto, permanece como um desafio crucial a necessidade de estabelecer um Piso Salarial para a categoria das assistentes sociais como um todo. Como destacado, embora a profissão de Assistente Social tenha sido regulamentada desde 1957, ainda não existe uma lei que estabeleça um piso salarial para esses profissionais, ao contrário do que ocorre com muitas outras profissões regulamentadas. Isso ressalta a importância de lutar por uma remuneração justa e pela valorização da categoria de assistentes sociais, destacando a relevância de seu trabalho na promoção do bem-estar social e na resolução das complexas questões sociais enfrentadas pela sociedade.

Ao analisar os resultados observou por meio das declarações das participantes da pesquisa, especificamente quanto à situação de contratadas, apontam que o que poderia diminuir a diferença salarial seria o estabelecimento do piso nacional para a categoria. As participantes concursadas também defendem um piso nacional. No entanto, as assistentes sociais efetivas atuantes na educação já recebem o piso nacional para os profissionais da educação, o que contempla tal necessidade. Essa visão de não fazer parte de uma totalidade profissional (as assistentes sociais e as assistentes sociais atuantes na área da educação) tem suporte no pensamento neoliberal de enfraquecimento das entidades representativas dos trabalhadores e trabalhadoras ao fragmentar a categoria por espaço de ocupação.

Este é o desafio que se coloca para a classe trabalhadora como um todo, especificamente em relação às condições salariais das assistentes sociais contratadas, que são extremamente precárias, revelando a desvalorização acelerada dessa força especializada no mercado (CAMARGO, 2021, p. 503).

Portanto, é relevante observar que Campina Grande-PB foi um dos primeiros municípios a integrar assistentes sociais na educação. No entanto, é evidente que a atuação desses profissionais ocorre em condições de infraestrutura precárias, o que dificulta a execução das suas atribuições. Quando as assistentes sociais deixaram as estruturas das secretarias e passaram a trabalhar diretamente nas escolas, a expectativa era que eles tivessem recursos adequados para desempenhar um papel efetivo na mediação entre a comunidade e a instituição escolar.

No entanto, cada profissional fica responsável por até cinco escolas, o que impossibilita vivenciar de forma mais aprofundada os desafios desse ambiente escolar. Além disso, grande parte das profissionais é contratada por meio de um processo de precarização e intensificação do trabalho, o que cria duas categorias de trabalhadoras em um mesmo ambiente: as concursadas, que possuem algumas garantias trabalhistas e a possibilidade de se contrapor a algumas atividades propostas pela gestão, devido à estabilidade no emprego; e as contratadas, que recebem baixa remuneração, não têm direito ao vale-transporte e outros benefícios trabalhistas, e temem se opor às delegações devido aos vínculos precários.

Assim, os resultados desta pesquisa confirmam a precariedade das condições de trabalho dos assistentes sociais que atuam nas escolas públicas do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB, bem como uma enorme disparidade entre a situação das concursadas e das contratadas. É considerado relevante que a categoria se mobilize em conjunto com suas entidades representativas, como o CFESS e o CRESS, não apenas em relação à regulamentação da Lei, mas também para fortalecer e aprofundar o debate sobre o piso salarial da categoria. Além disso, é importante acompanhar a evolução das mudanças nas formas de contratação e seus impactos, mantendo um compromisso ético e político com as classes subalternas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, é possível concluir que a inclusão das assistentes sociais na área educacional ocorreu em um contexto de mudanças e crise do capitalismo a partir dos anos 1970. Com o capitalismo enfrentando dificuldades, o Estado, responsável pela manutenção da "ordem" e do próprio sistema, implementou várias medidas para reduzir seus gastos com políticas públicas, seguindo a filosofia do estado mínimo. A transição do Estado burocrático, com suas múltiplas camadas de proteção de suas ações, para o Estado gerencialista, que busca seu orçamento com a compreensão de que é necessário minimizar as despesas públicas, foi uma consequência desse cenário.

