

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**POR UM DIÁLOGO LATINO-AMERICANO: SERVIÇO SOCIAL NA**  
**EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ARGENTINA**

**ANDRÉA SIMONI MANARIN TUNIN**

**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**POR UM DIÁLOGO LATINO-AMERICANO: SERVIÇO SOCIAL NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ARGENTINA**

**ANDRÉA SIMONI MANARIN TUNIN**

*Sob Orientação do Professor*

**Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Fevereiro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T926u Tunin, Andréa Simoni Manarin, 1984-  
Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na  
educação brasileira e argentina / Andréa Simoni  
Manarin Tunin. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.  
388 f.: il.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pósgraduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Serviço Social. 2. Educação. 3. História  
Comparada. 4. Brasil. 5. Argentina. I. Gouvêa,  
Fernando César Ferreira , 1961-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pósgraduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 359 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.024152/2021-63

Seropédica-RJ, 09 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ANDRÉA SIMONI MANARIN TUNIN

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 26/02/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Fernando Cesar Ferreira Gouvea. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Maria Angelica da Gama Cabral Coutinho. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna)

Angela Maria Souza Martins. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição)

Lucilia Carvalho da Silva. Dra. UFF (Examinadora Externa à Instituição)

Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro. Dr. UERJ (Examinador Externo à Instituição)

(Assinado digitalmente em 09/04/2021 16:26 )  
FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVEA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 1667143

(Assinado digitalmente em 09/04/2021 19:39 )  
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)  
Matricula: 1792033

(Assinado digitalmente em 09/04/2021 16:35 )  
ANGELA MARIA SOUZA MARTINS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 351.423.917-72

(Assinado digitalmente em 09/04/2021 23:10 )  
MARCOS CESAR DE OLIVEIRA PINHEIRO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 042.753.637-52

(Assinado digitalmente em 10/04/2021 01:49 )  
LUCILIA CARVALHO DA SILVA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 080.738.897-14

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **359**, ano:  
**2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/04/2021** e o código de verificação: **2946636292**

## AGRADECIMENTOS

Após uma longa jornada de estudos e dedicação à pesquisa, são muitos aqueles que me acompanharam e incentivaram a começar e terminar, o que por vezes, parecia interminável, essa tese. É difícil em uma folha expressar todo meu agradecimento, mas fica o registro de que sem vocês não seria possível. Me sinto privilegiada de hoje ocupar um espaço que ainda é distante da maioria dos brasileiros. Por isso, sempre vou me esforçar para fazer jus ao meu título.

Agradeço aos meus pais, Tania e Bernardo, que nunca mediram esforços para me proporcionar as melhores possibilidades de estudo e compreenderam os momentos em que precisei estar mais distante.

Ao meu marido Otavio que foi quase um coorientador me lembrando de prazos, não me deixou desistir diante dos piores momentos (e não foram poucos) e esteve do meu lado o tempo todo.

Aos meus familiares e amigos, agradeço por sempre se fazerem presentes perguntando como eu estava, se faltava muito para acabar e me fizeram lembrar a todo momento que eu não estava só.

Ao Prof. Fernando agradeço o carinho, atenção e companheirismo. Você é para mim um exemplo de educador a ser seguido e se um dia eu me tornar professora, quero ser um pouquinho do que você é para seus alunos e orientandos.

Aos professores da banca agradeço todos os ensinamentos e contribuições desde a qualificação até a defesa.

Ao IFRJ e aos colegas servidores que acreditaram no meu trabalho e viabilizaram a minha licença para a conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço profissionais brasileiros e argentinos que me auxiliaram no decorrer da pesquisa com indicações, textos e bibliografias.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

TUNIN, Andréa Simoni Manarin. **Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na educação brasileira e argentina.** 2021, 388 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a inserção do Serviço Social na política de educação do Brasil e Argentina. Através dela buscou-se identificar pontos de aproximação e distanciamentos que contribuam para o desenvolvimento da profissão na área em questão. Os países latino-americanos, especialmente o Brasil, ainda se dedicam pouco ao estudo e compreensão da realidade de seus vizinhos e, assim, deixam de valorizar ações que podem contribuir com o desenvolvimento de países próximos. A história de Brasil e Argentina se aproximam em diversos períodos e isso pode indicar um caminho para o fortalecimento de seus profissionais. A possibilidade de desenvolver a referida pesquisa justificou-se então, pela necessidade de ampliação de diálogo e reflexão sobre a integração de países vizinhos no campo educacional e a inserção do assistente social neste campo, em específico. Através da pesquisa qualitativa, buscou-se na diversidade e na unidade contida no passado e presente do Serviço Social, a possibilidade de construção de novas práticas profissionais no campo da educação. Para isso, a pesquisa histórica, bibliográfica e documental pautou o estudo comparativo entre Brasil e Argentina. A tese foi estruturada em quatro capítulos, o primeiro abordou o período colonial dos países em questão. O segundo apresentou a política educacional brasileira e a inserção do assistente social nessa área, a partir de 1930. O terceiro capítulo é estruturado da mesma forma que o segundo. No entanto, apresentou as informações da Argentina. Por último, o quarto capítulo apresentou um levantamento de dados sobre o que universidades abordam em seus currículos a respeito do tema, além das produções científicas apresentadas em eventos relevantes da área. Ainda no quarto capítulo foi feita uma breve comparação dos temas abordados nos primeiros capítulos. Diante do exposto, verificou-se que o diálogo entre Brasil e Argentina sobre o Serviço Social na educação ainda é muito pequeno, necessitando de ações que contribuam para uma maior aproximação. Sendo assim, foi feita uma proposta para a oferta de um curso de extensão na modalidade EaD que cumpra esse importante objetivo e contribua com o desenvolvimento desse espaço sócio-ocupacional nos dois países em questão.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Educação; História Comparada.

## ABSTRACT

Tunin, Andréa Simoni Manarin. **By a Latin American dialogue: Social Work in Brazilian Education and Argentina**. 2021, 388 p. Thesis (doctorate in education, contemporary contexts and popular demands, social inequalities and educational policies). Institute of Education/ Miltidisciplinary Intitute, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This research aims to understand the insertion of Social Work in Brazil's and Argentina's education policy. It sought to identify approximation and distance points that contribute to the development of the profession in the area in question. Latin American countries, especially Brazil, are still dedicated to the study and understanding of the reality of their neighbors and thus fail to value actions that can contribute to the development of nearby countries. The history of Brazil and Argentina have similarities in several periods and this can indicate a path to strengthening our professionals. The possibility of developing said research was then justified by the need to expand dialogue and reflection on the integration of neighboring countries into the educational field and the insertion of the social worker in this field in particular. Through qualitative research, it was sought for diversity and the unit contained in the past and present of the Social Work, the possibility of building new professional practices in the field of education. For this, historical, bibliographical and documentary research has been based on the comparative study between Brazil and Argentina. The thesis was structured in four chapters, the first one approached the colonial period of the countries concerned. The second presented the Brazilian educational policy and the insertion of the social worker in this area, from 1930. The third chapter is structured in the same way as the second. However, it presented the information from Argentina. Finally, the fourth chapter presented a data survey on what universities address in its curricula about the theme, in addition to the scientific productions presented in relevant area events. Still in the fourth chapter a brief comparison of the topics was made, addressed in the first chapters. Faced with the above, it was verified that the dialogue between Brazil and Argentina on social work education is still very small, requiring actions that contribute to a greater approach. Therefore, a proposal was made for the provision of an extension course in EAD modality that fulfills this important objective and contributes to the development of this socio-occupational area in the two countries concerned.

**Keywords:** Social Work; Education; Comparative history.

## LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

ABAS	Associao Brasileira de Assistentes Sociais
ABE	Associao Brasileira de Educao
ABEPSS	Associao Brasileira de Ensino e Pesquisa em Servio Social
ABESS	Associao Brasileira de Ensino de Servio Social
AIB	Ao Integralista Brasileira
AID	Agency Internacional Develoment
ANDE	Associao Nacional de Educao
ANL	Aliana Nacional Libertadora
ANPED	Associao Nacional de Pós-Graduao e Pesquisa em Educao
CEAS	Centro de Estudos e Ao Social
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBSS	Congresso Brasileiro de Servio Social
CFESS	Conselho Federal de Servio Social
CNE	Conselho Nacional de Educao
CEDES	Centro de Estudos Educao e Sociedade
CENEAS	Comisso Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais
CEPAL	Comisso Econmica para a América Latina
CGE	Conselho Geral de Educao
CRAS	Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Servio Social
CLASCO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CONADE	Consejo Nacional de Desarrollo
CONET	Consejo Nacional de Educación Técnica
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CUTE	Central Unica de Trabajadores de la Educación
DC	Desenvolvimento de Comunidade
DINEA	Direo Nacional de Educao de Adultos
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DTIEN	Diretoria Adjunta de Tecnologia e Inovao em Educao Profissional Tecnológica
EAD	Ensino  Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EOE	Equipes de Orientao Escolar
FAUATS	Federación Argentina de Unidades Acadmicas de Trabajo Social
FEB	Fora Expedicionária Brasileira
FCM	Faculdade de Medicina
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educao
FORJA	Fora de Orientao Radical da Jovem Argentina
FUA	Federación Universitária Argentina
FUNDEB	Fundo de Manuteno e Desenvolvimento da Educao Básica
FUNDEF	Fundo de Manuteno e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorizao do Magistério
GEPESS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Servio Social na área da Educao
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educao Básica
IFRJ	Instituto Federal de Educao, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro



LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCCP	Mecanismo de Consulta e Concertação Política
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MAS	Museo Social Argentino
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PCB	Partido Comunista do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PMM	Programa Mulheres Mil
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNE	Sistema Nacional de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TS	Trabajo Social
UBA	Universidad de Buenos Aires
UCISS	União Católica Internacional de Serviço Social
UCR	União Cívica Radical
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-Americana
UNLP	Universidad Nacional de La Plata

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

### LISTA DE TABELAS

<b>Quadro</b>	<b>Página</b>
1. Áreas de Trabalho e Intervenção de Trabalhadores Sociais na Província de Tucumán.....	241
2. Distribuição de Trabalhadores Sociais de acordo com as modalidades/estabelecimentos de ensino em Buenos Aires.....	242
3. Principais demandas apresentadas para o Trabalhador Social no cotidiano escolar.....	244

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Página</b>
1. Escolha das Universidades e Profissionais para a Pesquisa no Brasil.....	252
2. Escolha das Universidades e Profissionais para a Pesquisa na Argentina.....	253
3. Eventos Científicos para a análise.....	253
4. Bases de Dados para o desenvolvimento da pesquisa frente à pandemia.....	256
5. Grade Curricular do Curso de Serviço Social da UFF .....	261
6. Plano de Estudos de Licenciatura em Trabalho Social da UBA.....	264
7. Plano de Estudos de Licenciatura em Trabalho Social da UNLP.....	269
8. Trabalhos do 15º CBAS ligados ao tema da educação.....	273
9. Trabalhos do 16º CBAS ligados ao tema da educação.....	275
10. Trabalhos do 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social ligados ao tema da educação.....	278
11. Nacionalidades dos autores de trabalhos apresentados no 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social.....	279
12. Trabalhos do Encontro Nacional da Federação Argentina de Unidades Acadêmicas de Serviço Social ligados à educação.....	281
13. Trabalhos do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do GEPESSE.....	282
14. Trabalhos do II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, VI Fórum Serviço Social na Educação.....	284

---

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>	<b>Página</b>
1. Notícia sobre visitadoras nas Escolas de Pernambuco.....	144
2. Primeiras Assistentes Sociais formadas no Brasil pela Escola de São Paulo (1938)...	147
3. Telegrama de Gabriela Mistral para Teresitha Porto da Silveira.....	150
4. Formação de Assistentes Sociais na aula de Organização Social da Comunidade.....	154
5. I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais realizado em 1974 no Rio de Janeiro...	161
6. Início do III CBAS em São Paulo (1979).....	163
7. Fundação Eva Perón.....	189
8. Cordobazo em 1969.....	204
9. Trabalho das visitadoras de higiene na Argentina.....	220
10. Representações Estudantis em atividade.....	231

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AMÉRICA LATINA: RAÍZES DAS DESIGUALDADES E SURGIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL.....</b>	<b>25</b>
1.1 América Latina e seu legado colonial.....	26
1.2 A colonização da América Portuguesa e da América Espanhola: as origens das desigualdades.....	29
1.3 Processos de independência e as primeiras formações dos Estados.....	35
1.4 Desenvolvimento Capitalista, Estado Moderno e as primeiras escolas de Serviço Social na América Latina .....	47
1.5 Capitalismo Monopolista e o desenvolvimento do Serviço Social brasileiro e argentino na década de 1930.....	66
<b>CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O INÍCIO DA ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA .....</b>	<b>88</b>
2.1 A Política de Educação brasileira: breve histórico.....	90
2.1.1 Anos 1930: revolução e educação .....	90
2.1.2 O Estado Novo: 1937 a 1945.....	96
2.1.3 O tempo da experiência democrática: 1946 a 1964.....	106
2.1.4 O período da ditadura civil-militar: 1964 a 1985 .....	113
2.1.5 A década de 1980 e o tempo presente da democracia .....	121
2.2 Educação e Serviço Social no Brasil .....	139
<b>CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ARGENTINA E O INÍCIO DA ATUAÇÃO DOS TRABALHADORES SOCIAIS NA ÁREA.....</b>	<b>172</b>
3.1 A Política de Educação argentina: breve histórico.....	173
3.1.1 1930 a 1945: o retorno das forças conservadoras.....	176
3.1.2 O Período Peronista: 1946 a 1955 .....	180
3.1.3 O Golpe Militar de 1955 e a manutenção do autoritarismo .....	191
3.1.4 Os caminhos para a democracia, o neoliberalismo e tempo presente .....	211
3.2 Educação e Serviço Social na Argentina.....	218
<b>CAPÍTULO 4 – SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: PROXIMIDADES, DISTANCIAMENTOS E POSSIBILIDADE PARA BRASIL E ARGENTINA .....</b>	<b>249</b>
4.1 Notas sobre metodologia e pandemia.....	250
4.2 Grades Curriculares e Eventos Científicos: o que nos apontam as universidades e as discussões do presente? .....	258
4.2.1 Grade Curricular da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	258
4.2.2 Grade Curricular da Universidade Federal Fluminense .....	261
4.2.3 Grade Curricular da Universidad de Buenos Aires .....	263
4.2.4 Grade Curricular da Universidad Nacional de La Plata .....	268
4.2.5 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.....	272
4.2.6 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.....	274
4.2.7 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social.....	277
4.2.8 Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS).....	279
4.2.9 I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação.....	281
4.2.10 II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação.....	283

4.3 Brasil e Argentina: pontos de aproximação e distanciamento dos países vizinhos.....	285
4.3.1 A Política de Educação.....	285
4.3.2 A inserção dos assistentes sociais na Política de Educação .....	292
4.3.3 Currículos e Eventos Científicos: há diálogo entre países vizinhos? .....	296
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>300</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>307</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>323</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>324</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>331</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>334</b>
<b>Anexo D .....</b>	<b>336</b>
<b>Anexo E.....</b>	<b>337</b>
<b>Anexo F.....</b>	<b>351</b>
<b>Anexo G .....</b>	<b>367</b>
<b>Anexo H.....</b>	<b>369</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>371</b>
<b>Anexo J .....</b>	<b>382</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse e a busca pela pesquisa na área de Educação pode não ser, ainda, o campo mais comum entre assistentes sociais. A atuação desses profissionais na área, embora não seja recente, passa por um processo de fortalecimento e consolidação no cenário brasileiro.

Desde 2010, atuo como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e tenho no meu trabalho diário um objeto que julgo fértil para pesquisas científicas e entendo que essas pesquisas são primordiais para o aprimoramento da prática profissional.

Durante o período da minha graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), poucos foram os estudos específicos na área de Educação. O currículo da faculdade, no início dos anos 2000, ainda não contemplava de forma explícita a atuação do Serviço Social na Educação. Nas primeiras experiências profissionais que tive, nas políticas de saúde e assistência social, também não fui provocada a estudar o tema. Apenas após meu ingresso no IFRJ, é que me aproximei da Educação, das suas demandas para o assistente social e senti a necessidade de dar continuidade ao meu processo de formação acadêmica. Não foram poucos os momentos nos quais busquei informações de outros profissionais e/ou instituições para subsidiar as novas ações que se impunham naquele momento. O Serviço Social na Educação e as suas práticas eram novos caminhos profissionais que eu ainda precisava aprender a percorrer.

Em 2014, após identificar a potencialidade da pesquisa científica para a minha atuação, ingressei no Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na ocasião, pesquisei um programa específico dos Institutos Federais de Educação para a inclusão e formação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade, o Programa Mulheres Mil (PMM)<sup>1</sup>. Com o término dessa experiência e contínuo interesse pela pesquisa, ingressei no mesmo programa de pós-graduação para o doutoramento.

---

<sup>1</sup> Trata-se da dissertação “A escola e sua vertente social: uma análise do Programa Mulheres Mil enquanto política de inclusão nos Institutos Federais de Educação”, defendida em 2015, sob a orientação do Prof. Fernando César Ferreira Gouvêa no âmbito do PGGEduc/UFRRJ.

O objeto de pesquisa escolhido se deu pelos caminhos aqui delineados e o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a prática do assistente social na Educação, em especial, no Brasil e na Argentina. Esses países, por serem latino-americanos, já despertam meu interesse. Isso porque entendo como necessário, cada vez mais, voltarmos os olhares, para realidades que são próximas. Ou seja, as nossas e de países vizinhos que possuem traços históricos similares.

O Brasil é uma escolha óbvia por ser meu país de origem, mas a Argentina pode intrigar o leitor. Por que escolher a Argentina para uma comparação? Em primeiro lugar, por ser um país latino-americano que protagonizou diversas transformações sociais, políticas e econômicas ao longo da história, o que se refletiu no campo educacional. E em segundo, porque as origens do Serviço Social latino-americano têm na Argentina uma história importante a ser considerada e que por vezes não é destacada. Alguns fatos históricos do Serviço Social na América Latina ficam restritos ao Chile, onde surgiu a primeira escola para formar os trabalhadores sociais<sup>2</sup>. No entanto, uma revisão de literatura aponta que a Argentina também possui atividades relevantes para a história da profissão que datam da mesma época do desenvolvimento da escola chilena, especialmente no que tange a atuação do trabalhador social na Educação. Sendo assim, um campo em potencial para o estudo.

Em terceiro lugar, destaco que Brasil e Argentina possuem, além da proximidade geográfica, algumas características de desenvolvimento da política educacional e inserção do assistente social nesse campo profissional que foram similares. No entanto, o diálogo e a troca de experiências sobre a temática não são tão notórias. A história comparada pode auxiliar na busca por dados que contribuam para o desenvolvimento profissional dos assistentes sociais que atuam nessa área. De acordo com Lovisolo (2000), os países latino-americanos, especialmente o Brasil, se dedicam pouco ao estudo e à compreensão da realidade de seus vizinhos e, assim, deixam de cultivar e valorizar traços parecidos que formam a identidade de países muito próximos. No mesmo sentido, observo que

É indiscutível a constatação de que são poucos os estudos produzidos no Brasil que buscam comparar o Brasil aos demais países da América Latina. Mas creio

---

<sup>2</sup> Ao longo do trabalho o leitor irá se deparar com a denominação de Assistente Social para o profissional brasileiro e Trabalhador Social para os demais países latino-americanos. No entanto, trata-se da mesma profissão.



que tal comparação é rica em potencialidades e contribuiria para a reflexão sobre novos problemas e questões (...). Estou certa de que a produção historiográfica brasileira se enriqueceria se olhasse com mais atenção para as possibilidades da comparação e das conexões (PRADO, 2005, p. 30).

Diante do exposto, é possível compreender que o Serviço Social e sua inserção na Educação é um campo em desenvolvimento e com poucos estudos científicos realizados no que tange à comparação entre a realidade do Brasil e da Argentina,

Estou pessoalmente convencido de que a comparação sistemática ou controlada entre processos socioculturais de países da América Latina pode ser altamente produtiva, em termos de conhecimento e também de compreensão de nossas realidades. Tenho a impressão, e, portanto, realizo a aposta, de que o filão da comparação com os Estados Unidos ou com países centrais da Europa perdeu grande parte de sua potencialidade heurística, talvez por ter sido excessivamente explorado (LOVISOLO, 2000, p. 8).

Destaco também como motivo para o recorte do meu objeto de estudo, o fato de Brasil e Argentina serem países integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>3</sup>. Isso aponta para a importância de se refletir sobre o conceito de integração entre eles, especialmente no que concerne às políticas macroeconômicas e setoriais. Segundo Lovisolo (2000, p.7), “carecemos de um trabalho coletivo semelhante, mais ainda quando a integração econômica aponta com força no presente, criando condições cada vez mais intensas para práticas de interação e integração”.

Ressalta-se que o MERCOSUL<sup>4</sup> também apresenta diversos objetivos que convergem para a integração política de seus membros, como por exemplo, “a coordenação de políticas externas, a cooperação em matéria de segurança internacional, a cooperação

---

<sup>3</sup> Organização intergovernamental, criada em 1991, com o bloco inicial formado por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, posteriormente integrado pela Venezuela. Cabe destacar que a Venezuela foi expulsa do grupo de países integrantes em 2016 por descumprimento do protocolo de adesão. Disponível em <http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em 07/01/2019.

<sup>4</sup> No momento em que escrevo essa tese, a política de relações exteriores do Brasil começa a ganhar novos direcionamentos. Recentes ações presidenciais demonstram o interesse pela criação do Foro para o Progresso da América do Sul (PROSUL). Fica evidente a tentativa ideológica de esvaziamento de um bloco comercial que tentava a integração de diversas formas, sobretudo econômica, da América do Sul como o MERCOSUL e a UNASUL. Esta perspectiva de criação da PROSUL (Fórum para o Progresso e desenvolvimento da América do Sul) caminha muito mais no sentido ideológico do que propriamente numa alavancagem de desenvolvimento. A médio prazo, tal situação, poderá comprometer os esforços de vinte anos para a criação de um mercado comum entre alguns países latino-americanos. Mais informações disponíveis em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/688-prosul>. Acesso em 27/06/2019 e <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47659220>. Acesso em 22/06/2019.

em matéria de segurança interna e de assuntos judiciais e da educação, além do Mecanismo de Consulta e Concertação Política (MCCP)” (CORAZZA, 2010, p. 81). O que não se pode aqui deixar de destacar é o processo lento de integração nas questões culturais e sociais entre os países do referido bloco econômico. Nesse sentido, os profissionais de Serviço Social deram um passo importante com a criação do Comitê MERCOSUL de Organizações Profissionais de Serviço Social, em 1996.

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)<sup>5</sup> aponta que esse comitê foi criado como “um contraponto à estratégia geopolítica do capital de organização de blocos mercantis, e significou a articulação de resistência à política internacionalista neoliberal extremamente nociva aos interesses da classe trabalhadora na América Latina”.

Cabe destacar, também, que ao escolher a Argentina como parte do objeto de estudo de uma pesquisa brasileira, valorizo a busca por uma história em comum, na qual “a dominação colonial, os regimes oligárquicos, o populismo, os governos militares e a repressão política” (BEIRED, 1996, p. 6) fazem parte do passado desses dois países de forma marcante.

Apesar de direcionamentos de aproximação, integração e diálogo, ainda são poucas as ações que proporcionam o desenvolvimento e cooperação no campo da Educação e comunidades científicas latino-americanas. Como exemplos, podemos citar o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)<sup>6</sup> e a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA)<sup>7</sup>.

Outro ponto relevante é a proximidade do tema com a minha atuação profissional, isso pode contribuir para a ampliação do diálogo entre profissionais e o fortalecimento da prática no cotidiano. Cabe ressaltar que as discussões sobre o Serviço Social na Educação, historicamente, passaram por momentos de desafios e avanços. Sendo assim, estudar e discutir o passado e o presente da profissão no âmbito educacional é uma forma de contribuir para o seu fortalecimento, pois “percebe-se que Serviço Social e Educação

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/cfess-no-mercosul>. Acesso em 14/08/2016.

<sup>6</sup> Instituição internacional, não-governamental que foi criada em 1967 e está sediada na Argentina. Reúne atualmente representantes de 51 países da América Latina e outros continentes com o objetivo de pesquisar e produzir conhecimento social acerca de temas relevantes para América Latina e Caribe. Disponível em <https://www.clacso.org.ar/>. Acesso em 07/01/2019.

<sup>7</sup> A UNILA foi criada em 2010 tendo como sede e foro a cidade de Foz do Iguaçu. Seu principal objetivo é formar recursos humanos que possam contribuir com o desenvolvimento e integração da América Latina. Disponível em <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em 07/01/2019.

possuem uma história e, mais do que isso, possuem um caminho de diálogo a ser construído” (VON DENTZ e SILVA, 2015, p. 10).

Segundo Almeida (2000, p. 74), “o campo educacional torna-se, hoje para o assistente social, não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado”.

Essa necessidade de desvelar a atuação profissional do assistente social na Educação aparece nas publicações de autores como Maria Cristina Piana, Ney Luiz Teixeira de Almeida, Iris de Lima Souza, dentre outros. Também é possível perceber a relevância do tema através de ações e publicações dos Conselhos Federal e Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS) no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”

que tem como objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras. O intuito maior é comunicar a categoria profissional com elementos constituídos a partir de uma concepção de educação coerente com o nosso projeto ético-político profissional, que, por sua vez, reconheça as particularidades da atuação do/a assistente social na referida política pública e, diante do contexto político e ideológico de ofensivas capitalistas, contribua para a intensificação da luta pela educação como direito social, como prática emancipatória, e para a consolidação do Serviço Social na educação (2013, p. 7).

Para o desenvolvimento do objeto de pesquisa, destaco também o interesse pela busca da identidade latino-americana do tema. Desde o mestrado, a questão da internacionalização e repetição de modelos europeus e estadunidenses nas políticas públicas e no Serviço Social me causam estranheza e, por isso, neste trabalho busco compreender, através da história, as explicações para os momentos de aproximação e distanciamento na trajetória do Serviço Social na Política de Educação entre países vizinhos, Brasil e Argentina.

A forma como a história do Serviço Social e as suas relações com a Política de Educação é analisada, ainda não demonstra (de forma clara) a importância das raízes identitárias latino-americanas. “Os brasileiros, de modo geral, conhecem muito pouco sobre a rica e complexa História da América Latina” (PRADO e PELLEGRINO, 2016, p. 7). Por isso, também trouxe para esse trabalho, a possibilidade e a necessidade de olhar

para o nosso passado, nossas raízes e nossos vizinhos. O estudo da história do Serviço Social latino-americano é um campo de estudo em potencial e necessário.

O interesse pelo passado foi dirigido para extrair lições dele, para respaldar um olhar voltado para o futuro – como diz Chesnaux, o presente só reclama o passado em função do futuro: ele pode nos ajudar a compreender melhor a sociedade em que vivemos hoje, a saber o que defender e preservar e, no nosso caso específico, a equacionar e ultrapassar os óbices que desafiam o Serviço Social contemporâneo (CASTRO, 2011, p. 25).

O surgimento do Serviço Social na América Latina teve seus primeiros registros nas décadas de 1920 e 1930 com a criação de suas primeiras escolas. Porém, seu período de desenvolvimento mais notório acompanha o fortalecimento do capitalismo pautado no processo de industrialização da sociedade (VON DENTZ; SILVA, 2015).

Cabe ressaltar que, antes do período acima delimitado, foram encontrados registros da profissão, no entanto, não de forma sistemática, nem institucionalizada. Por isso, apresento aqui o marco temporal da criação das escolas de Serviço Social na América Latina.

A criação de uma escola, em si mesma, não equivale à abertura de um processo que se quer identificar como o início de uma profissão. A fundação das primeiras escolas – 1925, Chile; 1936, Brasil; 1937, Peru – apenas revela momentos específicos de um processo de maturação que atinge um ponto qualitativamente novo quando a profissão começa a se colocar sua própria reprodução de modo mais sistemático (CASTRO, 2011, p. 35).

No período de criação das escolas, observou-se uma grande influência europeia nas bases do Serviço Social, especialmente através das classes dominantes representadas pelo Estado e pela Igreja que precisavam intervir nas expressões da Questão Social. De acordo com Yamamoto e Carvalho,

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia (...) (2003, p. 77).

As referidas contradições, que se acentuavam com o desenvolvimento capitalista e o processo de industrialização, demandavam cada vez mais de profissionais como os

assistentes sociais para atuarem, por exemplo, nas questões vinculadas ao aumento da pobreza, violência, urbanização e filantropia (CASTRO, 2011).

A Educação, enquanto espaço de atuação profissional do assistente social, também apresentou registros mais específicos nos países latino-americanos próximos à década de 1930. Segundo Souza (2005, p. 33), algumas manifestações sobre o tema apareceram em discussões e trocas de experiências no primeiro Congresso Pan-Americano, em 1945, “quando estava ocorrendo uma evolução da teoria do Serviço Social (...), a Saúde e a Educação tiveram lugar de destaque nas discussões”. No entanto, o seu fortalecimento e desenvolvimento crítico ocorreu em um passado recente, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, com o processo de amadurecimento do projeto ético-político do Serviço Social (VON DENTZ e SILVA, 2015).

As transformações no interior da profissão do Serviço Social ocorreram por um conjunto de fatores sociais e históricos que trouxeram para a categoria a necessidade de repensar seu processo teórico-metodológico (VON DENTZ e SILVA, 2015). O mesmo movimento também pode ser percebido no bojo das políticas educacionais.

As políticas educacionais da América Latina, desde seus primeiros delineamentos, possuem forte influência dos modelos internacionais de educação. Os ideais preconizados, principalmente pelo sul europeu, começaram a ser difundidos inicialmente através das práticas jesuítas, ainda no período de colonização latino-americana.

Segundo Beech (2009), mesmo com os processos de independência dos países da América Latina, os modelos educativos criados no final do século XIX e início do século XX, ainda valorizavam e seguiam os princípios da educação europeia, pautada especialmente no modelo educativo francês, o positivismo<sup>8</sup>.

Ao longo da história, percebe-se que os países latino-americanos passaram a adequar seus sistemas educativos às particularidades culturais, políticas e econômicas de cada local, ainda que sob a influência dos pensamentos internacionais. Essa adequação

---

<sup>8</sup> Corrente filosófica surgida na França no começo do século XIX, tendo como seu principal idealizador Augusto Comte. O positivismo baseia-se na ideia de que uma teoria só pode ser considerada válida se estiver embasada em um conhecimento científico, uma pesquisa, um levantamento de dados observador através de experiências e não em crenças ou dogmas. Disponível em < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/POSITIVISMO.pdf>> Acesso em 03/01/2019.

revela que vários países, mesmo geograficamente próximos, acabaram por trilhar caminhos distantes no que tange às políticas educacionais latino-americanas.

A primeira universidade, no que atualmente se conhece como a República Dominicana, foi fundada no ano de 1538 (...). As estatísticas educativas também dão conta das profundas diferenças entre os sistemas educativos latino-americanos. Por exemplo, no Uruguai, a taxa de escolarização de nível médio na década de 1990 alcançava 81%, enquanto na Venezuela chegava apenas aos 35%. Nesta mesma época, 40% dos estudantes de nível primário no Chile se encontravam no setor privado, mas apenas 10% destes frequentava instituições privadas, no caso da Bolívia (BEECH, 2009, p. 34).

No Brasil, a denominação de Universidade, remonta aos anos 1920, pela junção de quatro escolas superiores já existentes. A instituição foi intitulada Universidade do Rio de Janeiro, ainda numa perspectiva de fusão de escolas superiores isoladas, eclipsando, portanto, o caráter de uma universidade que não devia se constituir numa mera reunião de escolas isoladas, ou seja, num processo de reestruturação organizacional ancorada numa direção que - por superposição - apenas referendasse e desse voz aos pleitos de cada uma das escolas num simulacro de cooperação. Teixeira (1968) aponta que esta universidade (...) é o primeiro arremedo de universidade que o país tem. Nós estávamos presos à tradição do ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício da profissão (GOUVÊA, 2001, p. 35).

Segundo Gouvêa (2001, p. 36),

O modelo de universidade pensado por Anísio não se enquadra no implantado em 1920 por se tratar de uma formal junção de escolas isoladas, numa perspectiva que no máximo criou uma pseudo-estrutura universitária que de maneira também formal “cumpria” a legislação educacional prescrita. Pois mesmo o caráter de formação profissional não foi devidamente alcançado posto que nossas escolas superiores voltadas para o passado, ensinando sobre o passado, desdenhavam o presente e tomavam a “velha” função de educar o homem para uma cultura geral e desinteressada. A "Escola de Professores" do Instituto de Educação do Rio de Janeiro fundada em 1932, posteriormente incorporada à Universidade do Distrito Federal; a Universidade de São Paulo, a primeira do Brasil, criada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro de 1935 são experiências que adquirem enorme importância nas reflexões de Anísio e que vão fazer dos anos 30 uma referência constante nos seus trabalhos por serem estas instituições o primeiro lócus para a formação dos professores de que o país tanto precisava.

Observando essas diferenças, é possível também, fazer uma análise acerca do desenvolvimento das comunidades científicas nos países da América- Latina. É notório que

todo o caminho da política educacional, bem como o desenvolvimento dessas comunidades, dependeu de condições e atores externos. De acordo com Lovisolo (1997), por condições devemos considerar os aspectos econômicos, políticos, educativos e culturais de cada país e, por atores externos, a elite política, militar, religiosa e empresarial dessas localidades. Esses determinantes podem explicar alguns distanciamentos notórios entre o campo educacional da Argentina, por exemplo, que por muito tempo teve um dos sistemas educacionais mais desenvolvidos da América Latina. Por isso, justifico novamente o recorte com qual escolhi trabalhar: o estudo comparativo entre a inserção do Serviço Social na Educação do Brasil e da Argentina.

De acordo com Fausto e Devoto (2004, p. 20), os estudos comparativos entre Brasil e Argentina são possíveis e relevantes por conseguir trabalhar com o mesmo nível de profundidade, compreensão e fontes equivalentes. Além disso, as duas sociedades são próximas em termos de tempo e espaço e, por isso, “o risco de não conseguir discriminar o que é específico do que é produto de origens comuns e influências recíprocas” é pequeno. Ou seja, trabalhar a comparação entre Brasil e Argentina pode fornecer dados que revelam histórias parecidas de sociedades que são próximas territorialmente e que viveram marcos relevantes ao longo do tempo também de forma similar. Isso seria completamente diferente se fosse feita uma comparação com a história e a realidade de um país asiático, por exemplo.

Ao se observar aspectos comuns e incomuns entre os países latino-americanos no campo educacional, é possível também, identificar esse mesmo movimento no que concerne à inserção do assistente social na Educação. A internacionalização, por exemplo, é característica das práticas profissionais do Serviço Social. De acordo com Von Dentz e Silva (2015, p.11), “o Serviço Social latino-americano se firmou sobre bases e influências europeias, sendo que essa influência não foi exclusiva nesse campo”.

Levando em consideração os aspectos até então apresentados e a possibilidade de desenvolver a referida pesquisa, justifica-se então, pela necessidade de ampliação de diálogo e reflexão sobre a integração de países vizinhos no campo educacional e a inserção do assistente social neste campo, em específico. Para assim, buscar na diversidade e na unidade contida no passado e presente do Serviço Social a construção de novas práticas profissionais ou propostas que auxiliem nessa relação.

Não precisa negar o passado, mas procurar encontrar nele, na história comum, a unidade futura que se procura construir. Para se alcançar o objetivo pretendido, precisa-se conhecer o que se é. A identidade e a diversidade culturais são inseparáveis. A diversidade cultural, ou a cultura da diversidade, implica antes de tudo o direito de ser diferente. Mas reconhecer as diferenças não significa querer perpetuá-las, e sim buscar os pontos de convergência para construir a unidade. Para além e através das diferenças da superfície, pode-se buscar e certamente encontrar a unidade profunda (CORAZZA, 2010, p. 87).

Diante da exposição do objeto de pesquisa e dos seus objetivos, pretende-se desenvolver um trabalho de caráter qualitativo baseado na pesquisa histórica, bibliográfica e documental. Também será utilizado o estudo comparativo para que sejam analisados adequadamente os dados dos dois países aqui em questão. Essa escolha se dá, pois “não existe conhecimento verdadeiro sem uma certa escala de comparação” (BLOCH, 2001, p. 65).

Pretende-se aqui construir novos conhecimentos a partir das valiosas contribuições de autores que abordaram a História da América Latina, assim como a História da Educação e do Serviço Social. Destaco aqui alguns como: Pierre Chaunu, Stanley e Barbara Stein, Boris Fausto, Jose Luis Beired, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Adriana Puiggrós, Marilda Yamamoto, Raul de Carvalho, José Paulo Netto, Manuel Castro, Andrea Oliva, dentre outros autores que transmitem seus ensinamentos entre passado, presente e futuro.

Mais uma vez, lanço mão de Bloch.

No imenso tecido de acontecimentos, gestos e palavras que compõe o destino de um grupo humano, o indivíduo percebe apenas um cantinho, estreitamente limitado por seus sentidos e sua faculdade de atenção; porque [além disso] ele nunca possui a consciência imediata senão de seus próprios estados mentais: todo conhecimento da humanidade, qualquer que seja, no seu tempo, seu ponto de aplicação, irá beber sempre nos testemunhos dos outros uma grande parte de sua substância. [O investigador do presente não é, quanto a isso, melhor aquinhado do que o historiador do passado] (2001, p. 70).

A pesquisa da forma que se apresenta conduz o leitor, no Capítulo 1, pelos caminhos da História da América Latina, especificamente do Brasil e da Argentina, destacando os seus principais acontecimentos históricos, políticos e econômicos. Esses acontecimentos auxiliam a apresentação dos principais marcos do Serviço Social nas respectivas localidades, compreendidos como o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social. Ao pensarmos no Serviço Social na Educação, nada mais justo do que



iniciar a abordagem de suas primeiras escolas, o local de formação dos futuros profissionais.

No capítulo 2, foi abordada a história e as características das Políticas Públicas de Educação do Brasil. A partir delas é que o espaço do Serviço Social na Educação foi destrinchado e detalhado, entendendo assim a concepção de educação imposta pelos Estados e a forma de inserção e a atuação dos assistentes sociais na política educacional dos países aqui estudados. Dessa mesma forma, o Capítulo 3 foi abordado, porém como as políticas de educação e atuação dos trabalhadores sociais na Argentina.

Por fim, o Capítulo 4, apresentou dados a respeito das grades curriculares trabalhadas em algumas universidades brasileiras e argentinas. Através delas e do levantamento feito através de anais de eventos científicos da área foi possível verificar o que está sendo trabalhado em relação ao Serviço Social latino-americano e o Serviço Social na educação durante a formação profissional e através das publicações de pesquisadores sobre a temática em questão.

## **CAPÍTULO 1 – AMÉRICA LATINA: RAÍZES DAS DESIGUALDADES E SURGIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL**

Neste primeiro capítulo, pretende-se apresentar ao leitor as origens do Serviço Social na América Latina para, em seguida, detalhar os processos do Brasil e da Argentina. O desenvolvimento da profissão nos espaços delimitados não pode ser compreendido, sem antes se analisar o passado da América Latina, especialmente o período colonial, ainda que se faça de forma breve. Assim como também não se pode desconectar o tema em questão da história política, econômica e social que acompanharam esses territórios. Os três séculos de subordinação à península ibérica apresentam “sinais evidentes de forças irreconciliadas e irreconciliáveis com o passado” (STEIN e STEIN, 1977, p. 9). Sendo assim, os reflexos dessa subordinação aparecerão no desenvolvimento brasileiro e argentino, o que consequentemente explicará características do Serviço Social nesses países.

O destaque ao período colonial não significa que os períodos seguintes foram menos importantes. Os processos de independência, as primeiras Repúblicas e a formação dos Estados, são fontes preciosas da história e perpetuam diversos aspectos coloniais. Porém, serão detalhados apenas em momentos específicos que possuam relação com o Serviço Social.

O foco da pesquisa se dará no início do século XX, momento em que as primeiras escolas de Serviço Social são instituídas na América Latina. Sendo assim, pretendo apresentar os principais acontecimentos deste período.

A América Latina, para contextualização do leitor na pesquisa, aqui é compreendida para além de um espaço geográfico no mapa, é um território que possui na sua história o ponto comum entre os países que a compõe, especialmente quando abordamos a história política e religiosa que acompanharam a sua colonização (ZANATTA, 2017). É na tensão entre fragmentação e integração que é possível compreender a história latino-americana e seus reflexos na sociedade em que vivemos. Ou seja, o foco é “não aceitar a América Latina como uma coisa natural e contar histórias do que lá acontece, esquecendo que tudo que lá ocorre tem sua razão de ser na história imperial-colonial de como a América Latina foi constituída” (MIGNOLO, 2008, p. 240).

Considerando o exposto, espero que o leitor compreenda que é a partir das heranças coloniais que surge um dos objetos de intervenção do Serviço Social: as desigualdades.

### **1.1 América Latina e seu legado colonial**

A história da América Latina, a partir de sua colonização, com frequência é narrada através da soberania dos países europeus que buscavam ampliar sua importância e poder através das grandes navegações, da expansão do comércio e da fé cristã. Alguns desses objetivos impulsionaram as expedições que deram início ao que hoje conhecemos como América Latina. A Espanha e Portugal ganharam destaque não apenas pelos seus feitos devidamente comprovados pela história, mas também por serem os colonizadores dos dois países estudados no presente trabalho: a América Portuguesa e o Vice-Reino do Rio da Prata, o que hoje conhecemos por Brasil e Argentina respectivamente.

No Velho Mundo, quando o período da Idade Média terminava, os países que o compunham, começavam a buscar novas formas de organização e desenvolvimento. A Espanha, uma das protagonistas da colonização latino-americana, buscava no processo de unificação de reinos e famílias a sua sobrevivência econômica. Tinha uma sociedade fragmentada, que conferia à aristocracia, a burocracia e à Igreja toda a sua riqueza. Sua economia era frágil, e ao contrário, do que geralmente é contado, seu poder era ilusório (STEIN e STEIN, 1997). Portugal não era diferente, mas possuía um território mais unificado e uma maior densidade populacional<sup>9</sup>, mas também enfrentava dificuldades econômicas para se desenvolver. Mesmo depois de décadas do feito dos descobrimentos, Espanha e Portugal ainda eram países secundários na Europa, assim como suas colônias também eram para os seus colonizadores. Apesar disso, a história mais conhecida é que vem a seguir.

No final do século XIV e início do século XV, a Península Ibérica passou por um período de crescimento e expansão das grandes navegações, do aumento demográfico e da disseminação da cristandade. A necessidade de expandir o comércio, a procura por especiarias e metais preciosos, assim como a busca pela disseminação da fé cristã, fez com que Vasco da Gama e Cristóvão Colombo, cada um à sua maneira, tentasse chegar às Índias por rotas mais seguras e menos onerosas, diferentes daquelas que já eram

---

<sup>9</sup> “Portugal achava-se relativamente unificada; sua densidade populacional era superior à espanhola (embora, em termos absolutos, sua população fosse menor)” (STEIN e STEIN, 1997, p. 25).

conhecidas. Com esse objetivo, em 1492, Colombo partiu para mais uma expedição e, sem saber, “no ponto de impacto da humanidade índia e da humanidade ibérica, nasceu a América Latina” (CHAUNU, 1971, p. 10).

De acordo com Prado Júnior (1957, p. 16), a era dos descobrimentos está articulada com as atividades comerciais da Europa, “tudo que se passa são incidentes da imensa empresa comercial a que se dedicam os países da Europa a partir do séc. XV, e que se alargará o horizonte pelo Oceano afora”<sup>10</sup>.

Após esse feito, as novas terras que foram conquistadas passaram por três séculos de colonização. A herança deixada por espanhóis e portugueses gerou marcas que atravessaram o tempo e caracterizaram a história latino-americana.

A política foi um desses legados e através da defesa e expansão do catolicismo se fez bastante presente no processo de colonização. Foi através da fé que se sustentou durante o período colonial, o regime pactual entre o soberano e seus reinos. “A unidade política e espiritual tinha o rei como fiador, coração pulsante e ponto de referência único daquele organismo, titular da lei e protetor da Igreja” (ZANATTA, 2017, p. 26). Assim, era pela obediência à Coroa que se tinha uma unidade na colônia. Em contrapartida, o que era unidade, se fragmentava quando para manter a soberania, o rei fazia algumas concessões e conferia às elites locais o poder para governar de forma relativamente autônoma as possessões do reino.

Quando se aborda a elite, há de se destacar continuamente o *status* e a influência da Igreja nesses territórios. Seus representantes, apesar de ainda não estarem presentes em grande número, tinham a missão de evangelizar, preservar e influenciar politicamente a colônia. Sendo assim, a autoridade real teve através do clero, “um dos seus melhores agentes” (CHAUNU, 1971, p. 35). A catolicidade “era o princípio basilar da unidade de um território e de uma sociedade muito fragmentados em todos os outros aspectos” (ZANATTA, 2017, p. 35).