Considerando a abordagem metodológica empregada neste estudo, que se baseia no materialismo histórico e dialético, utilizamos as categorias de análise, como totalidade, contradição e historicidade, para explicar que os eventos que estamos acompanhando atualmente estão profundamente enraizados em um contexto histórico que não pode ser devidamente compreendido sem considerar o quadro geral.

Quanto às categorias simples ou de conteúdo, concentramos nossa análise em temas como trabalho, condições de trabalho, serviço social, direito à educação e emprego, a fim de aprofundar nossa compreensão do objeto de estudo em questão.

Por isso, tornou-se imperativo estabelecer e apresentar, logo no primeiro capítulo, os objetivos e a metodologia que adotamos, permitindo assim que o leitor se situe e compreenda os caminhos que seguimos. Com base nisso, nosso principal objetivo foi responder às questões que foram levantadas e atingir as metas que traçamos.

No segundo capítulo, apresentamos os conceitos de Estado, neoliberalismo e direitos sociais, analisando suas repercussões na Educação e no Serviço Social. Para conceituar o Estado, utilizamos a perspectiva gramsciana de Estado integral, entendendo-o como articulador e garantidor da manutenção da hegemonia da classe dominante. Em períodos de crise, observamos que o Estado passou por uma reestruturação para preservar as relações de poder da classe dominante, transitando de um Estado burocrático para um Estado gerencial, seguindo uma diretriz de gestão privada para reduzir ao máximo os gastos com políticas públicas. Essa reestruturação produtiva trouxe consigo inúmeras consequências para o mundo do trabalho e para os trabalhadores/as, gerou na diminuição dos direitos sociais e trabalhistas, especialmente na área da educação e do serviço social. Neste capítulo, buscamos atender ao objetivo de compreender o Serviço Social e a educação no contexto do capitalismo neoliberal.

No terceiro capítulo, descrevemos como ocorreu a inserção do serviço social na educação básica no Brasil, no âmbito estadual e em Campina Grande-PB. As transformações nas concepções e estratégias do Estado tiveram um impacto direto no trabalho dos assistentes sociais nas escolas. Em um primeiro momento, esses profissionais foram requisitados para atuarem com o objetivo de corrigir e disciplinar os filhos das classes trabalhadoras, buscando amenizar os conflitos de classes originados do sistema capitalista.

O avanço da redemocratização do Estado brasileiro e a implementação das políticas de orientação neoliberal marcaram o momento em que o Estado adotou uma postura gerencialista, buscando reduzir os gastos. Nesse contexto, as profissionais do Serviço Social foram realocadas para atuarem nas gestões educacionais, capacitando os profissionais da educação e realizando eventos para que as escolas pudessem desenvolver mais atividades e suprir as demandas de estrutura precária

desses ambientes. Esse processo teve início por meio de iniciativas básicas em nível nacional, posteriormente se estendendo para o âmbito regional e estadual, até alcançar as escolas municipais.

Observa-se que essas mudanças não ocorreram de maneira linear, pois algumas políticas foram integradas simultaneamente pelos diferentes entes federativos. Neste capítulo, investiga-se historicamente a inserção das assistentes sociais nas escolas públicas, especialmente, e destaca-se a iniciativa pioneira do município de Campina Grande-PB, na década de 1980, ao incluir as assistentes sociais no ambiente escolar. Posteriormente, por meio do movimento dos profissionais do magistério, conquistou-se a implantação e o reconhecimento dessas profissionais como integrantes da equipe de educação, o que garantiu a elas conquistas de direitos trabalhistas.

No quarto e último capítulo, ao analisar os resultados obtidos no estudo sobre o trabalho e as condições objetivas das assistentes sociais na educação em Campina Grande-PB, caracterizamos o locus da pesquisa e a estrutura da educação no município, bem como as condições de trabalho das assistentes sociais na área educacional.

A partir dos resultados, constatou-se que atualmente quase metade das profissionais é contratada de forma precária. Isso resulta em maior sobrecarga de trabalho, diferenças salariais, de formação e de direitos trabalhistas. Essas disparidades também geram divergências na atuação dessas profissionais. As efetivas possuem atribuições mais específicas, enquanto as trabalhadoras contratadas têm atribuições mais abrangentes. Essa diferenciação, somada à quantidade de profissionais em relação às escolas a serem atendidas, representa os principais limites e desafios enfrentados pelas assistentes sociais na área educacional.

A pesquisa em questão apresenta contribuições para a análise das condições de trabalho das assistentes sociais nas escolas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB. Seu objetivo principal foi compreender as repercussões na prática profissional dessas assistentes sociais em um contexto caracterizado pelo desmonte e negação dos direitos sociais. Contudo, é importante ressaltar que, devido às adversidades advindas do contexto político, econômico e social decorrentes da crise sanitária iniciada em março de 2020, essa temática abre caminho para a realização de novos estudos.

O estudo em discussão proporciona preciosas contribuições para a avaliação das condições de trabalho das assistentes sociais que atuam nas escolas do sistema municipal de ensino de Campina Grande-PB. Seu objetivo principal consistiu em analisar as condições laborais das assistentes sociais nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande-PB, bem como as consequências em suas práticas profissionais diante da desestruturação e negação dos direitos sociais. Os resultados revelaram a escola como um campo de disputa, que precisa ser combatido, porém não se limitando apenas à busca por melhores salários ou condições de trabalho, mas sim a um processo de resistência contra as transformações em curso na sociedade capitalista.

A pesquisa faz uma análise das condições de trabalho das assistentes sociais na rede municipal de Campina Grande (PB) e examina as alterações na modalidade de contratação desde a sua inserção. Além disso, investiga as situações nas quais as profissionais do Serviço Social desempenham suas funções no ambiente escolar. Foram identificados os desafios e limitações enfrentados nesse contexto, onde os direitos sociais foram reduzidos em resposta a uma política neoliberal que busca diminuir a participação do Estado nas políticas públicas. Essas políticas se intensificaram, especialmente após o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, culminando em seu ápice no governo de Jair Bolsonaro. É importante ressaltar que essa política de redução de direitos sociais teve uma adesão significativa por parte do governo municipal, que compartilhou das mesmas diretrizes adotadas pelo governo federal.

Durante toda sua trajetória, a cidade de Campina Grande-PB exerceu um papel pioneiro no estado ao integrar assistentes sociais nas instituições de ensino públicas. Essa iniciativa teve início nos anos 80, quando as primeiras ações dessas profissionais nas escolas ocorreram através da transferência da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação. Em 1986, foi realizado o primeiro concurso público para a contratação de assistentes sociais para atuar no ambiente escolar. Embora outros concursos tenham ocorrido posteriormente, o número de profissionais permaneceu o mesmo, pois o foco era preencher as vagas disponíveis. Até 2017, todas as assistentes sociais que trabalharam nas escolas da rede municipal foram funcionárias efetivas, o que representou avanços significativos para essas profissionais.

A partir de 2018, a SEDUC/CG optou por contratar assistentes sociais como prestadoras de serviço, obedecendo a uma prática já aplicada com outros profissionais. Essa mudança levou à precarização do trabalho nos últimos cinco anos. Também é importante mencionar que, mesmo com a realização do último concurso em 2021, que previa o preenchimento de oito vagas, até o final deste estudo, nenhum dos aprovados havia sido convocado.

Comparando com estudos anteriores no âmbito das pós-graduações locais, acredita-se que as novas pesquisas possam ressaltar ainda mais a importância do trabalho realizado pelas assistentes sociais nas escolas, especialmente diante da intensificação da crise socioeconômica e da desestruturação das políticas sociais. Fica evidente que esse trabalho só terá efetividade se estiver integrado a uma equipe multiprofissional e desenvolvido em condições dignas, uma vez que o direito à educação e ao trabalho devem estar intrinsecamente relacionados ao exercício do trabalho com direitos.