A fragmentação aqui exposta, também podia ser percebida nas relações sociais que passaram a se desenvolver nas colônias. As leis, os costumes e as normas estabelecidas pela Coroa não eram iguais para todos os indivíduos que ali estavam, originava-se assim

---

<sup>10</sup> A grafia original será mantida em todas as citações.

uma sociedade de corporações, com as divisões de classes que deram a base para as desigualdades sociais (ZANATTA, 2017).

A herança social da América Latina colonial não foi simplesmente a rígida estrutura de uma elite caracterizada pela riqueza, posição social e poder, no vértice, e pela imensa massa de seres humanos empobrecidos, marginalizados, despossuídos de poder e submissos, localizados na base da pirâmide. Esse tipo de sociedade pode ser encontrado em outros momentos e em outros sítios da história. A tragédia da herança colonial consistiu no reforçamento dessa estrutura social estratificada pela cor e fisionomia – o que os antropólogos designam como fenótipo -: uma elite de brancos ou quase brancos e uma vasta gama de homens de cor, indígenas e negros mestiços e mulatos, e uma gama resultante da mistura de brancos, indígenas e negros, isto é, as *castas*. Como a América do Norte viria a perceber mais tarde, uma sociedade pode perpetuar as desigualdades sociais de forma muito mais efetiva quando a má distribuição da renda apóia-se nos fenótipos (STEIN e STEIN, 1997, p. 50).

As relações sociais que se estabeleceram na América Latina, produziram novas formas de identidades sociais e redefiniram outras. Mais do que as origens, o processo de colonização, determinou que a raça também era uma condição para a divisão hierárquica e de classe no processo de dominação colonial. “En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población”<sup>11</sup> (QUIJANO, 2000, p 202). Somado a essas estratificações, acrescenta-se, o critério da religião. A fé se tornou um determinante para a estruturação da sociedade e por consequência, era ela que possibilitava o ingresso da elite na esfera política e social da época.

Na estruturação subsequente do Estado e sociedade peninsulares o critério da pureza de sangue – a ausência de ascendentes judeus, mouros ou negros – passou a ser associado à religião como pré-requisito para a entrada na elite política e social (STEIN e STEIN, 1997, p. 51).

No período colonial, a herança econômica também é outro ponto a se destacar pois resultou numa característica periférica para a economia latino-americana. Muito se fala em riquezas e exportações, mas “essa parte da América passou a ser a periferia de um centro econômico distante” (ZANATTA, 2017, p. 32). O mercado interno era frágil e quase a totalidade do que se extraía da colônia tinha um destino certo que não era dos mais próximos. De acordo com Chaunu (1971, p. 45), “A América Latina Colonial sofria no

---

<sup>11</sup> “Em outros termos, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”.

fundo as consequências de uma economia doente: os seus recursos eram explorados em benefício das metrópoles, Espanha e Portugal”.

A América Latina fornecia, principalmente para os espanhóis, os produtos do garimpo do ouro e da prata, da mineração, além da produção da agricultura e pecuária que forneciam matérias-primas e gêneros alimentícios. Os produtos obtidos na América abasteceram direta e indiretamente a Europa por muito tempo, enquanto no seu território os frutos das riquezas que porventura aqui ficavam, estavam concentrados nas mãos dos aristocratas, burocratas e eclesiásticos.

Através dessa breve caracterização do período colonial se pretende demarcar as raízes das desigualdades que perpassaram a história da América Latina. Foi através das heranças políticas, econômicas e sociais que em muitos momentos a fragmentação determinou nossas características, mas foram também os resultados dessa fragmentação que possibilitaram a compreensão de parte da identidade dos países latino-americanos.

É comum, ao se falar deste período colonial da América Latina, conferir marcos específicos como a relação do cristianismo com os índios, a exportação das riquezas e o domínio dos reinos que desse espaço que apropriaram. Porém, além dessas questões amplamente difundidas, é preciso trazer ao debate os resultados desses marcos. É através deles que é possível compreender os caminhos que foram traçados nas décadas que se seguiram e as características que lhes foram impressas. A seguir, essas questões serão apresentadas de forma mais detalhada na colônia espanhola e na colônia portuguesa.

## **1.2 A colonização da América Portuguesa e da América Espanhola: as origens das desigualdades**

A colonização da América Latina, assim como mencionado anteriormente, teve a Espanha como um de seus precursores. No entanto, Portugal, antes mesmo que Colombo chegasse à América, já possuía experiências nos comércios de longa distância, e, portanto, também nas navegações. O cenário político português era mais favorável e possibilitou um reino mais unificado que a Espanha. As disputas internas foram menores e a centralização do poder monárquico, conferiu à nobreza, comerciantes e burocratas uma maior segurança para buscar a ampliação dos negócios. A expansão se tornou um interesse comum para comerciantes, rei, nobres, membros da Igreja e para o povo (FAUSTO, 2015).

Em 1500, com o crescente desenvolvimento das técnicas marítimas e a busca por desbravar o Ocidente, Pedro Alvares Cabral chegou ao que ficou conhecida como América Colonial Portuguesa. Há aqui o ponto inicial da nossa história, da forma mais comum que é contada. Obviamente, não desconsideramos a origem indígena que habitava o continente desde os tempos mais remotos. No entanto, adotamos neste trabalho a colonização como ponto de partida para o estudo.

O povoamento inicial da América portuguesa ocorreu após a Coroa perceber que seriam necessárias mais pessoas para além daquelas designadas para os negócios, a administração e a defesa das novas terras. Segundo Prado Júnior,

Era preciso ampliar estas bases, criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção dos gêneros que interessassem o seu comércio. A ideia de povoar surge daí, e só daí (1957, p. 18).

A relação entre povoamento e atividade econômica se tornou muito estreita desde o início da colonização portuguesa. Inicialmente, as faixas litorâneas foram as escolhidas para receber os povoados, principalmente pela possibilidade de produzir alguns gêneros alimentícios e por proporcionar o escoamento dos produtos retirados da colônia. Posteriormente, o interior começou a ser ocupado com o crescimento das atividades mineradoras e, em sequência, ao entorno dos locais dessa exploração, surgiram as ocupações onde se desenvolvia a agricultura e a pecuária.

Uma característica dessas correntes de povoamento é que em nenhum momento há uma fixação definitiva dos povoados, as pessoas e seus negócios giravam em torno das possibilidades que se tornavam interessantes em determinado momento. Sendo assim, à medida que os recursos se extinguíam, a população se movia e tudo se mostrava provisório. Isso trouxe impactos significativos de uma ocupação e exploração não planejada e desorganizada que não conseguia se estabilizar.

No Brasil, este fato é particularmente sensível pelo caráter que tomara a colonização, aproveitamento aleatório em cada um de seus momentos, como veremos ao analisar a nossa economia, de uma conjuntura passageira favorável. Cultiva-se a cana, como se extrai o ouro, como mais tarde se plantará algodão ou café: simples oportunidade do momento, com vistas ao mercado exterior e longínquo, um comércio instável e precário sempre (...), o que interessa aqui é notar que a colonização não se orientara no sentido de construir uma base econômica sólida e orgânica, isto é, a exploração racional e coerente dos

recursos do território para a satisfação das necessidades materiais da população que nela habita. Daí a sua instabilidade, com seus reflexos no povoamento determinando nêle uma mobilidade superior ainda à normal dos países novos (PRADO JÚNIOR, 1957, p. 67).

As atividades econômicas realizadas na colônia estiveram sempre ligadas às necessidades europeias. Por tanto, o que aqui se produzia, imediatamente se exportava. A monocultura e o trabalho escravo nas grandes propriedades sempre foram as bases das atividades econômicas e sociais da região, o que resultou em uma grande concentração de riqueza e um sistema desigual. De um lado, com o poder, a Coroa e seus representantes e de outro, uma massa de nativos, africanos e mestiços designados à escravidão. Essa lógica perversa irá marcar o período colonial e atravessar os séculos e os regimes que se sucederam.

A produção da América Colonial Portuguesa também se concentrava inicialmente nos gêneros alimentícios e extração de minérios. Na colônia não havia mão de obra suficiente para essas atividades e, por isso, se deu início ao trabalho compulsório. A escravidão dos índios e negros estabeleceu uma estrutura social que deixou profundas marcas na história.

Os índios<sup>12</sup>, em muitos casos, apresentavam uma resistência maior para os colonos em relação ao trabalho. A cultura de subsistência era incompatível com a forma de trabalho que se esperava. Ainda assim, muitos foram obrigados a realizar as atividades necessárias para manter os interesses da colônia e gerar riqueza para a metrópole. Aqueles que não tiveram a imposição do trabalho tiveram a imposição da religião. Os jesuítas chegaram com a missão de evangelizar os índios e trazer os valores da Igreja para a América Colonial Portuguesa. Os portugueses para aumentar o potencial de mão de obra na colônia começaram a trazer para o trabalho braçal os escravos africanos através dos navios

---

<sup>12</sup> Segundo Prado Júnior, “o escravo ou semi-escravo indígena formará o grosso da mão-de-Obra. No Brasil êle é mais escasso, e sobretudo ineducado para o sistema de trabalho organizado que exige a agricultura colonial. Empregou-se na falta de melhor, particularmente naquelas regiões de nível econômico mais baixo que não comportavam o preço elevado do escravo africano. Êste o substituirá sempre que possível, e encontramos-lo, como se sabe, em tôdas grandes lavouras e na mineração. No fim da era colonial, cêrca de um terço da população colonial era composta por escravos negros” (1957, p. 116). Tal situação demonstra o preconceito histórico em relação à cultura indígena, bem como a exploração do negro. Ambos foram expostos aos padrões de dominação europeu e tiveram seus estigmas e estereótipos injustamente perpetuados ao longo dos séculos.



negreiros. O negro diferente do índio, não dispunha de nenhuma lei ou interesse de proteção, o que facilitava os portugueses a escravizar essa população (FAUSTO, 2015).

Em termos sociológicos, os fundamentos legais e políticos dessa dominação colonial exigiam uma ordem social em que os interesses das Coroas e dos colonizadores pudessem ser institucionalmente preservados, incrementados e reforçados, sem outras considerações. Isso foi conseguido pela transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos ou à escravidão (de nativos, africanos ou mestiços) (FERNANDES, 1975, p.13).

Na América Colonial Portuguesa, no período de conquista e dominação, negros e índios, das mais diversas tribos, reinos e culturas, foram obrigados a ocupar o local da inferioridade e desigualdade. Embora tenham tentado resistir, tiveram a história marcada pelo uso da força dos colonizadores e foram explorados nos diversos espaços sociais, “a escravidão penetrava em todas as classes, em todos os lugares, em todos os desvãos da sociedade: a sociedade colonial era escravista do alto a baixo” (DE CARVALHO, 2001, p. 20).

A escravidão ocupa um tema central para a compreensão da formação da vida social e econômica do América Colonial Portuguesa. Segundo Freyre (1956), se estabeleceu uma lógica diferente de toda a América Latina.

A Coroa manteve o controle centralizado e intervinha diretamente na vida dos colonos através da figura do Rei. Este, por sua vez, era legitimado pelo poder divino e pela fé católica. A Igreja garantia a obediência ao poder do Estado e em contrapartida tinha garantido o seu poder e relevância nos espaços de decisões e influência. Outra característica da colonização portuguesa, que se assemelha aos outros processos na América Colonial Espanhola, se dá nas divisões de classe que foram estabelecidas. O processo de colonização possuiu variações entre as diversas regiões do país e a estratificação social também se deu de forma bastante diversa. A sociedade da América Colonial Portuguesa nasce da diferenciação dos indivíduos pelas origens, aqueles que eram livres ou escravos (e até tipos de escravos), livres e libertos, da hierarquia das ordens (povo, nobreza e clero), hierarquia das profissões, religião, sexo, habitantes das áreas urbanas e rurais.

Dentre os aspectos coloniais aqui apresentados, muitos se assemelham ao processo ocorrido no Vice Reino do Rio da Prata, a América Colonial Espanhola. No que tange ao povoamento e às atividades econômicas, podemos perceber que estas se dividiram em dois polos econômicos, o interior e o litoral. Do interior provinham a agricultura e os produtos artesanais e do litoral a criação de gado e atividades afins. O contrabando e o comércio ilegal da prata constituíram uma característica forte da economia do Vice Reino do Rio da Prata na época. Mas, pelo interesse da elite nas transações, a prática foi sufocada e o comércio legal firmou seu espaço.

A relação de dominação com os indígenas e o processo escravocrata também deve ser apresentada. Segundo Baired (1996), o encontro dos espanhóis com os índios que viviam na região do Vice Reino do Rio da Prata foi bastante violento. As tribos que ali habitavam ofereceram forte resistência e, por vezes, se uniram para enfrentar os colonizadores. Algumas figuras ligadas à Igreja tentaram defender os índios, mas os resultados práticos não surtiram efeito e milhares de índios foram violentados e escravizados para o uso de sua mão de obra, ou em outros casos foram utilizados como fonte de tributos. Ou seja, assim como na América Colonial Portuguesa, a ocupação e organização inicial das novas terras já indicavam uma acentuada desigualdade, pois se baseavam na dominação dos povos indígenas e na sua exploração. Os europeus se julgavam superiores e apresentavam sua suposta racionalidade e civilização como justificativa para dominar os ditos ‘bárbaros’ e ‘selvagens’.

A divisão inicial social que ocorreu no Vice Reino do Rio da Prata tinha por base a questão étnica. Essa era feita entre espanhóis, índios e negros, o que garantiria a supremacia branca da população. No entanto, o território do Vice Reino do Rio da Prata tinha uma população miscigenada considerável, o que dava direitos sociais não apenas aos espanhóis. Para evitar essa possibilidade, a população foi dividida em castas. A casta dos brancos que era subdividida entre um pequeno grupo de brancos com influências políticas, econômicas e sociais e a outra, bem maior, que era dos brancos pobres ou com poucos recursos. A outra casta era composta por índios, negros e mestiços. Para eles, assim como as mesmas etnias na América Colonial Portuguesa, cabia a subalternidade, em maior ou menor grau. Os mestiços tinham uma posição superior aos demais, desde que reconhecida pelo branco (BEIRED, 1996).

O período colonial português e espanhol demarcou uma divisão social que tentou estabelecer a todo momento quem tinha poderes, influência e direitos ou não na sociedade da época. Essa divisão nem sempre foi clara, especialmente, pela crescente miscigenação da população. Ainda assim, as pessoas de raças e classes dominantes se incumbiam de distinguir quem fazia ou não jus às melhores posições sociais. De acordo com Fernandes (1975, p. 39), “as ‘classes’ são identificadas com a herança colonial, com tradições de estilo de vida *a la grande*, com o orgulho e o paternalismo ibérico, com a apatia e o conformismo das massas etc.”<sup>13</sup>. As estruturas sociais e econômicas estabelecidas na América Latina criam um perfil de

sociedades fechadas e estruturadas em classes sociais onde as distâncias são determinadas tanto pela diferença de riquezas como pelas características étnicas; pela situação de pobreza e miséria em que vive a maioria da população, sem grandes esperanças de modificação, e pela grande divisão política em que se encontra o continente (DE ANDRADE, 2015, p. 140).

É nesse cenário de divisões, exclusões e desigualdades advindas desde o período colonial que podemos compreender o início do que passamos a entender como questão social.

A questão social tem sido objeto de interpretações divergentes. A despeito de alguns pontos comuns, no diagnóstico ou na explicação, às vezes são mesmo opostas. Uma interpretação considera essa questão como algo disfuncional, anacrônico, atrasado, em face do que é a modernização alcançada em outras esferas da sociedade, como na economia e organização do poder estatal. Falam em arcaico e moderno, dualismos, dois brasis. Outros encaram as suas manifestações como ameaça à ordem social vigente; à harmonia entre o capital e o trabalho, à paz social. Falam em multidão, violência, caos, subversão. E há os que a focalizam como um produto e condição da sociedade de mercado, da ordem social burguesa. Falam em desigualdades, antagonismos e lutas sociais. Naturalmente podem apresentar-se outras interpretações. Mas essas oferecem uma ideia da importância do tema. Mostram como a questão social está na base dos movimentos da sociedade (IANNI, 1989, p. 189).

Através desse breve contexto histórico do período colonial na América Latina e das colônias portuguesas e espanholas, é possível perceber que o início da nossa organização social, econômica e política foram baseados na discriminação, desigualdade e

---

<sup>13</sup> É necessário observar que Fernandes, neste mesmo trabalho, afirma que em diferentes contextos as ‘massas’ se rebelaram contra o poder colonial exercido por Espanha e Portugal.

abuso do poder. O período colonial precisa ser exposto e lembrado para que a realidade das antigas colônias seja compreendida e interpretada pela sociedade atual.

A importância do colonialismo e da colonialidade na explicação ou compreensão das realidades sociais nas sociedades que sofreram o colonialismo é suficientemente significativa para não ter de ser dramatizada para além do que é razoável e é refutável pela complexidade das sociedades em que vivemos (SANTOS, 2008, p. 28).

A história do período colonial, obviamente, não se resume apenas aos aspectos aqui apresentados, mas os que aqui foram elencados serão importantes para o desenvolvimento do tema central da pesquisa. Ocorre que as características sociais, econômicas e políticas do colonialismo não se restringem ao final de sua era, mas transcendem e se reforçam nos períodos que a seguiram.

### **1.3 Processos de independência e as primeiras formações dos Estados**

No século XVIII, tanto na Espanha como em Portugal, foram realizadas reformas que geraram desgastes com as colônias. Portugal e Espanha buscaram “encaminhar um processo de modernização dos impérios e de centralização da autoridade” com o objetivo de administrar de forma mais efetiva suas posses e garantir maior volume de recursos (ZANATTA, 2017, p. 38). As reformas foram necessárias pelas novas tendências que se apresentavam na Europa, principalmente na Inglaterra, que buscava a ampliação do mercado através do livre comércio.

Durante o processo das reformas, no final do século XVIII, percebe-se a mudança econômica e demográfica que ocorria, especialmente nas colônias ibéricas, como Caracas e Buenos Aires. As mudanças para o aumento na produção de mercadorias e no comércio não foi vista com bons olhos pelas elites crioulas das colônias que se sentiram preteridas pela Coroa. Sendo assim, “as reformas alimentaram o desenvolvimento de conflitos preexistentes, posicionando as elites em favor das independências” (BEIRED, 1996, p.28).

Nos processos de independência, é mais notório o do Vice Reino do Rio da Prata, que se destaca na ruptura com o regime colonial. Buenos Aires foi um importante centro de luta e enfrentamento para o rompimento do sistema colonial (PRADO e PELLEGRINO, 2016).

Logo após a independência, a definição da nova forma de governo foi outro grande impasse. Os quatro anos que seguiram a proclamação foram de disputas entre aqueles que defendiam um sistema monárquico e os que defendiam o republicano. Em 1820, os caudilhos federais litorâneos deram fim ao poder central e dividiram o país entre nove províncias autônomas. Cabe lembrar que “os caudilhos eram grandes proprietários de terras que possuíam liderança política regional, exerciam o governo das províncias e contavam com apoio popular” (BEIRED, 1996, p. 33). Apenas em 1826, é que se criou o cargo de presidente da República.

Na América Colonial portuguesa também ocorreram diversos movimentos formados por grupos descontentes com o regime vigente e que influenciaram o processo de independência. A situação se agravou quando em 1808, com a invasão francesa em Portugal, a família real portuguesa veio para a colônia. Com sua chegada houve a abertura dos portos para possibilitar a ampliação do comércio, tendo a Inglaterra como parceiro prioritário. Foi nesse período que ocorreram mudanças significativas nas atividades das cidades. Porém, o que não mudou foi a relação desigual entre o tratamento conferido pela Coroa aos seus membros e aqueles que eram da colônia, bem como se manteve o desigual acesso e distribuição das riquezas produzidas na colônia.

A presença da corte portuguesa na região somada aos acontecimentos revolucionários que ocorriam internamente e externamente, causavam o descontentamento tanto da colônia quanto dos portugueses em relação à família real. Com receio da pressão que vinha acontecendo, D. João VI retornou para Portugal em 1821. Ainda assim, a tensão entre a Coroa e colonos perdurou e fez com que em 1822 D. Pedro I declarasse a independência do que veio a ser chamado de Brasil.

O Brasil se tornava independente, com a manutenção da forma monárquica de governo. Mais ainda, o novo país teria no trono um rei português. Esse último fato criava uma situação estranha, por que uma figura originária da Metrópole assumia o comando do país (FAUSTO, 2015, p. 116).

Percebe-se que, apesar da recém separação da ex-colônia e sua metrópole, na prática os interesses externos eram os que comandavam o país, tanto em termos políticos como econômicos.

Os caminhos para a independência do Brasil e da Argentina, em vários momentos, se assemelham com os processos ocorridos na maioria dos países da América Espanhola. O descontentamento com a Coroa e o sentimento de tratamento desigual pairou em ambos os países e apontou para a necessidade de se desvencilhar das ordens e exigências estabelecidas por ela. A desigualdade, mais uma vez, foi fator decisivo para provocar movimentos de rebeldia e a busca por mudanças.

O que vale destacar nesse processo de transição do período colonial para o das independências é algo que vai seguir com a maioria dos países que hoje denomino América Latina ao longo da história e que, posteriormente, é possível analisar sobre o viés da dialética da dependência. Mudaram os regimes, as atividades econômicas, algumas lideranças, mas a concentração de poder nas mãos de poucos e a continua subordinação aos interesses externos, fez com que os traços sociais mais arcaicos permanecessem para aqueles que eram julgados como subalternos.

No processo de independência, a Argentina se destacou pelo forte movimento ocorrido em Buenos Aires em 1816 com o apoio de grupos sociais dominantes. Muita luta e confronto marcaram o momento de separação dos nossos vizinhos que culminou com a criação da República. Ao contrário, o Brasil, seis anos mais tarde proclamou sua independência de forma elitizada e, imediatamente, instaurou um novo regime de governo, o Império.

De uma forma geral, os processos de independência na América Portuguesa e na América Espanhola surgiram pelo descontentamento dos setores subalternos em relação à Coroa. Diversos movimentos foram duramente reprimidos para a garantia da ordem social. Assim,

em nome da ordem como valor absoluto, fundamentavam a permanência do poder limitado nas mãos das elites por serem consideradas o único grupo social com “preparo” político para exercê-lo. Tal proposta de exclusão de classes populares do universo decisório da política foi vitoriosa (...) em toda a América Latina. As justificativas engendradas foram repetidas incansavelmente e se mantiveram fortes até o século XX, alijando a maior parte da população dos direitos de cidadania (PRADO e PELLEGRINO, 2016, p. 56).

As primeiras décadas após os processos de independência, em geral, foram de instabilidade e estagnação. A mudança ocorrida era mais forte no papel do que na realidade

cotidiana da formação dos novos Estados. A ruptura (mesmo que não total) com as metrópoles trouxe uma redução drástica de receitas para as jovens repúblicas. Com isso, os Estados não conseguiam estabelecer sua própria economia, manter suas estruturas e conseqüentemente estabelecer a ordem (ZANATTA, 2017).

A conquista da independência marcava o rompimento dos laços políticos com a metrópole e também indicava que complexas tarefas mostravam-se urgentes. Era necessário construir os novos Estados, montar uma estrutura administrativa, delinear fronteiras, organizar instituições para garantir a ordem e o controle sociais e, além de tudo isso, encontrar formas de reanimar as combalidas economias (PRADO e PELLEGRINO, 2016, p. 43).

Na Argentina, o pós-independência foi de “inúmeros desentendimentos entre as províncias e lutas pela hegemonia de umas sobre as outras” (BEIRED, 1996, p. 33). A figura mais notória da época foi Juan Manoel de Rosas<sup>14</sup> (1835-1840) que assumiu o governo de Buenos Aires. Apesar de ter tomado medidas que auxiliaram na estabilização da economia portenha, Rosas participou e enfrentou diversos conflitos, alguns bastante violentos. Ainda assim, foi capaz de unir interesses de diversos setores sociais. Conseguiu, por exemplo, o apoio militar na ampliação das fronteiras e seguranças das terras e teve respaldo popular com a legalização da propriedade da terra e disciplinarização da força de trabalho, mesmo atuando de forma autoritária (PRADO e PELLEGRINO, 2016).

A partir de 1853, a Argentina experimentou as ideias liberais. Foi aprovada uma nova constituição, mas a velha disputa de interesses entre Buenos Aires e as províncias do interior permaneceu. Foi com a posse de General Mitre<sup>15</sup> (1862-1868) que se iniciou a estruturação de um Estado efetivamente nacional. Ainda assim, novas disputas e desequilíbrios voltaram entre as diversas regiões argentinas. Entre 1868 e 1874, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), um dos fundadores da República liberal na Argentina e um dos principais teóricos do liberalismo na América Latina, foi quem esteve na presidência.

Sarmiento entendia o Estado como “lugar privilegiado a partir do qual o *cidadão* – por definição, detentor de direitos políticos – e a sociedade como um todo seriam modelados” (BEIRED, 1996, p. 42). Buscou a expansão da cidadania e a promoção da

---

<sup>14</sup> 1793-1877.

<sup>15</sup> 1821- 1906.

educação pública gratuita e laica. Apesar dos avanços, os fundamentos liberais que se refletiam na economia e na política foram sendo questionados pelos poderes oligárquicos e conservadores da época.

Os investimentos do modelo agroexportador, em 1880, mostraram seus principais resultados e fez com que o crescimento econômico argentino mostrasse seu potencial se tornando o “maior celeiro de alimentos do mundo” (BEIRED, 1996, p. 43). Buenos Aires começou a contar com diversos novos serviços urbanos (metrô, trem, telefone, dentre outros), a imigração e a densidade populacional aumentaram, assim como a economia.

Destes fatores diferenciados criou-se um país rico com características multifacetadas, tais como espaço, deserto, rede ferroviária e grandes contingentes de estrangeiros que, no seu conjunto, marcaram o período de intenso crescimento e a identidade da nação argentina, dando as condições para que a cidade de Buenos Aires se transformasse na cidade mais moderna e europeia da América do Sul (LENZ, 2012, p. 6).

As grandes mudanças que ocorreram no campo econômico e social se deram pelas circunstâncias políticas que se estabeleceram. Em 1880, o Congresso aprovou a federalização de Buenos Aires e ela se tornou a capital do país, ainda sob tensões e conflitos, mas estes foram controlados e finalmente se consolidou um Estado Nacional sob o comando Julio Argentino Roca<sup>16</sup> (1880-1886).

Roca conferiu a seu governo um caráter político oligárquico, confrontou a Igreja, defendeu o liberalismo econômico, consolidou o sistema agroexportador, primou pelo progresso e pela modernização do país. Esse período, conhecido como Belle Époque conferiu uma nova fase para a Argentina, em suma “pela expansão e integração crescente na economia mundial, e de outro lado, pela grande expansão das terras férteis, com baixa população, na zona pampeira” (LENZ, 2012, p. 6).

O período da Belle Époque na Argentina merece um destaque nesse trabalho, pois foi o mesmo que colocou o país como o mais desenvolvido da América Latina à época. Esse feito, obviamente conferiu à Argentina a dianteira nos avanços em diversas áreas e, por isso, como mencionado na introdução do trabalho, foi escolhido para o estudo comparativo da pesquisa.

---

<sup>16</sup> 1843-1914.



El período histórico que aquí se analiza, se identifica por la profunda inserción de Argentina en lo que se conoce como la Primera Globalización, caracterizada por la gran movilidad de bienes y capitales. Además del crecimiento estas aéreas, el comercio exterior y la recepción de capitales extranjeros, existen una serie de variables que han sido destacadas en la descripción de la modernización del país. Estas podría en resumirse en: el gran crecimiento de la población; las oleadas de inmigración; el crecimiento de las ciudades, la ampliación del tendido del ferrocarril y el adelanto de las comunicaciones; y las mejoras en la educación y en el bienestar general. Por último, y quizás lo que más ha sido enfatizado, el crecimiento económico. (SÁNCHEZ, 2006, p. 45)<sup>17</sup>.

Segundo Villarroya (2007), a exportação de produtos primários foi um dos principais fatores que impulsionou o comércio argentino a partir de 1880. O comércio internacional de grãos e de carne (especialmente com o início do transporte refrigerado) girou a economia argentina em um ritmo sem precedentes. Por outro lado, também houve o aumento das importações. Estas se baseavam na chegada de materiais básicos para a modernização da infraestrutura do país que, obviamente, repercutiria na capacidade das exportações. O capital estrangeiro foi um dos grandes responsáveis por essa modernização.

Para fomentar la inversión extranjera en ferrocarril, el Estado garantizaba unos beneficios mínimos del 7% del capital invertido. Del mismo modo, se eximía a los inversores del pago de todo tipo de impuestos y su única obligación con el Estado era entregar el 3% de lo obtenido por utilidades netas. Hay que tener en cuenta además que durante la mayor parte del período el país se encontraba adherido al sistema del patron oro y ello confería mayor garantía y seguridad a las inversiones realizadas (VILLARROYA, 2007, p. 123)<sup>18</sup>.

A questão populacional também foi um fator relevante na Argentina. Os governantes tinham uma visão que o país era um território amplo e fértil a se cultivar. Por isso, incentivaram de maneira bastante enfática a imigração interna. Isso era necessário para o povoamento da região e para solucionar a escassez da mão de obra que se

---

<sup>17</sup> “O período histórico aqui analisado é identificado pela profunda inserção da Argentina no que se conhece como a Primeira Globalização, caracterizada pela grande mobilidade de bens e capitais. Além do crescimento dessas áreas, do comércio exterior e da recepção de capital estrangeiro, há uma série de variáveis que têm se destacado na descrição da modernização do país. Isso poderia ser resumido em: o grande crescimento da população; ondas de imigração; o crescimento das cidades, a expansão da linha ferroviária e o avanço das comunicações; e melhorias na educação e bem-estar geral. Por último, e talvez o que mais tem sido enfatizado, o crescimento econômico”.

<sup>18</sup> “Para estimular o investimento estrangeiro em ferrovias, o Estado garantiu um lucro mínimo de 7% do capital investido. Da mesma forma, os investidores estavam isentos do pagamento de todos os tipos de impostos e a sua única obrigação para com o Estado era a entrega de 3% dos lucros líquidos obtidos. Há também que se considerar que durante a maior parte do período o país aderiu ao sistema padrão ouro, o que conferiu maior garantia e segurança aos investimentos realizados”.

apresentava diante da expansão do mercado. Vale destacar que na Argentina, o extermínio da população indígena, a redução gradativa da escravidão e a baixa densidade populacional, fez com que a imigração interna fosse uma das principais soluções em busca do povoamento pós-colonização.

La variable que mayormente explicó este rápido crecimiento de la población fue la inmigración que fue uno de los estandartes de la modernización. El análisis de la distribución de los inmigrantes en el país puede ayudar a identificar los lugares en los que éstos encontraban mayores oportunidades, o sea que nos indicaría la capacidad por parte de las provincias para mantener no sólo el crecimiento natural de su población, sino también para recibir contingentes de población de otras regiones del país o del extranjero. Los censos nos muestran que la diferencia interregional es muy notoria. En promedio durante el período analizado, el 90% de los inmigrantes se establecieron en el litoral. Para dimensionar cuan mientras los extranjeros constituían alrededor del 20% de la población total del país, en Ciudad de Buenos Aires estos representaban el 50% (SÁNCHEZ, 2006, p. 52).

A Belle Époque diante das informações aqui apresentadas foi um período em que todas as condições necessárias para o desenvolvimento argentino pareciam funcionar sem maiores problemas. Como qualquer processo de desenvolvimento tem seu custo, é possível verificar momentos de contradições e reflexos da Belle Époque para a Argentina. Por mais que seja uma época caracterizada por avanços, não esteve a salvo de problemas<sup>19</sup>. É importante ainda destacar que a Belle Époque só ocorreu na Argentina pelos fatos acima descritos que contaram com a participação e influência de países mais desenvolvidos.

Junto com o desenvolvimento e o passar dos anos, ficou cada vez mais evidente a preocupação da elite política de se manter no poder, visto os ganhos que tinham adquirido. Ela “construiu um sistema político de modo a nunca perder as eleições: estabeleceu um *regime conservador*, revestido de um conjunto de elementos formais de caráter liberal” (BEIRED, 1996, p. 47). Dessa forma, não demorou a surgirem os primeiros confrontos com as classes médias e operárias, já que muitos movimentos trabalhistas vinham se consolidando na sociedade. A solução encontrada para conter esses movimentos foi a cooptação da classe média através do clientelismo (prática eleitoral para compra de votos em troca de favores, mercadorias, benesses). O contínuo receio de uma revolução fez com que os conservadores optassem por uma reforma do regime em 1912, que ao contrário do

---

<sup>19</sup> Sobre as contradições e reflexos da Belle Époque argentina consultar: Sánchez (2006).

que esperavam, os tiraram do poder em 1916, pondo fim a Belle Époque argentina. Em seguida, Hipólito Yrigoyen<sup>20</sup>, representante da União Cívica Radical foi eleito (BEIRED, 1996).

Nos caminhos de aproximações e distanciamentos, uma das principais diferenças do Brasil para a Argentina, na transição do período colonial para o de independência foi o estabelecimento do regime monárquico.

De características absolutamente peculiares foi a independência do Brasil, ocorrida em 1822 com o desdobramento da coroa da família imperial Bragança, quando João VI, retornando a Lisboa por insistência das cortes liberais, deixou ao filho Pedro I a regência do Brasil. Diante da hostilidade das elites locais às pretensões portuguesas de impor o centralismo que predominava antes da fuga da Coroa para o Rio, Pedro I instituiu uma monarquia constitucional independente. Por esse motivo, e em geral, porque não se formara, no caso do Brasil, um vácuo de poder, o seu processo de independência foi bem diferente do ocorrido nas demais colônias hispânicas (ZANATTA, 2017, p. 56).

O Brasil, em 1822, liderado por D. Pedro I, possuía um extenso espaço territorial, uma população majoritariamente negra, mas comandada pela minoritária elite branca. O povoamento estava concentrado no litoral por conta das atividades econômicas, ainda muito ligadas às exportações pela via marítima. (FAUSTO, 2015).

Os primeiros desafios da antiga colônia se assemelham ao caso argentino e outros países latino-americanos, isso porque o Brasil também demonstrou contínua dependência econômica das potências internacionais. Essa dependência, de certa forma, era interessante para as grandes metrópoles que consolidavam seu regime capitalista, especialmente pela manutenção da tradição escravocrata perpetuada após o término do período colonial. Vale destacar que a transição do sistema feudal para o capitalista se

supõe a apropriação direta da força de trabalho, e não apenas dos produtos do trabalho; nesse sentido a escravidão é um modo de trabalho que se adapta mais ao capital do que a servidão, não sendo acidental que as empresas coloniais diretamente conectadas com os centros capitalistas europeus – como as minas de ouro e prata do México e do Peru, ou as plantações de cana do Brasil - foram assentadas sobre o trabalho escravo (MARINI, 1973, p. 13).

Além disso, a instabilidade política, rebeliões e conflitos marcaram a difícil tarefa de organizar o poder estabelecido. A riqueza e os lucros produzidos continuavam

---

<sup>20</sup> 1851-1933.

elitizados. A economia da região continuou pautada nos produtos tradicionalmente produzidos (minério, agricultura e pecuária), a grande diferença se deu na entrada de novos países que passaram a realizar atividades comerciais com o Brasil, em especial a Inglaterra. Ainda assim, as novas características dos países independentes eram baseadas em instituições preexistentes.

Portanto não ocorreram transformações significantes que possibilitassem modificar as oportunidades para as pessoas comuns. Pelo contrário, estas instituições tinham uma característica comum: excluírem a maior parte da sociedade em benefício de poucos de origem europeia. Um claro exemplo estava no acesso à terra limitado a igreja e aos grandes proprietários. As bases econômicas do continente permaneceram de forma preponderante rural. Eram dos campos e das minas a maior parte das riquezas era gerada (CUNHA e JÚNIOR, 2016, p. 24).

No Brasil, a partir de 1823 iniciou-se um novo processo de organização política. Esse momento foi importante pois, apesar dos avanços e recuos, foi imposta por D. Pedro I a primeira constituição brasileira, vista como liberal. Não podemos deixar de relacionar esse período com a Revolução Francesa<sup>21</sup>, pois é a partir dela que “resultaram transformações de alto significado político, social e econômico não só no plano nacional, mas também mundial” (MARTINELLI, 2011, p. 34). Essas transformações dentro do cenário brasileiro podiam parecer positivas, mas não tardou a demonstrar sua outra face com sinais do agravamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, da condição de vida da população. Com as mudanças que ocorriam na Europa e a pressão das elites descontentes com D. Pedro I, ele abdicou do trono em 1831.

Em 1830 com a notícia da queda de Carlos X na França os liberais brasileiros se agitaram bastante, hostilizando os partidários dos portugueses. Iniciou-se um período de agitação na imprensa que pregava abertamente por mudanças políticas, inclusive e especialmente a *república e a federação*. D. Pedro I passou a ser hostilizado pelos liberais extremados que tiveram adesão do exército. Diversos deputados assinaram um manifesto, instando a abdicação do imperador. Pressionado, D. Pedro I abdica em abril de 1831, *em favor de seu filho*, e parte para a Europa, com destino a Portugal, que continuava imerso na guerra civil (FIGUEIREDO, 2011, p. 130).

---

<sup>21</sup> O período da Revolução Francesa marca a transição do período feudal para o capitalista (MARTINELLI, 2011). Sendo o capitalismo o berço do desenvolvimento do Serviço Social, abordaremos o tema de forma mais detalhada no decorrer do trabalho.

Com a abdicação de D. Pedro I, seu filho Pedro era quem assumiria o trono. Nessa época, o novo imperador tinha apenas 5 anos e, por isso, até que ele atingisse a maioridade, o país seria governado por políticos e pessoas influentes que já atuavam junto à Coroa. Entre 1831 e 1840, o Brasil passou pelo período conhecido como Regência<sup>22</sup>. O conflito de interesses de vários setores da elite dominante era latente, as disputas entre federalistas e absolutistas se acentuaram, mas predominou a tendência dos liberais moderados. Mais uma vez, é possível identificar no curso da história que, apesar de mudanças significativas nas lideranças do governo, as antigas práticas eram perpetuadas no cotidiano do país.

Em 1840, após o comando de Padre Feijó<sup>23</sup> (1835-1837), um liberal moderado, o Brasil passou para a liderança de Araújo Lima<sup>24</sup> (1837-1840) que voltou a primar pela centralização da política e reforço da autoridade. Ou seja, um perfil conservador. Esse perfil, por não atender aos interesses populares, causou novos movimentos de revolta, como por exemplo, os que ocorreram em São Paulo e Minas Gerais em 1842 e em Pernambuco em 1848, que ficou conhecido como a Revolução Praieira, um movimento contra a perda do controle da província para os conservadores que, de certa forma, foi inspirada nos acontecimentos que apontavam para a crítica social e ideias socialistas na Europa. Essa foi a última revolta registrada em províncias, pois o governo, desde 1847, já vinha solidificando estratégias de acordo e consenso com as elites sociais. “Aparentemente, havia uma grande instabilidade, mas, de fato, não era bem isso que ocorria. Na verdade, tratava-se de um sistema flexível que permitia o rodízio dos dois principais partidos no governo, sem maiores traumas” (FAUSTO, 2015, p. 155).

Apesar da existência e do discurso de liberais e conservadores, na prática não se observava grandes oposições. A manutenção dos interesses pessoais e políticos pouco alterava o panorama geral do país.

Em termos econômicos registra-se o aumento da atividade cafeeira a partir de 1850. Foi essa produção do café que possibilitou a alteração do polo dinâmico do país para o Centro Sul nas décadas que se seguiram. Ressalta-se também a promulgação da Lei de

---

<sup>22</sup> Período que tem início em 1831 com a abdicação do trono de D. Pedro I e vai até 1840 quando D. Pedro II definitivamente pode assumir o poder. Durante esse intervalo o Brasil foi comandado por regentes, o que denomina o período histórico de Regência. É nesse período também que ocorrem as principais revoltas contra o governo, dentre elas podemos citar a Cabanagem (1835-1840), a Sabinada (1837-1838), a Balaiada (1838-1840) e Farroupilhas (1836-1845) (FAUSTO, 2015).

<sup>23</sup> 1784-1843.

<sup>24</sup> 1793-1870.

Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850) que regulamentou a propriedade da terra em favor dos latifundiários, a centralização da Guarda Nacional e o primeiro Código Comercial. Ou seja, as primeiras mudanças que eram consideradas necessárias, de forma consensual entre liberais e conservadores, para a modernização do país.

Apesar da dita modernização, o país ainda enfrentava grandes problemas com a mão de obra. O tráfico negreiro foi proibido<sup>25</sup> em 1850 e o caminho encontrado para suprimir a falta de escravos foi através do pagamento de salário, especialmente aos imigrantes.

Esse período da história brasileira torna-se interessante, pois é através do trabalho misto de servidão e trabalho assalariado que o país passa a desenvolver a sua economia de exportação mundial.

A criação desse mercado, com a lei da abolição da escravatura em 1888, que culminava uma série de medidas graduais nessa direção (como a condição de homem livre assegurada aos filhos de escravos etc.), constitui um fenômeno dos mais interessantes; por um lado, definia-se como medida extremamente radical, que liquidava com as bases da sociedade imperial (a monarquia sobreviverá pouco mais de um ano à lei de 1888) e chegava inclusive a negar qualquer tipo de indenização aos antigos proprietários de escravos; outra parte, buscava compensar o impacto de seu efeito por meio de medidas destinadas a atar o trabalhador à terra (inclusão de um artigo no código civil que vinculava as pessoas às dívidas contraídas; o sistema de “barracão”, verdadeiro monopólio do comércio de bens e de consumo exercido pelo latifundiário no interior da fazenda etc.) e da outorga de créditos generosos aos proprietários afetados (MARINI, 1973, p. 15).

As transformações que ocorriam e a dificuldade da monarquia em mediar os interesses das elites fez com que a figura de D. Pedro II fosse ficando cada vez mais desgastada. Sendo assim, em 15 de novembro de 1889, a República foi proclamada. Novamente não houve uma revolução ou participação popular. Após a proclamação, Marechal Deodoro da Fonseca<sup>26</sup> (1889-1891) criou uma comissão para elaborar uma nova Constituição e esta foi entregue ao Governo provisório cinco meses após a Proclamação da República (FIGUEIREDO, 2011, p. 141).

O período que sucedeu as independências, de uma forma geral, trouxe inicialmente grandes dificuldades e instabilidade política e econômica para as ex-colônias. Brasil e

---

<sup>25</sup> Neste caso, a proibição não significou o fim do tráfico. Durante muito tempo, permaneceu em ação. Mais do que isto, tal proibição se atinha à chegada de escravos do exterior e não impedia o tráfico interno (FAUSTO, 2012).

<sup>26</sup> 1827-1892.

Argentina viveram essas dificuldades e aos poucos tentaram dar forma ao governo de seus países, mesmo que sem conseguir de desvencilhar completamente da influência externa dos países com maior força no cenário mundial.

Para países da América Latina, a entrada na vida independente não foi uma marcha triunfal; muito pelo contrário (...) A instabilidade política se manifestou quase sempre na impossibilidade das novas autoridades políticas de impor a ordem e exigir o cumprimento da lei e da Constituição nos territórios das novas nações (ZANATTA, 2017, p. 61).

No breve histórico aqui apresentado, desde o período colonial até as repúblicas, nota-se uma constante subordinação dos países periféricos em relação aos centrais, especialmente no que tange às suas economias. A esse fenômeno Ruy Marini (1973) chama de “Dialética da Dependência”. Isso significa “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 2017, p. 109).

A América Latina, em sua constituição histórica, carrega as marcas do desenvolvimento do capitalismo. Do capitalismo mercantil ao modo de produção capitalista propriamente dito, o “novo mundo” serviu tanto como fonte de recursos para a fome europeia de bens primários para o comércio e, mais tarde, para a produção industrial como destino dos bens manufaturados, na fase da indústria capitalista após a metade do século XIX. Esse quadro configurou as relações de dominação, o “sentido da colonização” e a formação de uma “dialética da dependência” entre as nações capitalistas centrais e as economias periféricas formalmente independentes, porém realmente subordinadas àquelas (SILVA e MENEGUETTI, 2018, p.462).

Essa caracterização aqui se torna importante, pois entraremos a seguir no início do desenvolvimento capitalista na América Latina e é através de suas bases que irá surgir o Serviço Social. De acordo com Martinelli (2001), seria

impossível estudar a identidade profissional do Serviço Social sem estabelecer nexos de articulação com as revoluções burguesas, com o surgimento e ascensão do capitalismo, e em especial, com a luta de classes, expressão contundente das contradições e antagonismos que marcam este modo de produção (MARTINELLI, 2011, p. 18).