Para concluir, pode-se afirmar que no cenário atual, marcado pela focalização de ataques a outros direitos sociais fundamentais, como a educação, pelo aumento das desigualdades e pelo surgimento de visões políticas autoritárias, o papel das Assistentes Sociais na área educacional ganha ainda mais importância. Esse papel inclui fornecer orientação social a indivíduos, grupos e comunidades escolares, visando contribuir para a proteção, expansão e acesso aos direitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. org: CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho de Educação. Brasília: DF, 2011.
- AMORIM, Maria de Fátima Melo, RAMALHO, Maria Noalda. **Elementos históricos da inserção de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)** (org.) FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2020. 389 p. Acesso em: 13 dez de 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]:o novo proletariado de serviços na era digital / Ricardo Antunes. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho) recurso digital Requisitos do sistema: adobe digital editions Modo de acesso: 23.12.20 world wide web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7559-635-7.
- BARBOSA, M. de Q. **A demanda social pela educação, a política de educação no Brasil e a inserção do serviço social**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012, 156f.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225, 1977).Título original: L' Analyse de Conremt © Presses Univcrsitaires de France. 1977 Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Capa de Edições 70.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e alterações. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Saúde, **informes diários covid-19**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-14-de-2023>. Acesso em: 13/04/2023.
- BRASÍLIA, Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica : orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019** / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. — 1. ed. — Brasília : CFP, 2021. 50 p. ; 21 cm Inclui bibliografia. ISBN 978-65-89369-04-2
- BUSCA ATIVA ESCOLAR. <https://buscaativaescolar.org.br/> , 2023. Acesso em 23/02/2023.

CAMARGO, Maria Angelina. **Relações e condições de trabalho do assistente social na atualidade: a proletarização da profissão**. Serviço Social & Sociedade, p. 488-507, 2021.

CAMPINA GRANDE- PB. Secretaria de Educação, Esporte e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. Campina Grande (2015-2025).

CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar Nº. 036, Plano De Cargos, Carreira E Remuneração Do Magistério Público Municipal**, de 08 de abril de 2008. Campina Grande, 2008.

CAMPINA GRANDE. **Lei Complementar Nº. 055, DE 11 DE MARÇO DE 2011**. Campina Grande, 2011.

CAMPOS, André Gambier. **Breve Histórico das Mudanças na Regulação do Trabalho no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

CARNOY, Martin. Estado e Teoria Política. (Equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas:Papirus, 1988, pp. 19-62.

CELLARD, André. A análise documental. **A pesquisa documental: enfoque epistemológico e metodológico**. Tradução Ana Cristina Nasser. 3ª ed. Petrópolis-RJ. Vozes 2012.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho de Educação. Brasília: DF, 2011.

CFESS, Conselho Federal Serviço Social. **Resolução CFESS Nº 594, de 21 de janeiro de 2011. Altera o Código de Ética do Assistente Social, introduzindo aperfeiçoamentos formais, gramaticais conceituais em seu texto e garantindo a linguagem de gênero**. Brasília, DF: CFSS; 2011 [cited 2018 Dec 10]

CUNHA, Kivânia Karla Silva Albuquerque. **Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: a realidade nas escolas do sistema municipal sistema municipal de ensino de ensino de Campina Grande – PB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estadual da Paraíba-UEPB, João Pessoa, 2017.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Paris, 1948.

FEITOSA, Nayara Fernanda Magalhães, LIMA, Fabiana Moreno de. **Apontamentos da reestruturação produtiva: desmonte de direitos e superexploração da classe trabalhadora**. Acesso em 18/05/2021: Cf. PACKER, AL., et al., orgs. SciELO. 15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2018.

FERREIRA, Valdineri Nunes, **Trabalho Dos/As Assistentes Sociais Em Escolas Públicas Municipais De João Pessoa/Pb, Na Perspectiva Da Materialização Do Direito Humano À Educação**.Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Campina Grande, 2021.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O trabalho do/a assistente social na política de educação em tempos de gerencialismo**. (org) FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; BARBOSA, Mayra de Queiroz. Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação. Salvador: EDUFBA, 2019, pp 15-32.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ANDRADE, **A inserção de assistentes sociais na Educação Básica na Paraíba**. (org) FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2020. 389 p. Acesso em: 13 dez de 2021.