O desenvolvimento econômico, a abolição da escravatura, o incentivo à imigração, os avanços tecnológicos e as novas formas de pensamento foram marcando a transição para um novo tempo histórico no Brasil e na Argentina. O desenvolvimento capitalista e seus reflexos sociais irão nos apresentar de forma ainda mais clara as expressões da questão social.

#### **1.4 Desenvolvimento Capitalista, Estado Moderno e as primeiras escolas de Serviço Social na América Latina**

Na Europa, desde o século XIV até o XVI, é possível notar uma crescente monopolização dos meios de produção e, conseqüentemente, do poder político dos grandes proprietários de terra e comerciantes. Esses eram considerados os burgueses que protagonizaram a transição do sistema feudal para o mercantil. O desenvolvimento do capitalismo mercantil foi marcado pela ascensão burguesia e pela “criação de uma força de trabalho assalariada e destituída dos meios de produção” (MARTINELLI, 2011, p. 33).

A partir da segunda metade do século XVI até fins do século XVIII, um conjunto de fatores históricos, protagonizado especialmente pela Revolução Inglesa<sup>27</sup>, marcaram a expansão do capitalismo até culminar na Revolução Industrial<sup>28</sup>. É através desta que o capitalismo irá se consolidar e estabelecer uma nova lógica econômica e social a partir do século XVIII. De um lado, teremos os donos do capital, os burgueses, e de outro os operários, a classe trabalhadora que irá ter que vender sua força de trabalho para sobreviver em uma sociedade regida pelo capital.

De acordo com Iamamoto e Carvalho (2003, p. 53), “Capital e trabalho assalariado se criam mutuamente no mesmo processo. Assim é que o processo de produção capitalista é um *processo de relações sociais entre classes*”. Dentro das relações sociais estabelecidas pela Revolução Industrial, o que ficará mais latente é a subordinação e exploração do trabalhador pelo capital.

Esse é o caminho histórico pelo qual força de trabalho e meios de produção tomam a forma de mercadoria e passam a funcionar exclusivamente orientados à

---

<sup>27</sup> “A Revolução inglesa, no período compreendido entre 1640 e 1660, abriu caminhos para uma nova política econômica e social, liberando a indústria das concessões de monopólios feitas pelos reis e criando os espaços necessários para a livre expansão do capitalismo” (MARTINELLI, 2011, p. 34).

<sup>28</sup> A partir do século XVIII, a Revolução Industrial utiliza a máquina para o seu sistema de produção e dá início ao período do Capitalismo Industrial. Isso irá trazer novidades para no campo social e econômico mundial, visto a crescente demanda por mão de obra operária (MARTINELLI, 2001).



produção de mercadoria. É quando, então, a atividade produtiva humana cai definitivamente sob um comando exercido por uma força completamente estranha a si, o capital (SILVA e MENEGUETTI, 2018, p. 469).

O desenvolvimento capitalista, em todas as suas fases, apresentou reflexos nos países centrais e nos periféricos. Sendo assim, a América Latina, dependente da Europa desde o período colonial, também vivenciará mudanças em decorrência desse processo. Nos países latino-americanos, desde os tempos coloniais, foi possível identificar atividades econômicas que tinham como objetivo o lucro. Já nesse período, essas transações dentro de “um sentido muito elástico do termo, poderiam ser consideradas transações de natureza capitalista” (MARTINELLI, 2011, p. 30). Isso por que envolvem características essenciais desse sistema que seria “a separação entre a força de trabalho e os meios de produção, que são monopolizados, privadamente, pela classe capitalista (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p. 46).

Durante o período do capitalismo mercantil, a Inglaterra despontou no cenário mundial por suas atividades importadoras (produtos primários) e exportadoras (produtos manufaturados). Já a América Latina teve importante papel no cenário mundial, porém por sua característica de subalternidade, visto que o desenvolvimento capitalista europeu não seria possível sem a produção de matéria prima dos países periféricos. Esses insumos eram exportados a baixo custo e, posteriormente, os produtos manufaturados eram importados a um preço muito mais alto (SILVA e MENEGUETTI, 2018).

Forjada no calor da expansão comercial promovida no século 16 pelo capitalismo nascente, a América Latina se desenvolve em estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional. Colônia produtora de metais preciosos e gêneros exóticos, a América Latina contribuiu em um primeiro momento com o aumento do fluxo de mercadorias e expansão dos meios de pagamento que, ao mesmo tempo em que permitiam o desenvolvimento do capital comercial e bancário na Europa, sustentaram o sistema manufatureiro europeu e propiciaram o caminho para a criação da grande indústria (MARINI, 1973, p. 03).

No terço final do século XVIII, a Revolução Industrial favoreceu a transição do capitalismo mercantil para o industrial. Essa fase ficou marcada pela intensificação da exploração da mão de obra assalariada, o domínio do capital e a divisão das classes sociais, expondo assim o antagonismo entre capital e trabalho (MARTINELLI, 2011). É nesse

período que ocorrem os processos de independência dos países da América Latina. Com as dificuldades políticas e econômicas, apresentadas anteriormente, a contínua dependência dos centros capitalistas permaneceu deixando marcas na nossa história.

É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido de desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. A consequência da dependência não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvida (MARINI, 1973, p. 04).

Mesmo com o grau de dependência assinalado, não cabe deixar de destacar que diversas mudanças ocorreram no cotidiano da América Latina, especialmente com o processo de industrialização e modernização que vinha ocorrendo. Nas últimas décadas do século XIX, o capitalismo mostrou sua fase imperialista.

As influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de mecanismos indiretos do mercado mundial, mas também através de incorporação maciça e direta de algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina (FERNANDES, 1975, p.16)

Destaca-se nesse período o nítido desenvolvimento do poder conferido aos Estados Unidos enquanto nova potência no cenário mundial. Isso foi possível, pois diferentemente do que ocorreu na América Latina, os estadunidenses protegeram o seu mercado interno e conseguiram um importante crescimento econômico perante o cenário mundial.

As diferenças econômicas entre os Estados Unidos e a América Latina ficam cada vez mais explícitas, quando analisado o comportamento da renda per capita entre esta nação e os países abaixo da sua fronteira com o México. Entre 1820 e 1870, a renda per capita dos Estados Unidos cresce quase 80%, enquanto que na América Latina isso representou um pouco mais de 24% (CUNHA e JÚNIOR, 2016, p. 18).

A fase conhecida como novo imperialismo, protagonizada pelos norte-americanos, confere às economias periféricas um novo estilo de produção e organização, ainda incapaz de se desenvolver sozinha, pois estas ficam sob o comando de grandes empresas que representam o capital corporativo ou monopolista (FERNANDES, 1975).

Apesar do crescimento e modernização que se apresentou nos países latino-americanos nesse período, Marini (2017, p. 339), diz que por mais significativo que tenha sido o nosso desenvolvimento industrial, ele não se comportava como uma “verdadeira economia industrial que, definindo o caráter e o sentido da acumulação de capital, acarretasse uma mudança qualitativa no desenvolvimento econômico desses países”. O que ocorre de fato, é o contrário, pois a América Latina continuou subordinada à produção e à exportação dos produtos primários necessários para o processo de acumulação dos países capitalistas centrais. É nessa concepção que, a seguir, será apresentada a realidade latino-americana durante o período destacado.

O final do século XIX e o início do século XX trouxe para a América Latina um período de modernização e relativa estabilidade econômica e política. Com os avanços nos meios de transporte e o aumento significativo de exportações, diversos países latino-americanos vivenciaram tempos de transformação.

A sociedade da época presenciou o aumento demográfico, a urbanização, o processo de escolarização, a terceirização dos serviços e, em alguns casos, o início de um processo, ainda que tímido, de industrialização. Como consequência é importante destacar que a sociedade também se modificou. Novas classes estavam sendo formadas e os movimentos sociais começaram a atuar de forma mais intensa, principalmente aqueles que atuavam com a classe trabalhadora.

Em termos políticos, as disputas históricas de interesses entre liberais e conservadores se apaziguaram em prol do desenvolvimento social e da economia que vinha crescendo. Obviamente, a relativa concordância entre essas representações significava vantagens e a manutenção do poder na sociedade da época. Esse ponto de encontro entre liberais e conservadores se deu através do Positivismo<sup>29</sup> que compreendeu a sociedade como um organismo natural.

---

<sup>29</sup> Detalhamento da corrente filosófica encontra-se na página 12.

A ideologia positivista legitimou o pacto implícito entre liberais e conservadores e a progressiva suspensão dos enfurecidos ataques dos primeiros contra as corporações tradicionais, as quais a Igreja e o exército à frente, se tornaram em muitos casos aliadas preciosas da estabilidade política e social (ZANATTA, 2017, p. 91).

É importante analisar a aproximação da política e da Igreja, pois esse movimento é importante para compreendermos mais adiante a estreita relação dessa instituição religiosa e do Serviço Social em alguns países da América Latina.

Com as transformações no curso da história latino-americana, neste momento, percebo uma alteração na dinâmica dos países que não era visível até então. Os principais acontecimentos históricos e perfis estavam mudando. Quanto mais a modernização se consolidava, mais diferenças surgiam entre os países latino-americanos, o que significou maiores desigualdades. Ou seja, a linearidade de acontecimentos que era percebida nas últimas décadas entre os países da América Latina, começava a dar sinais de distanciamentos. A realidade de alguns começou a ser bem diferente de outros, principalmente em termos econômicos.

A Argentina esteve à frente do processo de modernização dentre os países latino-americanos. O seu protagonismo, assim como destacado anteriormente, foi notório.

O caso da Argentina foi único e sem paralelos. Tanto em si mesmo, porque nenhum outro país se integrou tão profundamente à economia internacional nem foi tão sacudido pelos efeitos daí decorrentes; quanto pela especial importância que assumiu como fornecedora de carne e de cereais para a grande potência mundial da época, a Grã-Bretanha, passando inclusive a ser, em certa medida, parte integrante e fundamental do seu “império formal” (ZANATTA, 2017, p. 84).

O Brasil não estava distante dos países em franco desenvolvimento. Apesar do destaque para nossos vizinhos argentinos, Brasil e México também despontavam na comunidade latino-americana.

A primeira República brasileira foi conduzida pela crescente classe média urbana e pelos militares com ideias republicanas. Apesar do aparente desejo de mudança e crescimento, os aspectos tradicionais do Império ainda estavam presentes no desejo da classe dominante que tentava se unir e apoiar aqueles que pudessem garantir a manutenção de seus interesses.

A República foi, acima de tudo, resultado de uma cisão da classe dominante que se configurou ao longo do Segundo Reinado (...). O conflito básico que traz o fim do período monárquico não se dá entre um Brasil moderno, progressista, desejoso de democracia, representado pelas classes médias urbanas, e um Brasil conservador, regressista, afeito a concepções políticas totalitárias, representado pelas classes oligárquicas do Império; os grupos em confronto são dois setores da classe que garantira a sobrevivência do regime imperial: de um lado, as chamadas oligarquias tradicionais dos senhores de engenho do Nordeste e dos barões do café do Vale do Paraíba (monarquistas, escravistas, decadentes), apegadas a relações de trabalho e a formas de produção caducas, mas detentoras de poder político; de outro, as novas oligarquias dos fazendeiros do café do Oeste paulista que, embora ocupando lugar central na economia do país, não dispunham de poder político (PATTO, 1999, p. 168).

Uma das características brasileiras que a distanciou das práticas que vinham sendo adotadas no restante da América Latina no período da República foi o perfil político do governo de Deodoro da Fonseca.

Apesar da profunda rivalidade existente entre grupos no interior do Exército, eles se aproximavam em um ponto fundamental. Não expressavam os interesses de uma classe social, como era o caso dos defensores da República liberal. Eram sim, antes de mais nada, os porta-vozes de uma instituição – o Exército – que era parte do aparelho do Estado. Pela natureza de suas funções, pelo tipo de cultura desenvolvida no interior da instituição, os oficiais do Exército, positivistas ou não, posicionavam-se como adversários do liberalismo (FAUSTO, 2015, p. 212).

Deodoro da Fonseca não demorou muito à frente do país. Diante dos conflitos internos das forças armadas e a crescente necessidade da conciliação entre os diferentes partidos e interesses políticos, Floriano Peixoto<sup>30</sup> (1891-1894) assumiu a presidência da República e manteve uma política de cooperação.

A elite dominante continuou brigando para manter seus interesses. Esse foi um período no qual se reduziu ao máximo a participação popular na política e a exploração do trabalhador se manteve de forma exacerbada. Essa exploração não necessariamente transformou o país num polo industrial. Apesar da presença de grandes fábricas, o que mais cresceu no país não foi a produção, mas sim, o tratamento desumano do trabalhador (homens, mulheres e crianças), as desigualdades sociais e as expressões das questões sociais.

A burguesia cafeeira ampliou a base da pirâmide social e criou condições para o surgimento de questões sociais inéditas no campo e na cidade que teve de

---

<sup>30</sup> 1839-1895.

enfrentar: no período de 1917 a 1921, os pequenos jornais libertários registravam inúmeros episódios de resistência em fábricas paulistas que muitas vezes não tinham a visibilidade social dos movimentos grevistas, como operações-tartaruga e destruição de matéria-prima, de máquinas e de prédios, no caso de operários da construção. Além das greves e dos movimentos organizados das classes populares contra a inflação, a criminalidade crescia nas cidades maiores. E o fato a ser sublinhado é a frequência com que se recorreu à violência física para fazer frente a todas essas manifestações (PATTO, 1999, p. 170).

Tanto Brasil como Argentina, apesar da tendência liberal, davam continuidade ao modelo oligárquico de política. Esse cenário começou a apresentar mudanças mais significativas mediante a efervescência dos movimentos sociais e de trabalhadores que tinham ânsia pela participação popular na política de seus países e protestavam contra as suas duras condições de trabalho e exploração. De acordo com Martinelli (2011, p. 46), essas condições peculiares dos trabalhadores, os levaram “a caminhar no processo de construção de sua identidade de classe, unindo-os em torno de fins comuns”.

Um processo muito característico da consciência de classe trabalhadora, ocorreu em 1916, quando a Argentina vivenciou um de seus marcos históricos. Hipólito Yrigoyen representante da União Cívica Radical (URC), venceu as eleições e derrubou a oligarquia do país. Com isso, a política de massas ingressou ao cenário argentino. Em muitas greves o governo esteve ao lado das demandas dos trabalhadores e buscou solucionar os seus problemas. No entanto, quando as reivindicações eram contra o governo, as ações de repressão não demoraram a aparecer.

O radicalismo não buscou a realização de profundas reformas sociais, mas antes a *distribuição* da riqueza entre os setores médios e populares, sem ferir os fundamentos do sistema agroexportador. Yrigoyen via no radicalismo muito mais um *movimento* aglutinador de diversos interesses sociais do que um partido. Definia o radicalismo como síntese da nação argentina (BEIRED, 1996, p. 50).

No Brasil, o início do século XX também apresentou novidades no campo social. O avanço da pequena propriedade produtiva no campo e a expansão da classe média urbana conferiram um novo formato para a sociedade da época.

Os movimentos sociais começaram a se fazer mais presentes, mas ainda eram de difícil organização e força. Geralmente, não causavam grandes preocupações para o governo. Também “surgiram expressões da organização e mobilização dos trabalhadores:

partidos intitulados operários, que logo desapareceram; sindicatos, greves” (FAUSTO, 2015, p. 256).

Entre 1917 e 1920 é que se registrou um movimento maior com grandes greves nas principais cidades do país. Esse período coincide com as grandes greves argentinas, que nesse momento já contava com um governo liberal. À medida que os movimentos grevistas foram enfraquecendo, o governo que por um lado criou mecanismos de repressão, por outro, começou a elaborar leis trabalhistas para atender algumas demandas da classe operária.

A mudança política que a Argentina viveu em 1916 com a eleição de Yrigoyen, começou a ser esboçada no Brasil nos anos de 1920. A classe média urbana saiu em “defesa de um governo capaz de levar à prática as normas da Constituição e das leis do país, transformando a República oligárquica em República Liberal. Isso significava, entre outras coisas, eleições limpas e respeito aos direitos individuais” (FAUSTO, 2015, p. 261). Paralelamente, destacou-se o movimento tenentista, movimento liderado por militares de baixa e média patente contra o cenário político do início dos anos 1920, que não concordava com os princípios liberais, mas era contra a República oligárquica. Esse movimento foi bastante radical na época, tendo episódios de confronto armado e revolta. Dessa forma, no movimento dos tenentistas “pretendiam dotar o país de um poder centralizado, com objetivo de educar o povo e seguir uma política vagamente nacionalista. Tratava-se de reconstruir o Estado para construir a nação” (FAUSTO, 2015, 269).

No final dos anos de 1920, apesar das dificuldades econômicas que começaram a aparecer em relação ao café, a transição entre os governos que se apresentaram não foi traumática<sup>31</sup>. Apenas em 1929 é que registrou uma forte ruptura entre as elites dos Estados mais importantes do país e teve início um período agitado que culminou na Revolução de 1930<sup>32</sup>, período este que será abordado posteriormente no decorrer da pesquisa.

Para este momento, cabe destacar os movimentos políticos, econômicos e sociais que vinham ocorrendo na América Latina, especialmente no Brasil e na Argentina, próximo ao período de surgimento das primeiras escolas de Serviço Social. Esses

---

<sup>31</sup> Cabe esclarecer que as eleições para a Presidência da República nos anos de 1910, 1922 e 1930 não corresponderam a uma simples confirmação de um candidato. Houve intensas disputas eleitorais. Sobre o tema, ver: Fausto, 2012. Especificamente, o capítulo dedicado a Primeira República.

<sup>32</sup> Sobre a Revolução de 1930, consultar FAUSTO (1997).

primeiros passos da profissão ocorreram em um momento no qual a política estava transitando do poder oligárquico para o liberal. Os movimentos sociais e operários começaram a ganhar força e a dinâmica das classes sociais se alteraram e apresentaram uma nova configuração com a presença de uma classe média e trabalhadora mais atuante.

Antes de adentrarmos ao surgimento das primeiras escolas de Serviço Social na América Latina, vale sinalizar a correlação da profissão com as relações de produção capitalistas. Independente de espaço e tempo, o Serviço Social só pode ser compreendido

no interior do desenvolvimento das relações de produção capitalista, embasadas nas condições particulares de cada país (...) O processo de imposição da lógica da acumulação capitalista é o eixo em torno do qual se articulam e organizam as funções do Estado e a luta das classes sociais para alcançar sua hegemonia e, naturalmente, entre o conjunto delas e a classe operária, que emerge como o contrário da implantação das relações assalariadas de exploração (CASTRO, 2011, p. 45).

O surgimento do Serviço Social, enquanto categoria profissional na América Latina, está correlacionado com o desenvolvimento das relações sociais em decorrência do avanço capitalista. Os lucros obtidos pela classe dominante através da exploração de mão de obra da classe operária, a não apropriação desses lucros por parte do trabalhador, somado às diversas expressões da questão social, culminaram em mobilizações e reivindicações populares.

Os governos para tentarem conter e minimizar as demandas do operariado fizeram concessões através da garantia de direitos e ampliação de serviços aos trabalhadores e à sociedade em geral. Com isso, ampliou-se também a demanda por mão de obra de profissionais que atuassem em áreas específicas de interesse da população (saúde, assistência social, habitação, dentre outras).

Por tanto, impõe-se a necessidade de o capital articular mecanismos preventivos e de manipulação que, sob a forma de cuidados às necessidades dos trabalhadores, facilitem as condições para a sua reprodução. As exigências históricas da acumulação capitalista, que supõem a reprodução das relações sociais de produção com as suas incidências no campo ideológico, instauram a sua lógica, multiplicando e diversificando mecanismos de intervenção que propiciem a defesa e a ampliação do capital. Este é o impulso específico do qual derivam as forças que põem novos critérios para o desenvolvimento da profissão (CASTRO, 2011, p. 46).



Nesse processo, o profissional de Serviço Social também ingressa no mundo do trabalho. Ele vende sua mão de obra à classe dominante, geralmente aos representantes do Estado e se adequa à dinâmica do trabalho assalariado.

O trabalho do Assistente Social se insere numa relação de compra e venda de mercadorias em que sua força de trabalho é mercantilizada. Aí se estabelece uma das linhas divisórias entre a atividade assistencial voluntária, desencadeada por motivações puramente pessoais e idealistas, e a atividade profissional que se estabelece mediante uma relação contratual que regulamenta as condições de obtenção dos meios de vida necessários à reprodução desse trabalhador especializado. Passa esse agente a perceber um salário, preço de sua mercadoria força de trabalho em troca de serviços prestados, determinado como o preço de qualquer outra mercadoria, ingressando sua atividade no reino do valor. Uma das pré-condições para tal ingresso é a transformação de sua força de trabalho em mercadoria e de seu trabalho em atividade subordinada à classe capitalista, para efetivar-se à medida que, conforme já acentuamos, não se afirma historicamente como uma profissão liberal. (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p.85).

O assistente social, enquanto trabalhador assalariado, vende a sua mão de obra, mas isso não significa que ele esteja a serviço da classe dominante. Pelo contrário, embora pertencente à burocracia estatal, o projeto ético-político<sup>33</sup> do Serviço Social se liberta do controle total do aparelho ideológico de Estado através do seu saber e da sua concepção sobre o mundo do trabalho.

O profissional de Serviço Social irá se inserir nas relações sociais decorrentes do sistema de produção capitalista e intervir diretamente nas expressões da Questão Social em prol da melhoria de vida da classe trabalhadora. Assim,

É a existência e compreensão desse movimento contraditório, que inclusive, abre a possibilidade para o Assistente Social se colocar a serviço de um projeto de classe alternativo àquele para qual é chamado a intervir” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p.85).

Essa relação do surgimento do Serviço Social engendrado no sistema capitalista possibilita a utilização da profissão como estratégia de controle e ilusão necessária para

---

<sup>33</sup> O projeto ético-político do profissional de Serviço Social é fundamental para lidarmos no contexto capitalista no qual a profissão surgiu. De acordo com Netto (2006, p. 155) “este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, *este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional*”.

garantir sua expansão e consolidação, marca um cenário de alienação, contradição e antagonismo para o Serviço Social. No entanto, existe um caminho que o profissional precisa ter claro para lidar com esse quadro e se contrapor aos fatos que estão postos.

O profissional tem um compromisso e uma obrigação *ético-política: estar ciente desta tensão, saber exatamente por onde ela perpassa* (o que exige do assistente social um conhecimento da realidade socioeconômica e política em geral, das categorias teóricas com as quais se depara na sua prática cotidiana, podendo então compreender a funcionalidade e o verdadeiro significado de fenômenos diretamente relacionados com a sua intervenção (...), o que exige que o assistente social *assuma uma postura, uma opção ética e político-profissional* e que dentro desse campo de tensão, participe profissionalmente com claras perspectivas ideológicas e teórico-metodológicas (MONTAÑO, 2009, p.113).

O constante trabalho de mediação inerente ao Serviço Social junto às transformações que ocorreram na América Latina no início do século XIX e a necessidade de agentes que atuassem nesse cenário, fez com que as primeiras escolas para a formação profissional de Serviço Social<sup>34</sup> chegassem aos Estados latino-americanos.

As primeiras escolas que foram criadas na América Latina seguiram a ideologia e a concepção da profissão da época. A compreensão e o pensamento crítico que pauta a profissão hoje, obviamente não é o mesmo da década de 1920 e, por isso, essas primeiras escolas estiveram sujeitas às características políticas, econômicas e sociais da época. Uma dessas características é a íntima relação do Serviço Social, o Estado e a Igreja<sup>35</sup>.

Como profissão inscrita na divisão do trabalho, o Serviço Social surge como parte de *um movimento* social mais amplo, de bases confessionais, articulado à necessidade de formação doutrinária e social do laicato, para uma presença mais ativa da Igreja Católica no “mundo temporal”, nos inícios da década de 30. Na tentativa de recuperar áreas de influência e privilégios perdidos, em face a crescente secularização da sociedade e das tensões presentes nas relações entre Igreja e Estado, a Igreja procura superar a postura contemplativa. Fortalece-se defensivamente, e, diretamente orientada pela hierarquia, procura organizar e qualificar seus quadros intelectuais laicos para uma ação missionária e evangelizadora na sociedade. O movimento de “reação católica” é respaldado em

---

<sup>34</sup> No Brasil, a profissionalização da assistência social advinda do Estado e da Igreja foi permeada por um intenso conservadorismo. Por isso, o ato de “servir” influenciou na consolidação da profissão e atribuiu a ela a nomenclatura de Serviço Social (IAMAMOTO, 2013), aos profissionais é conferido o título de Assistente Social. Nos demais países latino-americanos a profissão é chamada de Trabalho Social e seus profissionais denominados de Trabalhadores Sociais.

<sup>35</sup> “O período entre as décadas de 1920 e 1940, também é marcado pelas tentativas de reorganização da Instituição Católica, que objetivava repensar o seu papel na modernidade. Em um plano mais geral, o Catolicismo enfrentava na Europa os desafios advindos das mudanças sócio-econômicas, do impacto da Revolução Russa e da crise do capitalismo como desafios políticos que se afastavam das orientações espirituais da Igreja” (IRSCHLINGER, 2014, p. 1139).

uma vasta rede de organizações difusoras de um projeto de recristianização da ordem burguesa sob imperativo ético do comunitarismo cristão, exorcizando essa ordem de seu conteúdo liberal. A Igreja luta, ainda, pela legitimação jurídica de suas áreas de influência dentro do aparato do Estado (IAMAMOTO, 2013, p. 20).

A Igreja teve, em diversos momentos da história, papel importante para a estabilidade política dos países latino-americanos. Desde o período colonial, o catolicismo se fez presente nos principais acontecimentos da história. Embora o avanço do liberalismo e das ideias positivistas tenham se colocado de forma contrária à concepção da Igreja, seu *status* e poder no seio da sociedade mantiveram estruturas sólidas que possibilitaram a sua permanência no cenário de desenvolvimento latino-americano através da Ação Social, movimento da Igreja ligado à hierarquia católica que buscava pessoas leigas com características messiânicas para adentrar nos diversos segmentos da sociedade e levar o cristianismo novamente aos importantes aparelhos do Estado. Ou seja, a recuperação da ideologia cristã e o poder da Igreja nos diversos espaços da sociedade com suporte das encíclicas papais (cartas usadas como fonte de orientação e direcionamento da Igreja através do Papa para os seus fiéis). O Papa dirigia o documento para os demais membros da Igreja (bispos, padres, dentre outros) e eles reproduziam os conteúdos e ideologias para a comunidade cristã (CASTRO, 2011)

Para garantir mais influência e maior controle nos espaços de poder do Estado, a Igreja se aproximou dos intelectuais e profissionais laicos da época. Essa aproximação permitiu que a ideologia da Igreja transitasse nos espaços de conhecimento da sociedade. Conseqüentemente, a formação de novas concepções e ideias que surgiram nesse período estava embasadas no pensamento católico, o que garantiu novamente à Igreja exercer o poder em diversos setores da sociedade.

Na América Latina, desde os primeiros momentos a Igreja católica desempenhou um papel de extrema importância; e sua significação social e política foi notavelmente acrescida ao longo do domínio colonial. Ela determinou os intelectuais orgânicos e, durante muito tempo, a categoria intelectual mais típica, monopolizadora dos serviços relevantes – a ideologia religiosa, a filosofia, a ciência da época, a educação, a moral, o ordenamento dos costumes, a própria noção de justiça -, foi a dos intelectuais clericais (CASTRO, 2011, p. 49).

Para além do período colonial, a Igreja seguiu as transformações sociais e se colocou como responsável pelo enfrentamento de diversas questões sociais. Também foi a

instituição que disponibilizou os indivíduos que trabalhariam com esse enfrentamento, em geral, mulheres da elite da sociedade que se incumbiam de fazer caridade.

Para a Igreja, “questão social”, antes de ser econômico-política, é uma *questão moral e religiosa*. A sociedade é tida como um todo unificado, através de conexões orgânicas existentes entre seus elementos, que se sedimentam pelas tradições, dogmas e princípios morais de que a Igreja é depositária. Deus é a fonte de toda a justiça, e apenas uma sociedade baseada nos princípios cristãos pode realizar a justiça social. A intervenção do Estado na “questão social” é legítima, já que deve servir ao bem comum (...); A igreja deve compartilhar com este a atuação diante da “questão social”, na tarefa de recristianização da sociedade através de grupos sociais básicos, especialmente a família (IAMAMOTO, 2013, p 21).

Mesmo antes do processo de industrialização, a Igreja já se colocava como instituição capaz de mediar as relações da burguesia e do proletariado. Essa mediação como abordado anteriormente foi a base da tarefa do Serviço Social. Portanto, observa-se a forma pela qual a Igreja e o Serviço Social se aproximaram e mantiveram uma intensa ligação que explica a influência católica nas primeiras escolas de Serviço Social da América Latina.

Em 1925, em Milão, a União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS)<sup>36</sup> que abarcava dois outros grupos (Grupo de Escolas de Serviço Social e as Associações de Auxiliares Sociais) enfatizou em sua I Conferência Internacional a necessidade de se primar pela eficiência e pelo avanço do Serviço Social no mundo através das premissas católicas. Por isso, o surgimento das primeiras escolas de Serviço Social não aconteceu como um movimento repentino. Muitas atividades e ações desenvolvidas na América Latina eram influenciadas pela Europa e, posteriormente, pelos Estados Unidos, assim como inúmeros acontecimentos que foram narrados anteriormente. O que ocorreu em 1925, no Chile, é um marco para o reconhecimento da formação para profissionais que atuavam no Serviço Social e aqui será utilizado para guiar a cronologia dos fatos em torno da história da profissão.

O processo de industrialização que ocorria em forte escala na Europa e nos Estados Unidos, já havia apresentado aos seus governos a necessidade de preparar profissionais que pudessem atuar nas consequências desses processos. Era preciso ter mão de obra

---

<sup>36</sup> Instituição que buscava disseminar o Serviço Social através da criação de novas escolas sob o âmbito da influência católica (CASTRO, 2011)

qualificada que atendesse as demandas populares e minimizasse os impactos de um sistema capitalista em franco crescimento. Por essas questões, a Holanda foi o primeiro país no mundo a criar uma escola de Serviço Social, enquanto nas Américas, data de 1897, no Congresso Nacional de Serviço Social dos Estados Unidos, a possibilidade de se criar um espaço de formação (ANDER-EGG, 1994).

Na América Latina, com várias décadas de atraso e com forte impulso religioso é que surgiram as primeiras escolas de Serviço Social. O Chile foi o pioneiro e, assim como apresentado no caso de Brasil e Argentina, em meados dos anos de 1920, também vivenciou uma significativa presença de movimentos sociais, organização de classes e efervescência das mobilizações operárias e trabalhistas que lutavam por direitos, mediante as relações de produção capitalista.

O movimento operário, que já se manifestara firmemente desde o final do século passado, conquistou espaço proeminente na sociedade chilena. E sob estímulo dos movimentos operários e populares, notavelmente influenciados pelas ideias socialistas e anarco-sindicalistas, tem lugar uma mudança no sistema político, orientada à democratização do país e a elevação das condições de vida dos setores que lutam por um campo de ação para o seu desenvolvimento autônomo e pela institucionalização das suas demandas (CASTRO, 2011, p. 68).

A mobilização dos setores populares foi intensa durante todos os governos que se apresentaram. A população chilena exerceu uma forte pressão sobre o Estado, obrigando-o a legislar e colocar condições para a relação da burguesia com o proletariado. A burguesia também se posicionou e pressionou para que o Estado encontrasse medidas que atendessem e contivessem a insatisfação popular, logicamente assim seria mais fácil para a classe dominante a utilização da força de trabalho do proletariado.

O governo chileno, como muitos da América Latina, alternou suas ações entre momentos de repressão e outros de concessão à classe trabalhadora como uma forma de garantir a manutenção da hegemonia das classes dominantes. A intensificação das relações capitalistas de produção não demorou a apresentar suas consequências no cotidiano da sociedade. As expressões da Questão Social, como a miséria, violência, crescimento urbano desordenado, dentre outros fatores, demandaram a atuação de “agentes encarregados de trabalhar esses fenômenos – agentes entre os quais, naturalmente, contam-se os assistentes sociais” (CASTRO, 2011, p. 37).

Diante do quadro apresentado, em 1925, no Chile, é fundada pelo Dr. Alejandro Del Río<sup>37</sup>, a primeira escola de Serviço Social da América Latina. O enfrentamento das Questões Sociais, antes da institucionalização do Serviço Social, ficava a critério de médicos, advogados, enfermeiros e sacerdotes que representavam a ação do Estado perante as mazelas da sociedade. Portanto, não causa estranhamento a participação de alguns desses profissionais na criação das escolas de Serviço Social, em especial os representantes da Igreja e da medicina.

No caso chileno, a primeira escola não estava diretamente ligada à Igreja, mas, sim, ao campo da medicina. Isso não significa que o aspecto religioso estava completamente afastado da profissão, mas pelo menos nesse primeiro momento não teve predomínio.

A escola do Dr. Del Río tinha a prerrogativa de formar profissionais para auxiliar e facilitar o trabalho do médico.

Es así como la profesión nació con un carácter feminista y orientación predominante para-médica, recibiendo en sus inicios influencias Europeas (Alemana, Belga y Francesa). En este caso fue esencialmente Belga y la concepción fue de corte benéfico asistencial, siendo su área de acción la Salud, dado que la Junta Nacional de Beneficencia tenía como prioridad fundamental la Organización y Administración de Hospitales para indigentes y asegurados. De ahí que sus enseñanzas en su primera etapa, tendió a preparar personal para que actuara en el campo médico-social, en organismos públicos de asistencia y Seguridad Social, atendiendo al enfermo y su grupo familiar, centrando su atención en el tratamiento de problemas sociales que afectaban la recuperación del paciente y además aportar datos del medio ambiente al médico, para contribuir al Diagnóstico y Tratamiento (QUIROZ, 1998, p. 17).<sup>38</sup>

O avanço da Igreja Católica no Chile ocorreu apenas em 1929, quando fundou-se a Escola Elvira Matte de Cruchaga. Esta foi dirigida por uma profissional originária da Escola de Serviço Social Católica de Munique e assim teve início um projeto ambicioso de

---

<sup>37</sup> 1867-1939. Médico Sanitarista que entendia o trabalho do Assistente Social como uma atividade subtécnica para colaborar com os serviços médicos (CASTRO, 2011).

<sup>38</sup> “Foi assim que a profissão nasceu com um caráter feminista e uma orientação paramédica predominante, recebendo inicialmente influências europeias (alemã, belga e francesa). Neste caso, era essencialmente belga e a concepção era de caridade assistencial, sendo a sua área de atuação a Saúde, uma vez que a Junta Nacional de Beneficência tinha como prioridade fundamental a Organização e Administração de Hospitais de Indigentes e Segurados. Assim, seus ensinamentos, em sua primeira etapa, tenderam a preparar pessoal para atuar no campo médico-social, nos órgãos públicos de assistência e Previdência Social, cuidando dos enfermos e seus familiares, focando sua atenção no tratamento dos problemas sociais que os acometiam. a recuperação do paciente e também a fornecer dados do ambiente ao médico, para contribuir com o Diagnóstico e Tratamento”.

internacionalização da Igreja através do Serviço Social. A primeira escola católica chilena foi a porta para a entrada do Serviço Social latino-americano sob o viés catolicista.

A escola Elvira Matte de Cruchaga inscreve-se no contexto dos interesses globais da Igreja católica, que procurava colocar-se à frente do conjunto do movimento intelectual para recuperar seu papel de condutora moral da sociedade. Comprimida entre o pragmatismo burguês e o “ateísmo” socialista, a Igreja redobrava a sua ação nos terrenos mais diversos, renovando os seus intelectuais orgânicos e dotando-os dos instrumentos de intervenção requeridos pelo momento (CASTRO, 2011, p. 73).

Uma das formas de garantir o viés ideológico do catolicismo na formação das visitadoras sociais<sup>39</sup> era traçar um rigoroso método de admissão. A escola chilena só matriculava alunas jovens, com boa saúde, recomendação paroquial, boas notas em ciências humanas e que apresentassem uma carta com sua história pessoal (CASTRO, 2011). Ou seja, eram requisitos que só a elite possuía. Como essa tornou-se uma prática comum nas escolas de Serviço Social ligadas à Igreja católica, naturalmente a profissão se ligou às damas da alta sociedade da época. Não é de se estranhar que a profissão tenha se tornado majoritariamente feminina ao longo da história e com um viés caritativo e benevolente que demorou a ser superado.

A emersão do Serviço Social na Latino-América insere-se no marco das relações capitalistas de produção, mediadas pelas “bênçãos” da Igreja Católica, que desde os primeiros momentos desempenhou um papel de extrema importância, e que naquele momento desfechava um ambicioso projeto de recristianização do mundo (PORFÍRIO, 2017, p. 87).

Como alguns profissionais - que atuaram na escola chilena - foram responsáveis pela estruturação de escolas em outros países latino-americanos, a perpetuação das características religiosas e elitistas se expandiram. Nas outras escolas, nas quais o viés religioso não era tão latente, o aspecto ligado à saúde era comum, parecido com a proposta da escola de Dr. Del Río. As mudanças mais significativas em relação à formação profissional irão ocorrer a partir da década de 1930.

No processo de expansão das escolas de Serviço Social na América Latina, é possível verificar os movimentos de intercâmbio e aproximação da experiência chilena em

---

<sup>39</sup> Denominação da formação utilizada pela Escola chilena Elvira Matte de Cruchaga.

países como Venezuela, Uruguai, Bolívia, Brasil, Peru, Argentina, Venezuela e Cuba (QUIROZ, 1998). Neste sentido, no entender de Castro, a experiência chilena

trata-se, indubitavelmente, de uma instituição pioneira, que serviu como modelo a outros centros de formação. Contribuiu largamente para oferecer um campo próprio ao Serviço Social, mesmo que adequando-o inevitavelmente às exigências históricas impostas pela sua vinculação com o poder (2011, p. 98).

O Peru também foi um dos pioneiros na criação das primeiras escolas de Serviço Social. Nos períodos que antecederam a criação, o governo peruano, sob comando de Augusto Leguía<sup>40</sup> (1923-1927 e 1927-1930), se apresentava como populista e ditatorial.

A política baseada na oligarquia latifundiária foi substituída pela intensa troca comercial com os Estados Unidos e as estruturas sociais passaram por momentos de reorganização e ascensão dos setores populares. A grande depressão de 1929 - que assolou a América Latina - também apresentou suas consequências para os peruanos. A queda das exportações, o aumento do desemprego, a redução das importações, a paralisação das obras na construção civil, resultaram no enfraquecimento do governo e na sequência se deu um golpe militar (CASTRO, 2011).

O Peru passou por alguns anos de turbulência política e lutas populares. Mesmo com um quadro de forte repressão, o governo não conseguiu garantir estabilidade política e avanços para modernizar o Estado. Sendo assim, também pouco se avançou no atendimento das demandas populares e as lutas permaneceram no cotidiano do país.

É diante desse quadro e demanda que surge o embrião da Escola de Serviço Social no Peru. Esta se difere da situação chilena por não surgir do resultado de modernização capitalista que implica a mediação das relações entre burguesia e proletariado, mas, sim, por estar “associada às peculiaridades de um bloco dominante aferrado à sua estirpe senhorial e incapaz de responder às exigências de um período de emergência dos setores populares na vida política” (CASTRO, 2011, p. 116).

O caso peruano também apresenta uma outra particularidade pelo conflito que envolveu as primeiras iniciativas para a formação de assistentes sociais. Em 1937, foi criada a escola ligada ao Ministério da Saúde Pública e Previsão Social que foi denominada de ESSP. No entanto, uma outra instituição que formava visitadoras sociais já

---

<sup>40</sup> 1863-1932.



tinha sido criada em 1931 pelo Instituto da Criança. No período em que ambas coexistiram estabeleceu-se um ambiente de rivalidade, pois a primeira escola se viu como preterida após a lei que resguardava a criação da ESSP e incentivava o funcionamento desta.

Ficou evidente que havia diversos conflitos de interesses entre o funcionamento das escolas peruanas. Inicialmente, a profissão esteve intimamente ligada à saúde, assim como ocorreu no Chile, e não diretamente à Igreja, o que vinha sendo proposto e defendido na América Latina de modo mais incisivo.

A disputa entre os profissionais da saúde e os representantes do catolicismo foi acirrada. A tensão se acentuou quando foi enviada para o Peru uma mandatária da Ação Social inspirada pelo movimento em torno da Escola Elvira Matte de Cruchaga. O impasse que se criou foi resolvido com o apoio da primeira dama da época, a Sra. Francisca de Benevides<sup>41</sup>, esposa do General Oscar Benavides (1914-1915 e 1933-1939)<sup>42</sup>, que além de sua posição política, utilizou-se de sua fé e participação nas obras sociais para apoiar a investida católica na edificação da escola de serviço social. Diversas instâncias religiosas foram consultadas e, por fim, a própria UCISS indicou a diretora que ficou à frente da ESSP. No caso peruano então, é possível perceber a ação do Estado e da Igreja no surgimento das escolas de Serviço Social. O primeiro ficou responsável pela institucionalização e financiamento e o segundo pela orientação ideológica e estrutura acadêmica.

A escola que se estabeleceu, a ESSP, ficou muito próxima do quadro apresentado pela escola Católica do Chile. A instituição era voltada basicamente para mulheres, pertencentes à elite da sociedade, que possuíam um perfil cristão e que trabalhariam de forma caritativa e condizente com a manutenção da ordem do Estado e prestígio da Igreja.

Com a breve apresentação do caso chileno e do peruano, é possível ter uma ideia do cenário político e econômico que influenciou as primeiras experiências das escolas de Serviço Social. A profissão esteve imersa em um universo que transitava entre os interesses do Estado e, principalmente, da Igreja que buscou atuar estrategicamente nos espaços de formação, nos quais a sua ideologia era incorporada ao espaço intelectual.

O perfil caritativo, feminino, benevolente e voluntário imprimiu uma marca simbólica nas profissionais que ingressaram nesse campo de atuação. A prática da época

---

<sup>41</sup> 1886-1973.

<sup>42</sup> 1876-1945.

não exigia uma formação muito técnica, bastava a boa vontade e disposição para as ações. “Compreensiblemente, la formación de las llamadas "Visitadoras Sociales", no requería mayores exigencias académicas. Conocimientos instrumentales y de evidente auxiliariadad constituían el aprendizaje básico de los primeros profesionales” (QUIROZ, 1998, p. 150)<sup>43</sup>.

O Serviço Social, ora ligado ao campo da saúde, ora ao campo religioso, teve nesse início um cunho assistencialista e subalterno que apesar de ser voltado para o atendimento das demandas populares esteve antes a serviço do Estado, da Igreja e dos profissionais da saúde.

Assim como exposto anteriormente, não nos prendemos a uma apresentação cronológica das primeiras escolas na América Latina, mas a título de informação apresenta-se um breve relato histórico.

A partir de 1925 la formación en Trabajo Social comienza una rápida expansión a través de la creación de las Escuelas de Trabajo Social así, en la década de 1920 a 1930 con posterioridad a la iniciativa chilena, Uruguay crea su primera escuela. En la década de 1930 a 1940 se crean las Escuelas de Perú, Argentina, Brasil, Puerto Rico y México. Posteriormente en la década de 1940 a 1950 surgen las Escuelas de Panamá, Bolivia, Ecuador, Colombia, Costa Rica y Venezuela y, finalmente, en la década del 1950, tenemos el registro de la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en San Salvador (QUIROZ, 1998, p. 146)<sup>44</sup>.

Após uma breve descrição e contextualização das bases do Serviço Social na América Latina e alguns dos casos iniciais, apresentaremos a seguir, de forma mais detalhada, os casos de Brasil e da Argentina que se desenvolveram sob influência dos grandes acontecimentos da década de 1930.

As primeiras escolas de Serviço Social da América Latina, que foram apresentadas, responderam ao contexto do desenvolvimento do capitalismo industrial. Este “alterou tudo que estava a sua volta, impondo a tessitura de uma nova rede de relações sociais, de um novo ritmo de vida e de trabalho” (MARTINELLI, 2011, p. 69). Já no final do século XIX,

---

<sup>43</sup> “Compreensivelmente, a formação dos chamados “Visitantes Sociais” não exigia maiores demandas acadêmicas. Conhecimentos auxiliares instrumentais e evidentes constituíram a aprendizagem básica dos primeiros profissionais”.

<sup>44</sup> “A partir de 1925, a formação em Serviço Social teve uma rápida expansão com a criação das Escolas de Serviço Social, de modo que, nas décadas de 1920 a 1930, após a iniciativa chilena, o Uruguai criou sua primeira escola. Na década de 1930 a 1940 foram criadas as Escolas do Peru, Argentina, Brasil, Porto Rico e México. Posteriormente na década de 1940 a 1950 surgiram as Escolas do Panamá, Bolívia, Equador, Colômbia, Costa Rica e Venezuela e, finalmente, na década de 1950, temos o registro da criação da primeira Escola de Serviço Social em San Salvador”.

a demanda pelos serviços sociais era uma resposta a um conjunto de fatores tais como a exploração do trabalhador, a tomada de consciência destes, o início do movimento operário e o crescimento assustador dos problemas sociais.

A crise do sistema capitalista, apesar de contar com períodos de relativa estabilidade, irá precisar de uma nova roupagem no início da década de 1930. O Capitalismo Monopolista e seus reflexos deram continuidade ao desenvolvimento profissional do Serviço Social.

### **1.5 Capitalismo Monopolista e o desenvolvimento do Serviço Social brasileiro e argentino na década de 1930<sup>45</sup>**

O desenvolvimento do Serviço Social na América Latina não pode ser desassociado dos grandes acontecimentos que marcavam a transição do capitalismo industrial para a era dos monopólios. Desde 1860, o capitalismo apresentava em sua própria dinâmica sinais que em algum momento entraria em crise. Como exemplo, é possível destacar fatos como a desaceleração do comércio e da indústria, o aumento da mão de obra trabalhadora sem demanda (exército proletário), a fome, a pobreza, dentre outras expressões da Questão Social que culminaram na Grande Depressão<sup>46</sup>.

Diante do quadro grave que se apresentava, especialmente para a classe operária, houve um movimento de aproximação e unificação da classe trabalhadora. As lutas que já vinham se travando entre burguesia e operariado passam do campo econômico para o político e ideológico através da construção de uma consciência e luta de classe.

Os processos de luta protagonizados pela classe trabalhadora contras as precárias condições de vida e trabalho no transcurso do século XIX, mais particularmente, a partir de 1848 na Europa, marcam uma inflexão importante no processo de consciência política do proletariado, de crítica à ordem burguesa, culminando em um novo estágio de denúncia e esforços de superação da exploração peculiar ao regime do capital, por conseguinte da situação de miséria que se acentua quanto maior é a riqueza socialmente produzida (ALMEIDA, 2016, p. 81).

A Questão Social era posta de forma clara e suas expressões se apresentavam de forma assustadora. A burguesia buscava a expansão capitalista a qualquer preço e o

---

<sup>45</sup> Sobre Estado e Política no Brasil e na Argentina nos anos 1930, consultar: Bethell, 2009.

<sup>46</sup> Expressão utilizada para explicar a crise do capitalismo em escala mundial que vai de 1873 a 1896, apresentou sinais de recuperação entre 1880 e 1888, e volta a se agravar até a década de 1930 (MARTINELLI, 2011).

proletariado buscava melhores condições de vida enfrentando todas as mazelas que lhe eram impostas. Ou seja, vivia-se “um conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista” (NETTO, 2009a, p.17). É nesse cenário, após a Grande Depressão que se observou o deslocamento de trabalhadores, fábricas e indústrias para os Estados Unidos na esperança de um novo período de desenvolvimento. Essa esperança durou pouco e com a primeira Guerra Mundial trouxe a certeza de anos difíceis e alarmantes.

A sociedade capitalista à beira de um colapso fez com que o movimento em busca da superação das condições impostas pela crise fosse enfrentado pelo Estado, este imprimiu esforços para a recuperação da economia e criou assim “as bases para uma nova fase do capitalismo, o monopolista, em que a concorrência entre capitais industriais era substituída por monopólios” (MARTINELLI, 2011, p. 94).

O capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxiana. Repondo estes caracteres em nível econômico-social e histórico-político distinto, porém, a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo já explicitadas no estágio concorrencial e as combina com novas contradições e antagonismos, deflagra complexos processos que jogam no sentido de contrarrestar a ponderação dos vetores negativos e críticos que detona. Com efeito, o ingresso do capitalismo no estágio imperialista assinala uma inflexão em que a totalidade concreta que é a sociedade burguesa ascende à sua maturidade histórica, realizando as possibilidades de desenvolvimento que, objetivadas, tomam amplos e complicados sistemas de mediação que garantem a sua dinâmica (NETTO, 2009a, p. 20).

Com o início do capitalismo monopolista observa-se a aliança da classe dominante burguesa com o Estado. Ambos desenvolvem mecanismos de manutenção do poder e pressionam a classe trabalhadora através de mecanismos de controle. As expressões da Questão Social - que continuavam a aterrorizar a burguesia- precisavam de novas formas de enfrentamento, visto as mudanças societárias impressas pelo novo modelo capitalista. As políticas sociais aparecem então como o caminho para esse enfrentamento, no qual o Estado atua como “mediador de interesses conflitantes”, os da burguesia e do proletariado (NETTO, 2009a, p 31).

É nesse cenário que os programas de assistência irão atender algumas demandas da classe trabalhadora, porém terá no controle social e na repressão a sua maior força para “favorecer a acumulação de capital pela iniciativa privada e subordinar-se aos preceitos da segurança nacional”, o que atende perfeitamente os interesses da classe burguesa. (IAMAMOTO, 2013, p. 96). Efetivamente, diante do quadro posto especialmente a classe mais pauperizada, pouca coisa mudou. Por isso, adentro no campo de formação profissional dos assistentes sociais, profissionais estes necessários para a manutenção da lógica aqui estabelecida.

Esse quadro conjuntural representará, para os Assistentes Sociais, uma ampliação crescente de seu campo de trabalho. Paralelamente, diversificará as demandas feitas ao meio profissional no sentido de assumir e enfrentar uma série de tarefas e funções relativas à implementação das políticas sociais, dentro da nova racionalidade que o modelo impõe. A isso se acrescem os efeitos da burocratização crescente produzidos pela modernização do aparelho de Estado (IAMAMOTO, 2013, p. 99).

Os reflexos do capitalismo monopolista na América Latina se apresentaram no final dos anos de 1920 e início dos de 1930, marcando uma época na qual os gloriosos períodos de desenvolvimento e modernização foram saturados. A primeira grande guerra trouxe inúmeros prejuízos para a Europa que aquecia a economia de diversos países como os latino-americanos. Para abastecer o mercado europeu e dar continuidade ao comércio com a América Latina, os Estados Unidos se colocaram à frente do mercado e assumiram o posto de potência econômica.

Os sinais de fragilidade envoltos no sistema político-econômico que predominava na época tiveram seu ápice com a quebra da bolsa de valores de Wall Street (Estados Unidos) e, com isso, toda a América Latina sentiu os reflexos da crise de 1929<sup>47</sup>.

O reflexo mais imediato foi o esgotamento do modelo primário exportador. Os países que tinham sua economia baseada na exportação de matéria prima sentiram a queda drástica de suas receitas. Não é difícil compreender então os efeitos seguintes à queda das exportações para a sociedade.

---

<sup>47</sup> Conhecida também como Grande Depressão, a crise de 1929 ocorreu em função da quebra da bolsa de valores estadunidense e teve reflexo em boa parte do mundo, especialmente os países que dependiam das relações comerciais com os Estados Unidos (FAUSTO, 2015).

De um lado, a queda das receitas até então garantidas pelas exportações afetou a economia local, com suas consequências em termos de desemprego, de agitações sociais e de instabilidade política. De outro, as contas públicas ficaram de um dia para o outro reduzidas na rubrica que constituía a maior parte das entradas: a arrecadação de impostos sobre o comércio internacional. Com isso os governos foram obrigados a cortar despesas, reduzir os investimentos públicos, a tentar não soçobrar em meio a tormenta; o mais das vezes, porém, sem conseguir, visto que a saída política dessa dramática passagem foi em muitos casos a queda *manu militari*<sup>48</sup> dos governos constitucionais (ZANATTA, 2017, p. 120).

O período que ficou conhecido como Grande Depressão ou Crise de 29 abriu espaço para discussões e alterações nos modelos econômicos dos principais países latino-americanos. Cada um ao seu tempo e em um compasso específico de seu desenvolvimento buscou alternativas para a crise. As economias, que antes eram pautadas apenas pela exportação primária, tenderam a passar do liberalismo para o nacionalismo econômico. O Estado começou a intervir mais na economia e no comércio e, aos poucos, deu lugar à indústria.

A mudança substancial na economia da América Latina trouxe seus reflexos para a sociedade da época. O fluxo migratório externo diminuiu, os estrangeiros que começaram a vir para o país nessa época eram, em geral, intelectuais e artistas, o que trouxe uma diversificação em termos culturais para a região. Houve aumento demográfico em função do crescimento das taxas de natalidade e parte da população rural se deslocou para as áreas urbanas, o que resultou em um processo de urbanização desorganizado e caótico. O somatório desse cenário às más condições de vida que se apresentaram como resultado dessa mudança de estilo econômico não pode ser outro, se não, a mobilização popular contra a situação que estava exposta.

Considerando as características assumidas pela urbanização e as tensões que permeavam o mundo agrícola, não surpreende que tanto no campo quanto na cidade se criasse então condições para a explosão de revoltas e conflitos, espontâneos ou organizados. Também não se admira que esses conflitos dessem maior substância aos sinais emitidos pelas greves de 1919, confirmando que o moderno conflito de classes estava desembarcando na América Latina, cujas sociedades estavam assumindo os contornos típicos das sociedades de massa (ZANATTA, 2017, 123).

---

<sup>48</sup> Destaque da autora da tese. Locução do latim que significa “pela mão militar”, fazendo referência ao uso da força armada. Disponível em <https://www.dicionariodelatim.com.br/manu-militari/> Acesso em 14/01/19.

Esse movimento que ocorreu na América Latina, já tinha se apresentado anteriormente na Europa. Os sinais do processo que ocorria indicavam a possibilidade de uma mudança para um regime democrático nos países latino-americanos mais desenvolvidos pela modernização. Porém, mesmo nesses países, a democratização não conseguiu se estabelecer. As profundas desigualdades sociais, a desconfiança da elite em relação ao poder popular e inabilidade de lidar com um modelo de governo democrático, fez com que países como Brasil e Argentina abrissem as portas para um ideal nacionalista com viés populista.

De fato, considera-se nos dedos de uma mão os casos e que as instituições da democracia liberal resistiram à pressão e sobreviveram a essa delicada passagem. E mesmo esses tiveram grandes dificuldades, como comprovam o Chile, o Uruguai e a Costa Rica. Nos demais, o movimento democrático foi detido por bruscas reações autoritárias como no Peru, na Bolívia e na Nicarágua, entre outros, ao preço de torná-lo mais difícil e traumático no futuro; ou então foi absolvido no bojo dos regimes populistas como no México, no Brasil e na Argentina, os quais responderam à crescente demanda de democracia recorrendo à parafernália nacionalista. O nacionalismo rejeitava o liberalismo, caro às velhas classes dirigentes, e se empenhavam em adaptar o antigo ideal orgânico e corporativo às sociedades modernas. Sobre essa base ditos regimes organizaram as massas e as incluíram nas novas ordens sociais, embora ao preço de uma orientação política intolerante ao pluralismo (ZANATTA, 2017, p. 126).

A presença das Forças Armadas nos governos latino-americanos na década de 1930 foi expressiva, em alguns casos ela se deu pelos Golpes de Estado, como no caso brasileiro e argentino. Em outros, o posto político já ocupado por um militar se manteve ou passou a ser ocupado por estes. Nesse período de crescente militarismo também houve o retorno da Igreja para o cenário político latino-americano. A reação antiliberal que se instaurou na sociedade trouxe a religião novamente para o cotidiano dos países da América Latina.

No caso do Brasil e da Argentina, o catolicismo nunca deixou de existir ao longo da história, mas o período no qual surgem as escolas de Serviço Social nesses países coincide com o reaparecimento da Igreja Católica e o protagonismo dos militares.

No plano institucional, a Igreja latino-americana alcançou na época uma incipiente maturidade graças de modo especial aos esforços da Santa Sé para centralizar o seu governo, vigiar a disciplina e ditar a doutrina. Além disso, também ela seguiu os passos da modernização geral do continente, daí resultando o aumento do número das dioceses, a multiplicação dos seminários e a retomada das escolas católicas. As obras sociais católicas proliferaram e disseminaram-se nos jornais, os periódicos e as rádios ligadas à Igreja. Toda essa efervescência de atividades moldou um mundo católico verdadeiro, uma direção

única e hierárquica - a eclesiástica – encarnada na Ação Católica, uma organização de massa que desabrochou em quase toda parte nos anos 1930 e que depois desenvolveu com maior ou menor vigor de acordo com as situações, até se tornar uma força impulsora da Igreja e das suas ideias. Uma força ativa na sociedade e na educação, no debate público e nas grandes discussões ideológicas, mas alheia ou hostil à política partidária e mais propensa a simpatizar com os ideais corporativos dos movimentos nacionalistas, com os quais em muitos casos manteve vínculos estreitos, da Argentina ao Chile, do Brasil ao México (ZANATTA, 2017, p. 130).

A aproximação da Igreja com o Estado avançou proporcionalmente ao declínio do liberalismo. Na Argentina, o referido fato se materializa com o fim do governo de Hipolito Yrigoyen (1916-1922 e 1928-1930) e um golpe de Estado que colocou o general Felix Uriburu<sup>49</sup> (1930-1932) no poder. No Brasil, os movimentos militares que já vinham ocorrendo com frequência também seguiram o mesmo caminho colocando Getúlio Vargas<sup>50</sup> (1930-1945 e 1951 a 1954) por 15 anos à frente do país.

Esse breve contexto tem por objetivo situar o cenário político no qual emergiram as escolas de Serviço Social da América Latina, com atenção ao Brasil e à Argentina. Diferente do Chile, no qual as primeiras escolas surgiram num regime mais próximo do democrático, veremos desafios maiores para a profissão.

La creación de las escuelas tiene lugar em um contexto en el que, entre otras cosas, se cuestiona la validez histórica del Estado oligárquico. Éste había tenido muy pocas funciones políticas y administrativas; las nuevas circunstancias económicas y sociales reclaman su actuación directa em campos que sólo habían sido motivo de intervención del sector privado. Es así como, em la década del treinta, se inicia um período de intervencionismo estatal y el sector público assume nuevas funciones, aunque em lo referente al campo de la asistencia social y los servicios sociales es todavía muy precário (ANDER-EGG, 2007, p. 25)<sup>51</sup>.

As primeiras escolas de Serviço Social no Brasil seguiram as premissas apresentadas no caso chileno. Tiveram relação com os movimentos das classes sociais, as mudanças ocorridas no Estado e com a estratégia de dominação da Igreja frente às expressões da questão social.

---

<sup>49</sup> 1868-1932.

<sup>50</sup> 1882-1954.

<sup>51</sup> “A criação de escolas ocorre em um contexto em que, entre outras coisas, a validade histórica do estado oligárquico é questionada. Ele teve muito poucas funções políticas e administrativas; as novas conjunturas econômicas e sociais exigem sua ação direta em campos que haviam sido apenas motivo de intervenção do setor privado. É assim que, na década de 1930, inicia-se um período de intervenção estatal e o setor público assume novas funções, embora em relação ao campo da assistência social e dos serviços sociais ainda seja muito precário”.



A implantação do Serviço Social se dá no decorrer desse processo histórico. Não se baseará, no entanto, em medidas coercitivas do Estado. Surge da iniciativa particular de grupos e facções de classe, que se manifestam, principalmente por intermédio da Igreja Católica (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p.127).

A Igreja, além de difundir o seu projeto de internacionalização, no caso brasileiro contou com importante aliança com o Estado. Getúlio Vargas reconhecia na instituição católica um importante aliado para o governo em função da sua influência e autoridade no cenário brasileiro. A relação Estado e Igreja nesse período funcionou como uma via de mão dupla, “A Igreja levou a massa da população católica a apoiar o novo governo. Este, em troca tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto, de abril de 1931, que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas” (FAUSTO, 2015, p. 284).

Com esse papel da Igreja, diversos eventos de cunho católico foram promovidos no Brasil. Após um curso de formação de Jovens Católicos, que contou com a participação de representantes da Escola de Serviço Social Belga, foi criado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), considerado o embrião da profissionalização dos assistentes sociais no Brasil.

Em 1932, é criado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), entidade que seria fundadora e mantenedora da primeira Escola de Serviço Social do país. O Centro surge após um curso intensivo de “formação social para moças”, organizado pelas Cônegas de Santo Agostinho de 1º de abril a 15 de maio de 1932. A direção desse curso coube à Melle. Adèle de Loneux, professora da Escola Católica de Serviço Social da Bélgica. Com uma programação teórico-prática (que incluía visitas a instituições beneficentes), o curso encontrou grande aceitação entre jovens católicas, que buscaram criar uma associação de ação social. Foi esse o início do Centro, ainda sob a orientação de Melle. De Loneux. As reuniões iniciais do grupo foram acompanhadas pela Arquidiocese de São Paulo, por intermédio do Monsenhor Gastão Liberal Pinto. Em 16 de setembro, é eleita a primeira diretoria do Centro tendo Dona Odila Cintra Ferreira como presidente (YAZBEK, 2009, p. 132).

O CEAS seguiu a tendência da maioria das instituições precursoras do Serviço Social na América Latina pois abarcou um alunado predominantemente feminino, pertencente às classes sociais mais altas e que tinha grande vocação religiosa.

A questão política também esteve em meio ao desenvolvimento do CEAS. Há de se fazer um paralelo entre a instituição e as características brasileiras da época. De 1930 a 1937, Getúlio Vargas presidiu o Brasil de forma constitucional, deu um enfoque às

questões do operariado e buscou através da educação “formar uma elite mais ampla, intelectualmente bem preparada” (FAUSTO, 2015, p. 286).

Nos primeiros anos, ele promoveu a centralização política, causa de violentos conflitos com o Estado mais poderoso da federação, São Paulo, zeloso da sua autonomia. Fortalecido com o apoio dos tenentes, cultivou um decidido nacionalismo econômico, concretizado no aumento do papel do Estado na promoção da indústria e na proteção do mercado interno. O nacionalismo e o corporativismo encontraram expressão na Constituição de 1934, redigida com a decisiva contribuição de alguns notórios juristas católicos. O espírito que a orientava era da colaboração entre as classes e da representação política das corporações (ZANATTA, 2017, p. 134).

Diante do exposto é possível compreender que as ações necessárias para o atendimento às demandas do trabalhador e da sociedade foram operacionalizadas pelo Estado e concretizadas com o apoio da Igreja. O CEAS surgiu como um articulador dos interesses dominantes para o consenso de classes, especialmente a operária, e buscava atuar dentro de perspectiva ideológica específica e de uma prática homogênea.

As atividades do CEAS se orientaram para a formação técnica especializada de quadros para a ação social e a difusão da doutrina social da Igreja. Ao assumir essa orientação, passa a atuar como dinamizador do apostolado laico através da organização de associações para moças católicas e para a intervenção direta junto ao proletariado (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p. 173).

A partir de 1933, intensificam-se as ações desses grupos assistenciais e com base no perfil dos mesmos, em 1936, foi criada a Escola Paulista de Serviço Social. Teve início um outro momento da prática assistencial, no qual a Igreja se reafirmou na sociedade e o Estado passou a necessitar de profissionais com uma maior qualificação acadêmica, religiosa e técnica (CASTRO, 2015). Exemplo disso, é a criação do Departamento de Assistência Social do Estado<sup>52</sup> em 1935 e em 1938 a Seção de Assistência Social. O serviço oferecido por esses departamentos, em geral, se pautava no Serviço Social de Casos, que tinha uma abordagem individual e conferia ao indivíduo a responsabilidade de participar ativamente do processo de ajuste ao meio social.

---

<sup>52</sup> De acordo com a Lei 2.497 de 24 de dezembro de 1935 da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o referido Departamento seria conduzido por um Diretor Geral vinculado diretamente ao Secretário de Justiça. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1935/lei-2497-24.12.1935.html>. Acesso em 20/09/2019.

Em consequência da prevalência dessa perspectiva individualista no trato das manifestações da questão social, o Serviço Social de Casos aparece como a abordagem profissional predominante, nesse início de institucionalização do Serviço Social no Brasil. Nas duas primeiras décadas do século XX, Mary Richmond havia desenvolvido, nos Estados Unidos, os pressupostos e diretrizes do que ela chamara de Serviço Social de Casos Individuais (TRINDADE, 2001, p. 11).

Com a crescente demanda do Estado por profissionais capacitados tecnicamente não houve demora para a expansão das instituições e ações que auxiliavam na formação do profissional de Serviço Social. Em 1939, através de um convênio firmado entre CEAS e Departamento de Serviço Social de Estado (Antigo Departamento de Assistência Social do Estado) foram criados os Centros Familiares e, em 1940, o Instituto de Serviço Social.

O segundo caso a ser estudado versa sobre a criação das escolas de Serviço Social no Rio de Janeiro. No momento em que surgem as primeiras iniciativas para a criação das escolas, a cidade era a capital do país, abrigava as principais instituições administrativas e concentrava um elevado número de trabalhadores em função do seu grande polo industrial e centros de serviços. Ou seja, era no Rio de Janeiro que se oferecia a maior parte dos serviços básicos à população, inclusive os assistenciais. O serviço de assistência pública, nas mais diversas áreas como saúde, habitação, dentre outras, tinha apoio da “alta administração federal e da cúpula hierárquica da Igreja e movimento católico laico” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p. 181).

Daí pode-se perceber que a formação técnica especializada para a prática da assistência surge, no Rio de Janeiro, a partir de uma forma mais variada de iniciativas. Tal forma encontrava-se em plena conexão com as condições históricas do país. Condições estas que foram decisivas para que, num período relativamente curto, surgissem diversas escolas de Serviço Social nas capitais dos Estados brasileiros (YAZBEK, 2009, p. 54).

O Rio de Janeiro foi um importante local para o desenvolvimento das escolas de Serviço Social e em 1937 contou com diversas ações que possibilitaram a criação de espaços formativos da profissão. Inicialmente, foi criado o Instituto de Educação Familiar e Social por iniciativa do Grupo de Ação Social. Em 1938, o Juízo de Menores criou a

Escola Técnica de Serviço Social. Em 1940, a Escola de Enfermagem Ana Nery ofertou o curso de Preparação em Trabalho Social<sup>53</sup> e em 1944 surgiu a Escola de Serviço Social.

Apesar do Rio de Janeiro contar com um conjunto mais diversificado de instituições assistenciais, o caráter religioso, assim como ocorreu em São Paulo, foi marcante. Os grupos católicos, inclusive com a participação da então primeira dama, Darcy Vargas<sup>54</sup>, estiveram à frente de ações que atrelavam a Igreja ao surgimento das Instituições de Serviço Social. Buscavam, através da militância, atender as demandas da classe trabalhadora sob o viés da disciplina e da fidelidade aos preceitos da encíclica católica.

É sob essa inspiração que surge no Rio de Janeiro a primeira instituição católica de educação superior para o Serviço Social que, juntamente com a de São Paulo, exerceu uma significativa influência sobre o aparecimento das outras escolas brasileiras. Aliás, a escola paulista forneceu quadros para a formação da escola carioca – ex-alunas daquela prosseguiram estudos na Bélgica e depois retornaram ao Rio de Janeiro (CASTRO, 2011, p. 109).

As experiências de São Paulo e Rio de Janeiro representam, de uma forma geral, o panorama das escolas de Serviço Social no país<sup>55</sup>. Até 1949, havia 15 escolas de Serviço Social no Brasil, doze eram católicas. As que não se vinculavam diretamente à Igreja, duas estavam no Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (YASBEK, 2009).

Outra questão relevante a se expor no caso das escolas do Rio de Janeiro é o período específico em que elas se estabeleceram. Em 1937, o governo de Getúlio Vargas “com o apoio das Forças Armadas e em sintonia com a Igreja católica, impôs uma ditadura que buscava inspiração na ditadura católica e corporativa instalada em Portugal por Oliveira Salazar, chamou de Estado Novo” (ZANATTA, 2017, p. 134). As escolas criadas e os profissionais por elas formados, obviamente estariam respondendo ao perfil desejado pelo governo autoritário da época.

O Serviço Social, que antes tinha um perfil apenas caritativo, passou através dos serviços assistenciais a intervir diretamente na vida da classe trabalhadora para atingir os

---

<sup>53</sup> As iniciativas de 1938 e 1940 influenciaram a criação de novas escolas de ensino superior no país.

<sup>54</sup> 1895-1968.

<sup>55</sup> Neste trabalho utilizamos como referência as escolas criadas em São Paulo e Rio de Janeiro, mas apontamos também como referências as instituições de Pernambuco (1940), Paraná (1944), Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte (1945) (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003).

objetivos políticos da época: o enquadramento do operariado aos desejos da burguesia através do consenso de classes.

Não seria equivocado afirmar que essa intervenção na vida da classe trabalhadora brasileira expressava o ambiente cultural que refletia a hegemonia do pensamento político autoritário. Os assistentes sociais também reforçaram as fileiras dos intelectuais-funcionários que se tornaram artífices dos projetos políticos do Estado (YASBEK, 2009, p. 59).

No Brasil, até o final da década de 1940, apesar da intensa atividade para a criação das escolas de Serviço Social, na prática ainda era um contingente reduzido para o atendimento das demandas do Estado, da Igreja e do proletariado. A maioria dos diplomados era das regiões de São Paulo e Rio de Janeiro e seu montante era de aproximadamente 300 pessoas, em sua maioria mulheres (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003, p. 187).

Conclui-se, até o momento, que o Serviço Social no Brasil teve suas origens intimamente ligadas à Igreja e ao perfil político e econômico vigente da época. A formação dos profissionais buscava o consenso entre o capital e o proletariado.

O contexto histórico no qual surgem as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1930, evidencia que o processo de luta protagonizado pelo proletariado urbano desencadeou tanto reações de cunho repressivo, como a tentativa de cooptação e controle dos trabalhadores a partir do corporativismo estatal e, ainda, a mobilização de setores da sociedade civil imbuídos do forte propósito de ajustamento moral do operariado, evidenciando os traços constitutivos do processo de construção da dominação burguesa, no qual as relações arcaicas e o conservadorismo constituem componente central do processo de modernização das relações capitalistas. A institucionalização do Serviço Social no período deu-se sob a influência da doutrina social da Igreja Católica, a partir da ampliação do amparo estatal e empresarial de assistência social associado a uma dinâmica de classe na qual parte de seus conflitos foi levada para o Interior do Estado, institucionalizando canais de regulação deles, enquanto outra parte assumia formas de organização sindical e partidária, duramente reprimidas no Estado Novo (ALMEIDA, 2016, p. 83).

Se compararmos o caso brasileiro ao pioneiro da América Latina, o Chile, é possível observar que a Escola Paulista de Serviço Social esteve diretamente ligada ao movimento católico, o que a aproxima do perfil da escola chilena, Elvira Matte de Cruchaga. Já a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro teve um perfil de criação mais próximo à escola chilena criada por Dr. del Río.

As características que são semelhantes no caso brasileiro e chileno são ligadas às intensas demandas dos movimentos operários e a atuação europeia através dos profissionais belgas que influenciaram a criação das escolas em ambos os países. Neles,

o Serviço Social surge como resposta à questão social e, em particular, à presença do movimento operário popular, estimado por contingentes que desenvolviam uma ativa prática de apostolado católico, provenientes das classes dominantes. E nos dois casos, igualmente, o surgimento do Serviço Social recebe auxílio de mãos belgas – o que não quer dizer que se operou uma transposição rígida dos modelos europeus (belga, no caso) para os nossos países (CASTRO, 2011, p. 109).

Dando continuidade à proposta da presente pesquisa, é necessário apresentar o histórico do surgimento das escolas de Serviço Social da Argentina para assim se estabelecer um comparativo com o quadro latino-americano e brasileiro.

De uma forma geral, o contexto do surgimento das escolas argentinas é parecido com os que já apresentamos anteriormente, pois esteve intimamente ligado ao processo de expansão capitalista e das relações estabelecidas com o proletariado.

El origen del trabajo social no responde a una simple evolución de las formas de ayuda que pasaron a institucionalizarse, adquiriendo un rango “científico”, sino que es un proceso que se inscribe en la dinámica de la historia de la sociedad capitalista, atravesada por la lucha de clases (OLIVA, 2006, p. 74)<sup>56</sup>.

Na Argentina, diversas ações ligadas à assistência da população já existiam antes da profissionalização do Serviço Social, mas a necessidade de tornar essa prática mais técnica e eficaz é que impulsionou a criação das escolas no período de 1930 a 1944. Destaca-se uma dificuldade encontrada em relação aos marcos cronológicos para apresentar a criação das escolas argentinas de Serviço Social. Essas escolas tiveram suas origens derivadas de um conjunto de instituições de assistência do país e, segundo Parra (2001), ainda são poucos os trabalhos que conseguem apresentar uma sistematização do perfil histórico dessas instituições e daquelas que se criaram em consequência do desenvolvimento do Serviço Social.

---

<sup>56</sup> “A origem do serviço social não responde a uma simples evolução das formas de ajuda que se institucionalizaram, adquirindo uma categoria “científica”, mas é um processo que faz parte da dinâmica da história da sociedade capitalista, percorrida pela luta de classes”.

Apesar disso, inicialmente, cabe destacar que o período de surgimento do Serviço Social coincide com um período de intensas lutas de classe. Essas lutas, assim como ocorreu em parte da América Latina, apontavam a necessidade de os governos lidarem com as expressões da Questão Social em uma sociedade capitalista.

No final do século XIX e início do século XX, a Argentina passou por uma intensa onda imigratória que impôs uma nova realidade ao Estado e à sociedade. O Estado para responder às demandas, principalmente do movimento operário, reconfigurou o sistema institucional de assistência de todo o país. Prova disso é que nos

primeiros años del siglo XX, Argentina tenía cientos de instituciones (con una grand concentración em Buenos Aires) de tipo asistencial, educativas, sanitarias, mutualistas, vecinales etc. que pretendían dar respuestas o buscar alternativas de distinto orden a las necesidades sociales (OLIVA, 2005, p. 44)<sup>57</sup>.

Observo também que

Siempre que se pretende analizar la práctica del trabajo social, es obligada la referencia a las instituciones en las cuales se inserta el ejercicio profesional. Existe un vínculo innegable entre la inmigración, el desarrollo del movimiento obrero y la creación de las instituciones on financiamiento público. El arribo de los inmigrantes europeos desde mediados del siglo XIX provocó un crecimiento de las ciudades a ritmo acelerado; esta población se fue organizando y presentando demandas colectivas, lo cual expresa la llamada “cuestión social” en Argentina (OLIVA, 2006, p. 75)<sup>58</sup>.

Nesse mesmo caminho, a Igreja também se colocou como uma das principais instituições a ofertar para a população o socorro mais imediato para as principais mazelas que atingiam a sociedade.

Las respuestas de la Iglesia Católica ante de la emergencia de la “cuestión social” em Argentina, están también vinculadas a los procesos inmigratorios. El crecimiento explosivo de la población urbana, interpeló a las instituciones de la

---

<sup>57</sup> “Nos primeiros anos do século XX, a Argentina contava com centenas de instituições (grande concentração em Buenos Aires) do tipo assistencial, educacional, de saúde, mútuo, de vizinhança, etc. que pretendia dar respostas ou buscar alternativas de ordem diversa às necessidades sociais”.

<sup>58</sup> “Sempre que se pretende analisar a prática do serviço social, é obrigatória a referência às instituições nas quais o exercício profissional está inserido. Existe uma ligação inegável entre a imigração, o desenvolvimento do movimento operário e a criação de instituições com financiamento público. A chegada de imigrantes europeus a partir de meados do século XIX provocou um crescimento acelerado das cidades; essa população se organizava e apresentava demandas coletivas, o que expressa a chamada “questão social” na Argentina”.

iglesia, así como provocó la creación de nuevas organizaciones de distintas órdenes religiosas (OLIVA, 2005, p. 36)<sup>59</sup>.

Mesmo com a oferta de serviços por diversas instituições de caridade e filantropia, o governo argentino para conter a onda de protestos deu início à criação de diversas instituições públicas de assistência, dentre elas destacam-se o atendimento à saúde, educação e habitação, áreas específicas que garantiam a condição mínima de vida ao trabalhador.

No início do século XX, dentre as instituições disponíveis para a assistência à população, aquelas ligadas à área da saúde eram as mais antigas e mais notórias. Isso se explica, pois desde o século XIX a prática higienista foi intensa na Argentina. O processo de imigração e concentração populacional nos grandes centros urbanos fez com que fosse necessário o esforço constante para o controle de epidemias e pestes, principalmente, nos grandes centros urbanos.

Desde la década de los sesenta del siglo XIX, el higienismo transitaba los principales centros urbanos, junto al inicio de las grandes corrientes inmigratorias. En los siguientes 50 años, a medida que fueron creciendo las ciudades y circulaban nuevos conocimientos para controlar y evitar enfermedades, se crearon instituciones desde donde se llevó a cabo la asistencia y educación sanitaria (OLIVA, 2006, p. 79)<sup>60</sup>.

Os higienistas, com o passar dos anos, começaram a perceber que a saúde não estava ligada apenas aos aspectos individuais e biológicas do indivíduo. Pelo contrário, identificaram que os problemas dessa área apareciam também como expressões da Questão Social. Sendo assim, a classe médica buscou no Estado o amparo necessário para tratar as questões de saúde de forma coletiva e levando em consideração os aspectos sociais da população. Diante dessa nova constatação, compreende-se a necessidade exposta na época de trazer outros profissionais, que não apenas os médicos, para atuar no campo da saúde pública.

---

<sup>59</sup> “As respostas da Igreja Católica ao surgimento da "questão social" na Argentina também estão ligadas aos processos de imigração. O crescimento explosivo da população urbana atraiu as instituições da igreja, bem como provocou a criação de novas organizações de diferentes ordens religiosas”.

<sup>60</sup> “Desde a década de 60 do século XIX, o higienismo percorreu os principais centros urbanos, juntamente com o início das grandes correntes de imigração. Nos 50 anos seguintes, com o crescimento das cidades e a circulação de novos conhecimentos para o controle e prevenção de doenças, foram criadas as instituições a partir das quais se fazia a atenção à saúde e à educação”.



En el marco de este proceso de reinterpretación de lo social como campo de intervención pública, estos médicos junto a otros profesionales e intelectuales, fueron definiendo la necesidad de otras figuras profesionales -la de la visitadora de higiene y la del asistente social- que vinieran a llenar un espacio socio-ocupacional incipiente pero ya existente (SOLÁ e BECERRA, 2009, p. 147)<sup>61</sup>.

Uma das práticas que já existia e foi inserida no campo de intervenção pública era a das visitadoras sociais, pessoas com perfil amistoso e familiar que iam até os pobres para ensinar práticas de higiene de forma educativa. Durante o governo de Yrigoyen, muito se investiu nas universidades públicas, e com isso, diversos cursos de formação foram criados. Alguns deles foram dirigidos ou contaram com a participação dos médicos higienistas.

Um momento importante para o decorrer da história do Serviço Social foi o ingresso do Dr. Manoel Corbonell<sup>62</sup> como professor de Higiene Pública na Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires (FCM – UBA), em 1920. Essa importância se deu pelo fato de o mesmo abordar no currículo de sua disciplina noções de Serviço Social. Dois anos mais tarde, Corbonell conseguiu transformar aquilo que era uma disciplina no Instituto de Higiene Social e, em 1924, instituiu a carreira de Visitadoras de Higiene Social. Cabe ressaltar que a carreira de Visitadora Social era uma forma de diplomar por competência as pessoas que realizassem o curso de formação. Não tinha status de nível superior, mas sim de curso complementar (OLIVA, 2005).

Na carreira de Visitadoras Sociais, outro médico teve função de destaque, O Dr. Alberto Zwank<sup>63</sup> que ministrou as disciplinas próximas do Serviço Social e, posteriormente, influenciou na criação da Escola de Serviço Social, em 1931. Outras Universidades Nacionais seguiram o mesmo caminho e transformaram o que era voluntariado em atividade profissional, a de visitadoras. A carreira foi se diversificando com o passar dos anos e acabou se transformando no curso de Licenciatura em Serviço Social com ênfase em saúde.

---

<sup>61</sup> “No quadro deste processo de reinterpretación do social como campo de intervenção pública, estes médicos, juntamente com outros profissionais e intelectuais, iam definindo a necessidade de outras figuras profissionais - o visitante de higiene e o assistente social - virem ocupar um incipiente mas já existe espaço sócio-ocupacional”

<sup>62</sup> Apesar dos esforços em pesquisas eletrônicas, não foi encontrada referência do ano de nascimento e morte da referida personalidade.

<sup>63</sup> Apesar dos esforços em pesquisas eletrônicas, não foi encontrada referência do ano de nascimento e morte da referida personalidade.

Foi durante esse processo de consolidação do trabalho das visitadoras sociais que surgiu oficialmente o espaço de formação dos trabalhadores sociais. Por um tempo, ambas formações coexistiram no âmbito da universidade. Essa é a característica que inicialmente difere o caso argentino do chileno, o processo de formação profissional portenho já ocorreu no âmbito das universidades públicas (OLIVA, 2005).

A dificuldade encontrada em estabelecer uma cronologia para a história do Serviço Social argentino, que se descreveu anteriormente, pode ser compreendida pelo número de instituições que foram criadas e passaram a ofertar a formação de visitadoras sociais.

Por certo, o que temos, é que os antecedentes da profissão estiveram intimamente ligados à área da saúde. Sendo alguns médicos os precursores nas ofertas dos cursos de capacitação das visitadoras sociais que, posteriormente, deram lugar às Assistentes Sociais. De acordo com Alayón,

Esos médicos higienistas fueron quienes impulsaron la creación de los primeros cursos y escuelas de lo que hoy entendemos como Trabajo Social. Em 1924 crearon el Curso de Visitadoras de Higiene Social, dependiente del Instituto de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas de la universidad de Buenos Aires; y en 1930 fundaron la primera Escuela de Servicio Social del país, dependiente del Museo Social Argentino, que en esa época estaba incorporado a la Universidad de Buenos Aires (figurando como Instituto de Información, Estudios e Acción Sociales). De esta manera la intervención estatal, a través de la universidad pública, estuvo plenamente en la creación de los primeros centros de formación profesional en nuestro país. Cabe recordar que la primera Escuela privada (y católica) surge recién em 1940, en Buenos Aires, en el Instituto de Cultura Religiosa Superior (2004, p. 280)<sup>64</sup>.

A transição entre a formação das visitadoras sociais para as assistentes sociais ocorreu em um momento no qual os intelectuais da área identificaram a necessidade de promover uma formação mais racional, metodológica e científica para o enfrentamento das questões sociais. Foi um período também que “el partido radical, el socialista y el demócrata progressista, impulsam nuevas formas de intervención desde el Estado, que se

---

<sup>64</sup> “Foram esses médicos higienistas que promoveram a criação dos primeiros cursos e escolas do que hoje entendemos por Serviço Social. Em 1924 criaram o Curso Visitante de Higiene Social, dependente do Instituto de Higiene da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Buenos Aires; e em 1930 fundaram a primeira Escola de Serviço Social do país, dependente do Museu Social Argentino, que na época foi incorporado à Universidade de Buenos Aires (classificada como Instituto de Informação, Estudos e Ação Social). Desta forma, a intervenção do Estado, através da universidade pública, esteve plenamente envolvida na criação dos primeiros centros de formação profissional no nosso país. É preciso lembrar que a primeira Escola particular (e católica) surgiu apenas em 1940, em Buenos Aires, no Instituto de Cultura Religiosa Superior”.

vinculán directamente al surgimiento del Trabajo Social en Argentina” (OLIVA, 2005, p. 88)<sup>65</sup>.

O Dr. Germinal Rodríguez<sup>66</sup> foi uma figura importante para a consolidação dessas premissas. Rodríguez já tinha atuado no curso de Visitadoras Sociais da Faculdade de Medicina de Buenos Aires, era membro do partido socialista e corroborava com a necessidade de conferir ao campo da Assistência Social um caráter mais científico. Nesse sentido, em 1927, manifestou seu intuito de criar uma escola que “supere las cuestiones exclusivamente médicas y formule un conocimiento integral sobre las causas que generan la miseria en el país” (GAVRILA, 2015, p. 106).

A proposta de Rodríguez era que através da incorporação do Museo Social Argentino (MSA) à Universidade, em 1926, se criasse a Escola de Serviço Social, o que ocorreu oficialmente em 1930. No início, ela ainda funcionou como uma complementação da formação das visitadoras sociais, apesar da indicação de alguns profissionais sobre a necessidade de se distinguir as atividades das visitadoras e das assistentes sociais<sup>67</sup>.

O alunado do curso era majoritariamente feminino, embora a formação de assistentes sociais permitisse alunos do sexo masculino, o que não ocorria no curso de Visitadoras Sociais. Ainda que a escola estivesse ligada à universidade e buscasse um caráter científico para a profissão, a caridade e a benesse ainda estavam muito arraigadas nas origens do trabalho pelo perfil das pessoas que se interessavam em ingressar na carreira. Também não se pode esquecer da contínua utilização do Assistente Social como um profissional auxiliar de outras profissões. Em suma,

Destacamos algunos aspectos transversales y articulados que se constituyen en marcas fundantes de la profesión: en primer lugar la dimensión vocacional de quienes desarrollarían una práctica científica; en segundo lugar, el carácter femenino de sus atributos; en tercer lugar un rol auxiliar e interventivo, como ejecutora de programas o acciones pensados por otros; y como último rasgo característico, el hecho de que la profesión es impulsada por otros grupos

---

<sup>65</sup> “O partido radical, o socialista e o democrata progressista, promovem novas formas de intervenção do Estado, que estarão diretamente ligadas ao surgimento do Serviço Social na Argentina”.

<sup>66</sup> Apesar dos esforços em pesquisas eletrônicas, não foi encontrada referência do ano de nascimento e morte da referida personalidade.

<sup>67</sup> Gavrila (2015) distingue que o título de Visitadora Social era conferido às profissionais que atuavam em ações ligadas à área da saúde. Já as assistentes sociais tinham uma formação mais ampla para atuar em diversos outros setores que não apenas o mais conhecido da área médica.

profesionales, externos a la propia disciplina (SOLÁ e BECERRA, 2009, p. 155)<sup>68</sup>.

A Escola de Serviço Social funcionou até 1952, no governo de Perón<sup>69</sup> (1946-1955 e 1973-1974) ela foi fechada e só reabriu em 1956 após a sua queda. Na reabertura, a escola foi privatizada e funciona até hoje como Universidad del Museo Social Argentino (OLIVA, 2015).

Antes de encerrar a história das Escolas de Serviço Social da Argentina, cabe uma consideração a respeito das escolas católicas que nos casos apresentados anteriormente, especialmente do Chile e do Brasil, foram muito presentes.

A primeira escola católica de Serviço Social na Argentina, denominada de Escola de Assistência Social, surgiu apenas em 1940 e foi dirigida pela Assistente Social formada pelo MSA, Marta Ezcurra<sup>70</sup>. Marta era presidente da UCISS argentina e representou o Serviço Social Católico dentro das premissas mais conservadoras da época, defendia fielmente o papel da Igreja na assistência social e a ocupação do cargo apenas por mulheres.

Durante a década de 1940, foi possível observar o surgimento de outras escolas de Serviço Social em cidades como Santa Fé, Rosario, San Juan, Córdoba, Mendoza e Tucumán, algumas ligadas à Igreja, mas a maioria assim como as primeiras, atreladas ao Estado. Segundo Alayón (2004, p. 283), o Serviço Social argentino tem “una matriz de base racionalista y laica (se refiere al racionalismo higienista), y una matriz de base doctrinaria (el conservadurismo católico)”.

## **1.6 Percepções iniciais sobre os países vizinhos**

Ao longo desse primeiro capítulo, busquei traçar um estudo histórico da América Latina com enfoque no Brasil e na Argentina para que fosse possível compreender algumas

---

<sup>68</sup> “Destacamos alguns aspectos transversais e articulados que constituem as marcas fundadoras da profissão: em primeiro lugar, a dimensão vocacional de quem pretende desenvolver uma prática científica; em segundo lugar, o caráter feminino de seus atributos; em terceiro lugar, um papel auxiliar e intervencionista, como executor de programas ou ações concebidas por terceiros; e como último traço característico, o fato de a profissão ser promovida por outros grupos profissionais externos à própria disciplina”.

<sup>69</sup> 1895-1974.

<sup>70</sup> Apesar dos esforços em pesquisas eletrônicas, não foi encontrada referência do ano de nascimento e morte da referida personalidade.

heranças marcantes que acompanharam o desenvolvimento desses países e, posteriormente, do Serviço Social.

A princípio pode parecer um retorno a um passado muito distante para se explicar o início da profissão, mas não podemos esquecer que as origens das desigualdades sociais e as manifestações do que hoje compreendemos como expressões da Questão Social, tiveram início já no nosso processo de colonização. A violência, a discriminação, a exploração de quem tinha o poder sobre aqueles que foram dominados nada mais é do que o primeiro passo para a perpetuação de um sistema que transcendeu o curso da história.