FONSECA, Edenil Ferreira Dias; FRANÇA, Maria Veralúcia de; SOUZA, Wilza Carla Andrade Moreira. **A gestão educacional e os impactos da ideologia gerencialista para a educação pública**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n° 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/a-gestao-e-os-impactos-da-ideologia-gerencialista-para-a-educacao-publica>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo na educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 288, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Edição Carlos Nelson Coutinho

HARNERCKER, Marta. **Conceitos e Elementos do Materialismo Histórico**. Santiago-Chile, 1971.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola. 2008.
http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/a/ab/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Naara.pdf > Acesso em 27.02.2023.

HENRIQUES, Tatyana Almeida de Abreu. **Implicações do Sistema de Avaliação Municipal de Aprendizagem (SAMA) na gestão de escolas da rede municipal de Campina Grande (2015-2020)** / Tatyana Almeida de Abreu Henriques, Campina Grande, 2022, 160f.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **POLÍTICAS CURRICULARES, ESTADO E REGULAÇÃO**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010 1337 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico-metodológico. Ed. 21. São Paulo: Cortez, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. Serviço Social & Sociedade, p. 608-639, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Os Espaços sócio-ocupacionais do Assistente Social**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. - Brasília:CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p. (publicação Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS. v.1) ISBN 978-85-99447-05-5

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Cidades e Estados, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 28.06.23.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA- **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: Educação Básica — Inep. Acesso em:30/04/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA- **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2019. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: Educação Básica — Inep. Acesso em:30/04/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 08.02.2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30.04.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 30.04.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06.02.2023.

IUNES, Nailê Pinto. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas**. 2014. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo in: Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] / Organizadores Jonas Magalhães, – 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2): PDF ISBN 978-65-88286-05-0.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

LEITE, Josimeire de Omena. **RELAÇÃO ESTADO X SOCIEDADE CIVIL NO PENSAMENTO DE ANTÔNIO GRAMSCI - I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI**, Anais da Jornada: ISSN 2526-6950, Fortaleza/CE, 2016.

LISBOA. Organização Internacional do Trabalho(OIT). Condições de trabalho, 2023. Disponível em: <https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/lang--pt/index.htm>

MACIEL, David. **O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992)**. Revista UFG, ano XIII, nº 11, Dez 2011, p. 98-107.

MARX, KARL. 1818-1883- **A Ideologia Alemã**/ Karl Marx; Friedrich Engels; Introdução de Jacob Gorender: Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis—o retorno in A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2006.

MEDEIROS, C. A. **O Direito à Educação no Brasil: breve análise da declaração na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Campina Grande/PB: mimeo, 2021. 22p.

MELO, Naara Queiroz de. **O estado regulador e o mercado educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande**. Dissertação, Campina Grande, 2018. 146 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOTO, Regina Célia. **Estudos Socioeconômico**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. - Brasília:CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p. (publicação Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS. v.1) ISBN 978-85-99447-05-5

MONTEIRO, José Marciano et al. **A política como negócio de família: os herdeiros e a força dos capitais no jogo político das elites da Paraíba (1985-2015)**. 2016.

MONTOVANI, Rafael. **Podemos falar de um ‘desgoverno Bolsonaro’?**. Le Monde Diplomatique Brasil, Pandemia, v. 14, 2020.

MORAES, André Monteiro. **A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da rede básica de ensino de Campina Grande-PB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estadual da Paraíba-UEPB, João Pessoa, 2021. 122p

NETTO, José Paulo. **Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”**. Revista Temporalis. Ano. 2, n. 3 (jan/jul. 2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001._____. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 334 p

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social, 1.)