A colonização é o primeiro ponto que apresenta questões relevantes e chama a uma reflexão. A América Latina nasceu de um processo que, embora tenha sido chamado de descobrimento, fazendo uma análise menos romântica, é possível se entender como invasão e imposição de uma cultura estranha que culminou numa exploração sem precedentes. Após a chegada dos colonizadores, o que nos coube na história foi um papel de subalternidade e dependência do Velho Mundo. Essa dependência foi carregada por diversos períodos e, principalmente, no campo econômico nos deixou marcas. O capitalismo dependente fez com que a América Latina se mantivesse presa aos países capitalistas centrais, fornecesse a matéria necessária para o seu desenvolvimento e usufrísse muito pouco das benesses que essas transações pudessem dar. O que nos restou foi um atraso nos principais acontecimentos mundiais e as mazelas produzidas pelo capitalismo.

O Brasil e a Argentina herdaram algumas características semelhantes. Embora tenhamos colonizadores diferentes, muitas ações e desdobramentos foram similares nas diferentes colônias. Após a chegada dos colonizadores, durante um bom tempo, nossas terras permaneceram inexploradas e subutilizadas. Apenas com o receio de perdê-las para outros reinos é que ocorreram as primeiras ações para delimitar oficialmente os territórios portugueses e espanhóis e, conseqüentemente, a busca por uma estratégia de ocupação.

A ocupação territorial, especialmente para o Brasil, foi um grande desafio. A população de colonizadores era ínfima e os povos que aqui estavam não tinham os mesmos hábitos e costumes que portugueses e espanhóis. Isso gerou uma série de confrontos, principalmente na Argentina, que viveu um massacre de seus indígenas, isso porque eles

ofereceram maior resistência ao processo de dominação. Com isso, o despovoamento permaneceu por algumas décadas (ZANATTA, 2017).

As atividades iniciais de ambos os países eram ligadas à produção de alimentos e extração de minérios que tinha como destino a Europa. Aos poucos, começaram a chegar os escravos e assim o contínuo processo de desigualdade seguiu o seu curso. Na colônia tínhamos a exploração, os subalternos, os índios e os negros. Na Coroa, o poder, o branco e a riqueza. Essa relação de dominação atravessou séculos e gerou movimentos de tensão que culminaram na transição do período colonial para o de independências.

A Argentina viveu seu processo de independência antes do Brasil, enfrentou lutas mais acirradas e levou um tempo maior para definir o seu tipo de governo. O Brasil, declarou sua independência de Portugal mais tarde. Na verdade, ao proclamar sua independência e se tornar uma monarquia, pouca coisa mudou efetivamente no cotidiano do país. Uma independência com dependência das elites. A sociedade de classes estava bem definida em ambos os países.

A instabilidade política e econômica foi marcante no pós-independência. Com isso, as disputas das elites pelo poder eram constantes. As características de regimes oligárquicos se instalaram de forma tão forte que puderam ser identificadas ainda durante muitos processos de transição entre os governos. Independente de quais eram, a fórmula da elite no poder e proletariado às margens da sociedade apenas se perpetuaram, observa-se no decorrer da história que a Argentina impôs mais resistência diante desses quadros, a mobilização popular e os movimentos de luta foram mais frequentes que no Brasil.

A Argentina, mais uma vez, esteve na frente do Brasil no seu processo de modernização e organização do Estado. O país foi visto como um expoente da América do Sul. O Brasil não esteve muito distante, mas há de se convir que os portenhos ao longo da história acumularam posições de pioneirismos nos principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

Após o período de modernização, tanto o Brasil quanto a Argentina, presenciaram a efervescência dos movimentos sociais e as reivindicações por eles estabelecidas, especialmente no que abarcava a relação entre capital e trabalho. Isto forçou os Estados a atuarem de forma mais incisiva na sociedade e ofertar os serviços sociais necessários para o atendimento de sua população. Esses tipos de serviço, de uma forma geral, sempre

existiram na sociedade, mas no período de modernização e industrialização, percebeu-se a necessidade de profissionalizá-los, as políticas sociais se tornaram o caminho para que o capitalismo monopolista através do Estado se sustentasse.

É nesse contexto que as primeiras escolas de Serviço Social surgiram na América Latina. De acordo com os referenciais bibliográficos consultados, o pioneirismo da profissão foi do Chile, seguido do Brasil. Nesses casos, a característica mais acentuada foi a intrínseca relação da profissão do Serviço Social com a Igreja Católica. O Serviço Social brasileiro teve sua base assentada no catolicismo, inclusive com o apoio e incentivo do Estado que na época via na Igreja uma instituição fundamental para sustentar os alicerces do poder.

No caso da Argentina, a primeira escola de Serviço Social Católica só surge em 1940. No entanto, a sua primeira escola de formação de visitadoras sociais, assim como a Chilena que começou em 1925, já existia em Buenos Aires em 1924. Apenas se utilizarmos como referência as escolas já com formação das assistentes sociais é que o país não seria o precursor.

Temos o Chile em primeiro, em 1929, com a Escola Elvira Matte de Cruchaga e, em seguida, a Escola de Serviço Social Argentina em 1931. Nesse cenário, novamente o Brasil esteve atrasado em relação à Argentina, visto que nossa primeira escola foi fundada em 1936.

A questão temporal embora seja importante, pode não ser determinante para o processo de desenvolvimento da profissão. Ainda assim, novamente é necessário reconhecer que as bases argentinas, pautadas na intervenção direta do Estado e na profissionalização dos assistentes sociais dentro do ambiente universitário, tendem a ser mais sólidas do que as escolas brasileiras. No Brasil, a primeira escola criada em São Paulo teve a Igreja como base, pois era ela, junto com algumas outras instituições do Estado que prestavam a assistência para a população marginalizada. No caso argentino, a rede de serviços sociais era estruturada no sistema público, antes mesmo da profissionalização dos assistentes sociais.

De acordo com as fontes utilizadas, o que podemos concluir é que a Argentina teve uma posição de destaque na América Latina e conseguiu resolver suas questões políticas, econômicas e sociais de forma mais consistente que no caso do Brasil. Isso não significa

que temos um país melhor que o outro, mas sim, que algumas experiências específicas e exitosas poderiam ter sido utilizadas como norte para o desenvolvimento da sociedade, as escolas de Serviço Social são um exemplo. De uma forma geral, os países latino-americanos se pautaram nos modelos europeus e estadunidenses da profissão e utilizaram apenas o caso chileno como norte e reproduzidor das práticas adquiridas através dos modelos internacionais.

Diante do exposto, fica meu questionamento para o decorrer do trabalho. Sendo a Argentina o país que conseguiu melhor se desenvolver e ofertar os mais diversos serviços de assistência para a comunidade, por que não o utilizamos como referência para a institucionalização do Serviço Social no Brasil? Outra questão que posso indagar é em relação à educação. O Serviço Social argentino já nasceu na universidade, isso demonstra uma comunidade científica estruturada. Seria importante o diálogo para o fortalecimento desse espaço também no cenário brasileiro?

As possíveis respostas para essas questões virão a seguir. No segundo capítulo da pesquisa, no qual pretende-se apresentar o cenário relativo às Políticas Públicas de Educação, o amadurecimento do Serviço Social ao longo dos anos e a forma com que o mesmo se apresentou no campo educacional. Entender esse processo no Brasil e na Argentina, tendo como base os preceitos históricos destacados podem contribuir para uma reflexão específica na área: como é o Serviço Social na Educação dos países vizinhos? O que temos a aprender e a ensinar no Brasil e na Argentina?



## **CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O INÍCIO DA ATUAÇÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o histórico das políticas públicas de educação do Brasil. Para isso, as questões apresentadas no primeiro capítulo, como o histórico da formação dos Estados, o desenvolvimento social, econômico e político de cada país pôde dar uma base para compreender o cenário no qual a educação está inserida e intimamente conectada com o desenvolvimento capitalista. É neste contexto também que será abordada a inserção do profissional de Serviço Social na educação no Brasil, o que possibilita traçarmos um paralelo e verificar pontos de aproximação e distanciamento a partir da década de 1930.

A educação na América Latina seguiu as principais mudanças impostas pelo capital. O eixo produtivo que era baseado no campo e na agricultura, se deslocou para a cidade e indústria. Com isso, a oferta educacional que era bastante difusa vivenciou um necessário movimento de institucionalização e concretizou a centralização da educação nas escolas através de seus sistemas nacionais de ensino. Esse movimento caracterizou o período de modernização pelo qual a sociedade passava e contava “com o surgimento de uma nova geração de liberais para os quais a consolidação dos Estados não se faria sem a formulação de políticas educacionais a longo prazo” (SAVIANI, 1996, p.19). De acordo com Fanfani,

La política educativa busca orientar la educación hacia fines socialmente deseables, mediante una serie de investigaciones que consisten básicamente en orientar recursos y formular reglas que faciliten determinadas prácticas. Los dilemas de la política educativa son de diversas naturaleza (éticos, políticos, técnicos etc) y en su resolución interviene una gran diversidad de actores colectivos (sindicatos, partidos políticos, iglesias, corporaciones privadas, empresas etc.) Cada uno de ellos tiene sus propias tradiciones, intereses y recursos que determinan sus estrategias, alianzas etc. En síntesis, el campo de la política educativa es plural, complejo y muchas veces atravesado por conflictos (FANFANI, 2011, p. 17)<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> “A política educacional busca direcionar a educação para fins socialmente desejáveis, por meio de uma série de investigações que consistem basicamente em direcionar recursos e formular normas que facilitem certas práticas. Os dilemas das políticas educacionais são de diferentes naturezas (éticas, políticas, técnicas, etc.) e uma grande diversidade de atores coletivos intervém em sua resolução (sindicatos, partidos políticos, igrejas, empresas privadas, empresas, etc.) Cada um deles tem suas próprias tradições, interesses e recursos que determinam suas estratégias, alianças etc. Em suma, o campo da política educacional é plural, complexo e muitas vezes atravessado por conflitos”.

As políticas de educação que começaram a ser traçadas seguiram um modelo de modernização conservadora<sup>72</sup>, assim como o sistema capitalista latino-americano. Embora fosse possível identificar avanços nas economias, a ordem social pouco se modificou e os interesses que envolviam esse campo se alternavam entre os ideias liberais e conservadores (SAVIANI, 1996). Essa é uma característica comum aos países latino-americanos. Porém, essa unidade começou a apresentar diferenciações na medida que os países se desenvolveram e se destacaram como “ricos y pobres, con una economía más o menos diversificada, con Estados reducidos al aparato administrativo y represivo o complejos, con sociedades civiles más o menos desarrolladas”<sup>73</sup>. Sendo assim, a educação latino-americana se desenvolveu em um descompasso entre classes e grupos sociais (PUIGGRÓS, 2014).

É no contexto dessas diferenciações que apresentaremos a seguir a realidade da política de educação do Brasil, e no capítulo seguinte, da Argentina, bem como também será abordada a inserção do assistente social na referida política. O quadro de desigualdades e pobreza impresso em maior ou menor grau nos países latino-americanos irão permear os nossos sistemas educacionais. Destaca-se aqui que, apesar das políticas de educação adquirirem contornos específicos em cada país, o que nos importa é buscar aproximações, fortalecimento do diálogo e compreender os aspectos de convergência e divergência. Só assim, será possível criar uma possível cultura de cooperação técnica que se debruce sobre questões e desafios que nos são comuns (CUNHA, 2011, p. 03).

---

<sup>72</sup> “De forma resumida, pode-se compreender o conceito de “modernização conservadora” a partir das seguintes coordenadas. Primeiramente, a recusa a mudanças fundamentais na propriedade da terra. Os grandes proprietários manteriam, destarte, controle também sobre a força de trabalho rural, que não seria capaz, portanto, de se libertar de relações de subordinação pessoal e de extração do “excedente” econômico por meios mais diretos. Foi isso que teve lugar na Alemanha e no Brasil, ao contrário, por exemplo, do que se passou na Inglaterra, com a transição para uma mercantilização do trabalho agrícola, ou na França e no México, com a revolução camponesa levando ao fim ou ao menos a um profundo enfraquecimento da grande propriedade rural e ao parcelamento da terra. Na modernização conservadora, as tradicionais elites agrárias forçaram uma burguesia relutante e avessa aos processos de democratização a um compromisso: a modernização fazia-se, sob a liderança e levando muito em conta os interesses dos proprietários agrários, conformando-se uma “subjetividade coletiva” centrada em um bloco transformista, cauteloso e autoritário em suas perspectivas e estratégias” (DOMINGUES, 2002, p. 460).

<sup>73</sup> “ricos e pobres, com uma economia mais ou menos diversificada, com estados reduzidos ao aparato administrativo e repressivo ou complexo, com sociedades civis mais ou menos desenvolvidas”

## **2.1 A Política de Educação brasileira: breve histórico**

### **2.1.1 Anos 1930: revolução e educação**

O início da década de 1930 trouxe ao governo provisório brasileiro uma necessidade urgente de alterar suas políticas econômicas em virtude dos efeitos da Crise de 29. Conseqüentemente, a educação foi uma área que precisou de reformulações para responder às necessidades impostas ao país naquela época.

O Governo Provisório<sup>74</sup> instaurado sob o comando de Getúlio Vargas<sup>75</sup> optou por uma postura centralizadora que possibilitava a consolidação de um Estado capitalista, isso possibilitou que vários níveis da administração pública ficassem sob a gerência do poder Executivo Federal. Essa característica teve como consequência o maior controle das políticas econômicas e sociais e despertou uma intensa disputa de interesses, em especial, pela educação (MORAES, 1992).

No período de 1930 a 1937, a educação brasileira assistiu à criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, à Reforma do Ensino Secundário e Superior, ao Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, à Constituição Federal de 1934 e aos projetos de reformas educacionais com participação da sociedade civil (PALMA FILHO, 2010a). Esses principais marcos possibilitaram a expansão da oferta educacional em termos quantitativos. No entanto, precisamos fazer um contraponto, pois esse período foi também marcado pelos descompassos educacionais que se estenderam pela história brasileira. De acordo com Romanelli (2013, p. 128), “desde 1930, cresceu a defasagem existente entre educação e desenvolvimento no Brasil”.

As propostas de renovação do campo educacional já estavam acontecendo desde os anos 1920, quando um grupo de educadores brasileiros criaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), esse grupo buscava “sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas” (ROMANELLI, 2013, p. 129). Desenvolveu-se, portanto, um movimento plural e diversificado que teve início antes da década de 1930 e que travou lutas e conquistas

---

<sup>74</sup> Período de 1930 a 1934.

<sup>75</sup> Getúlio Vargas esteve à frente do Governo provisório de 1930 a 1934, foi eleito através de eleições indiretas e comandou o Governo Constitucional de 1934 a 1937 e no Estado Novo de 1937 a 1945 (FAUSTO, 2015).

importantes para a educação brasileira nos anos seguintes. Com o movimento despertado pela ABE, abriu-se o diálogo sobre a educação para os diversos atores que nela estavam envolvidos. Isso incomodou os grupos que monopolizavam a educação e tensionou as relações, principalmente, entre os reformistas e os grupos liderados pela Igreja. A intervenção do Estado na educação, colocou em xeque o histórico poder católico na educação brasileira e começou a centralizar a administração pública na sua esfera federal.

Durante o Governo Provisório, uma das mais relevantes ações no campo educacional, que caracterizou a centralização das políticas públicas pelo Estado foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>76</sup>. Este ministério foi chefiado por Francisco Campos<sup>77</sup>, figura pública que nomeou a primeira grande reforma educacional brasileira.

As reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o país como um todo (MORAES, 1992, p. 293).

Uma das principais características das reformas propostas por Francisco Campos era tentar criar um sistema nacional de ensino. Até então, as ações educacionais ficavam sob comando dos estados e mesmo aquelas que eram propostas pelo governo federal não se tornaram obrigatórias para todo o país. Sendo assim, observa-se que nesse momento, o Ministério da Educação buscou uma maior organização das políticas educacionais para abranger todo o território nacional. Embora, possa parecer uma estratégia interessante, que não se opunha ao pluralismo de ideias que surgia no período, não podemos esquecer que Francisco Campos representava um governo com características centralizadoras e coercitivas (MORAES, 1992). Ou seja, apesar de transparecer um viés democrático e participativo, os interesses que eram atendidos representavam a parcela da população que tinha maior influência e poder. Segundo Palma Filho (2010a), a própria indicação de

---

<sup>76</sup> Esse não foi o primeiro Ministério da Educação no Brasil. No início da República já tinha sido criado um, porém teve curta duração (ROMANELLI, 2013). No Governo Provisório, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado através do Decreto no 19.402, de 14 de novembro de 1930 (MORAES, 1992).

<sup>77</sup> 1891-1968. Francisco Campos comandou o Ministério da Educação e Saúde Pública de 1930 a 1932, durante esse período se afastou por duas vezes do cargo, sendo a segunda em definitivo (MORAES, 1992).

Campos para ministro atendia aos interesses da Igreja Católica e, por isso, o governo Vargas manteve o apoio do clero na época.

As primeiras ações da Reforma Francisco Campos foram oficializadas através de uma série de decretos que constituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>78</sup>, organizou o ensino superior através do regime universitário<sup>79</sup>, organizou a Universidade do Rio de Janeiro<sup>80</sup>, organizou o ensino secundário<sup>81</sup>, bem como consolidou as disposições sobre o mesmo<sup>82</sup>, instituiu o ensino religioso como facultativo nas escolas públicas<sup>83</sup> e organizou o ensino comercial<sup>84</sup>

De acordo com Moraes (1992), essas reformas representavam a postura que Francisco Campos já adotava anteriormente no governo mineiro do qual participou e demonstrou que a mudança que se pretendia da sociedade só seria possível através das reformas nas escolas. Era através delas que seria ofertada a educação adequada para formar os cidadãos que modernizariam o país, em geral os da elite. Isso fica claro já na composição do Conselho Nacional de Educação. Nele foi possível perceber a predileção por um determinado grupo social, o que representava a elite.

O CNE era o órgão que trabalhou nas diretrizes educacionais de todas as modalidades de ensino estabelecidas no país, porém, foram excluídos dessa esfera os representantes do ensino primário e profissional, favorecendo a representação universitária. Os interesses desta era voltado para a elite brasileira e manteve uma posição de destaque. Sendo assim, as universidades foram inicialmente utilizadas mais como instrumento político do que como um espaço de produção de ciência. A separação das representações dos níveis de ensino, sua importância e a quem eles eram destinados expõe que a estratificação social através das políticas educacionais brasileiras já estava sendo desenhada (ROMANELLI, 2013).

De uma forma geral, a criação das universidades brasileiras buscou atender de forma substancial a formação de mão de obra profissional, exemplo disso era quase a

---

<sup>78</sup> Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931.

<sup>79</sup> Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.

<sup>80</sup> Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931.

<sup>81</sup> Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.

<sup>82</sup> Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932.

<sup>83</sup> Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931.

<sup>84</sup> Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931.

inexistência de diretrizes para as pesquisas nas universidades. As profissões<sup>85</sup> necessárias para a criação de uma instituição já eram pré-estabelecidas e resultavam em pouca diversificação dos cursos ofertados. Outro ponto relevante para a reforma universitária de Francisco Campos tratou da autonomia das universidades. Embora cada uma tivesse a liberdade de definir seus caminhos administrativos e didáticos, era o governo federal que legislava de uma maneira geral.

O governo da União reservava para si a faculdade de legislar e determinar as normas gerais a serem adotadas em todos os estabelecimentos isolados de ensino superior e universidades. Sendo assim, para que a administração e os modelos didáticos escolhidos regionalmente tivessem validade, deveriam ser explicitados nos estatutos da instituição e então aprovados pelo ministro (MORAES, 1992, p. 300).

Essa característica nos apresenta uma falsa ideia de autonomia e deixou as universidades funcionando como “ilhas” dependentes da administração superior. O governo federal apresentou a concessão de uma autonomia relativa como um preparo para o período em que esta, supostamente, seria plena. No entanto, o que se apresentou na história foi uma situação em aberto (DE ALBUQUERQUE FÁVERO, 2006, p. 24). O que podemos observar de concreto é que o sistema universitário brasileiro era desarticulado. Apesar da ideia de centralização proposta pelo governo, isso acabava funcionando apenas para firmar o poder hegemônico vigente, tanto é que a natureza da universidade brasileira esteve pautada desde o início no elitismo.

Francisco Campos também propôs uma reforma para o ensino secundário do país. A proposta dessa reforma era de que o indivíduo não passasse por essa modalidade de ensino apenas como etapa que antecedia a universidade, mas sim que ali ele pudesse ser preparado para qualquer atividade necessária nos diversos setores que estavam em desenvolvimento no Brasil (ROMANELLI, 2013). Para atingir esse objetivo, uma das estratégias utilizadas foi a revisão do currículo do ensino secundário. Outro ponto de destaque foi a alteração nas formas de frequência e avaliação<sup>86</sup>. Essa mudança tornou o ensino secundário, assim como o universitário elitista e seletivo já que as condições sociais

---

<sup>85</sup> Para a criação de uma universidade era obrigatória a oferta de pelo menos três cursos dentre Direito, Medicina, Engenharia e Educação (ROMANELLI, 2013).

<sup>86</sup> O ensino secundário contava com uma média de 102 disciplinas e para cada uma delas era prevista uma arguição mensal, uma prova parcial a cada bimestre e um exame final (ROMANELLI, 2013).

da maioria dos jovens da época dificilmente possibilitariam que eles frequentassem e permanecessem nessa modalidade de ensino. O resultado mais rápido testemunhado na época foi então o aumento da evasão escolar (PALMA FILHO, 2010a).

A centralização a qual já destacamos no ensino universitário também marcou o ensino secundário, o governo federal criou regras rígidas na sua estrutura e na inspeção escolar. Com uma característica extremamente conservadora e tradicional, o ensino secundário se afastou das demandas sociais e diminuiu a produtividade da educação (ROMANELLI, 2013). Não por acaso, a “política de equiparação entre escolas públicas e privadas, levada a efeito pela reforma, favoreceu uma significativa expansão do ensino privado após 1930 e a consequente formação de um empresariado do ensino” (MORAES, 1992, p. 301).

Diante do exposto até o momento, percebe-se que a política educacional brasileira, apesar de ter apresentado pontos relevantes para organização e centralização das ações do Estado, acabou por reafirmar características comuns e históricas da sociedade brasileira, a seletividade e a desigualdade.

A importância conferida às reformas do ensino superior e do secundário, em detrimento do ensino primário e do profissional, atendeu aos interesses da elite aristocrática brasileira que buscou formas de manter sua hegemonia priorizando o investimento nas modalidades de ensino que proporcionariam o desenvolvimento do país através da formação da burguesia, aqueles que continuariam na posição de privilégio. De outro lado, aos mais pobres não restou outra opção, a não ser as modalidades que formariam a mão de obra para o desenvolvimento do país.

Está claro que a política educacional brasileira, a partir da década de 1930, foi palco para diversas disputas de poder. As demandas sociais eram variadas e as reformas propostas buscaram atender o desejo daqueles que tinham mais influência na época, a burguesia e a Igreja Católica. No entanto, essas forças, velhas conhecidas na história brasileira, enfrentaram uma resistência relevante no campo educacional. Um dos principais pontos de disputa ideológica em relação à educação foi proposto pelo movimento renovador que buscava a expansão da escola pública, a laicidade do ensino e a igualdade de direito à educação para ambos os sexos. O direito à educação para todos se tornou a bandeira desse movimento e fez com que a Igreja Católica visse seu poder ameaçado,

assim como aqueles que tinham o interesse na educação privada, visto que o maior controle estaria nas mãos do Estado.

Em linhas bem gerais, de um lado havia a bandeira dos renovadores, a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita, a formação do "cidadão livre" e consciente que pudesse vir a se incorporar, sem tutelas, ao grande Estado nacional em que o Brasil estava se formando. De outro, a Igreja, que via na educação campo estratégico para fortalecer sua hegemonia e, mediante ela, criar condições de vida mais "cristãs para a nacionalidade". De um lado, os defensores do "laicismo integral do ensino"; de outro, os adeptos de "uma educação integral", fundada nos princípios da moral católica (MORAES, 1992, p. 331).

O cenário que se desenhou na política educacional brasileira foi de um grande embate de ideias que atrapalhava a continuidade da construção das políticas educacionais de forma clara e objetiva no país. Diante disso, surgiu a necessidade, por parte do grupo dos renovadores, de se construir e divulgar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>87</sup>.

De acordo com Palma Filho (2010a, p. 06), o manifesto não se preocupava apenas com um possível diagnóstico do quadro educacional brasileiro, mas buscava principalmente garantir “uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional”. O objetivo que o Manifesto dos Pioneiros propôs, o tornou “um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente (...) na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil” (LEMME, 2005, p. 172).

Segundo Saviani (2010), o Manifesto defendeu uma a escola pública, obrigatória e gratuita como dever do Estado em todo o território nacional. Além disso, buscou a superação do caráter elitista, discriminatório e autoritário da política educacional. A educação pública, gratuita, ofertada pelo Estado, deveria estar apta a formar indivíduos capazes de compreender a realidade social em que estavam inseridos. Para isso, os intelectuais que escreveram o Manifesto também acreditavam que a educação deveria

---

<sup>87</sup> O documento foi assinado por 26 intelectuais brasileiros em 1932 e “encontra-se impregnado pelo debate intelectual da época. Uma época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 30” (XAVIER, 2004, p. 05).



passar por um processo de unificação, autonomia e integração, que se contrapunha ao individualismo dispersivo que se via anteriormente.

O Manifesto valoriza o papel da escola nova na constituição da sociabilidade moderna. Fundada no princípio da vinculação da escola com o meio social, a Educação Nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais caracterizadas pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social (XAVIER, 2004, p. 17).

Está claro que o Manifesto e os ideais que os intelectuais brasileiros trouxeram para a educação tiveram importância inegável para a nossa história da educação. Foram inúmeros esforços para adequar a educação a um país que buscava o desenvolvimento e o avanço. Porém, mesmo com avanços, segundo Romanelli (2013, p. 151) prevaleceu o consenso entre o velho e o novo, os renovadores e os tradicionais, liderados pelo Estado burguês. Sendo assim, apesar das novidades, imperou a acomodação das diferentes demandas dos setores sociais, que resultou em uma política educacional que “continuou a representar o predomínio das velhas concepções”.

Os primeiros anos da década de 1930, assim como exposto, apresentou o debate de ideias e avanços em torno da educação. A Constituição de 1934, garantiu mesmo de forma mínima, algumas das reivindicações provenientes das lutas que caracterizaram esse período. Porém, o ritmo de discussões e de proposições que se estabeleceu nessa época foi interrompido três anos mais tarde com o movimento autoritário que se instalou na política brasileira sob o comando de Getúlio Vargas.

### **2.1.2 O Estado Novo: 1937 a 1945**

O final da década de 1930 acompanhou o surgimento do Integralismo<sup>88</sup>, o fortalecimento do Exército, os movimentos reivindicatórios das classes operárias e antifascistas, o surgimento da Aliança Nacional Libertadora (ANL)<sup>89</sup> e sua aproximação

---

<sup>88</sup> Em 1932 foi fundada a Ação Integralista Brasileira (AIB), seus adeptos a definiam como uma doutrina nacionalista com ações mais voltadas para o conteúdo cultural. Eram contrários ao capitalismo financeiro e pretendiam que o Estado tivesse controle da economia. Além disso, entediavam que a nação deveria incorporar seu valor espiritual pautado em Deus, na Pátria e na Família. O integralismo “negava a pluralidade dos partidos políticos de a representação individual dos cidadãos. O estado integral seria constituído pelo chefe da nação, abrigando em seu interior órgãos representativos das profissões e entidades culturais” (FAUSTO, 2015, p. 301).

<sup>89</sup> Grupo criado em 1935 por adeptos ao comunismo e os militares ligados à esquerda que tinham reivindicações de base nacionalista como a suspensão da dívida externa, nacionalização de empresas

com o Partido Comunista do Brasil (PCB)<sup>90</sup>. Uma onda comunista e suas ameaças se tornaram um pretexto oportuno para que o governo, já com tendências autoritárias, iniciasse um forte esquema de repressão. Assim permaneceu até o período das eleições. Diante das indicações partidárias e os contornos políticos que não agradavam a Vargas e seus simpatizantes, em 1937 o presidente instituiu o Estado Novo<sup>91</sup> através de uma Carta Constitucional redigida por Francisco Campos, o ex-ministro da educação. Ou seja, um golpe.

Nesses tempos de definição política e ideológica, os discursos de Campos já não apresentavam quaisquer resquícios de liberalismo: nem na educação, nem na política. Em 1935, denotando um certo teor irracionalista, ele falava de uma "educação para o que der e vier", uma educação como veículo integrador e adaptador das gerações em um mundo em transformação; em 1936, mediante o imprescindível recurso da educação, tratava-se de criar as condições para a "recuperação dos valores perdidos, a religião, a pátria e a família". Essas propostas tinham um endereço certo: a ameaça do comunismo (MORAES, 1992, p. 316).

Desse momento em diante, obviamente, as mudanças na educação se apresentaram de maneira menos enfática e - quando se apresentaram - atenderam, na maior parte das vezes, os interesses burgueses ou católicos.

Na Constituição de 1937, já foi possível se observar a tônica do governo federal. Houve uma tentativa de limitação de matrículas que resultou na contenção da expansão do ensino público que vinha sendo defendida. Além disso, verificou-se uma clara vinculação do ensino profissional como uma modalidade de ensino destinada à parcela pobre da população, o que oficializou a discriminação social do governo federal através da educação (ROMANELLI, 2013). Palma Filho (2010a) detalha que no documento,

um capítulo especial para a educação e a cultura (artigos 128 a 134) é mantido. Entretanto, a obrigação do Estado em matéria de educação fica muito modesta. Assim é que, logo de saída, o artigo 128 afirma ser "dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras

---

estrangeiras, reforma agrária, constituição de um governo popular com garantia da liberdade de sua população (FAUSTO, 2015).

<sup>90</sup> Partido fundado em 1922 com objetivo de fazer uma revolução proletária no país o que poderia substituir a sociedade capitalista por uma socialista. Para maiores informações consultar: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/PartidoComunista>. Acesso em 30/09/2019.

<sup>91</sup> Período Ditatorial de Getúlio Vargas que foi de 1937 a 1945. Suas principais características eram o autoritarismo, centralização do poder, nacionalismo e o anticomunismo (FAUSTO, 2015).

favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”. Desaparece a exigência de um plano nacional de educação. A obrigação do poder público é, apenas, para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos para se manter numa escola particular. Nesse sentido, o ensino profissional passa a ser a principal obrigação do Estado em matéria de educação e destina-se “às classes menos favorecidas” (artigo 129) (PALMA FILHO, 2010a, p. 10).

As questões práticas apresentadas exemplificavam que tipo de educação seria proposta durante o Estado Novo. Sob forte característica autoritária e nacionalista, o Governo Vargas impões suas escolhas diante das demandas apresentadas pelo movimento renovador e pelo movimento católico.

Logo no início do período em questão, uma das principais características que o Governo Vargas assumiu em relação à educação foi a desresponsabilização do Estado pela sua oferta. Essa foi uma das mudanças que a Constituição de 1937 trouxe e que agradou os setores que apoiavam o governo federal, em geral os militares e católicos. Ao oficializar, através da Constituição, que a educação não seria mais dever do Estado, além de descartar anos de lutas dos intelectuais brasileiros, Vargas acabou atendendo uma antiga expectativa da Igreja<sup>92</sup>.

Com a instauração do Estado Novo, a proposta dos educadores, assim como a própria Constituição de 1934 tiveram vida breve. O processo de elaboração do plano educacional arrastou-se até 1937, quando foi apresentado à presidência da República como projeto de lei. Tampouco foi aprovado, em virtude do fechamento do Congresso. Durante esse período, a influência dos pioneiros foi arrefecida em virtude do estilo centralizador do governo e do fortalecimento de outras demandas sociais que conflitavam com a orientação dos educadores da ABE. Prevaleceu a diretriz imposta pelo Estado Novo, apoiado por setores sociais que a ele se uniam ideologicamente. Os militares e os católicos (estes últimos agremiados na Confederação Católica Brasileira de Educação) apoiavam o governo e lograram agregar suas propostas no novo plano de educação que seria apresentado ao Congresso em 1937. Inseriu-se o ensino religioso e a moral e cívica no nível básico de ensino, como espaço para a aprendizagem de valores como hierarquia e disciplinamento dos homens e da sociedade. Tais valores, que serviam ao pragmatismo do projeto governamental, passaram a constituir referência para a qualidade do ensino público: a formação de um homem útil e disciplinado para um Estado que se queria moderno, industrial e nacionalista (FONSECA, 2009a, p.156).

É possível perceber que os movimentos mais intensos de luta em prol da educação diminuíram. No entanto, seria um erro afirmar que eles acabaram. O Ministério da

---

<sup>92</sup> Os representantes do movimento católico entendiam que o controle do Estado sob o ensino concretizava um poder absolutista característico das sociedades socialistas, o que era uma das grandes ameaças ideológicas da época (XAVIER, 2005).

Educação e Saúde, sob o comando de Gustavo Capanema<sup>93</sup>, também não deixou de realizar reformas. No entanto, estas se tornaram parciais e apresentaram características muito específicas para o período. O que interessava para o governo federal era que a educação fosse capaz de formar o indivíduo para o trabalho nos principais setores de atividade nacional e que seu caráter fosse moldado dentro dos princípios morais e cívicos, o pensamento nacionalista.

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999 , p.139).

Assim como ocorreu no início da década de 1930, vários decretos foram estabelecidos para nortear a política educacional no Estado Novo, dentre eles é possível destacar:

a) Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) (PALMA FILHO, 2010a, p. 11).

Esse conjunto de decretos foi nomeado de Leis Orgânicas do Ensino e interferiram no ensino primário e secundário. As leis foram posteriormente complementadas, mas faremos esse detalhamento mais à diante.

As diretrizes estabelecidas para o ensino técnico profissional focaram três setores específicos da economia, eram eles a indústria, o comércio e o setor agrícola. Uma das principais questões que envolveu essa modalidade de ensino foi que o próprio setor industrial passou a investir na educação para formar sua mão de obra qualificada, esta que durante muito tempo ficou dependente da importação de pessoal técnico qualificado, passou a capacitar internamente o quadro de pessoal para que ele fosse preenchido com a

---

<sup>93</sup> 1900-1985. Foi Ministro da Educação e Saúde durante o período de 1934 a 1945.

mão de obra nacional, o que posteriormente se desdobrou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI. O grande problema das mudanças estabelecidas no ensino profissional, se deu pelos mesmos motivos já apontados na reforma de Francisco Campos: a falta de flexibilidade e interligação entre as modalidades de ensino (médio e/ou superior) e a seletividade através dos exames de admissão que continuava a cultuar as tradições aristocráticas do país. (ROMANELLI, 2013).

É perceptível que as regras estabelecidas através de leis e decretos não fizeram com que a educação avançasse. Pelo contrário, os mesmos erros das reformas anteriores foram repetidos e tornavam o sistema contraditório. Ao mesmo tempo que era necessário formar o trabalhador, se dificultava o acesso dele aos espaços de educação formal.

O ensino secundário, embora tivesse mantido boa parte de sua estrutura, foi a modalidade de ensino na qual o governo federal investiu fortemente na construção do nacionalismo. Através do sentimento patriótico, se pretendia livrar a juventude do mal, despertar a consciência e a responsabilidade do jovem em prol da ordem e do desenvolvimento da pátria. De acordo com Bomeny (1999, p. 138), o ensino secundário era um ponto de honra para o governo, “suas linhas mestras ilustram a matriz que vencia na definição do que e como ensinar à juventude em um momento crucial de sua formação como futuros profissionais e cidadãos de uma sociedade diferenciada”.

A estrutura e os problemas do ensino secundário apresentaram poucas mudanças em relação à reforma anterior. Na verdade, algumas das mudanças propostas caracterizaram mais um retrocesso das lutas travadas pelos pioneiros da educação, do que de fato mudanças que fossem positivas. Houve uma forte militarização do pensamento, assim como o aumento da presença da igreja na política educacional. O acesso das mulheres à educação junto com os homens, que foi um ponto de luta específico em 1934, ficou restrito a estabelecimentos exclusivos e separados por sexo.

O ensino primário durante o Estado Novo permaneceu no mesmo patamar do período anterior, isso pode ser comprovado visto que o “primeiro anteprojeto do ensino primário foi feito em 1939”. A responsabilidade da sua oferta também continuou descentralizada para os estados, mesmo com a característica centralizadora do governo Vargas. O que pode se destacar é uma maior atenção à alfabetização, porém ela tinha um objetivo mais político do que educativo, já que através dos materiais didáticos e

propagandas, o governo federal tentou propagar sua ideologia nacionalista (VAZ, 2017). Vale lembrar que a convicção que se tinha no Estado Novo era que “o ensino primário é o momento de formação do caráter” (BOMENY, 1999, p. 163). Por isso, as medidas que foram tomadas tinham uma preocupação ideológica mais pautada no controle do que no viés educativo.

Uma dificuldade clara que se destacou nesse período, especialmente no ensino primário, era a precária condição da formação de professores. Apesar das leis que foram estabelecidas, inclusive colocando o Brasil como um dos protagonistas na instituição das escolas normais<sup>94</sup>, na prática a realidade não expressou mudanças. “A ausência de professores habilitados nos cursos normais para o exercício da docência era particularmente grave” (PALMA FILHOa, 2010, p. 15).

As leis que foram instituídas no período do Estado Novo não apresentaram mudanças significativas que pudessem ser sentidas no cotidiano da população. A elite continuou tendo acesso privilegiado às modalidades de ensino mais relevante, enquanto a população mais pobre ficava fadada aos níveis de ensino considerados inferiores. A histórica divisão de classes, estabelecida desde o período colonial, atravessou os tempos e se apresentou de forma contundente no campo educacional. A educação brasileira se fundou em um modelo classistas e mesmo com as constantes discussões e reformulações de leis, pouco se superava nesse sentido. Os investimentos que foram feitos na educação tiveram muito mais um cunho político, do que educacional. De acordo com Xavier (2005), o pensamento do Estado Novo foi que toda a ação pedagógica deveria ter como objetivo fim a nacionalização. Para isso, algumas estratégias relevantes foram utilizadas.

A primeira foi a militarização do pensamento, aliar a ideia de ordem à educação foi uma estratégia que os militares acompanharam de perto nos regimes autoritários. Criou-se uma ideia de que o patriotismo, o civismo, as noções de hierarquia, disciplina e moral precisavam estar na formação dos civis para garantir a segurança nacional. Para isso, o governo federal buscou mobilizar a juventude de uma forma que ela não se tornasse um perigo, através da militarização “que, se de um lado evita o individualismo pernicioso criado e procriado no liberalismo, de outro controla os possíveis excessos e as possíveis

---

<sup>94</sup> O aumento das escolas normais se verifica de maneira mais significativa a partir dos anos 50 (ROMAENLLI, 2013).

ameaças que um projeto de mobilização política da juventude poderia gerar” (BOMENY, 1999, p 144).

Essa mobilização da juventude, foi uma segunda estratégia, utilizada pelo governo Vargas.

No projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deverá ter como meta primordial a juventude. Ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Não faltariam nesse plano símbolos a serem difundidos e cultuados; mitos a serem exaltados e programas a serem cumpridos. O que interessa mais de perto é a sua transformação no grande projeto cívico a ser implementado no Estado Novo. Dentro desse grande projeto inclui-se, entre outras, a iniciativa do governo de arregimentar a juventude em torno de uma organização nacional. E desse caldo de cultura nasce o projeto de criação da Organização Nacional da Juventude. Estamos em 1938, ano emblemático do período de recrudescimento do autoritarismo do Estado Novo (BOMENY, 1999, p 147).

Se a ideia era moldar o pensamento dos indivíduos através da escola, a nacionalização do ensino ocupou seu lugar também como estratégia de governo. Segundo Xavier (2005), isso se deu através da instituição do ensino religioso nas escolas, acrescido do conteúdo patriótico que enaltecia figuras nacionais cultuadas por uma imagem heroica e autoritária. Os mecanismos de padronização foram relevantes por estabelecer moldes e espelhos a serem seguidos pelas mais diversas instituições de ensino e, por último, foram excluídas as ações voltadas para minorias étnicas, linguísticas ou culturais<sup>95</sup>. O governo federal tinha uma preocupação em fazer com que as massas pensassem exatamente da mesma forma, estabelecida segundo os princípios autoritários da época. Por fim, isso só seria possível se as informações e orientações do governo federal chegassem de forma certa para a população, e é nesse ponto que se ressalta a capacidade e intencionalidade dos governantes através do uso da propaganda. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), “transformou os recursos escolares em mecanismos de propaganda política” (VAZ, 2017, p. 105), o que conseguiria atingir e manipular as massas populares de forma rápida e homogênea.

---

<sup>95</sup> Segundo Bomeny (1999, p. 151), “tratava-se de “homogeneizar” a população, afastando assim o risco de impedimento do grande projeto de identidade nacional”.

O Estado Novo apesar de poucas mudanças em termos práticos, imprimiu a característica da educação brasileira que atravessou décadas, mas adiante será possível resgatar as heranças desse período, relembando sua influência.

O Estado Novo completou 60 anos em 10 de novembro de 1997. Suas marcas, mais que profundas, são estruturais. De tal forma integram a vida política, social e econômica brasileiras que o presidente Fernando Henrique Cardoso, sempre que quer marcar seu programa de governo como um programa moderno, sintonizado com o mundo contemporâneo, deixa escapar um quase refrão: “Estamos fechando a era Vargas”. No entanto, as heranças do Estado Novo na vida nacional são mais insistentes do que a fala de um presidente. Elas se enraizaram em muitos setores da vida cultural, social, econômica e política do país. No caso da educação, por exemplo, podemos detectar um fenômeno interessante. Muitas das decisões a respeito do funcionamento do sistema educacional tiveram sua concepção no Estado Novo. A educação contém, assim, muitos dos ingredientes para que recomponhamos aquela atmosfera. Mas, em sentido inverso, a educação acabou sendo um flagrante do quanto estamos distintos e distantes daquela mesma atmosfera (BOMENY, 1999, p. 139).

No período do Estado Novo, após o estabelecimento das Leis Orgânicas do Ensino, algumas complementações legais foram feitas em virtude das demandas sociais apresentadas ao governo. A principal delas estava relacionada ao ensino profissional. Assim como exposto anteriormente, no período estadonovista havia uma necessidade grande de formação de mão de obra para atender os setores que mais cresciam naquele momento. O Estado não mais assumia o protagonismo de ofertante, então buscou em outros setores essa complementação de vagas para a formação profissional.

O Brasil viveu um momento de substituição de importações<sup>96</sup>, precisava produzir mais, inclusive para atender a sua demanda interna de consumo. Historicamente, a maior parte dos estudantes, que pertenciam as classes médias e altas não se interessavam pelo ensino profissional. E por outro lado, a população mais pobre, que em termos numéricos

---

<sup>96</sup> “Embora a origem da indústria brasileira remonte às últimas décadas do século XIX, tendo continuidade ao longo da República Velha, foi na década de 1930 que o crescimento industrial ganhou impulso e passou por certa diversificação, iniciando efetivamente o Processo de Substituição de Importações PSI. Convém salientar, portanto, que entende-se por substituição de importações simplesmente o fato de o país começar a produzir internamente o que antes importava, o que ocorreria no Brasil com certa expressão na República Velha. O que usualmente denomina-se PSI, todavia, supõe mais que isto: que a liderança do crescimento econômico repouse no setor industrial, que este seja responsável pela dinâmica da economia, ou seja, que crescentemente seja responsável pela determinação dos níveis de renda e de emprego. Assim, se na República Velha o setor industrial crescia induzido pelo crescimento e pela diversificação do setor exportador, a partir de meados da década de 1930 a economia retomou o crescimento do produto a despeito da crise do setor exportador, sob a liderança dos setores voltados ao mercado interno” (FONSECA, 2009b, p. 02)



era muito maior, buscava acesso ao ensino e a algum tipo de instrução que a possibilitasse o acesso ao mercado de trabalho e conseqüentemente uma remuneração para que ela pudesse se manter. Ou seja, o caminho para o acesso à educação se dava pelo sistema paralelo de educação.

Recorreu-se, pois, o Governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – A Conferência Nacional das Indústrias. O decreto-lei 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, criava, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 2013, p. 166).

Esse sistema paralelo foi oficializado pela Lei orgânica do Ensino Industrial<sup>97</sup> que possibilitou o funcionamento de um setor paralelo, este possibilitou o aumento da oferta de cursos técnicos profissionais, inclusive para outros setores produtivos, ofertou novos níveis de ensino profissional (continuação, aperfeiçoamento e especialização), além de aumentar o número de escolas técnicas disponíveis, para organizar esse tipo de modalidade de ensino. O próprio Estado, apesar de em menor número do que o sistema paralelo, posteriormente, também investiu na criação das suas Escolas Técnicas Federais (DE BRITO, 2006).