NEWMAN Janet; CLARKE John. **GERENCIALISMO**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento**. in: Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico] / Organizadores Jonas Magalhães, – 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2): PDF ISBN 978-65-88286-05-0.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista/o Ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Implicações do Caráter Político da Educação Para a Administração da Escola Pública***. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: Sujeitos e conteúdo da proposta**. Currículo Sem Fronteiras, [s.l.], v. 18, n. 1, p.212-238, jan. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB,
[HTTPS://CAMPINAGRANDE.PB.GOV.BR/HISTORIA/](https://campinagrande.pb.gov.br/historia/) ACESSO EM 25/04/2022.

RAICHELIS, Raquel. **Atribuições E Competências Profissionais Revisitadas: A Nova Morfologia Do Trabalho No Serviço Social**. (org) Brasília:CFESS, 2020..

(publicação Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, v.2) ISBN 978-65-86322-00-2

SAVIANI, Dermeval. **A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil**. O GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL, Nora Krawczyk José Claudinei Lombardi (Orgs.), 1 a Edição Eletrônica, Uberlândia / Minas Gerai, Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. **O trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico**. Amanda Moreira da Silva - Curitiba, 2021, p. 178p.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a Teoria ampliada em Gramsci, 2015.

SOUSA, Kilma Wayne Silva de; RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Política de “universalização” da pré-escola na rede municipal de Campina Grande/pb: entre a obrigatoriedade da oferta e o constrangimento do direito à educação**. VII Seminário em Pesquisa, em Política e Gestão da Educação. UFCG, Campina Grande, 2018.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. **O Projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. - Brasília:CFESS/ABEPSS, 2009. 760 p. (publicação Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS. v.1) ISBN 978-85-99447-05-5

WACHOWICZ, L. A. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional,v. 2, n. 3, p. 171-181. jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 16 de julho de 2022.

YAZBEK, Maria Carmelita, Serviço Social no Brasil: **História de Resistência e de Ruptura com o Conservadorismo/** Maria Oliveira e Silva (Org). São Paulo: Cortez, 2016.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Expressões da questão social brasileira em tempos de devastação do trabalho**. v. 21 n. 42 (2021): Crise Capitalista, Questão Social no Brasil e Diretrizes Curriculares da ABEPSS publicada em 21/12/2021. Acesso em 07/02/22 <https://orcid.org/0000-0002-4785-472>.

APÊNDICES 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quando e como você iniciou o seu trabalho na rede municipal de CG? (forma de contratação, tempo de atuação na educação)
2. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho nas escolas.
3. Ocorreram mudanças significativas nas condições de trabalho desde que você atua na rede municipal? Quais?
4. Quantas crianças e/ou famílias recebem cobertura do núcleo e como avalia essa distribuição?
5. Qual a sua carga horária de trabalho e como avalia isso?
6. De que forma essa organização nucleada das escolas municipais de Campina Grande incide/repercute no seu trabalho?
7. Como avalia o trabalho das AS nas escolas no atual contexto de aprofundamento da crise econômica e sanitária e de cortes de gastos na educação?
8. De que forma a SEDUC promove a valorização do trabalho das assistentes sociais na rede? (Com qual frequência participa de cursos de formação, como avalia a sua remuneração, respeito aos direitos previstos no Plano de Carreira, etc).
9. Como você compreende a importância/relevância do trabalho das assistentes sociais nas escolas de CG.
10. Quais condições precisariam ser asseguradas para que as AS pudessem exercer seu trabalho de forma digna?