O crescimento na oferta do ensino profissional, com especial participação do setor privado, se mostrou urgente para acompanhar o ritmo de desenvolvimento que o país apresentava. O Estado, mesmo não se responsabilizando por essa modalidade de ensino, tinha pressa em capacitar a mão de obra capaz que aquecer a economia nacional. A mesma pressa que se encontrava nas camadas mais pobres da população que não tinham condições de cursar outras modalidades de ensino. Quando estes encontraram cursos de curta duração, focados na formação para o mercado de trabalho e que em alguns casos ofereciam bolsas de estudos, não houve dúvidas qual caminho seguir. A parcela pobre da população ingressava no ensino profissionalizante e não demandava ao Estado de forma tão urgente o

---

<sup>97</sup> Decreto-Lei N. 4.073 de 22 de janeiro de 1942.

acesso aos demais níveis de ensino. O ensino secundário e o superior continuavam sendo o lugar de privilégio da elite (ROMANELLI, 2013).

A dualidade do ensino somado a reformas pontuais e fragmentadas que foram propostas conservava um sistema educacional discriminatório e incapaz de se organizar de uma forma sistemática e integral.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2010, p. 269).

Por outro lado, Lemme (2005, p. 175), avalia que o Estado Novo adotou um perfil realista, já que se organizou para atuar estritamente em algumas necessidades do país.

O “Estado Novo” (1937-1945) talvez tenha adotado uma orientação mais “realista” em matéria de educação, pois considerou o ensino profissional, para formação de mão-de-obra, como o dever básico do Estado; e, mais tarde, reformou o ensino de 2º grau, dividindo-o em compartimentos estanques, cada um para atender, separadamente, às necessidades de formação de nossa juventude, de acordo com a divisão em classes realmente existente na sociedade brasileira (ensino secundário, normal, industrial, comercial e agrícola) (LEMME, 2005, p. 175).

O fato é que ao compreender as contribuições de Saviani (2010) e Lemme (2005) é possível concluir que o sistema educacional proposto pelo Estado Novo tem na sua dualidade a concretização das características capitalistas de produção. Para manter o funcionamento do sistema é necessário criar condições de manutenção para as camadas populares mais pobres. Sendo assim, estas são inseridas em modalidades específicas que rapidamente a inserem no mundo do trabalho e se distanciam das demais que possibilitam uma ascensão social.

As dificuldades de acesso e de continuidade da trajetória escolar, no período, demonstram que no processo de desenvolvimento capitalista, as camadas sociais se inseriram na escola de acordo com a sua posição no sistema produtivo. O discurso que acompanhou os benefícios da educação, como um direito de todos, e o que se consolidou como sistema educacional para a população em geral é indicativo do movimento contraditório entre o preconizado como ideal e as limitações do projeto educativo (ANDREOTTI, s/d, p. 13).

O período até aqui abordado apresentou fortes características autoritárias e centralizadoras. Apesar dos esforços para manter o controle do país, alguns fatores colaboraram para desgastar o governo federal e terminar o regime ditatorial de Vargas. Dentre eles podemos citar o envio de tropas da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para guerra, a pressão da oposição para o resgate das vias democráticas, rachas internos, a crescente luta dos estudantes (especialmente após a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE) e, por fim, a imprensa começou a burlar a censura, ventilando a possibilidade da candidatura de um representante da oposição para um possível pleito. Diante desse cenário, Vargas convocou eleições para o final do ano de 1945 e afirmou que não seria candidato. Apesar disso, ele começou uma intensa aproximação com as massas trabalhadoras e ganha um grupo significativo de apoio para permanecer no comando do país. Com a ameaça ainda maior vinda do perfil populista que estava sendo construído, a oposição apressa a deposição de Vargas. Mas ainda que tenha deixado o cargo, o presidente saiu como vitorioso, pois Eurico Gaspar Dutra<sup>98</sup> (1883-1974), candidato apoiado por ele, foi o presidente eleito (FAUSTO, 2015).

Na verdade, muitos ainda desejavam que Getúlio permanecesse no poder. O período seguinte ao Estado Novo não pareceu de muitas mudanças, mas demonstrou uma consolidação das ações estabelecidas durante o período getulista, que de certa forma funcionou “como a legitimação das políticas empreendidas anteriormente pelo governo Vargas, diante de alguns insucessos de seu sucessor” (VAZ, 2017, p. 108).

### **2.1.3 O tempo da experiência democrática: 1946 a 1964<sup>99</sup>**

Com o reestabelecimento das vias democráticas, em 1946 foi promulgada uma nova Constituição. Em alguns aspectos ela rompeu com o autoritarismo da Constituição de 37, mas em outros se aproximou de características clientelistas<sup>100</sup> da Constituição de 1934.

---

<sup>98</sup> Período de governo: 1946 a 1951.

<sup>99</sup> Baseado no livro organizado por Jorge Ferreira e Lucília Delgado – O tempo da Experiência Democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Uma democracia cambiante e frágil cercada por tentativas de golpes e impedimentos de toda a sorte que culmina na ditadura de 1964.

<sup>100</sup> O poder legislativo seria composto por representantes que tinham influência nos principais redutos eleitorais controlados pelas oligarquias brasileiras (FAUSTO, 2015). Sendo assim, nota-se sob quais influências seriam decididas as principais leis do país.

Isso é importante de se destacar para nunca deixarmos de avaliar as forças políticas que imperaram, mesmo em períodos de mudanças e abertura democrática.

Para o campo educacional, a aproximação em alguns aspectos da Constituição de 1934 é positiva, pois resgatou os princípios proclamados pelos pioneiros da educação. Dentre eles, a responsabilidade do Estado em estabelecer as diretrizes e bases da educação, dando o norte das ações para o país, mas sem desprezar a necessária descentralização administrativa e pedagógica que era importante para um equilíbrio no sistema educacional. Ressalta-se ainda a obrigatoriedade de financiamento proposto, no qual União, Estados e Municípios teriam pré-estabelecidos os recursos a serem investidos na educação (ROMANELLI, 2013).

De acordo com Xavier (2005, p. 114),

Com a queda do Estado Novo e a retomada da democracia em nosso país, desencadeou-se um vigoroso movimento de reestruturação do sistema de ensino, com a aplicação do debate pela reformulação legislativa e a retomada da defesa de princípios caros à democratização do ensino como a descentralização administrativa, o reconhecimento da autonomia os estados e municípios, assim como da escola e do professor, ao lado do respeito às diferenças regionais e as particularidades sócio-culturais dos alunos (XAVIER, 2015, p. 114).

Em 1948<sup>101</sup>, iniciou-se através de uma comissão, o desenvolvimento de um anteprojeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nele estavam divididas as propostas para o ensino primário, médio e superior. Esse processo foi marcado por um intenso e longínquo debate que durou mais de dez anos. Apesar da demora, nota-se o intenso trabalho de luta e movimentação de um grupo expressivo composto por estudantes, intelectuais e representantes do operariado (ROMANELLI, 2013). A consciência e compromisso com a transformação da educação para realidade brasileira ganhou novos atores e incorporou força ao movimento iniciado pelos pioneiros da educação na década de 1930.

---

<sup>101</sup> Ressalta-se que nesse mesmo ano foi criada a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) com objetivo de “contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo” Fonte: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. Acesso em 08/10/2019. A CEPAL, assim como o Banco Mundial e outros organismos multilaterais influenciam nas políticas educacionais representando a visão e os interesses da classe burguesa. Para mais informações ver: HADDAD (2008).

A importância do debate que estava posto despertou muitas discordâncias e embates que permearam a construção da LDBEN. Basicamente ocorreu uma polarização entre aqueles que defendiam a centralização da educação nas mãos do Estado e aqueles que eram contra. Aqueles de discordavam, eram os defensores da escola privada e os católicos que entendiam como um risco a educação estar sob o comando do Estado (CRUZ, 2008). A pressão desse grupo, além de acirrar as discussões, gerou uma série de projetos substitutivos que trouxeram à baila assuntos que já tinham sido debatidos e se desvirtuavam do tema central da LDBEN (ROMANELLI, 2013). O Ministério da Educação e Cultura (MEC), que foi criado em 1953, acompanhava um intenso jogo de forças que permeava o processo e segundo Saviani (2010, p. 282), o que se via era uma consonância entre a coalização que sustentava o Governo Dutra através de práticas típicas de uma “modernização conservadora”.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a tramitar na Câmara a partir da Mensagem n. 605 do presidente da República, encaminhada pelo ministro da Educação Clemente Mariani ao Congresso Nacional. O projeto seguiu um extenso caminho coberto por discussões, como, por exemplo, aquela entre os centralistas e os descentralistas e, principalmente, entre os defensores da ampliação do serviço público de ensino e os defensores da iniciativa privada (SEPULVEDA, 2013, p. 198).

As disputas que envolveram o setor privado da educação foram intensas, os privatistas não admitiam a possibilidade de um sistema público e gratuito de ensino e com isso discordavam do processo democrático que se estabelecia. Estes, para não perder mais espaço no campo educacional, garantiram através das emendas substitutivas que se apresentaram, assento nas instâncias deliberativas da educação. Somado a isso, o setor católico provocou uma série de interferências, pois também acreditava que o projeto apresentado da LDBEN feria e destruía as escolas confessionais (PASIANTO, 2013)

Na verdade, o que estava acontecendo era a retomada de uma luta iniciada décadas antes. Os aspectos ideológicos em jogo eram os mesmos de antes. No fundo, era uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separara da Igreja, com a Proclamação da República, e vinha desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade: o da educação (ROMANELLI, 2013, p. 176).

Apesar de ter acompanhado várias transições presidenciais, o clima político, assim como as disputas em torno da educação eram muito parecidas entre um governo e outro. A

reta final das discussões da LDBEN já estava sob o governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976)<sup>102</sup>. Ele fortalecia o discurso da educação pública, a formação para o trabalho e aumento dos investimentos em educação. No entanto, o que se viu foi a continuidade de problemas que sempre existiram, a falta de verbas, má formação de professores, disputas ideológicas entre liberais e conservadores, dentre outros problemas que caracterizavam a educação como elitista e antidemocrática (PASINATO, 2013).

A política educacional estabelecida demonstrou uma preocupação em adequar a educação ao desenvolvimento econômico do país<sup>103</sup>. À medida que a industrialização precisava da educação (alfabetização, oferta de escolas, desenvolvimento do profissional técnico), o Estado buscava alternativas para suprir a demanda apresentada.

Enquanto as condições internas se agravavam, pela atividade contínua e irrefreada dos mecanismos socioeconômicos que provocam, nos países de estrutura econômica dependente, devastação com empobrecimento econômico-demográfico de áreas férteis e expansão desordenada de centros circunstancialmente ativos de produção, novas exigências histórico-sociais alargaram as funções da educação sistemática, adaptando-a ao funcionamento do sistema de classes sociais e do regime democrático. No conjunto, os problemas educacionais, resolvidos de forma insatisfatória no passado ou nascidos com a dinâmica da própria situação histórico-social no presente, tiveram que ser enfrentados com recursos deficientes e obsoletos, além disso mal aproveitados, em virtude da mentalidade prática predominante, que incentivava seja a busca de soluções improvisadas, seja o abandono delas a um destino quase sempre ingrato, devido às influências conservantistas de vários círculos e instituições sociais (FERNANDES, 2005, p. 144).

Em 1959, um novo movimento em defesa da educação pública foi organizado. Diversos intelectuais do Movimento dos Pioneiros da Educação voltaram a se manifestar para garantir que o país tivesse um sistema público de ensino. A educação brasileira revivia as disputas históricas que sempre se fizeram presentes. Assim como as disputas, as soluções também não tardaram a aparecer nas suas formas mais antigas, a de conciliação.

Na campanha em defesa da escola pública, desencadeada na fase final da tramitação do projeto das Diretrizes e Bases da Educação, a hegemonia esteve nas mãos dos liberais, representados principalmente pelo grupo ligado ao jornal O Estado de São Paulo e à Universidade de São Paulo. Ainda que a liderança principal tenha sido do professor Florestan Fernandes, não eram suas ideias as

---

<sup>102</sup> Seu governo foi de 1956 a 1961.

<sup>103</sup> Ressalta-se que a política econômica adotada para o desenvolvimento estava intimamente ligada às forças internacionais e capital estrangeiro (CRUZ, 2008). Sendo, a educação considerada o caminho para o desenvolvimento, obviamente, ela foi influenciada também pelos organismos internacionais.

hegemônicas, mas sim aquelas correspondentes à estratégia do liberalismo. Portanto, o texto aprovado não correspondeu às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação (PASINATO, 2013, p. 11).

Após um longo período de debates, no qual prevaleceu mais as disputas do campo ideológico do que as mudanças práticas no cotidiano educacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse intenso período nos apontou que, apesar da busca por uma educação democrática que atendesse aos interesses desenvolvimentistas do país e da população em geral, o que ocorreu foi a manutenção das práticas comuns, advinda de décadas anteriores, que priorizou mais o atendimento às demandas da elite, do que as da maioria da população. Apesar disso, Saviani (2010) avalia que houve avanços, pois a educação passou a ter uma orientação mais liberal, descentralizada e com tratamento mais igualitário dentre as suas modalidades de ensino.

A lei apesar de ter sido sancionada, na interpretação de Romanelli (2013), pouco altera a dinâmica cultural imposta na educação do país. As mudanças práticas, metodológicas e que apresentariam significativos resultados no cotidiano da sociedade ficaram em ações pontuais. De uma forma mais explícita, encontram-se as medidas que atenderam as demandas daqueles que tinham mais poder, a elite e o grupo católico. O ensino primário, por exemplo, voltou a ser desprestigiado com uma série de medidas que desobrigava a frequência escolar, bem como a reponsabilidade do Estado pela sua oferta e financiamento, abrindo inclusive a possibilidade de destinação de verba pública para os setores privados. Esses são exemplos de que a lei oficializou diversas medidas que reforçaram os privilégios de classe.

Da forma com que as políticas de educação ficaram estabelecidas, convencionou-se que todos tinham direito à educação. No entanto, na prática, apenas uma parcela privilegiada da população é que tinha as condições mínimas necessárias para a permanência. As classes sociais mais pobres ficaram às margens do sistema, dependendo do próprio esforço para ingressar em níveis de ensino específicos que apenas garantiam a permanência delas na camada social de origem, a mais pobre. Assim, caracterizamos um projeto burguês de educação fundado sobre privilégios e exclusão social. Por mais que

inúmeros esforços tenham sido feitos, especialmente pelo grupo de intelectuais pensadores e defensores da educação pública brasileira, a lógica do capital foi a que prevaleceu.

“Em síntese, a legislação educacional do período, apesar de alguns avanços, não soube traduzir em ações os princípios liberais democráticos presentes, tanto no texto constitucional de 1934 quanto no de 1946” que só se tornou oficial em 1961 (PALMA FILHO, 2010a, p. 18). Nesse mesmo sentido Fernandes (1966) afirma que os aspectos negativos relacionados ao ensino público foram preservados. As conquistas maiores foram destinadas ao setor privado e à lógica conservadora da educação supera as expectativas de um sistema educacional voltado para as demandas sociais que são inerentes à um país ainda subdesenvolvido e dependente.

Romanelli (2013, p. 185) adverte que se estabeleceu um dilema na política educacional brasileira. Ao mesmo tempo que se prezava por uma educação para o desenvolvimento, ela era composta por “instituições onerosas, inadequadas, ineficientes para atuar na realidade educacional”. Dessa forma ao invés de ampliar sua capacidade de atendimento à população, a política educacional estabelecida pela LDBEN marginalizava a maioria do seu público.

É contraditório pensarmos que na década de 1950, o país que via a educação como caminho para o desenvolvimento, ao mesmo tempo que tinha o crescimento do seu Produto Interno Bruto (PIB) três vezes maior que os demais países da América Latina (FAUSTO, 2015), não conseguia ter uma educação pública e democrática.

No final da década de 1950, notou-se um importante crescimento do movimento operário e das organizações sindicais. Esse foi um dos principais fatores para a eleição de Jânio Quadros (Janeiro a agosto de 1961)<sup>104</sup> em 1961, que contou com o apoio desse grupo em função do vice-presidente ser João Goulart ligado a esses movimentos. Janio abarcou também os anti-getulistas e a classe média brasileira (FAUSTO, 2015). Seu governo não durou muito, foi visto com um perfil autoritário e com discussões supérfluas para o cenário nacional. Por isso, não demorou a enfrentar dificuldades com o setor político. O desagrado aumentou quando suas ações no campo econômico e das relações exteriores desagradaram ainda mais o setor conservador brasileiro e sua permanência no poder ficou insustentável

---

<sup>104</sup> 1917-1992.



(PALMA FILHO, 2010b). No final de 1961, João Goulart (1961-1964)<sup>105</sup>, vice de Jânio assumiu a presidência.

O Governo João Goulart acompanhou um crescimento importante dos movimentos sociais, dentre ele é possível destacar o movimento rural, o dos estudantes e do operariado. Sua postura em relação a esses movimentos foi vista como um perfil populista (FAUSTO, 2015). No campo educacional, acompanhou além da promulgação da LDBEN, a instalação do Conselho Federal de Educação em 1962 e em seguida a construção do Plano Nacional de Educação<sup>106</sup> (ROMANELLI, 2013). A postura assumida por João Goulart não demorou a desagradar as forças conservadoras e militares, especialmente pelas reformas que foram propostas<sup>107</sup>. Diante disso, o fim do regime democrático foi articulado e o Brasil viveu o golpe civil-militar.

Diante do exposto até o momento, podemos observar que o período considerado nacional-desenvolvimentista reflete que

As aspirações à “modernidade” foram o eixo central dos quarenta anos que se seguiram à Segunda Grande Guerra. Com efeito, o projeto Nacional-Desenvolvimentista se esgota na década de 60, sem incorporar parcelas significativas da população brasileira ao projeto societário de civilização burguesa, tão caro às democracias ocidentais no século XX. Neste sentido, é desafiante observar na sociedade brasileira que os postulados constitucionais que garantem a educação como um bem da civilização indispensável para a cidadania não são, radicalmente, concretizados, tendo este impasse alcançado o século XXI. (CRUZ, 2008, p.28)

No mesmo sentido, Romanelli (2013, p. 191) avaliou que o período abordado confere à educação um perfil de conciliação de forças antagônicas e que nos momentos em que era necessária uma escolha, optou-se pelo privilégio dos setores tradicionais, conservadores e antidemocráticos que sempre rondaram a educação brasileira. Dessa forma, “a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social,

---

<sup>105</sup> 1918-1976.

<sup>106</sup> O Plano estabeleceu metas quantitativas para serem executadas até 1970. A preocupação se dava em relação ao aumento da extensão educacional, mas não havia o planejamento interno para isso. O resultado a educação continuou sem conseguir democratizar o acesso (ROMANELLI, 2013).

<sup>107</sup> João Goulart propôs medidas para realizar a reforma agrária e urbana, aumentou o direito ao voto para parcelas da população anteriormente excluídas, buscou a nacionalização de empresas concessionárias do serviço público e se aproximou dos movimentos sindicais até pela crescente estatização de empresas (FAUSTO, 2015).

longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados”.

#### **2.1.4 O período da ditadura civil-militar: 1964 a 1985**

Com o início do regime ditatorial em 1964, as primeiras mudanças mais notórias no país foram relacionadas ao campo político-econômico. Sob a justificativa de recuperar a economia, o governo federal buscou formas de aumentar os investimentos públicos através de um perfil concentrador de renda. Segundo Romanelli (2013), esse modelo

Segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva de capital em meio a um excedente de mão-de-obra (ROMANELLI, 2013, p. 194).

Para colocar em prática as estratégias ditatoriais, o governo federal redefiniu o papel do Estado, remanejando suas forças na estrutura de poder, aumentando o seu controle através do Conselho de Segurança Nacional, além de ter centralizado e modernizado a administração pública e reprimiu qualquer atividade de protesto ou participação social. Ou seja, teve início um período de extremo autoritarismo e repressão.

Fausto (2015, p. 401) resume que a situação inicial do regime ditatorial tinha como objetivo no plano político instituir uma “democracia restringida” e

no plano da economia, visava reformar o sistema econômico capitalista, modernizando-o como um fim em si mesmo e como forma de conter a ameaça comunista. Para atingir esses propósitos, era necessário enfrentar a caótica situação econômico-financeira que vinha dos últimos meses do governo Goulart; controlar a massa trabalhadora do campo e da cidade; promover uma reforma do aparelho do Estado (FAUSTO, 2015, p. 401).

No que tange às estratégias econômicas, percebeu-se uma intensa reorientação para vincular os sistemas capitalistas periféricos aos centrais. Essa vinculação era vista como necessária para a modernização de países considerados subdesenvolvidos (ROMANELLI, 2013). Isso para o Brasil se traduziu em uma relação de dependência com as forças e o mercado internacional. A aproximação destes não demoraram a apresentar suas influências no cenário econômico e político brasileiro, conseqüentemente, nas políticas educacionais que foram desenvolvidas.

A antiga ideia de aliar a educação ao desenvolvimento, que já vinha de governos anteriores, não mudou. Sendo assim, a lógica de mercado continuou pautando as ações governamentais nessa área. Diante da crise que se intensificou no campo educacional, assim como a demanda por ingresso nos diversos níveis de ensino disponíveis, abriu-se as portas para uma série de convênios e ações conjuntas com órgãos internacionais, como a Agency for International Development (AID), um exemplo concreto de tal fato foi o estabelecimento do primeiro convênio<sup>108</sup> denominado MEC-USAID<sup>109</sup>. Segundo Saviani (2008, p. 297), é desse momento em diante que se configura uma concepção de educação pautada na lógica produtivista. Nessa lógica, ela “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. É nesse contexto e sob influência estadunidense que o sistema de pós-graduação brasileiro foi estruturado em termos regulatórios<sup>110</sup> e organizacionais<sup>111</sup>.

As estratégias utilizadas pelos convênios e que só se tornaram públicas posteriormente, se preocuparam em expandir a oferta de vagas no sistema público de ensino, principalmente nas universidades. No entanto, na prática, poucas mudanças se concretizaram. Foi a partir de 1968 que um plano de reformas foi estabelecido para a

---

<sup>108</sup> Cabe frisar que o primeiro Memorando de Entendimento entre o governo brasileiro e a AID foi concebida em 22 de abril de 1963. Assinaram o memorando Celso Monteiro Furtado (Ministro para Assuntos de Planejamento) e Lincoln Gordon (Embaixador dos Estados Unidos da América) pela Agência para o Desenvolvimento Internacional. Portanto, no governo João Goulart (BRASIL, 1967).

<sup>109</sup> Trata-se de um organismo do governo dos Estados Unidos que, a partir de 1964, passa a dar assessoria ao regime militar, principalmente, na área da educação. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, que se supõe em expansão; 2) educação e segurança, que visa formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, se consubstancia no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (esta no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade, através de conselhos de empresários e professores. A natureza dos Acordos MEC-USAID foi amplamente desnudada pelo jornalista Márcio Moreira Alves, no livro “Beabá dos MEC-USAID”, publicado, no ano de 1968, pela Editora Gernasa, do Rio de Janeiro (PALMA FILHO, 2010b, p. 12).

<sup>110</sup> A institucionalização da pós-graduação no Brasil se deu em 1951 com o nascimento da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) sob a direção do intelectual Anísio Teixeira, ver: Gouvêa, 2001.

<sup>111</sup> O modelo de pós-graduação adotado no Brasil foi criado sob influências internacionais. A experiência e estrutura organizacional foi inspirada no modelo estadunidense. Já os conteúdos e correntes de pensamento estavam ligadas à Europa, exemplo disso foi que muitos professores europeus, principalmente da área das ciências humanas, foram convidados a lecionar nos primeiros cursos de pós-graduação do Brasil (SAVIANI, 2008a).

educação. Além dos convênios MEC-USAID foi instaurada a comissão Meira Matos<sup>112</sup>, esta se dedicou de forma mais incisiva no controle dos focos de agitações estudantis e no estudo das reformas que já vinham sendo propostas pelo MEC-USAID (ROMANELLI, 2013).

As reformas propostas, assim como já estabelecido em outros governos, ficaram caracterizadas pela simbiose entre os sistemas públicos e privados, o que operacionalizou a intenção de reformulação do papel do Estado<sup>113</sup>. Apesar de não ser uma novidade, segundo Cunha (2014, p. 361), o período ditatorial intensifica “essa dualidade fundante da educação brasileira” e a associa com os níveis de ensino básico e superior.

A Reforma Universitária começou a ser pensada em julho de 1968 através de um Grupo de Trabalho e culminou na promulgação da Lei N. 5.540 em 28 de novembro do mesmo ano. Além das características já apresentadas em relação a expansão de vagas e o controle sobre o movimento estudantil, notou-se uma intensa vigilância para que os estabelecimentos de ensino que fossem criados, obrigatoriamente, deveriam estar vinculados aos interesses do mercado de trabalho, atendendo assim diretamente os interesses do capital e das próprias bases ideológicas do governo (SAVIANI, 2008). Sendo assim, a expansão que ocorreu alavancou significativamente o setor privado da educação, reforçando mais uma vez o caráter elitista das universidades.

Essa rápida expansão do setor privado no nível superior foi, de certa forma, funcional para o crescimento mais moderado do setor público. Aliviado da pressão da demanda, que, nos anos de 1967 e 1968, reivindicava “mais vagas” e “mais verbas” para as universidades públicas, estas puderam se concentrar na construção e no equipamento de grandes campus, de implementar programas de pós-graduação e pesquisa, assim como enviar professores e estudantes para prosseguir seus estudos no exterior (CUNHA, 2014, p. 363).

Seguindo o projeto de reformas, em 1971, através da Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971 o ensino primário foi incorporado ao ginásio passando a ser chamado de primeiro grau com duração de oito anos. No 2º grau se instituiu a profissionalização universal e compulsória para novamente atender a demandas de mão de obra qualificada para o

---

<sup>112</sup> Comissão criada no final de 1967 para analisar a crise estudantil e sugerir mudanças no sistema de ensino brasileiro, em especial o da Universidade (PALMA FILHO, 2010b).

<sup>113</sup> O setor privado foi beneficiado através da desvinculação do orçamento da educação pela União, Estados e Municípios garantidos nas constituições de 1934 e 1946. Houve incentivo governamental para a criação de instituições educacionais privadas; A própria lógica tecnicista, produtivista e burocrata no interior do governo também foi ao encontro dos interesses privados (SAVIANI, 2008a).

mercado de trabalho (SAVIANI, 2008). Porém, o que chamou mais atenção nesses níveis de ensino foi a rigidez e os interesses que foram sendo incorporados aos currículos.

A revisão de conteúdos retira dos currículos escolares as disciplinas de História e Geografia (Ensino de 1º Grau), substituídas por Estudos Sociais; no Ensino de 2º Grau desaparecem os estudos de Filosofia e Sociologia. Ainda no terreno curricular, antes mesmo da promulgação da Lei 5.692, através de um Decreto-Lei da Junta Militar de 1969, passam a integrar, como parte obrigatória dos currículos escolares, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No Ensino Superior, os acadêmicos passam compulsoriamente a assistir às aulas de Estudos dos Problemas Brasileiros (PALMA FILHO, 2010b, p. 15).

Além das ações até o momento destacadas, Palma Filho (2010b) ainda cita como ações estratégicas da ditadura no campo educacional a criação do Projeto Rondon<sup>114</sup>, o convênio com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros<sup>115</sup>, a Lei N. 5.370 que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Lei 5.537 que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Diante das questões apresentadas até o momento, percebe-se que o período ditatorial conferiu à educação a manutenção de alguns aspectos históricos como a fragmentação das políticas educacionais, atuando em pontos específicos e em acordo com os interesses hegemônicos da época que perpetuaram o caráter elitista e seletivo dos sistemas de ensino. Apesar da ampliação de vagas, especialmente no ensino superior privado, as estratégias de expansão foram mais quantitativas do que qualitativas.

Mesmo que ações específicas tenham sido adotadas para o atendimento de algumas demandas sociais, quem mais se beneficiou do período foi o capital financeiro que se aparelhou ao sistema estatal e garantiu uma formação de mão de obra moldada para o sistema capitalista dependente que operava no país. Para o Estado, a educação funcionou como um caminho de aproximação com o capital, bem como um importante local para a disseminação da ideologia da ordem hegemônica vigente.

---

<sup>114</sup> O Projeto é uma ação interministerial “em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, visa a somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania”. Sua primeira versão foi em 1968 e em 2004 foi relançada. Fonte: <https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

<sup>115</sup> Tinha como objetivo “estabelecer cooperação para a publicação de livros técnicos, científicos e educacionais” (PALMA FILHO, 2010b).

A política educacional do regime militar abrangiu, ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado (FERREIRA JUNIOR e BITTAR, 2006, p. 1161).

De acordo com Romanelli (2013, p. 204), a educação no período ditatorial se apresentou como o de costume em sociedades subdesenvolvidas.

Nas sociedades subdesenvolvidas, em que são acentuadas as distâncias sociais e a estrutura de dominação interna privilegia camadas e grupos restritos, a expansão do ensino é sempre controlada por mecanismos legais que a mantêm seletiva, como se viu no caso brasileiro, socialmente discriminante. A ajuda internacional privilegia muito o ensino superior que, nessas sociedades em fase de modernização, tem como função precípua definir ou redefinir a situação dos indivíduos na estrutura social. É óbvio que, nesse caso, a ajuda vem privilegiar as camadas mais altas da população. Além disso, ao modernizar a estrutura do ensino, em qualquer de seus níveis, vem não só favorecer o controle da educação pelos órgãos centrais do Governo, o que implica, no caso da Universidade, perda de autonomia, mas também ensejar mudanças acentuadamente quantitativas, favorecendo a expansão da oferta do ensino, sem, contudo, favorecer a real mobilidade social que seria de se esperar (ROMANELLI, 2013, p. 204).

Observou-se, portanto, que a educação esteve intimamente ligada aos aspectos econômicos e políticos do período ditatorial. O aumento da industrialização trouxe para o país a demanda também pela modernização da infraestrutura do país, comunicação transporte, dentre outros serviços que precisavam dar suporte para a industrialização. A mão de obra era cada vez mais necessária e a educação era o caminho para que a formação do trabalhador atendesse essa necessidade. Esse período apresentou uma demanda específica da classe média brasileira. Antes do período da industrialização, ela conseguia a manutenção de seu status, na maioria dos casos, através dos seus próprios negócios. No entanto, com a industrialização, essa parcela da sociedade brasileira, passou a ser mão de obra e conseqüentemente, demandou também pela educação, aumentando a crise do sistema educacional que já se apresentava (ROMANELLI, 2013). Ou seja,

essa situação gerava muito descontentamento, principalmente nas camadas médias da população que, aliás, em 1964 emprestaram seu apoio ao bloco civil-

militar, o qual conquistara o poder. Era de tal magnitude o problema que, só nos vestibulares de 1968, o número de excedentes (estudantes que passavam nos exames vestibulares, mas não conseguiam se matricular por falta de vagas), atinge a casa dos 125 mil (PALMA FILHO, 2010b, p. 17).

A educação ao mesmo tempo que era vista como o caminho para o desenvolvimento, enfrentava uma série de limites impostos pela lógica do Estado que buscava o equilíbrio das contas através da contenção dos gastos públicos. Tratou-se de um cenário contraditório que justificou as aproximações dos organismos internacionais anteriormente apresentados. Com o passar dos anos, o que se observou foi uma manifestação mais intensa dos estudantes e docentes que questionavam essas discrepâncias e a dependência que se criou da AID por assistência financeira e técnica. Essa dependência foi ainda mais notória nas universidades, visto o interesse específico do capital agora em mão de obra especializada.

Os organismos internacionais ao agirem nas diversas modalidades de ensino, conferiram à educação algumas características relevantes que terão reflexos ao longo da história. Segundo Romanelli (2013), o sistema educacional foi baseado em uma estrutura única fora do contexto global brasileiro, houve a capacitação de diversos gestores educacionais dentro de uma ideologia do capital, a tecnocracia impregnou os espaços educacionais como solução para os problemas, aproximando assim, as instituições de ensino ainda mais da lógica empresarial e privada. O movimento da AID junto ao governo brasileiro engessou a política educacional de forma que ela atendia, quase que predominantemente, os interesses do capital central e não da população brasileira. Nesse sentido, observa-se, no âmbito da Universidade, a ampliação de vagas, sem prejuízos aos níveis anteriores de educação, e com a maior economia possível. Para isso, destaco, dentre as diversas ações

1) a criação das unidades departamentais, que buscava eliminar a duplicidade de trabalho e otimizar a utilização do espaço físico, instalações, equipamentos e professores; 2) é instituído o regime de matrícula por disciplina (regime de créditos). Esta foi uma medida que não se efetivou plenamente em todo o ensino superior; 3) instituição do curso básico; 4) unificação do vestibular por região; 5) O vestibular passa a ser classificatório, o que tem como consequência o fato de que, dependendo do número de vagas, candidatos de fraco desempenho poderão ingressar em cursos superiores (PALMA FILHO, 2010b, p. 17).

O objetivo governamental era alcançar um grau de modernização da educação. As alterações na estrutura organizacional, administrativa e nos cursos criados e ofertados pelas instituições foram caminhos estabelecidos para a melhoria da educação. Apesar do suposto apoio às universidades, aproveitou-se o momento para moldá-las de acordo com interesses dos governantes, em geral totalitários e condizentes com lógica tecnocrata e dos interesses do mercado. A modernização “acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo” (ROMANELLI, 2013, p. 233).

Seguindo a mesma lógica, também se investiu na reforma do 1º e 2º graus. Foram feitas alterações no que tange aos objetivos e à estrutura. No entanto, o que basicamente se desejava era conter o acesso da população às Universidades e manter a maior parte dela nos cursos profissionalizantes que garantiam mão de obra para o país. Os entraves eram grandes e esse período trouxe uma defasagem significativa para o 2º grau, a forma como o sistema estava organizado somado a falta de recursos humanos e materiais, deixava grande parcela da população às margens de um futuro educacional (PALMA FILHO, 2010b).

A ditadura apresentou interesses claros e bem definidos para a educação. Houve uma intensa aproximação da educação com o modelo econômico, a expansão e as reformas propostas objetivaram atender aos interesses mercadológicos e ao estilo produtivista e tecnocrático compatível com o das empresas. A demanda por educação advinda do público interno e externo, provocou uma reação do Estado que optou por adequar o seu sistema educacional à sua política econômica. O resultado que era esperado, a modernização, apesar de notória em alguns aspectos, em geral, manteve o país no seu posto periférico.

Independente da avaliação que se possa fazer das políticas educacionais da ditadura, o que está posto, é que suas características irão seguir nos próximos períodos históricos. Sendo assim, há uma herança significativa do período para a continuidade da nossa história.

Para além da ideologia tecnicista que caracterizou a educação, há de se considerar ainda que a herança deixada pela ditadura militar repercute até hoje no sistema educacional brasileiro. Vários elementos que estrangulam, por exemplo, a qualidade de ensino da escola pública, são remanescentes das reformas educacionais executadas pelos governos dos generais-presidentes. (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 2008, p. 351).



Para Saviani (2008),

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDBEN, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008, p. 298).

O período ditatorial estabeleceu uma intrínseca relação entre a política educacional e a política econômica do país. O grande problema é que a primeira não teve os mesmos avanços que a segunda. É inegável a crise vivida na educação ao mesmo tempo em que o país passou pelo conhecido “milagre” em termos econômicos. Apesar do aparente desenvolvimento, o governo federal não tardou a ver os reflexos e os custos do período milagroso.

Em meados da década de 1970, o presidente Ernesto Geisel (1907-1996)<sup>116</sup>, iniciou um tímido e lento processo de abertura democrática. A oposição já se manifestava de forma mais enfática e as relações internas das Forças Armadas também começou a demonstrar essa necessidade. Não houve consenso e o estilo de governo transitava entre ações autoritárias com medidas liberais (FAUSTO, 2015).

Antes de adentrar ao período democrático propriamente dito, vale uma reflexão sobre o conceito de democracia nesse período. Não se trata de uma definição simples e que pode ser caracterizada apenas por um conjunto de ideias ou concepções, mas depende também das condições sócio-históricas na qual a sociedade está inserida para que uma noção de democracia possa ser definida.

Para o senso comum, democracia é o poder de decisão que a maioria tem sobre a(s) minoria(s). Assim, o conjunto da sociedade é governado pretensamente pelo poder da maioria, e sua operacionalização se dá mediante representantes escolhidos diretamente pelo povo. Essa ideia rotineira, naturalizada, não revela, porém, que o poder nas sociedades contemporâneas é muito mais complexo do que as esferas de representação dentro das quais se exerce o “poder de voto”. Basta dizer que parte significativa das decisões que determinam o rumo das sociedades humanas é tomada em esferas sobre as quais não se tem nenhum tipo de controle social ampliado. Para citar a mais importante delas: a produção econômica (MINTO, 2013, p. 244).

---

<sup>116</sup> Governou de 1974 a 1979.

Sendo assim, obviamente, é necessário refletir sobre o contexto em que o país estava inserido para compreender a noção democrática que se tinha no período de transição que se iniciava.

No final da década de 1970, o Brasil começou a sentir de maneira mais clara os reflexos das decisões econômicas tomada anteriormente. As centrais sindicais começaram a ser reorganizar e eclodiram as grandes greves<sup>117</sup>. Em pouco tempo, o cenário brasileiro de suposta estabilidade econômica e controle da população começou a ruir, culminando no início da década de 1980, em um período de recessão, aumento da dívida externa e da inflação (FAUSTO, 2015). Sendo assim, parte da população, especialmente o operariado, a oposição e até algumas representações da classe dominante indicaram a necessidade de um processo de redemocratização.

Chega-se, assim, a uma definição do significado básico que democratização tem no texto ora apresentado: trata-se do processo histórico, comum às sociedades de classes, mas peculiar e característico das sociedades capitalistas, que coloca em processo permanente de conflito, classes e frações de classes que se organizam para a defesa dos seus interesses. Não se trata de um conjunto de valores e práticas independente das condições sociais vigentes. A democratização, nesse sentido de conflito e lutas concretas, acena com a possibilidade da mudança social, inclusive com a própria superação das divisões de classe e da existência de interesses antagônicos. Lembremos: uma sociedade não antagônica não implica indivíduos idênticos, com interesses uniformes. Pluralismo, diferenças e, mesmo, conflitos são certamente possíveis numa sociedade sem classes. O que não é possível é uma forma de existir de determinada classe que pressuponha, como no capitalismo, a permanente interdição e opressão da outra classe em seu próprio benefício (MINTO, 2013, p. 247).

### **2.1.5 A década de 1980 e o tempo presente da democracia**

No início da década de 1980, o país acompanhou a criação de novos partidos políticos e a campanha intitulada de “Diretas Já”<sup>118</sup>. Em um intenso jogo de forças e

---

<sup>117</sup> Ressalta-se que os operários que protagonizaram esse novo movimento grevistas estavam ligados à Igreja (FAUSTO, 2015)

<sup>118</sup> O movimento uniu politicamente diversos setores da sociedade brasileira em torno da pauta de redemocratização. Inicialmente a proposta foi derrotada e as eleições indiretas permaneceram. No entanto, o movimento forçou uma reorganização das forças políticas, “Essa reorganização criou as condições para que as forças conservadoras passassem a buscar novas estratégias para manutenção de seu status político, já abalado pelas forças sociais em ascensão e pelas derrotas do partido da ordem (Arena) nas eleições de 1982 para os governos estaduais. A candidatura de um civil, Tancredo Neves, foi o cume da conciliação entre setores democráticos e setores que haviam dado suporte à Ditadura (MINTO, 2013, p. 250).

reorganização do Estado, em 1988, o Brasil encontrou o marco legal do seu retorno à democracia com o estabelecimento da Constituição de 1988<sup>119</sup>.

O período democrático possibilitou uma nova onda de reorganização dos movimentos sociais e sindicais, o que teve um importante reflexo na área educacional<sup>120</sup>. A democracia, para além da ampliação dos direitos e da possibilidade do voto, tornou-se também palco para que os diversos atores sociais passassem a atuar no controle e nas decisões das políticas educacionais, em especial nas políticas que pouco alteravam o quadro da sociedade brasileira.

Democratizar implicava permitir que a força dos “de baixo” emergisse na cena histórica, fazendo-os sujeitos ativos e capazes de se contrapor e alterar as diretrizes gerais das políticas educacionais hegemônicas durante a Ditadura. Algumas tendências consolidadas naquele período como as de privatização, de fragmentação dos sistemas de ensino e de centralização e tecnificação das políticas educacionais, precisavam ser revistas (MINTO, 2013, p. 250).

O debate em torno da educação, a partir da década de 1980, se pautou na luta pela democratização da escola com a criação de mecanismos de controle social, garantias de financiamento pelo Estado e a defesa da escola pública e de qualidade para toda a população. Os determinantes sociais e a realidade da população deveriam ser compreendidos para que as políticas públicas fossem implementadas (COUTINHO e SANFELICE, 2016).

As discussões estabelecidas em torno da educação, assim como ocorreu em momentos decisivos anteriores, contou com a participação dos defensores das escolas públicas e dos grupos conservadores (em geral, representantes da rede privada). As tensões travadas nesse debate foram expressas no texto da Constituição de 1988. Os destaques

---

<sup>119</sup> A Constituição de 1988, apesar de apresentar inúmeros avanços no que tange à garantia de direitos sociais e políticos para o cidadão brasileiro, também apresentou pontos contraditórios que causavam problemas em áreas tributárias, por exemplo (FAUSTO, 2015). Apesar de ser um momento incontestavelmente relevante para o país não podemos deixar de ressaltar que o processo constituinte foi pensado não só a partir da participação popular até então alijada do processo decisório do país, mas teve também a representação permanente do poder hegemônico vigente.

<sup>120</sup> “Os anos de 1980 inauguraram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2010, p. 403).

positivos se referem ao direito à educação como um dever do Estado, à ampliação dos estabelecimentos e da rede de ensino, maior abrangência do período de obrigatoriedade da escolarização e à gestão democrática da educação que passou a contar com a participação popular nas esferas decisórias. As Universidades, nesse período de redemocratização, também funcionaram como um importante polo de resistência para romper com as heranças da ditadura e para propor novos projetos que trouxessem um futuro diferente para a educação brasileira. Além dessas questões, destaca-se

a medida de maior repercussão na organização do sistema educacional foi a alteração do pacto federativo, que concedeu autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, independentemente de supervisão dos estados ou da União. Desta forma, criaram-se no Brasil mais de 5,6 mil sistemas educacionais autônomos, dificultando enormemente a formulação e a execução de uma política nacional, ou mesmo estadual, para o ensino básico (DURHAM, 2010, p. 156).

A medida acima descrita, exemplifica que em qualquer campo de disputas, nem sempre se aplicam as melhores propostas, as divergências se fizeram presentes e desenharam a política educacional do período. A gestão participativa, tida como um avanço, foi alvo de discordâncias e nos debates a rede privada se eximiu de seguir a legislação estabelecida para as instituições públicas que prezavam por decisões mais democráticas e participativas. O texto constitucional passou então a ser mal interpretado e “o que havia sido um avanço no sentido geral da gestão não se repetiu com relação à criação de mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino” (MINTO, 2013, p. 253).

Obviamente foi um processo de avanços e recuos para se repensar a política educacional brasileira, destaca-se que em 1989, voltou-se a discutir sobre a LDBEN<sup>121</sup>. Tratou-se de um período de efervescência das mobilizações sociais e das representações do campo educacional que irão novamente tentar reverter a lógica desigual historicamente estabelecida no nosso sistema educacional. À medida que essas forças progressistas

---

<sup>121</sup> Em março de 1989, o deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-Ceará), à época presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, constituiu Grupo de Trabalho para discutir a LDBEN, sob a coordenação do deputado Florestan Fernandes (PT-SP), tendo como relator o deputado Jorge Hage (PSDB-BA). Como nos informa Saviani (1997), ao projeto original foram anexados sete projetos completos e mais 17 projetos que cuidavam de aspectos específicos, de algum modo, correlacionados com a LDBEN, além de 978 emendas de parlamentares (PALMA FILHO, 2010b, p. 24).

trouxeram uma proposta de projeto contra hegemônico, houve naturalmente uma reação defensiva das forças conservadoras que sempre impuseram suas preferências para a educação. É nesse sentido, que os anos de 1990 “em consonância com as mudanças já em curso nos países centrais do capitalismo, tem início um processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal” (COUTINHO e SANFELICE, 2016). Diante do exposto, percebe-se que a redemocratização, abriu por um curto espaço de tempo, a possibilidade de que projetos distintos de classe estivessem em disputa.

Apesar da empolgação inicial com o Brasil que emergia dos escombros da Ditadura, a situação que se construiu após a virada dos anos 1980 para os 1990, foi de uma progressiva interdição e de reversão dos espaços políticos que os conflitos sociais haviam aberto. Desse processo, emergiu um país que se reestruturou na esfera política formal, tendo algumas instituições aceitas – e, muitas vezes, exigidas – pelos interesses dominantes (os do grande capital) como sendo “democráticas”. Tais interesses dependem das desigualdades reais, entretanto, as classes e frações de classe que os representam possuem mecanismos para dissimular seus objetivos, que vão da dissimulação formal à cooptação político-ideológica das forças sociais que poderiam acirrar os conflitos (MINTO, 2013, p. 256).

Uma das principais características da educação no contexto neoliberal foi uma readequação da ideia de qualidade. Muito comum em empresas (o que demonstra uma afeição ao ramo privado educacional), buscou-se a melhoria do desempenho educacional através dos princípios da chamada “qualidade total”<sup>122</sup>. O ensino foi tratado como mercadoria na qual o/a educador/escola era o/a ofertante do serviço e o/a aluno/a era o consumidor. O sucesso dessa relação poderia ser mais bem avaliado e os resultados ficariam condicionados ao desempenho, quase que exclusivo, desses atores envolvidos no processo de “venda”. Nessa lógica, observa-se

um projeto de educação calcado nas regras de mercado, ancorado num conceito de qualidade restrito e operativo, instaurando um amplo processo de individualização e responsabilização das escolas e seus agentes pela “boa” ou “má” qualidade da educação escolar, incidindo, sobretudo, no (re)direcionamento da gestão escolar levado a cabo por meio de programas elaborados e implantados em parceria público-privado, bem como mediante mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos-clientes a fim de aferir a qualidade do produto-educação (COUTINHO e SANFELICE, 2016, p. 43).

---

<sup>122</sup> Ações baseadas “em princípios emanados da administração gerencial formulada no campo da administração científica” (COUTINHO e SANFELICE, 2016, p. 42)

Essa concepção mercadológica não surgiu repentinamente no Brasil. As ideias neoliberais vinham sendo disseminadas na educação principalmente pelos organismos multilaterais e agências internacionais<sup>123</sup> que se organizaram em torno do discurso da globalização para uma nova ofensiva capitalista. É nesse caminho que se realizou, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nessa ocasião foram definidas as principais políticas a serem estabelecidas nos países que participaram das discussões e foram signatários dos pactos propostos. O Brasil, seguindo as orientações da conferência, estabeleceu suas reformas educacionais, assim como as que ocorreram em outros diversos países, enquadrando a educação ao projeto capitalista em vigência.

A educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras (JACOMELI, 2011, p. 122).

É exatamente com esse pensamento que Fernando Collor de Mello<sup>124</sup> (1990-1992) assumiu a presidência da república e pautou seu governo em um pacote de medidas econômicas que visaram conter a inflação, reduzir os gastos com o funcionalismo público, além de focar no ramo das privatizações.

O governo Collor foi um misto de aventuras políticas e rupturas fundamentais com o modelo de desenvolvimento que, com modificações, se mantinha desde os anos 1940-1950. Entre as rupturas fundamentais, estão a abertura comercial e as privatizações de empresas estatais do setor industrial. O governo Sarney já havia tomado iniciativas em ambas as direções, mas haviam sido tímidas. Collor aboliu de uma só vez muitos dos controles administrativos sobre o comércio exterior e estabeleceu importações de mais de 50% em 1990 para cerca de 15% em 1994. As privatizações até então limitadas a empresa de menor importância, passaram a ocorrer em setores fundamentais da matriz industrial brasileira, como a siderurgia e a petroquímica. Alterou a lei que criava a reserva de mercado para os bens de informática, aprovada no governo Sarney e tida como exemplo máximo do nacionalismo autárquico. A nova lei acabou com a virtual impossibilidade de importação nessa área (FAUSTO, 2015, p. 475).

No campo educacional, Collor seguiu algumas das diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos e priorizou as políticas destinadas à universalização do ensino primário e o combate ao analfabetismo. Houve pouco tempo para as estratégias

---

<sup>123</sup> Podemos citar como exemplos desses organismos o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

<sup>124</sup> 1949-...

serem colocadas em prática, pois Collor foi destituído do cargo em 1992 após um escândalo de corrupção envolvendo seu governo que culminou no processo de *impeachment*.

Itamar Franco (1992-1995)<sup>125</sup> assumiu a presidência até o início de 1995. Nesse período, uma das questões mais importantes no campo educacional foi o “debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, que envolveu Estados e Municípios na construção de seus próprios planos” (JACOMELI, 2011, p. 123). Essa foi uma das ações mais representativas em termos de participação democrática após o final da ditadura para o campo educacional. Porém, a forte característica neoliberal foi que manteve a tônica do estilo de governo implementado pautado nos “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2010, p. 438).

Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)<sup>126</sup> assumiu a presidência em 1995, fortalecido pelo desenvolvimento do Plano Real<sup>127</sup> enquanto foi Ministro da Fazenda de Itamar Franco. Através das medidas econômicas que adotou, teve como resultado um período de queda da inflação e alta na renda média da população mais pobre. A visão liberal em relação à economia caminhava junto com ações sociais de orientação social-democrata (FAUSTO, 2015). Segundo Jacomeli (2001, p. 124), o Governo FHC foi

marcado pela continuidade das reformas estatais, iniciadas com Collor, visando a adequar o país aos moldes do modelo do Estado mínimo neoliberal. Assim, mantém a abertura às exportações, bem como o programa de privatizações de grandes empresas estatais. Também alterações são encaminhadas às regras da Previdência Social e ao Estatuto do Funcionalismo Público e profundas alterações são feitas na chamada Constituição Cidadã de 1988, através de Emendas Constitucionais para que as reformas sejam implementadas (JACOMELI, 2001, p. 124).

Uma agenda de reformas no campo da educação também foi proposta. Inicialmente destacou-se a promulgação da LDBEN de 1996<sup>128</sup> que embora não tenha sido criada nesse governo, após longas discussões entrou em vigor tendo como pontos positivos a questão da

---

<sup>125</sup> 1930- 2011.

<sup>126</sup> 1931-...

<sup>127</sup> “As medidas do Plano vinculavam-se, além de adotar uma nova moeda – o Real, à contenção de gastos públicos e aceleração das privatizações” (JACOMELI, 2011, p. 123).

<sup>128</sup> Lei N. 9394/96.

descentralização das competências e responsabilidades de cada esfera de governo, a manutenção do ensino público e gratuito como dever do Estado, além da garantia da autonomia das Universidades, adequações curriculares e diversificação de cursos.

A partir das diretrizes estabelecidas pela LDBEN, outras importantes ações são tomadas no governo FHC. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>129</sup>, a reforma curricular do ensino fundamental, a reorganização do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)<sup>130</sup>, bem como a criação, ampliação e/ou consolidação de diversos programas educacionais<sup>131</sup>.

Segundo Durham (2010), no governo FHC houve uma ampliação do sistema de ensino, especialmente dos segmentos fundamental e médio. Há um crescimento do setor privado de ensino no cenário nacional e o ensino técnico e profissional volta a ser separado do ensino propedêutico. Apesar de inúmeras iniciativas, a maior dificuldade encontrada no governo federal estava ligada à qualidade do ensino que apresentava indicadores lamentáveis nos sistemas de avaliação que se aplicava. Obviamente esses índices são históricos, mas começam a ser mais claros no Governo FHC à medida que ele implantou mecanismos mais específicos de avaliação e controle da educação.

É possível perceber que inúmeras ações foram desenvolvidas e que a política educacional brasileira começou a ganhar contornos mais específicos. No entanto, não podemos desvincular essas ações das orientações já designadas pelo Banco Mundial anteriormente e que o governo federal continuou a seguir<sup>132</sup>. Ressalto também uma demora de Fernando Henrique para estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE) preconizado pela LDBEN, mas que só entrou em atividade próximo ao final de seu mandato com vetos

---

<sup>129</sup> “De acordo com essa Emenda Constitucional pelo menos 15% dos recursos que Estados, Distrito Federal e Municípios, em razão do texto constitucional, devem se destinar à educação e serão aplicados no ensino fundamental (PALMA FILHO, 2010b, p. 29).

<sup>130</sup> O sistema “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 24/10/2019.

<sup>131</sup> Como exemplos desses programas é possível citar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) (JACOMELI, 2011), além do Bolsa Escola que oferecia ajuda financeira para as famílias pobres de estudantes entre sete e catorze anos que frequentassem a escola regularmente (FAUSTO, 2015).

<sup>132</sup> Para mais informações consultar: LEHER, 1999.



que comprometeram partes importantes do documento (JACOMELI, 2011). Saviani (1997), avalia que após um longo caminho de debates e tramitações, a LDBEN promulgada foi minimalista e buscava a desregulamentação, descentralização e privatização da educação. Ou seja, aliada e compatível com o pensamento de um Estado Mínimo.

A década de 1990 e início dos anos 2000, segundo Saviani (2010, p. 442) também não altera a lógica educacional anteriormente estabelecida. Os padrões tecnicistas, pautados na eficiência e produtividade transformam as escolas em um espaço não de produção de conhecimento, mas apenas de resultado. A política educacional estabelecida ficou voltada para números e índices que em alguns aspectos até cresceram, mas em termos qualitativos mantém as antigas estruturas educacionais sólidas. O autor caracteriza essa política como de “inclusão excludente”.

A estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos de divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consumando-se, desse modo, a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2010, p. 442).

Em um balanço geral do governo FHC, há de se enaltecer dois aspectos fundamentais que ficaram de herança para o país. Um foi a consolidação da democracia através do reconhecimento do Estado dos crimes da ditadura, a subordinação das Forças Armadas ao poder civil e organização da transição do governo federal para o seu sucessor. E o segundo foi a garantia de uma estabilidade econômica que não se viu anteriormente no país. Embora essa garantia tenha sido positiva, alguns reflexos começaram a ser sentidos com o passar dos anos. A dívida pública cresceu consideravelmente, a carga tributária começou a espantar os investimentos privados e os gastos com juros e políticas sociais começaram a pesar nos cofres públicos. Em pouco tempo, o desemprego e a informalidade se tornaram comuns na sociedade (FAUSTO, 2015).

Diante da política neoliberal que se estabeleceu, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011)<sup>133</sup>, se candidatou em 2002 pela quarta vez à presidência da república com um discurso contrário ao cenário que estava posto. Defendeu o rompimento com o modelo neoliberal e o investimento no mercado interno, além de pautas específicas para os problemas sociais que se agravavam no Brasil.

A política econômica estabelecida, em partes deu continuidade às ações desenvolvidas no Governo FHC, a divergência se deu no combate às privatizações e no fortalecimento das estatais. Além disso, notou-se que o governo Lula passou “a fazer um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais” (JACOMELI, 2011, p. 125).

De fato, foi um início de governo promissor. A população brasileira teve um aumento do seu poder econômico, acesso a mais programas sociais e ao crédito. O resultado foi uma redução das taxas de desemprego, alívio da pobreza e uma possibilidade de ascensão social, com a chamada “nova classe média” que ganhou espaço no país. No segundo mandato, Lula apesar de não conseguir manter os índices iniciais, ainda assim apresentou boas taxas de desenvolvimento (FAUSTO, 2015).

No campo educacional observou-se que Lula também deu continuidade em ações iniciadas no governo anterior, como o PNE, por exemplo. Diante das medidas anteriores, poucas rupturas foram apresentadas e ações apenas seguiram o fluxo já estabelecido, focalizando demandas específicas e esparsas.

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009a, p. 198).

As mudanças mais características propostas pelo governo Lula, apareceram mais para o final de seu primeiro mandato. Observa-se um conjunto de medidas que possibilitaram colocar em prática ações que historicamente foram ignoradas e que

---

<sup>133</sup> 1945-...

buscaram a melhoria da educação brasileira, como por exemplo, a aplicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (JACOMELI, 2011).

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo (OLIVEIRA, 2009a, p. 204)

Destaca-se ainda, no primeiro mandato de Lula a criação do Fundo Nacional para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), substituindo o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>134</sup>.

Há de se ressaltar uma importante característica da política educacional do Governo Lula que foi a articulação da escola com os programas de cunho social destinados especialmente para a parcela da população mais pobre. A educação, além de seus objetivos óbvios, assumiu tarefas e ações que englobaram a transferência de renda e projetos sociais, ganhando quase um caráter salvacionista. Ou seja, a escola passa a funcionar como um local de combate à pobreza e de operacionalização de políticas sociais.

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local. Observa-se, assim, que como a política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos. Esses programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser

---

<sup>134</sup> “O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos” (OLIVEIRA, 2009a, p. 198).

desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes (OLIVEIRA, 2009a, p. 204).

Para executar as ações pretendidas, a descentralização da educação foi uma medida relevante adotada, o governo federal organizou a política e buscou a articulação das demais esferas de governo. Apesar de ofertar assistência técnica e apoio aos envolvidos, criou-se um problema já visto em outros momentos do país, a ambivalência, uma característica da política educacional no segundo mandato de Lula.

Tal política apresenta, contudo, certo grau de ambivalência. Ao mesmo tempo em que o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em nível nacional, muitas vezes interferindo nas políticas estaduais e municipais, como por exemplo na sua atuação com relação ao piso salarial profissional nacional do magistério, adota como carro chefe dessa política um Plano que se constitui da soma de programas especiais que marcam a irregularidade de suas políticas (OLIVEIRA, 2009a, p. 206).

O governo Lula também apresentou um importante avanço na questão do acesso ao ensino superior. As estratégias adotadas para uma reforma universitária, demonstraram a preocupação de modernizar as universidades e fazer com que as camadas sociais mais pauperizadas tivessem acesso aos seus cursos. Nesse sentido, a expansão do Ensino à Distância (EAD), programas de financiamento estudantil como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), demonstram o interesse na democratização do acesso às universidades.

Esse processo está sendo apresentado como democratização do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados da população brasileira, por meio de várias estratégias, como ProUni, o Fies, a política de cotas, as universidades tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos ou ciclos de formação geral e de formação profissional e, principalmente, a educação superior à distância, sob a aparência de modernização e adequação da educação à globalização econômica e à sociedade da informação (LIMA, 2007, p. 190).

Torna-se importante que é diante desse tipo de política de governo que se aumenta e desenvolve o espaço socio-ocupacional dos assistentes sociais na educação, diversos postos de trabalho foram criados nas universidades e institutos federais de educação para

acompanhar e desenvolver as políticas de acesso, dentre outras questões que permeiam os aspectos sociais da educação.

É fato que a educação apresentou deficiências e avanços durante o governo Lula, mas apesar de diversos problemas, este incentivou a congregação de diversos representantes da área educacional para debater a proposta de um sistema educacional mais articulado através de um novo PNE. Os encaminhamentos estabelecidos nas Conferências Nacionais de Educação focaram na organização da educação nacional<sup>135</sup>, financiamento, ampliação do acesso, formação e valorização dos professores e ações em prol da diversidade (JACOMELI, 2011). Destaca-se também a ampliação da obrigatoriedade da educação nacional; a criação de políticas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias, novos campi e cursos, e estratégias para o financiamento do ensino superior privado, o que pode parecer paradoxal<sup>136</sup> (DOURADO, 2010).

Novos marcos para o financiamento desse nível de ensino, incluindo garantia da subvinculação de recursos para o setor público; da autonomia universitária nos marcos da CF/88; de políticas e programas para a educação superior, reorientados a fim de democratizar o acesso e a inclusão social em um cenário fortemente marcado pela privatização do ensino, incluindo, neste contexto, apoio efetivo às políticas de ações afirmativas, expansão das instituições públicas por meio de interiorização e ampliação de vagas e recursos, apoio estudantil; de um Sistema Nacional de Avaliação, que articule a avaliação da graduação e da pós-graduação e a educação básica, resguardadas as especificidades desses níveis de ensino, por meio de processos que contribuam para o desenvolvimento da ciência e tecnologia e para a melhoria dos processos formativos e expansão da pós-graduação e da pesquisa, do intercâmbio nacional e internacional de pesquisadores e estudantes, por meio de fortalecimento das agências de fomento, especialmente da CAPES e do CNPq (DOURADO, 2010, p. 691).

---

<sup>135</sup> Dourado (2010, p. 690), destaca “A efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a instituição do Fórum Nacional de Educação como instância máxima de deliberação do SNE; A regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados; A ampliação do investimento em educação pública em relação ao PIB de modo a garantir 10% do PIB para a educação nacional, bem como a efetiva regulação democrática da educação nacional; A defesa de educação democrática e de qualidade, tendo por eixos a inclusão, a diversidade e a igualdade, bem como a instituição de um sistema nacional de avaliação em sintonia a esses princípios de modo a assegurar, por meio de políticas integradas e afirmativas, melhoria no acesso e permanência com sucesso para todos e a consolidação de políticas e programas de formação, desenvolvimento profissional e valorização dos trabalhadores da educação, incluindo planos de carreira e remuneração compatíveis”.

<sup>136</sup> Para mais informações sobre os investimentos na educação pública e privada no Governo Lula e os aspectos controversos do investimento no ensino privado ver AGUIAR (2016).

Em relação especificamente ao Ensino Superior, verifica-se uma maior democratização do ensino, o investimento em ações que garantissem a permanência e êxito dos alunos, a busca pela redução dos efeitos das desigualdades sociais e regionais, inclusão social e redução da evasão escolar. Nesse sentido, se destaca a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>137</sup> que contribuiu para a concretização desses objetivos.

De uma forma geral, percebeu-se uma preocupação do Estado em se responsabilizar pela oferta de políticas públicas para a área, além de considerar as diferenças regionais como determinantes para um país diverso como o Brasil, buscando assim medidas que corrigissem as distorções educacionais historicamente construídas no país. Apesar da intencionalidade exposta pelo discurso de Lula durante seus oito anos de governo, autores como Fausto (2015) e Oliveira (2009a) afirmam que poucas foram as ações colocadas em prática que proporcionaram uma ruptura capaz de atingir os objetivos educacionais propostos. Há um consenso de que Lula manteve as estruturas das políticas educacionais já estabelecidas em outros governos. Libâneo (2008) corrobora enfatizando que

não é ainda desta vez que temos um Plano para salvar a educação, ou como disse o presidente Lula, uma revolução na educação. Ainda não temos políticas educacionais para livrar a escola brasileira da sua degradação, que ponham termo ao empobrecimento intelectual da formação de professores e das crianças e jovens (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

Lula, próximo ao final de seu governo de 8 anos, preparou a candidatura de Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>138</sup> para ser sua sucessora. O Governo federal deixou uma marca positiva pela “racionalidade na gestão da política econômica e pela prioridade atribuída à área social”, além de boa imagem pela atuação juntos aos sistemas internacionais. Uma outra característica que pode ter múltiplas interpretações, foi a política de mediação estabelecida por Lula. Ela acabou promovendo um “amplo loteamento partidário da máquina pública, banalizou casos graves de corrupção” e acabou deixando um difícil jogo político para o a gestão de Dilma (FAUSTO, 2015).

---

<sup>137</sup> Instituído pelo Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010.

<sup>138</sup> 1947-...

Assim como ocorreu em praticamente todas as transições de governo, não ocorreu uma ruptura nos direcionamentos político-econômicos do governo Lula para o governo Dilma. Seu primeiro mandato manteve ações voltadas para o campo social, assim como medidas que conciliavam os interesses do campo econômico e empresarial. Dilma investiu em uma matriz econômica que previa a “redução das taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada” (BASTOS, 2017, p. 03).

No campo educacional, deu continuidade às ações governo Lula com alterações pontuais em algumas áreas, mas as medidas mais visíveis do governo federal foram em torno da expansão dos anos de obrigatoriedade do ensino e a criação do Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC<sup>139</sup> (SAVIANI, 2018b). O governo Dilma, já enfrentando um cenário de crise do capital e o aumento de demandas por mão de obra qualificada, investiu de forma muito específica na expansão do ensino técnico e superior, porém suas estratégias resultaram em um processo de mercantilização da educação que acabou gerando uma antítese ao processo educacional que deveria girar em torno do direito à educação pública, gratuita, universal e de qualidade (LIMA, 2012, p. 81).

Saviani (2018b) faz algumas críticas às políticas educacionais do Governo Dilma, justamente por esse movimento de transformar a educação em mercadoria. Segundo o autor, há um incentivo da concessão do financiamento público para o setor privado, visto as parcerias propostas para a execução dos programas educacionais com o Sistema S, por exemplo.

Ainda de acordo com as críticas estabelecidas por Lima (2012) e Saviani (2018b), verifica-se o estabelecimento das novas diretrizes para o Ensino Médio Profissional. O Governo Dilma, de uma forma geral apresentou pontos positivos, como a gratuidade da oferta da modalidade de ensino, a correção do fluxo do Ensino Fundamental para o Médio.

---

<sup>139</sup> O referido programa foi instituído em 26 de outubro de 2011 mediante a sanção da Lei n. 12.513 pela presidenta Dilma Rousseff, tendo como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica para a população, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com direito ao auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar. Para tanto se propôs a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, destacando-se: Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT (SAVIANI, 2008b, p. 301).

Em termos curriculares reiterou a base nacional comum que preza pela formação integral e respeito às diversidades e especificidades regionais, mas abriu precedentes para a modularização do ensino e formação por competências, o que “pode ser a corrosão das bases temporal e de conteúdo com restrição da abrangência e da integração dos saberes escolares” que integra o ensino médio ao ensino profissional. Nesse sentido, verifica-se novamente uma aproximação da educação ao mercado (LIMA, 2012, p. 86).

O Governo Dilma também estabeleceu um novo PNE que mais uma vez estabeleceu metas de universalização da educação e pareceu propor a continuidade de um aumento numérico de escolas e alunos, sem focar no aspecto da qualidade. Com isso, assim como vimos em governos anteriores houve uma tendência de se buscar a qualidade nos estabelecimentos privados de ensino, reforçando mais uma vez os interesses mercadológicos. Essa é a grande crítica que envolve a política educacional do governo Dilma e que traduz os dilemas de seu governo, a relação dos interesses sociais com os empresariais e políticos.

No segundo mandato, Dilma enfrentou um cenário mais delicado. A situação ficou ainda mais crítica ao se propor uma nova matriz econômica baseada em ajustes fiscais e monetários. Essa decisão do governo federal colocou fim ao movimento de conciliação anteriormente sustentado e fez com que ascendesse uma união da burguesia descontente com as políticas econômicas adotadas ao mesmo tempo em que as camadas populares se mostravam insatisfeitas em meio aos conflitos sociais (BASTOS, 2017).

A política educacional, assim como ocorreu durante toda a história do país, se ajustou ao jogo de interesses estabelecido. O segundo governo Dilma, diante de muitas incertezas e conflitos, tendeu a se ajustar às armadilhas do mercado financeiro.

Desde Pombal, todo novo governo acena com mudanças educacionais justificando-as por argumentos econômicos e financeiros. Entretanto, quase sempre, são muito mais justificadoras do que justificadas. Assim como as reformas educacionais dos militares, mudanças educacionais valem mais pelos seus efeitos e interesses indiretos ou subliminares do que pelos objetivos anunciados. Acreditamos que as políticas educacionais desde sempre, mas, sobretudo, neste momento, tornam-se tanto elemento de afirmação de marketing quanto de ideologia dos governos, quanto representam instrumento de regulação dos custos necessários à manutenção da estabilidade financeira, denunciando as ambiguidades neoliberais e neodesenvolvimentistas dos governos Lula-Dilma (LIMA, 2012, p. 88).



O cenário político - que se desenhava desde o final de 2015 - indicava que um período conturbado estava por vir. Dilma já não tinha governabilidade e os interesses de diversos partidos, líderes e empresários se uniram para derrubar o governo. Os interesses escondidos no duro jogo político estabelecido não cabem detalhadamente nessa pesquisa e, enquanto ela está sendo escrita, muitos acontecimentos corroboram para a confirmação de que Dilma sofreu um golpe. Não se trata aqui de uma defesa desse governo, até porque alguns de seus equívocos foram aqui resumidamente expostos, mas não há como deixar de apontar que a democracia do país foi afrontada da forma com que se arquitetou o *impeachment* de Dilma<sup>140</sup>.

Diante do jogo político que se desenhou em 2016, o então vice-presidente Michel Temer (2016-2018)<sup>141</sup>, assumiu a presidência e colocou em prática um programa de governo regressivo contraditoriamente intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, no qual inúmeros direitos garantidos foram colocados em risco.

A unificação da burguesia em torno de um programa regressivo finalmente aconteceria caso uma alternativa política viável ao governo aparecesse, o que ocorreu quando, de dentro dele, Michel Temer anunciou o programa Uma Ponte para o Futuro. É ele a inspiração da PEC 214/55 do teto do gasto, que poupa a estrutura tributária regressiva, distribui o ônus do ajuste para os cidadãos pobres carentes de transferências monetárias e serviços públicos (mas que pagam proporcionalmente mais impostos que os ricos) e abre um novo horizonte de privatizações do domínio público. Se o golpismo da oposição era previsível em 2014, o golpismo do Palácio do Jaburu era muito menos. A Ponte para o Futuro transformava o recuo tático em nova estratégia, o que, faça-se justiça, estava muito distante das intenções de Dilma Rousseff. Junto com a expulsão de Dilma, iriam a CLT e a Constituição “cidadã” (BASTOS, 2017, p. 53).

O presidente Michel Temer assumiu uma agenda voltada para o empresariado, na qual previam-se “cortes fiscais (seletivos), salariais e de direitos (...), desonerações fiscais e da baixíssima carga tributária dos ricos para trabalhadores e beneficiários de serviços públicos, contra a CLT e o capítulo social da Constituição Federal” (BASTOS, 2017, p. 53). Ou seja, um governo federal voltado para a garantia dos interesses burgueses, o que se mostra óbvio mediante a participação desse grupo para que Dilma fosse destituída. A exemplificação desse cenário pode ser compreendida através do sancionamento da PEC

---

<sup>140</sup> Para detalhamento do assunto ver: DEMOCRACIA em vertigem. Direção de Petra Costa. Brasil: Netflix, 2019 e o livro General Villas Bôas: conversa com o Comandante de Celso Castro, FGV editora.

<sup>141</sup> 1940-...

55/2016 que trata “do congelamento das despesas primárias correntes (despesas públicas da União, reduzindo-a para 12% do PIB), ou seja, um congelamento do Estado Social para proteger o pagamento dos juros e serviços da dívida” (LEHER, VITTÓRIA e MOTTA, 2017, p. 18)

No campo educacional, Temer propões estratégias conservadoras e que comprometeram os avanços conquistados arduamente nas últimas décadas. Suas pautas se voltaram para a nova Reforma do Ensino Médio e a contenção expansão das universidades, bem como seus projetos de ciência e tecnologia.

A Reforma do Ensino Médio traduz um alinhamento com os pensamentos de direita no país. Instituída pela Lei n. 13.415/2017, tinha como objetivo ajustar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país, ou seja, ao mercado, além de retirar a formação em disciplinas de humanas como sociologia, filosofia e artes. Isso demonstra mais uma vez, uma perspectiva ideológica, porém para o lado conservador que se assemelha aos momentos autoritários como o Estado novo (1937-1945) e ao Governo ditatorial do período de 1964 a 1985. Voltamos ao dualismo educacional que separa de forma classista o futuro dos estudantes, o que - de certa forma- também ocorreu no governo Dilma com seus programas de formação profissional. Somado a isso a desprofissionalização do magistério com o reconhecimento do notório saber<sup>142</sup>, o estrangulamento das universidades e seus projetos de produção de ciência e tecnologia (LEHER, VITTÓRIA e MOTTA, 2017).

A política econômica de Michel Temer se refletiu no campo educacional de forma cruel, houve uma desvalorização da produção de conhecimento nacional e as portas para o capital financeiro foram abertas de forma cada vez mais avassaladora. Isso significa

o abandono de medidas que possibilitaram a expansão relativa da educação superior pública. Se antes os governos “progres” apostaram na expansão simultânea dos setores públicos e privados-mercantis, as políticas de austeridade, a rigor, de contrarreforma do Estado, conduzidas por essas novas coalizões, podem estancar o financiamento das universidades públicas em favor do repasse de recursos para as privadas. No Brasil, a referida mudança constitucional que congela os gastos públicos por 20 anos, significará uma queda anual nos gastos sociais equivalente a 0,8% do PIB por ano. Em 6 anos, isso equivaleria a toda

---

<sup>142</sup> De acordo com a LDBEN, art. 66, a preparação para o exercício do magistério se dá através dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Com a reforma do ensino médio, aprovada através da Lei n. 13.415/2017, é permitido ao professor lecionar em áreas afins, sem ser necessariamente a de sua formação.

verba para a educação brasileira, atualmente em torno de 5% do PIB (LEHER, VITTÓRIA e MOTTA, 2017, p. 21).

Nesse sentido, o ano de 2018 terminou com um cenário preocupante que se agravou ainda mais com a eleição de Jair Messias Bolsonaro<sup>143</sup> (2018-2022). Candidato vencedor das eleições, representante da direita ultraconservadora, além de corroborar com o cenário proposto por Temer, demonstrou já durante a campanha eleitoral um claro desafio à democracia e à educação da forma como foi pensada pelos seus principais atores desde a década de 1930. Em seu plano de Governo<sup>144</sup> fez ataques às ideologias de gênero, resgatou ações educacionais do período ditatorial, defendeu a diminuição das cotas raciais, dentre outras estratégias que vêm na contramão dos avanços até aqui obtidos.

Desde que Bolsonaro assumiu, o MEC foi um dos ministérios que mais se envolveu em polêmicas até o momento. Houve uma constante troca de líderes, incluindo duas vezes os próprios ministros, cortes de orçamentos bilionários que afetam diretamente os funcionamentos das instituições, a extinção de bolsas estudantis primordiais para a permanência dos estudantes, bem como o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país e a extinção de pastas específicas da educação, como por exemplo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Com isso, a mobilização popular já se apresentou ao novo governo, mostrando uma clara tensão e polarização da sociedade.<sup>145</sup>

É difícil prever o futuro da política educacional brasileira no momento da construção da presente pesquisa. Talvez, o que fica mais fácil afirmar é o caminho óbvio para o retrocesso que estamos observando desde o Golpe de 2016 e as suas últimas reformas. “As características educacionais que se apresentam, desde então, se assemelham à década de 1940, dual e elitista”<sup>146</sup>.

Pensar a educação e propor um novo caminho para política educacional brasileira não se trata de tarefa fácil, mas primordial. Nesse sentido, Leher, Vitória e Motta (2017, p. 23), afirmam que é preciso buscar a liberdade do pensamento e defender que a cultura e a concepção política sejam a “base ética de uma educação que ponha a democracia plural

---

<sup>143</sup> 1955-...

<sup>144</sup> Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46012309>. Acesso em 28/10/2019.

<sup>145</sup> Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>. Acesso em 28/10/2019.

<sup>146</sup> Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em 28/10/2019.

como base da sua ação”, além de construir instrumentos para superar os antigos modelos de educação que voltaram a ser colocados em prática.

Diante da trajetória desenhada é possível compreender que a história das políticas educacionais no Brasil foi permeada pelos interesses hegemônicos vigentes em cada governo. A cada transição, em geral, a educação ganha novos contornos e roupagem, mas mantém seu caráter classista, elitista, tecnicista, mercadológico com a ascensão e retrocesso das influências burguesas, religiosas e movimentos populares. Nesse sentido, observo um terreno propício e necessário de atuação do Serviço Social, tema que será abordado a seguir.

O texto até aqui pretendeu apresentar ao leitor um histórico das políticas públicas de educação no Brasil. É possível observar através desse resgate um ciclo vicioso das ações que compõe a educação brasileira. Essas ações, em geral, atenderam sempre a elite da sociedade, favorecendo aqueles que historicamente detem o poder no país. Ao mesmo tempo em que um determinado grupo é beneficiado, obviamente outro, o mais fraco vai sofrer com os efeitos da desigualdade social e um contínuo papel à margem da sociedade. Quando essa situação chega em um limite onde há pressão das camadas populares, a tendência do governo sempre foi buscar formas de concessão de direitos para estabelecer o consenso e a ordem perpetuando a concentração do poder nas mãos da burguesia. Apesar de momentos de avanços nas políticas educacionais brasileiras, elas podem ser classificadas como historicamente elitistas, classistas e meritocráticas.

## **2.2 Educação e Serviço Social no Brasil**

A política educacional brasileira, assim como apresentada no tópico anterior, nos demonstra um campo específico que possibilita e requer a atuação dos profissionais de Serviço Social. A educação, da forma como foi implementada e desenvolvida ao longo da história, se torna alvo “de contradições, de críticas, de acordos políticos nacionais e internacionais, desfigurando seu papel fundamental de igualdade, de participação, de acesso e de direito de todo cidadão” (PIANA, 2009b, p. 198). Sendo assim, torna-se um espaço de atuação para que os assistentes sociais exerçam suas atividades profissionais nas diversas expressões da questão social que aparecem nesse meio. Von Dentz e Silva (2015, p. 09) também corroboram e expõem que “as desigualdades, as expressões da questão

social como objetos de intervenção do Serviço Social demarcam as políticas de escolarização não somente contemporâneas, mas históricas”. As demandas apresentadas na política de educação precisam ser pensadas em conjunto com os determinantes sociais, econômicos, políticos, intelectuais e psicológicos que envolvem os atores sociais nela inseridos.

Para Almeida (2005, p. 17), uma questão a ser assinalada

diz respeito ao reconhecimento de que se a política educacional é uma das expressões das disputas protagonizadas pelos sujeitos sociais no campo da cultura ela também não encerra todas as particularidades da educação enquanto dimensão da vida social. Os assistentes sociais devem, ao mesmo tempo, tomar a política educacional como um modo historicamente determinado de oferta e regulação dos serviços educacionais, que organiza diferentes formas de trabalho coletivo e modalidades de cooperação entre os profissionais que atuam nesta área, como considerar a educação como um fenômeno social, cujas práticas e seus sujeitos envolvem processos que embora se relacionem com a política educacional a ela não necessariamente se circunscrevem. Pensar a educação para além da política educacional é, deste modo, uma outra exigência posta aos assistentes sociais e que requer um olhar sobre a própria dimensão educativa de sua intervenção como constitutiva desses processos mais amplos e não necessariamente vinculada a essa área de atuação do Estado via política social. Em síntese, a dimensão educativa que caracteriza um infindável universo de práticas sociais e experiências profissionais não necessariamente configura um elemento justificador do pertencimento ou proximidade dessas atuações à política de educação (ALMEIDA, 2005, p. 17).

A trajetória da educação brasileira, inserida em um contexto capitalista, sempre expôs uma correlação de forças entre projetos societários distintos, nos quais a escola se transforma em um campo ideológico em disputa. De um lado, apresenta-se a classe burguesa que se apropria da educação de forma seletiva e meritocrática, de outro, observa-se as lutas e os movimentos sociais em defesa de uma educação pública universal, ou seja, como direito de todos. Nessa perspectiva, se espera que todos os sujeitos tenham acesso à educação e através dela consigam se apropriar de fatos e ideias para construir um novo saber. Conhecer, pensar e refletir é parte de um processo social que todos os cidadãos deveriam ter o direito de experimentar. Nesse sentido o Serviço Social

tem papel fundamental de adensar condições de formação desenvolvendo a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência, admitindo-se o princípio da aprendizagem significativa, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais, estéticas, culturais – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto

de relações sociais. Seu exercício profissional no campo da educação caminha na esteira da valorização de concepções de mundo, idéias, valores, modos de agir que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Remete a uma reflexão sobre os conceitos de democracia e de justiça social. Nesse sentido a aproximação do Serviço Social com a política social de educação se fortalece na reflexão atual da natureza política e profissional desenvolvida no interior da categoria, tendo presente o compromisso da profissão com as estratégias e lutas em torno da conquista da cidadania, da defesa dos direitos e da consolidação das políticas sociais (WITIUK, 2004, p.02).

Ainda sobre o espaço e importância da atuação do assistente social na política de educação, Souza (2008) afirma que há três características relevantes que potencializam essa aproximação entre o profissional e a área educacional. A primeira se caracteriza pela prática profissional junto aos problemas sociais que rotineiramente transitam entre escola e família, dois atores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem do sujeito. O segundo ponto se refere ao aumento das expressões da questão social e a fragmentação das políticas sociais transformando a escola em um instrumento ideológico para uma formação de lógica economicista voltada para o mercado. Por último, a contemporaneidade nos apresenta novos rearranjos do mercado de trabalho. Sendo assim, se abrem novas possibilidades de atuação profissional, dentre elas o espaço do Serviço Social na Educação, que através de seu perfil interventivo pode fazer análises relevantes das realidades macro e microscópicas. Ressalta-se que para qualquer atuação profissional, o assistente social se utiliza de seu projeto ético-político “que norteia sua intervenção pelos princípios da universalidade e da incondicionalidade dos direitos via políticas sociais, como âmbito privilegiado da ação do Serviço Social, contrapondo-se à tendência de sua precarização e privatização” (WITIUK, 2004, p. 01).

Essa breve contextualização apresenta uma concepção do Serviço Social na Educação após um significativo avanço e desenvolvimento da profissão ao longo de quase noventa anos no Brasil. O Serviço Social do início da década de 1930 se modificou e ganhou novas interpretações críticas com o passar das décadas, o que nos possibilita hoje estar debatendo o tema de uma forma condizente com o projeto ético-político e teórico-metodológico da profissão. No entanto, cabe destacar que a herança dos períodos passados é “indispensável para transgredir a história, no sentido de assumir uma forma diferente de compreender a realidade atual” (VON DENTZ e SILVA, 2015). Sendo assim, é importante estudar a trajetória da profissão na política educacional para compreendermos o panorama

atual em que ela se encontra. Além disso, é através dessa trajetória que também será possível identificar os pontos de aproximação e distanciamento com as características do Serviço Social na Educação argentina, tema também dessa pesquisa.

Diversos autores como Almeida (2005), Piana (2009b), Souza (2005) e Witiuk (2004) afirmam que a atuação do assistente social na área educacional não é recente. Apesar disso, é apenas a partir da década de 1990 que se intensificam os debates, reflexões e nortes para a atuação do profissional na área, isso porque esse campo também só apresentou uma maior absorção de assistentes sociais nesse período que marca o processo de consolidação dos direitos sociais no país, dentre eles o educacional.

Fatos históricos revelam que houve a tentativa da atuação da profissão nesta política social pública e privada, através de vários trabalhos isolados, em municípios do Brasil sem muitos avanços, contudo uma história tende a ser traçada no início desse terceiro milênio e escrita novamente, com apelos de organização da categoria na elaboração de leis que garantam efetivamente a atuação do Serviço Social na política educacional brasileira (PIANA, 2009b, p. 183).

Os primeiros registros que apontam para a atuação do assistente social na educação vêm dos Estados Unidos, em 1906. O trabalho realizado pelas professoras visitadoras<sup>147</sup> tinha como objetivo identificar os motivos pelos quais as famílias não enviavam seus filhos para a escola, levantar os problemas com evasão ou baixo rendimento e inaptidão na escola (VON DENTZ e SILVA, 2015).

Na Europa, a prática também era parecida e buscava atender crianças e famílias que se encontravam em situação de abandono, maus-tratos e/ou que vivessem em abrigos e orfanatos em situação de pobreza. Atuavam em situações nas quais problemas de saúde pudessem ter impacto no âmbito escolar. Nos dois casos, a abordagem realizada se direcionava ao indivíduo ou à família que apresentava problemas sociais e estes acabavam aparecendo na escola (PIANA, 2009b).

De acordo com Martinelli (2011), o que caracterizava o Serviço Social dessa época era o trinômio higiene, educação e saúde, e foi dele que se criou um campo de ação voltado para a atuação do Serviço Social na educação. O trabalho se destinava às crianças que apresentassem problemas de aprendizagem e objetivava que elas passassem o mais rápido

---

<sup>147</sup> Mary Richmond (1922) relata que essas profissionais também eram chamadas de visitadoras de família e da escola.

possível pela fase escolar, não por uma preocupação com seu desenvolvimento, mas sim, para que ela se tornasse mão de obra barata o quanto antes, o que caracteriza já um vínculo com a ordem burguesa.

O pioneirismo estadunidense também pode ser observado através de um estudo realizado pela pesquisadora Harriett Bartelett, em 1920, que relata a educação como um dos cinco campos de prática do Serviço Social, nele o profissional “voltava-se para os problemas de menores nos programas educacionais e na escola” (VON DENTZ e SILVA, 2015, p. 11). Esses problemas eram tratados de forma individual e focavam em práticas corretivas, de ajuste e enquadramento.

Witiuk (2004, p. 46) ressalta que os profissionais nessa época não tinham uma concepção ampla sobre a temática e a intervenção profissional. Por isso, “trabalhava-se isoladamente a escola enquanto instituição e por outro lado o aluno e sua família”. O Serviço Social de Caso, que posteriormente foi difundido para o Brasil, foi definido por Richmond (1922, p. 67) como “el conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social”<sup>148</sup> e caracterizou a metodologia adotada nesse período para as intervenções sociais. É importante destacar que foram as ideias estadunidenses, através de Mary Richmond que diferenciaram a assistência social, a caridade, a filantropia e o Serviço Social.

No Brasil, o primeiro relato que se tem conhecimento a respeito do Serviço Social na educação foi registrado por Maria Esolina Pinheiro. Em um texto<sup>149</sup>, a autora afirma que em 1928, o Governo do Estado de Pernambuco tentou criar nas escolas um grupo de visitadoras sociais que tinham como objetivo acompanhar questões de saúde e hábitos saudáveis dos alunos e suas famílias (SOUZA, 2005). A ação foi regulamentada através do Ato de nº 1239 de 27 de novembro de 1928, art. 45, e a partir daí se oficializou uma demanda para as profissionais do departamento de assistência social que mediavam as relações e o cotidiano da família e da escola. Apesar desse período ainda não ter a profissionalização de assistentes sociais no país, foi possível observar que as práticas são similares as que já ocorriam nos Estados Unidos. Sendo assim, as atividades das então

---

<sup>148</sup> “o conjunto de métodos que desenvolvem a personalidade, readequando o homem de forma consciente e individual ao seu meio social”.

<sup>149</sup> O documento foi publicado em 1939 e posteriormente foi reeditado pela editora Cortez em parceria com o Centro de Produções da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 1985 com o título “Serviço Social, infância e juventude desvalidas: aplicações, formas, técnica, legislação”.



visitadoras sociais eram direcionadas “para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas” (WITIUK, 2004, p. 24).

A regulamentação estabelecida tornou a ação do Estado uma prática comum da época, o controle e a vigilância social, bem como a preservação da moral e dos bons costumes. Em 1923, as ações das visitadoras foram notícia em um jornal do Recife, chamado *A Notícia*. Nele destacava-se o “aspecto de uma aula de visitadoras do Departamento de Saúde e Assistência, onde se vê, recebendo os ensinamentos para a elevada missão de bondade e inteligência, a fina flor de nossa juventude feminina”.

Figura 1: Notícia sobre visitadoras nas Escolas de Pernambuco



Fonte: A Notícia, Recife, 01º de set. 1923, p. 01.

Apesar dos esforços, segundo Souza (2008), a ação do governo não chegou a ser concretizada. Há indícios de que a falta de recursos e de compreensão dos professores sobre a utilização dos serviços sociais nas escolas tenham contribuído para a ação ter ficado mais no campo das ideias, do que propriamente na prática. O que ficou claro é que o objetivo do trabalho estava ligado à manutenção da ordem, ajustes e disseminação dos valores morais da época. Ações muito próximas da ideologia religiosa que contribuiu ativamente para a criação das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil e que se incumbiu de profissionalizar o trabalho assistencial que vinha sendo desenvolvido. Nesse contexto, a Escola de São Paulo e a do Rio de Janeiro formaram as primeiras assistentes sociais do país.

Na continuidade da luta em defesa dos seus privilégios ideológicos e materiais bem como pela criação de uma organização de massas (que tinha por função enquadrar os católicos e complementar a função propriamente religiosa do aparelho eclesiástico) a Igreja Católica participou do processo de emergência do Serviço Social, sendo a promotora das duas primeiras escolas brasileiras – tanto a de São Paulo (1936) como a do Rio de Janeiro (1937) (BACKX, 2016, p. 96).

As primeiras escolas de Serviço Social, que surgiram na década de 1930, tiveram a influência do Serviço Social europeu que avançou desde 1922 quando foi criada a UCISS. A Igreja, que buscava resgatar seu poder e influência na sociedade, usou o Serviço Social como uma profissão que divulgasse a doutrina católica e o humanismo cristão. Ou seja, o objetivo era “fazer avançar seu projeto de recristianização da sociedade através da ampliação e modernização de seu tradicional papel na área da assistência” (BACKX, 2016, p.96). Para isso, o setor católico se articulou com o Estado que também buscava meios de organizar a sociedade dentro dos moldes capitalistas de produção. Era necessário criar um consenso de classes, no qual os trabalhadores e suas famílias fossem moldados para garantir a expansão do capital e da lógica burguesa. Dessa forma, o Estado trouxe para si a responsabilidade de criar um clima de harmonia entre os diversos setores da sociedade.