ANEXO 1

QUANTIDADE DE ESCOLAS POR NÚCLEOS

NÚCLEOS	ESCOLAS	UNID	CRECHES	UNID
01	1. EMEF ALICE GAUDÊNCIO 2. EMEF ANESIO LEAO 3. EMEF DR CHATEAUBRIAND 4. EMEF DR JOSE TAVARES 5. EMEF GRACITA MELO 6. EMEF LILIOSA BARRETO 7. EMEF MARIA CANDIDA DE OLIVEIRA 8. EMEF PROF JOSE DE ALMEIDA JUNIOR	08	1. CM ELZA ALMEIDA 2. CM CELIA MARCIA SANTOS CIRNE	02
02	1. EMEF CEAI DR JOAO PEREIRA DE ASSIS 2. EMEF CENTENÁRIO 3. EMEF FÉLIX ARAÚJO 4. EMEF GUSTAVO ADOLFO CANDIDO ALVES 5. EMEF JOSELITA BRASILEIRO 6. EMEF LIONS PRATA 7. EMEF MARIA JOSE DE CARVALHO DE SOUSA 8. EMEF ROTARY DR FRANCISCO BRASILEIRO 9. EMEF SANDRA CAVALCANTI	09	1. CM TEREZA GIOIA 2. CM ZEFERINA GAUDÊNCIO	02

03	1. EMEF ANA AZEVEDO 2. EMEF DEZENOVE DE MARÇO 3. EMEF FREI DAGOBERTO STUCKER 4. EMEF LUCIA DE FATIMA GAYOSO MEIRA 5. EMEF LUIS GOMES DA SILVA 6. EMEF Prof. ^a LUZIA DANTAS	06	1. CM MARIA CECI	01
04	1. EMEF HELENO HENRIQUES 2. EMEF DR SEVERINO CRUZ 3. EMEF FERNANDO CUNHA LIMA 4. EMEF GERIVALDO LUNA DE OLIVEIRA 5. EMEF JOSE VIRGINIO DE LIMA 6. EMEF LUIZ JOAQUIM AVELINO 7. EMEF PADRE EMÍDIO VIANA CORREIA 8. EMEF ANÍSIO TEIXEIRA 9. EMEF SANTO AFONSO 10. EMEF SANTO ANTÔNIO 1 11. EMEF SANTO ANTÔNIO 2	11	1. CM GALBA FARIAS PIMENTEL 2. CM GALDINA BARBOSA SILVEIRA 3. CM PASSINHA AGRA 4. CM MARIA EMILIA CORDEIRO PEDROSA 5. CM MARIA TEREZA NEPOMUCENO 6. CM BEATRIZ HAMAND GOMES	06
05	1. EMEF CICERO VIRGINIO 2. EMEF DR WILLIAMS DE SOUZA ARRUDA 3. EMEF MANOEL FRANCISCO DA MOTTA 4. EMEF MARIA MINERVINA FIGUEIREDO 5. EMEF PADRE ANTONINO 6. EMEF ALMIRA DE OLIVEIRA 7. EMEF PRESIDENTE KENNEDY 8. EMEF PROF. ^a NELY DE LIMA E MELO 9. EMEF SEVERINO D DO NASCIMENTO	09	1. CM CARLA MEDEIROS 2. CM FÉLIX ARAÚJO	02

06	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF ADV OTAVIO AMORIM 2. EMEF AGEU GENUÍNO DA SILVA 3. EMEF CEAI DR ELPIDIO DE ALMEIDA 4. EMEF DEP PETRONIO FIGUEIREDO 5. EMEF EPITÁCIO PESSOA 6. EMEF ESTUD LEONARDO VITORINO GUIMARÃES 7. EMEF LAFAYETE CAVALCANTE 8. EMEF MANOEL DA COSTA CIRNE 9. EMEF PROF^a FRANCISCA ZENA BRASILEIRO 	09	<ol style="list-style-type: none"> 1. CM ANITA CABRAL 2. CM COTINHA CARVALHO 3. CM ISABELE BARBOSA DA SILVA 4. CM LENISE MEDEIROS 5. CM MARIA AMÉLIA 6. CM SEVERINO CABRAL 	06
07	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF ALMEIDA BARRETO 2. EMEF AMARO COSTA BARROS 3. EMEF AROLDO CRUZ FILHO 4. EMEF CRISTINA PROCOPIO 5. EMEF ESCRITORA LOURDES RAMALHO 6. EMEF LINDOLFO MONTENEGRO 7. EMEF MONSENHOR SALES 8. EMEF POETA ALVARO G PINHEIRO 9. EMEF RÔMULO JOSE DE GOUVEIA 10. EMEF TIRADENTES 	10	<ol style="list-style-type: none"> 1. CM AMENAIDE SANTOS 2. CM FOLCLORISTA LENIRA RITA 3. CM VANIA FIGUEIREDO 4. CM VER ANTÔNIO LUIZ CABRAL 5. CM VIRGÍLIA HENRIQUES DE OLIVEIRA CARLOS 	05

08	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF APOLÔNIA AMORIM 2. EMEF CASSIANO PASCOAL PEREIRA 3. EMEF MARIINHA BORBOREMA 4. EMEF MELO LEITÃO 5. EMEF PADRE CORNÉLIO BOER 6. EMEF Prof.^a MARIA ANUNCIADA BEZERRA 7. EMEF Prof.^a SELMA AGRA VILARIM 8. EMEF ROBERTO SIMONSEN 9. EMEF STELLITA CRUZ 	09	<ol style="list-style-type: none"> 1. CM ALCIDE CARTAXO LOUREIRO 2. CM ANA PAULA 3. CM IZAURA GOMES DE FARIAS 4. CM LOURDES LOUREIRO 5. CM SORAYA MAGNÓLIA 6. CM VOVÓ CLOTILDE 	06
09	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF ADALGISA AMORIM 2. EMEF ANIS TIMANI 3. EMEF CEAI GOV. ANTONIO MARIZ 4. EMEF HENRIQUE G BARBOSA 5. EMEF JOSE GUILHERMINO BARBOSA 6. EMEF LUIZ CAMBEBA 7. EMEF MARIA DAS VITORIAS PIRES UCHOA QUEIROZ 8. EMEF PAULO FREIRE 9. EMEF PROF ERALDO CESAR DE ARAUJO 10. EMEF RAIMUNDO ASFORA 11. EMEF RIVANILDO SANDRO ARCOVERDE 	11	<ol style="list-style-type: none"> 1. CM ÁUREA MOURA RIBEIRO 2. CM MARIA ALVINA DA SILVA 3. CM MARIA DE LOURDES CAVALCANTE 4. CM MARINÊS ALMEIDA DA SILVA 5. CM NENZINHA CUNHA LIMA 6. CM Prof.^a GITANA MARIA FIGUEIREDO LIRA 7. CM SINHAZINHA CELINO 8. CM VOVÓ ADALGISA CESAR DE ALMEIDA 9. CM WALNYZA BORBOREMA CUNHA LIMA 	09

10	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF ALMIRANTE TAMANDARE 2. EMEF ANTONIO TELHA 3. EMEF JOAO FRANCISCO DA MOTA 4. EMEF MANOEL JOAQUIM DE AGUIAR I 5. EMEF MANOEL JOAQUIM DE AGUIAR II 6. EMEF NOSSA SRA DO PERPETUO SOCORRO 	06	-	-
11	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF CAP SEVERIANO FABIO DA SILVA AMORIM 2. EMEF CICERO CORREIA DE MENESES 3. EMEF IRACEMA PIMENTEL 4. EMEF JOSE ANTONIO RODRIGUES 5. EMEF JOSE GOMES FILHO 6. EMEF PROFª LAURA MENEZES AMORIM 7. EMEF MANOEL SABINO DE FARIAS 8. EMEF MARIA DA LUZ 9. EMEF VEREADOR ANTÔNIO JOSÉ RODRIGUES 	09	1. CM NILA DUNDA	01
12	<ol style="list-style-type: none"> 1. EMEF ANTONIO ALVES DE ARAUJO 2. EMEF GABRIEL SOARES 3. EMEF INACIO LUIS DE LIMA 4. EMEF LUIS JUVINO GOMES 5. EMEF PINHEIRO GUEDES 6. EMEF PROF LUIS GIL 7. EMEF PROF MAURO LUNA 8. EMEF PROF PEDRO OTAVIO 9. EMEF MARIA SALOME ALVES DOS SANTOS 10. EMEF SÃO CLEMENTE 	10	1. CM KARINE DA SILVA 2. CM VANEUZA RODRIGUES	02