Como estratégia para baixar a tensão reinante entre os trabalhadores, trouxe para si próprio a responsabilidade de cuidar da reprodução de sua força de trabalho. Para tanto, buscou o fortalecimento de suas alianças com a Igreja e com os setores mais abastados da burguesia, com os quais dividiu a tarefa de circunscrever a hegemonia do poder ao restrito âmbito da classe dominante (MARTINELLI, 2011, p. 122).

As primeiras escolas de Serviço Social surgiram, então, em um contexto de consolidação do capitalismo monopolista, no qual a figura do trabalhador precisava ser moldada de acordo com os preceitos da época: disciplina, normas e valores. É nesse momento também que surgiram diversos movimentos e mudanças na área educacional, vistos como necessários para a modernização do país. O Serviço Social apareceu como uma profissão necessária, dotada de técnica para atuar junto aos serviços de assistência que poderiam propagar as ideologias do Estado e da Igreja. Nesse sentido, de 1930 a 1945<sup>150</sup> ocorre a criação de quatorze escolas de Serviço Social. A maioria foi criada de forma isolada (vide os Estatutos das Universidades brasileiras), nas capitais e ficaram sob a responsabilidade do Estado ou da Igreja (BACKX, 2016), o que confere inicialmente um perfil alienado e subalterno à profissão.

A identidade atribuída ao Serviço Social pela classe dominante era uma síntese de funções econômicas e ideológicas, o que levava à produção de uma prática que se expressava fundamentalmente como um mecanismo de reprodução das relações sociais de produção capitalista, como uma estratégia para garantir a expansão do capital. *Tal identidade era, portanto, especialmente útil para a burguesia, pois, além de lhe abrir os canais necessários para a realização de sua ação de controle sobre a classe trabalhadora, fornecia-lhe o indispensável suporte para que se criasse a ilusão necessária de que a hegemonia do capital era um ideal a ser buscado por toda a sociedade.* Através dessa mistificação do capitalismo, o Estado e a classe dominante procuravam neutralizar sua política controlista e repressiva, situando-a como um instrumento indispensável para garantir a ordem social. As práticas desenvolvidas nos vários Estados brasileiros, ao longo de 1930 e 1940, e os eventuais benefícios concedidos aos trabalhadores, através de empréstimos, assistência médica, social e auxílios materiais, encobriam as reais intenções subjacentes (MARTINELLI, 2011, p. 124).

Ainda sobre a profissionalização do Serviço Social, Netto (2009a, p. 73), afirma que

É somente na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições histórico-sociais para que, na divisão social (e técnica) do trabalho, constitua-se um espaço em que se possam mover práticas profissionais como as do assistente social. A profissionalização do Serviço Social não se relaciona à “evolução da ajuda”, “à racionalização da filantropia”, nem a “organização da caridade”; vincula-se à *dinâmica da ordem monopólica*. É só então que as atividades dos agentes do Serviço Social pode receber, pública e socialmente, um caráter *profissional*: a legitimação (com uma simultânea gratificação monetária) pelo desempenho de papéis, atribuições e funções a partir da *ocupação* de um espaço na divisão social (e técnica) do trabalho na sociedade burguesa consolidada e madura; só então os agentes se reproduzem mediante um processo

---

<sup>150</sup> Período da Era Vargas com características detalhadas nos itens 2.1.1 e 2.1.2 deste trabalho.

de socialização particular *juridicamente caucionada* e reiterável segundo procedimentos reconhecidos pelo Estado; só então o conjunto dos agentes (e categoria profissionalizada) se laiciza, se independentiza de confessionalismos e/ou particularismos. A emergência profissional do Serviço Social é, em termos histórico-universais, uma variável da idade do monopólio; enquanto profissão, o Serviço Social é indissociável da ordem monopólica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social (NETTO, 2009a, p. 73).

Apresentado o quadro da profissionalização do Serviço Social, a criação das primeiras escolas e a formação das suas primeiras profissionais é que será possível identificar mais ações a respeito do Serviço Social na educação brasileira. Através dos trabalhos acadêmicos apresentados até a década 1940<sup>151</sup>, é que se apontam as áreas de atuação das recém-formadas, dentre eles, o campo educacional através das demandas apresentadas pelo Estado (WITIUK, 2004).

Figura 2: Primeiras Assistentes Sociais formadas no Brasil pela Escola de São Paulo (1938)



Fonte: Livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* (Iamamoto e Carvalho, 2003)

É importante lembrar que foi também na década de 1930 o movimento de luta pela ampliação do acesso à educação e regulamentação de novas diretrizes para o ensino,

<sup>151</sup> No levantamento realizado por Witiuk (2004), até a década de 1940 foram apresentados os seguintes trabalhos: “Um estudo avaliativo a nível das relações pais/escola: 1ª semana comunitária de Vila Isabel”, “Prática do Serviço Social: a presença da comunidade nas escolas públicas de Campinas”, “IV Construindo uma escola que interessa às classes populares: análise da proposta política-pedagógica populares da escola cidade Emaús – Belém (PA)”, “Assistência educacional: inquérito escolares” e “Serviço Social Escolar”.

assim como foi um período de intensas mobilizações sociais. Nesse contexto, o Serviço Social durante sua emergência encontrou um cenário propício para atuar. No entanto, terá uma realidade contraditória, na qual para atender as necessidades sociais, terá que mediar a ideologia e os interesses do Estado e da Igreja, que buscam através da doutrinação, uma ação apaziguadora para os problemas sociais (VON DENTZ e SILVA, 2015).

A presença de um Estado que se redefinia politicamente e assumia a tarefa de prestador de serviços sociais à população de baixa renda, fortalecia a dependência de uma parcela da população que se tornava destinatária dependente dos serviços sociais assistencialistas (PIANA, 2009b, p. 183).

O período inicial da profissão nas décadas de 1930 e 1940 apresentou para o Serviço Social uma realidade repleta de características impostas pelo desenvolvimento capitalista. No final desse período, o pensamento conservador, baseado apenas nos valores morais, já não atendia o novo contexto social que se colocava mediante o avanço do capital. O Serviço Social teve de se adequar e imprimir uma nova direção à sua prática (ANDRADE, 2008). Nesse contexto, o trabalhador e sua família passaram a ter um papel específico na sociedade, pois se tornaram a mão de obra necessária para que a indústria e a produção do país pudessem crescer. O Serviço Social então, passou a atuar, no sentido de moldar esses sujeitos à lógica do capital.

Trabalho regular e família estável constituíam-se no modelo de legitimidade e reconhecimento social dos indivíduos; esse modelo foi socializado tanto pelo Estado, como pela Igreja; e de acordo com ele, o Serviço Social, em função de seu objetivo de dignificação da pessoa humana, desenvolvia uma “ação educativa” junto aos trabalhadores de inculcação de valores compatíveis com a ordem burguesa (BACKX, 2016, p. 101).

A década de 1940 apresentou no campo educacional o período da Reforma de Capanema. A política educacional passou por transformações e recebeu interferência direta dos Estados Unidos que, através de seu posto de potência no continente, utilizou a educação como forma de garantir sua hegemonia e afastou a ameaça das ideias comunistas difundidas na Europa. Essa aproximação também se traduziu no Serviço Social através dos primeiros Congressos Nacionais e Internacionais que propiciaram o intercâmbio de ideias e práticas que apontam para atividades do Serviço Social na educação, bem como uma maior aproximação do Serviço Social estadunidense (WITIUK, 2004).

Destaca-se em 1945, o I Congresso Pan-Americano<sup>152</sup>, que marcou o início da evolução da teoria do Serviço Social. Nessa oportunidade, o tema da atuação profissional na educação entrou em debate e uma das principais contribuições foi feita por Maria Tereza Guilherme que apresentou o trabalho intitulado Serviço Social Escolar. Nele, a autora ressalta o trabalho de ajustamento a ser feito pelas assistentes sociais junto às crianças para propiciar um ambiente escolar mais harmonioso. Noto uma prática do assistente social muito vinculada às características da época e à metodologia mais comum do Serviço Social de Casos (VON DENTZ e SILVA, 2015).

A delegação brasileira foi liderada pela representante do governo federal Theresita Porto da Silveira, então Diretora da Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro. O evento foi notícia do Jornal “A noite” de 23 de outubro de 1945<sup>153</sup>. Destaco ainda que na ocasião, o Brasil foi escolhido para sediar o encontro seguinte que ocorreu em 1947 no Rio de Janeiro (WITUİK, 2004). Diante do exposto, ressalto a importância do I Congresso Pan-Americano que marcou o desenvolvimento da profissão, inclusive com registros de correspondência e intercâmbio entre Theresita Porto Silveira e Gabriela Mistral<sup>154</sup>, uma das maiores referências latino-americanas no campo educacional, naquele momento Consul do Chile.

---

<sup>152</sup> O Congresso ocorreu no Chile, país que foi o primeiro na América Latina a criar uma Escola de Serviço Social, a Escola Elvira Matte de Cruchaga. Como desdobramento desse Congresso criou-se no Brasil, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) e a Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), além de se ter formulado o primeiro Código de Ética da Profissão (BACKX, 2016).

<sup>153</sup> Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=348970\\_04&pagfis=36675&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=348970_04&pagfis=36675&url=http://memoria.bn.br/docreader#). Acesso em 03/11/2019.

<sup>154</sup> Gabriela Mistral (1889-1957), escritora chilena, primeira mulher latino-americana a receber um prêmio Nobel de Literatura, educadora e cônsul. Fonte: Enciclopédia Latinoamericana. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/m/mistral-gabriela>. Acesso em 20/12/2019.

Figura 3 – Telegrama de Gabriela Mistral para Teresitha Porto da Silveira

MINISTÉRIO DA VIAÇÃO E OBRAS PÚBLICAS		9364	MOD. 541
DEPARTAMENTO DOS CORREIOS E TELÉGRAFOS			CARIMBO DA ESTAÇÃO
TELEGRAMA	PREMIUM	Espécie .....	Número .....
	INDICAÇÕES DE SERVIÇO TAXADAS	Origem .....	Data ..... Hora .....
		Palavras .....	Via a seguir .....
		<b>OFICIAL URGENTE</b>	HORA DA TRANSMISSÃO
ENDEREÇO	Destinatário .....		INICIAIS DO OPERADOR
	DIRECTORA ESCOLA SERVIÇO SOCIAL DE RIO		
	Cidade .....		
TEXTO E ASSINATURA	ESTEA		Estado .....
MUY AGRADECIDA A VUESTRO CARINOSO SALUDO CUYOS TRÁBILOS ME CORRESPASAR			
GABRIELA MISTRAL CONSUL DE CHILE			
27-XI-1945.			
Expedidor .....		Bairro .....	
Rua .....		Telefone .....	

Fonte: Biblioteca Nacional Digital do Chile

Nesse período de crescente debate de novas práticas e atuação profissional do Serviço Social nas escolas, o Rio Grande do Sul, em 1946, implantou o serviço de assistência escolar ligado à Secretaria de Educação e Cultura da época (VON DENTZ e SILVA, 2015). Através do decreto N. 1.394, as assistentes sociais eram contratadas para atender alunos e famílias com suas atividades

voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar (PIANA, 2009b, p. 184).

Em 1947, ocorreu também no Rio de Janeiro, o I Congresso Brasileiro de Serviço Social (CBSS) como preparação para o II Congresso Pan-Americano de Serviço Social. Esses dois eventos foram significativos, pois marcaram o espaço ocupacional dos

assistentes sociais nas escolas e recomendaram que a profissão fosse uma atividade técnica e eficiente, de modo a se comparar com outros profissionais que atuavam na área. Houve uma aproximação ainda maior do Serviço Social estadunidense que já apontava para a necessidade de superar o conservadorismo católico e utilizar a teoria social positivista<sup>155</sup>.

O primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização foi buscado na matriz positivista e consequentemente na sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social. A teoria social, assentada no positivismo, aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. Essa perspectiva restringe a visão teórica ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. As mudanças apontam para a conservação e preservação da ordem estabelecida, isto é, do ajuste (ANDRADE, 2008, p. 278).

É possível perceber que até esse momento o Serviço Social tem sua metodologia pautada no Serviço Social de Caso que se centra “nos fenômenos intrapsíquicos valorizando o funcionamento social do indivíduo”, o currículo de formação profissional era composto de matérias fragmentadas com foco na força de trabalho através dos valores cristãos, orientações médicas e jurídicas” (BACKX, 2016, p. 107).

Esse cenário não apresentou grandes mudanças até a década de 1950. O profissional de Serviço Social atuou em um sentido de promover o consenso com uma ação interventiva e conservadora (NETTO, 2009a). Esse perfil, após 1940, na sua totalidade não se altera, mas a profissão começa a romper com a tradição católica e se aproxima do Estado. O mercado de trabalho se amplia através do crescimento das instituições assistenciais que passam a ser geridas pelo poder público.

O mercado de trabalho que se abriu para a profissão pressionava o Serviço Social a reconsiderar as suas origens. Como parte da engrenagem de execução das políticas sociais, passou a ser uma ação necessária e útil ao funcionamento racional das instituições, de acordo com o papel que elas tinham de desempenhar no momento de produção capitalista e no desenvolvimento do projeto socio-econômico burguês (ANDRADE, 2008, p. 271).

O desenvolvimento do projeto burguês, ao qual Andrade se refere, se intensificou a partir da década de 1950 com o período desenvolvimentista. É nele que foi possível observar a utilização da educação como forma de ascensão social. O indivíduo foi

---

<sup>155</sup> Verificar nota n. 08 deste trabalho.



chamado a contribuir com o desenvolvimento econômico do país e, para isso, a escola se tornou um ambiente fundamental para sua capacitação, assim como um campo de trabalho para o Serviço Social.

Nesse período demarcado pelo desenvolvimentismo, quando a preocupação governamental estava voltada exclusivamente para o crescimento econômico, acumulação de riqueza e progresso técnico, o social caracteriza-se como um aspecto residual, suporte para o desenvolvimento e objetivo. É nessa perspectiva que o Serviço Social se insere na educação. Educação que se coloca a serviço do capital, no apoio à industrialização e é *percebida* como possibilidade de ascensão social, na medida em que habilita o homem para o mercado (WITUİK, 2004, p. 32).

Iamamoto e Carvalho (2003) afirmam que, a partir da década de 1950, a demanda pelo profissional de Serviço Social se intensificou em diversas áreas, inclusive a educacional que absorveu cinco profissionais para o chamado Serviço Social Escolar. Esse crescimento pode ser percebido através da regulamentação de ações do Serviço Social na Educação como o Decreto-Lei nº 367, de 02 de dezembro de 1957 que aprovou o regimento Interno do Departamento de Assistência Escolar (WITIUK, 2004).

É importante ressaltar ainda que nesse período são oficializados marcos legais para a formação do assistente social, ou seja, a educação e a formação do assistente social se tornam tão relevantes quanto o seu campo de trabalho. Dentre as principais conquistas pode se destacar a Lei n. 1.889, de 13 de junho de 1953, que regulamentou o ensino de Serviço Social, bem como sua estrutura e atribuições dos diplomados, a Lei n. 3.252, de 27 de agosto de 1957 que dava direito ao exercício da profissão apenas para os que possuísem o diploma e o Decreto Lei n. 994, de 15 de Maio de 1962 que regulamentou a Lei de 1957 conferindo os requisitos, atributos e prerrogativas dos profissionais de Serviço Social (IAMAMOTO e CARVALHO, 2003).

Tendo em vista o período desenvolvimentista, que tem a educação como parte de um projeto para o crescimento do país, nota-se uma característica tecnicista atrelada ao processo de modernização conservadora, já detalhado no primeiro capítulo desse trabalho. Para a área do Serviço Social na educação é importante atentar para a mudança nos objetivos e nas metodologias empregadas no atendimento da população. Esse período marcou uma intensa aproximação com os Estados Unidos que, através de organismos internacionais, focou suas ações na expansão do capitalismo. Nesse sentido, destaco a

participação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) que incentivou a realização de congressos e seminários relevantes para a Educação e para o Serviço Social. De acordo com Andrade (2008, p. 275), a aproximação de Brasil e Estados Unidos propiciou uma oportunidade singular para o Serviço Social através da “participação de assistentes sociais brasileiros em congressos interamericanos de Serviço Social e concessão de bolsas de estudos”

Dentro desse processo de aproximação e influência dos organismos estadunidenses ocorreu o III Congresso Pan-Americano de Serviço Social em 1957 em Porto Rico. Nesse evento oficializa-se a terminologia do Serviço Social Escolar para definir o campo de trabalho e a atuação de assistentes sociais nessa área, além de debater o estado de Bem-Estar Social para a comunidade (WITIUK, 2004). Nesse mesmo ano no Brasil, registrou-se o Seminário “Educação para Adultos e Desenvolvimento de Comunidade” realizado em Porto Alegre que debateu a lógica desenvolvimentista instalada nas escolas que buscava preparar e desenvolver habilidades nos indivíduos para que estes estivessem dentro dos padrões esperados pelo capital (PIANA, 2009). Foi através dos organismos internacionais e a preocupação em manter os interesses do capital que a técnica do Desenvolvimento de Comunidade (DC) ganha espaço na profissão.

O DC foi uma estratégia lançada para garantir a prosperidade, o progresso social e a hegemonia ideológica americana (capitalismo), cuja política visava preservar o mundo livre de ideologias não democráticas. Partindo do pressuposto de que as populações pobres têm maior receptividade ao comunismo julgava ser preciso melhorar e desenvolver o sistema capitalista. Daí, a busca de estratégias, como a implementação de DC (ANDRADE, 2008, p. 284).

A educação passou nesse período por um intenso processo tecnicista com a valorização da educação para as massas que objetivava formar rapidamente uma mão de obra barata e adequada às mudanças socioeconômicas no país. O viés de atendimento no Serviço Social passa da perspectiva individual e local para uma visão mais estrutural e integrada, na qual ao “assistente social, com a utilização de técnicas próprias, cabia o papel de líder indireto da comunidade, estimulador de mudança social, promovida com a participação popular” (ANDRADE, 2008, p. 285).

De acordo com Wituik (2004), a relação entre Serviço Social, Educação e Desenvolvimento de Comunidade pode ser percebido através dos Trabalhos de Conclusão

de Curso produzidos na época. Foram eles, “O Serviço Social Escolar através do Serviço Social de Comunidade na Ilha de Conceição”, “Serviço Social de Comunidade no programa de Serviço Social Escolar em Niterói”, “Uma comunidade face ao problema do analfabetismo”. Os dois primeiros datam de 1960 na Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro e o último data de 1961 na Universidade do Recife, em Pernambuco.

É importante ressaltar que, apesar da mudança do Serviço Social para uma atuação mais voltada para o caráter técnico-científico, influenciado pelo Serviço Social estadunidense, a profissão não rompe totalmente com seu passado ligado ao viés católico e europeu. O que ocorre é uma inserção de saberes das ciências sociais no currículo como a Sociologia, Filosofia, Antropologia e Psicologia Social, ao mesmo tempo que se mantém disciplinas como moral, higiene, dentre outras (NETTO, 2009a).

Assim, na formação profissional do início da década de 1960 percebe-se que a Doutrina Social da Igreja cede lugar a correntes psicológicas (principalmente à psicanálise) e sociológicas destacando-se o positivismo de Durkheim e o funcionalismo -, passando a buscar o avanço técnico na perspectiva do ajustamento do indivíduo em uma sociedade considerada harmônica. Entretanto, os valores norteadores da profissão permanecem em seu caráter humanista (BACKX, 2016, p. 110)

Figura 4 – Formação de Assistentes Sociais na aula de Organização Social da Comunidade



Aula de "Organização Social da Comunidade" com a Profª e Diretora da Escola de Serviço Social, Srª Modesta Manuela Lopes. Sem data. Acervo do Centro de Memória e de Pesquisa Histórica da PUC Minas.

Fonte: Centro de Memória e Pesquisa Histórica da PUC Minas

No início da década de 1960, o cenário nacional apresentava uma efervescência de movimento sociais e de lutas para que os interesses da sociedade fossem tão relevantes quanto os interesses econômicos sempre priorizados nas agendas governamentais. O campo educacional novamente viveu um momento de debates em defesa da escola pública, da universalização do ensino e das leis que conferissem à educação um caminho mais democrático. Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, foi uma importante conquista para a educação brasileira e trouxe também para o Serviço Social contribuições relevantes já que a legislação passou a contar com um capítulo específico a respeito da Assistência Social Escolar.

Os artigos n. 90 e n.91 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) legitimaram o espaço do Serviço Social nas escolas e, além disso, posteriormente, serviram de base para “subsidiar e fundamentar os projetos de lei da década de 1970 e 1980, que tramitaram nas Assembleias Legislativas de Estado e na Câmara Federal, visando a implantação do Serviço Social na Rede de Ensino” (WITUIK, 2004, p. 38).

#### TÍTULO XI

##### Da Assistência Social Escolar

Art. 90 – Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos.

Art. 91 – A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, – através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

O início da década de 1960 foi importante para o Serviço Social, pois possibilitou uma maior discussão a respeito do desenvolvimento nacional. Em 1961, no Rio de Janeiro, foi realizado o II Congresso Brasileiro de Serviço Social que começou a repensar as suas práticas e metodologias utilizadas na profissão. Segundo Witiuk (2004, p. 39), o referido congresso apresentou uma preocupação com a “reformulação das posições e técnicas do Serviço Social e a acentuada influência estadunidense na defesa de uma prática do Serviço Social no âmbito das instituições assistenciais, médicas, educacionais etc.”

A necessidade de se adequar o Serviço Social ao processo de desenvolvimento foi sentida pela categoria profissional nesse evento, dada a ênfase nas discussões acerca do tema e a participação média de 1.000 pessoas por sessão (o II CBSS contou com 1.479 congressistas). Esse congresso reveste-se de significativa importância para a compreensão da passagem ao período posterior, após 1961 (ANDRADE, 2008, p. 288).

Esses primeiros movimentos de revisão a respeito da prática do Serviço Social também tiveram reflexo no campo de atuação do assistente social na educação. De acordo com Souza (2008) e Witiuk (2004), o assistente social passou a atuar não apenas centrado no indivíduo e seus problemas, mas também começou compreender a dinâmica da comunidade como um todo, a influência dos diversos atores que transitavam no espaço escolar e a necessidade de utilizar novos métodos de intervenção. Von Dentz e Silva (2015) ressaltam que o processo de ruptura do Serviço Social começou no início da década de 1960 ao confirmar a ineficácia das ações paliativas e imediatistas da profissão.

Witiuk (2004) relata que, nesse período, o Serviço Social na escola atuou de duas formas. Uma era através da perspectiva conservadora na qual sua atuação é voltada para que o/a aluno/a compreendesse seus problemas e buscasse soluções para enfrentá-lo. Nesse sentido, o profissional iria buscar métodos que auxiliassem o indivíduo a se ajustar à família e à comunidade. A segunda, que aparece mais próxima ao período de reconceituação da profissão, buscou uma mudança de concepção e de método. Sendo assim, o assistente social passou a refletir e intervir na realidade social e no próprio sistema escolar. As questões sociais que se apresentam no cotidiano da sociedade passaram a ser percebidas como relevantes para a vida escolar do/a aluno/a. Em meados da década de 1960, o Serviço Social deu um salto para uma mudança substancial da profissão que marcou sua história, o debate da categoria promoveu o Movimento de Reconceituação da Profissão<sup>156</sup>.

Em meados de 1960, surge um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social como profissão. É a primeira crise ideológica em algumas escolas de Serviço Social, com o aparecimento, na América Latina, da proposta de transformação da sociedade, em substituição à desenvolvimentista adotada até o momento. Nessa década, o mundo passa por grandes transformações, especialmente na América Latina, com a Revolução Cubana que, criticando as estruturas capitalistas, mostra-se ao continente como alternativa de

---

<sup>156</sup> Destaca-se nesse movimento da categoria profissional a realização dos Seminários de Araxá (1967), Teresópolis (1970), Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984) que discutiram sobre a teoria, o método e a cientificidade do Serviço Social (VON DENTZ e SILVA, 2015).

desenvolvimento, libertando-se dos Estados Unidos. É grande o inconformismo popular com o modelo de desenvolvimento urbano industrial dominante (PIANA, 2009a, p. 93).

Em 1965, ocorreu no Rio de Janeiro, o III Congresso Brasileiro de Serviço Social. Segundo Witiuk (2004), dentre os trabalhos apresentados, dois chamaram a atenção pela relação com o Serviço Social na Educação. O primeiro tratava da alfabetização do trabalhador através da parceria público e privada (Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara e Fundação Ford<sup>157</sup>). A ação, além de reforçar o investimento do capital internacional em ações educacionais, previa a atuação do assistente social junto à equipe multiprofissional para trabalhar na perspectiva do ajustamento do/a aluno/a, família e comunidade. O segundo trabalho destacado pela autora também demonstrou o trabalho do assistente social para o desenvolvimento de comunidade, dessa vez em Curitiba, através de uma experiência chamada Escola Comunitária.

Ainda na década de 1960, tive a publicação de uma importante obra para o Serviço Social na educação. Em 1968, os pesquisadores Vinter e Sarri abordam questões como evasão escolar, fracasso, dificuldade de aprendizagem, dentre outros temas que eram apresentados para os assistentes sociais que trabalhavam na educação (VON DENTZ e SILVA, 2015). O trabalho do assistente social na educação nessa época, de acordo com Souza (2008, p. 47), era realizado com “um público diverso, ocupando um lugar estratégico na escola ao ter contato mais próximo com alunos, professores, demais profissionais da escola famílias, instituições extra-escolar”.

O que se percebe, até o momento, é que - sob a justificativa do desenvolvimentismo - o Serviço Social atuou em seus postos de trabalho de uma maneira ainda muito interventiva e imediatista para adequar a sociedade aos interesses do capital. Na educação, isso fica ainda mais notório, pois foi através dela que se formava a mão de obra dentro dos padrões esperados pelo Estado e pela burguesia.

Em meados da década de 1960, a categoria profissional começou a se organizar para romper com esse perfil mais conservador, e em alguns casos acríticos, que perpassou a história dos assistentes sociais. A construção de uma nova consciência voltada para o

---

<sup>157</sup> A fundação está presente no Brasil desde 1962 e demonstra como um de seus objetivos auxiliar instituições públicas, dentre elas as educacionais, na redução das desigualdades e injustiças sociais. Fonte: Fundação Ford Brasil. Disponível em: <https://www.fordfoundation.org/our-work-around-the-world/brazil/history/>. Acesso em 20/12/2019.

coletivo se aproximou cada vez mais da classe trabalhadora. Esse momento marcou um rompimento dos assistentes sociais com a lógica imposta historicamente ao seu trabalho pela classe burguesa que conferiu a ele um caráter “ilusório, fetichista e utilitarista” (MARTINELLI, 2011, p. 138). Esse processo foi um reflexo do movimento que vinha ocorrendo na América Latina como um todo.

Foi nesse contexto que a categoria organizou novos eventos e começou a debater outros caminhos para a atuação dos assistentes sociais na América Latina. A tomada de consciência dos profissionais se inseriu em um período complexo de acumulação capitalista, com uma economia dependente e monopolista que acentuou a pobreza e as expressões da Questão Social, além de assistir ao avanço das políticas ditatoriais.

Nesse contexto iniciou-se um processo de “renovação” profissional no continente latino-americano, conhecido como Movimento de Reconceitualização. Apesar de sua heterogeneidade, a base comum era a necessidade de renovação em função das novas expressões da questão social. Esse processo permitiu, ainda, uma aproximação entre setores profissionais latino-americanos, dando um novo patamar para o debate profissional, bem como propiciou a organização do movimento estudantil que questionava a direção social da formação, participando intensamente da vida política do país (BACKX, 2016, p 112).

No campo educacional, percebeu-se uma preocupação com o aprimoramento da técnica. Sendo assim, o assistente social passou a se apropriar de realidade para traçar estratégias de enfrentamento e prevenção das demandas apresentadas no ambiente educacional (WITIUK, 2005). Souza (2008) também destacou o caráter emancipatório que o assistente social trouxe para a sua prática a partir do movimento de reconceitualização. O perfil benevolente e de ajuda para ajustar o indivíduo foi substituído por uma prática educativa e emancipadora, pautada na participação, mobilização e organização das classes subalternas. Foi nesse sentido que o trabalho do Serviço Social na educação passou a ser compreendido também como educativo.

A afirmação da dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com os processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura, dos quais os educadores trazem significativos acúmulos e tradição, seja no campo do pensamento intelectual, seja nas ações profissionais e políticas. Para uma categoria como a dos assistentes sociais esta adesão não representa algo novo, visto que sua aproximação às mais diferentes áreas de atuação do Estado, através das políticas sociais, tem contado com um certo grau de

participação e mobilização política nos processos coletivos e na esfera pública. A adesão às lutas e movimentos sociais em torno da erradicação do analfabetismo, de uma educação pública universal, gratuita e de qualidade, do acesso progressivo dos diversos segmentos sociais aos diferentes níveis de educação constitui expressão importante deste processo de valorização da dimensão educativa do trabalho do assistente social como inclusa nos processos de luta e organização social (ALMEIDA, 2005, p. 20).

Assim, como exposto anteriormente, esse movimento crítico e reflexivo a respeito do trabalho do assistente social na América Latina foi interrompido pela onda ditatorial que assolou o Brasil em 1964 e outros diversos países. O caminho progressista que se seguiu foi abortado e permaneceu assim até meados da década de 1970, seguindo uma perspectiva modernizadora e tecnicista condizente com o perfil ditatorial da época (NETTO, 2009a).

Até meados da década de 1970, o Serviço Social teve notória influência da ordem hegemônica vigente. Sua atuação ficou restrita a atender e preparar o indivíduo para o desenvolvimento do país. Nesse período houve um significativo investimento no campo educacional para atender o perfil do trabalhador desejado pelo Estado. No entanto, em pouco tempo, o que se viu foi um cenário de crise, já que a maior preocupação não era a qualidade do sistema educacional, mas sim o atendimento dos interesses do capital.

A atuação do Serviço Social se expande no âmbito do Estado e das empresas privadas. No Estado sua intervenção se dá no âmbito da macro atuação no planejamento coordenação e administração de programas sociais. Estes programas, marcados pelas características do regime militar implantado, influenciam de forma significativa na postura dos Assistentes Sociais (WITIUK, 2004, p. 77).

O reflexo do período ditatorial pode ser observado no Seminário da categoria profissional realizado em 1970 em Teresópolis no Rio de Janeiro. Segundo Netto (2009b) uma suposta neutralidade reafirmava a subordinação do Serviço Social à autocracia burguesa. As metodologias e técnicas utilizadas apenas reafirmavam uma perspectiva modernizadora que buscava atender as demandas do Estado e do Capital Privado. Os trabalhos apresentados nesse seminário, que contemplavam a área educacional, apresentavam informações sobre as necessidades básicas das escolas, os fenômenos significativos que nelas apareciam (analfabetismo, evasão, despreparo profissional, dentre outras) e a função educativa que estava interligada com o Serviço Social (WITIUK, 2004).



Vale destacar que essa função educativa no período cumpria o papel de engajar os sujeitos em seus respectivos papéis sociais, o que por vezes fez com que a intervenção do assistente social junto à classe subalterna fosse de acordo com a determinação e ideologia dos donos do capital (PIANA, 2009b).

Em 1974, uma importante obra para o Serviço Social na educação é publicada. O livro “El trabajo social como acción libertadora”<sup>158</sup> apresentou os campos de trabalho profissionais, incluindo a escola e demonstrou o trabalho de mediação realizado pelos assistentes social com alunos, famílias e o ambiente escolar (VON DENTZ e SILVA, 2015).

Uma outra ação importante que refletiu no trabalho do Serviço Social na educação se deu através da regulamentação do trabalho do Orientador Educacional. Através da Lei nº 5.692/71, ficou estabelecido para os alunos do primeiro e segundo grau, o serviço de orientação educacional que previu ações como o aconselhamento vocacional, em colaboração com os professores, a família e a comunidade. Esse trabalho passou a ser designado a uma equipe multiprofissional dos Serviços de Orientação Educacional (SOE). Sendo assim, se apresentou a necessidade de sistematizar o trabalho do Serviço Social para que este não conflitasse com os demais profissionais. Essa discussão culminou em tema de debate do I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)<sup>159</sup> realizado no Rio de Janeiro em 1974 no qual um trabalho desenvolvido em Alagoas<sup>160</sup> apresentou os campos de atuação profissional do assistente social no campo macro e micro de atuação (a política de educação e a escola/SOE) (WITIUK, 2004).

---

<sup>158</sup> “O Serviço Social como ação libertadora”. Livro escrito pelo filósofo, pedagogo e sociólogo argentino, Ezequiel Ander Egg.

<sup>159</sup> Os CBSS, a partir de 1974, passam a ser chamados de CBAS.

<sup>160</sup> Trabalho “Peculiaridades da Política de Assistência ao Estudante em Alagoas” de Edileide Pimentel Santos (WITIUK, 2004).

Figura 5 – I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais realizado em 1974 no Rio de Janeiro



Fonte: Museu Virtual da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

O debate sobre o Serviço Social na educação teve o I CBAS como evento importante para o debate do tema e para a ampliação e organização do campo de atuação profissional. Foi a partir dele que o tema se expandiu e ganhou destaque nacional. Em São Paulo, ainda em 1974, foi discutido o projeto de lei<sup>161</sup> que tornava obrigatória a presença do assistente social nos SOE.

Mesmo com os debates e o crescimento do Serviço Social na educação na década de 1970, ainda foi muito presente o viés funcionalista da escola e a concepção de que o Serviço Social trabalhava apenas em situações emergenciais. Piana (2009a, p. 128) avalia que “os Projetos de Leis Federais expõem a atuação de um Serviço Social Escolar, restrito a ações emergenciais, paliativas e assistencialistas, com uma intervenção reducionista da profissão”.

A década de 1970 também ficou marcada no campo educacional pela busca da qualificação profissional. De uma forma geral, os cursos de pós-graduação foram incentivados pelo governo federal que via nesse período uma demanda por conhecimentos

---

<sup>161</sup> O PL N. 2006/74 apontava que “os problemas presentes no universo escolar em torno das expressões da questão social justificam a atuação do assistente social” (PIANA, 2009a, p. 128).

específicos. O Serviço Social não ficou à parte desse novo segmento, criou nessa época seus primeiros cursos de pós-graduação e fortaleceu o campo da pesquisa (BACKX, 2016). Os primeiros resultados apareceram no final da década de 1970 e contribuíram para o fortalecimento dos trabalhos na área do Serviço Social na Educação. Segundo Witiuk (2004), os primeiros trabalhos de mestrado que abordavam o trabalho do Serviço Social na educação apareceram entre 1974 e 1979, sendo dois de São Paulo e dois do Rio de Janeiro.

Essas dissertações ressaltam as inquietações dos Assistentes Sociais que atuam na área preocupados, no período em questão, em delimitar as atribuições dos Assistentes Sociais tendo presente a atuação em equipe multiprofissional (WITIUK, 2004, p. 97).

Uma outra preocupação que se fez presente para o debate e para a pesquisa do Serviço Social na educação apareceu na crítica construída pela categoria que começou a perceber seus espaços ocupacionais como locais importantes de dominação e disseminação da ordem hegemônica vigente, especialmente durante o período da ditadura. O movimento iniciado antes do Golpe civil-militar de 1964, que buscava romper com a alienação da profissão, voltava a se fortalecer. Martinelli (2011, p.144) avalia que esse momento de desenvolvimento da crítica “correspondeu a um fortalecimento da consciência corporativa da categoria profissional, levando os agentes que partilhavam dos mesmos objetivos a lutar pela organização interna do grupo profissional”.

A partir do cenário exposto, além da organização interna da categoria, houve uma aproximação dos assistentes sociais com a classe trabalhadora e os movimentos sociais. Nesse sentido, os profissionais de Serviço Social avançaram também enquanto categoria e criam suas entidades sindicais, reformularam seus currículos, incorporaram o movimento estudantil e consolidaram um novo direcionamento político que culminou no III CBAS.

Essa é a atmosfera dentro da qual acontece em 1979, o III CBAS, que tem como tema Serviço Social e Política Social, enfocando as políticas de Educação, Assistência Social, Habitação, Menor, Previdência Social, Saúde e Trabalho. Esse congresso ficou conhecido como o congresso da virada. Nele, o CENEAS<sup>162</sup> intervém questionando a direção conservadora que está sendo dada ao evento e assume a sua direção política com a aprovação do plenário, promovendo mudanças na mesa de abertura e encerramento. Os convidados especiais, representantes das autoridades do regime militar, foram substituídos por dirigentes de organizações populares (WITIUK, 2004, p. 101).

---

<sup>162</sup> Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais.

Figura 6 – Início do III CBAS em São Paulo (1979)



Fonte: Publicação do CFESS “30 anos do Congresso da Virada”.

O III CBAS, além da indiscutível relevância para os rumos do Serviço Social, trouxe para o campo de atuação da educação duas relevantes contribuições. A primeira foi que a categoria passou a reconhecer a educação como uma das políticas sociais que contam com a atuação do assistente social e identificou a necessidade de organizar um posicionamento político que balizasse a prática profissional. O segundo ponto foi que, a partir do Congresso, o Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS)<sup>163</sup> de São Paulo criou grupos de discussão sobre o Serviço Social no âmbito escolar (WITIUK, 2004).

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 marcaram uma ruptura com o passado da profissão. A nova conjuntura que se apresentou trouxe a efervescência dos movimentos sociais, o fortalecimento da sociedade civil, as greves e pressões da classe trabalhadora em busca de melhores condições vida, a luta pela redemocratização e ampliação dos direitos sociais. Assim como em todas as passagens históricas que o país vivenciou, não houve uma ruptura total com as tradições históricas do país, pois de forma evidente, é inexistente a possibilidade de ruptura total num sistema capitalista. No entanto,

---

<sup>163</sup> Hoje denominado Conselho Regional de Serviço Social – CRESS.

percebeu-se um avanço na busca da efetivação de direitos com uma maior participação popular que se traduziu na construção da Constituição de 1988.

Apesar de não termos avançado no campo econômico e de as mudanças pretendidas na área social terem ficado restritas à retórica, houve durante a Nova República uma ampla demonstração de que se estava consolidando uma sociedade civil organizada e forte, de que se estava firmando uma sociedade do tipo “ocidental” no Brasil. Essa situação se evidencia durante o processo constituinte. Os movimentos sociais organizados foram protagonistas de uma ampla mobilização popular, visando à participação no processo de elaboração da nova Constituição Federal, por meio de emendas populares (BACKX, 2016, p. 124)

O início da década de 1980 apresentou um crescimento da demanda do Estado pelo Serviço Social na educação. Apesar de uma nova concepção da categoria sobre a sua prática, notei ainda um crescimento de legislações federais, estaduais e municipais pautadas nas antigas compreensões a respeito do trabalho a ser desenvolvido. Witiuk (2004) e Piana (2009a) destacam o movimento da Assembleia Legislativa de São Paulo na tentativa de aprovar Projetos de Lei que garantissem o trabalho do assistente social na educação.

Noto ainda uma atuação mais recorrente no Ensino Fundamental, no qual as Secretarias Municipais de Educação demandaram com mais frequência o profissional de Serviço Social. Houve um entendimento por parte do Estado que esse nível de educação possui um público mais vulnerável e

voltado também para população de baixa renda, no qual surgem várias expressões da questão social, que invadem o cenário escolar, tais como violência doméstica, dificuldades socioeconômicas das famílias, o uso indevido de drogas e o tráfico por familiares, crise de valores éticos e morais, que geram a indisciplina, o baixo rendimento escolar da criança e do adolescente, a evasão escolar e a falta de perspectiva de um futuro educacional (PIANA, 2009a, p. 125).

A contínua luta pelo debate, troca de experiências e consolidação do espaço do Serviço Social na educação apareceu novamente em 1985 no V CBAS realizado em São Paulo. Nesse evento foi apontada a contradição entre os avanços conquistados pelos assistentes sociais enquanto categoria e a recorrente proposição de legislações pautadas nas antigas práticas, conforme exposto. O espaço do Serviço Social na educação, dentro das prerrogativas da categoria profissional, entrou numa disputa histórica entre os pensamentos

conservadores e os libertários que permeavam todas as políticas sociais. Sendo o campo da educação uma expressão nítida dessa realidade, do V CBAS surgiu a proposta de realização do primeiro evento específico de assistentes sociais que atuassem na educação (WITIUK, 2004).

Ainda como respostas às discussões realizadas no V CBAS, registra-se no Paraná em 1986, a organização de uma comissão para discutir o trabalho dos assistentes sociais nas escolas e a proposição de mais um Projeto de Lei com a temática.

O final da década de 1980, trouxe com a nova Constituição, marcos significativos para a ampliação dos direitos sociais, assim como a descentralização das políticas sociais. Compreendo então que

no final dos anos 80 estrutura-se no país um paradigma legal-institucional, via Constituição Federal, que delinea os fundamentos para a construção de um Estado de Bem-estar de cunho universalista e institucional, com fortes elementos democratizadores. (BACKX, 2016, p. 126).

As políticas públicas que surgiram desse período vieram a interferir e transitar diretamente entre as ações relativas ao campo da Educação e do Serviço Social.

É nesse cenário de mudanças que se apresentaram importantes instrumentos profissionais para o assistente social, dentre eles a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/1993), o Código de Ética do Assistente Social (1993) e a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742/1993).

Esse conjunto normativo ressalta a perspectiva crítica adotada pela categoria profissional, tendo como princípios fundamentais a defesa dos direitos humanos, a ampliação e consolidação da cidadania, a equidade, a justiça social (VON DENTZ e SILVA, 2015, p. 23).

É importante destacar nesse processo também o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a promulgação da nova LDBEN promulgada em 1996<sup>164</sup> (Lei n. 9.394/1996).

---

<sup>164</sup> A LDBEN aqui pode ser considerada um avanço no sentido geral da educação. No entanto, para o Serviço Social foi um retrocesso já que o capítulo que dispunha da Assistência Escolar anteriormente, foi retirado (WITIUK, 2004).

Os aportes legais destacados têm como objetivo garantir através da educação a formação do indivíduo para o exercício da cidadania e participação social. O assistente social tem sua prática no compromisso de contribuir com temas que atravessam essa realidade. Por tanto, confirma a sua importância no campo educacional, de forma ainda mais notória a partir da década de 1990. É importante destacar que o amadurecimento da categoria profissional vai auxiliar no enfrentamento das expressões da Questão Social que serão ainda mais complexas com o avanço neoliberal que caracteriza esse período.

Historicamente, a presença do/a assistente social na área da educação remonta à década de 1930, por tanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento da inserção da categoria profissional na área da Educação. Soma-se a este fato, nas últimas décadas, as transformações societárias em curso em nível mundial engendradas pelo capital, às quais impõem processos de reforma neoliberal do Estado, que incidem sobre as políticas sociais, em particular, sobre a Política de Educação como direito social (CFESS, 2012, p. 248).

O Serviço Social também acompanhou essas mudanças e se modernizou. A categoria pautou a sua atuação no projeto ético-político da profissão que hoje norteia o trabalho do assistente social nas diversas políticas sociais demandadas pelo Estado. Isso significa que o trabalho do assistente social na educação também entrou para uma nova fase e vivenciou novos desafios.

O que hoje denominamos Projeto Ético-Político-Profissional é, portanto, síntese de muitas gerações de profissionais, de lutas e contribuições de sujeitos individuais e coletivos que vivenciaram muitas “viradas”, com conquistas que são patrimônio coletivo da categoria e da sociedade. Embora este projeto não seja exclusivo, visto que há outras concepções da profissão presentes no universo da formação e do exercício profissional, não temos dúvidas que foi por meio dele que o Serviço Social brasileiro conquistou respeitabilidade e visibilidade social em nível nacional e internacional. Sua capacidade de análise crítica da relação entre capital e trabalho tem sido essencial na identificação de como as determinações classistas incidem nas respostas do Estado às expressões da questão social, na regulação dos direitos, na formulação das políticas sociais e na compreensão do Serviço Social na divisão sócio-técnica do trabalho (CFESS, 2009, p. 08)

Destaco nesse período, a discussão a respeito dos desafios impostos ao assistente social na educação, especificamente os rebatimentos das condições sociais que se expressavam na escola. Esse tema teve espaço no VII Encontro Brasileiro de Assistentes

Sociais, realizado em São Paulo, em 1992, demonstrando uma preocupação com os projetos sócio-políticos impostos à sociedade da época (WITIUK, 2004). Nesse sentido, o CFESS (2012) também aponta para a consolidação de uma agenda política a respeito do tema nos conselhos profissionais, o federal e os estaduais (Conjunto CFESS/CRESS).

Essa conquista de espaço gera desdobramentos como a constituição de comissões temáticas, grupos de trabalho e várias proposições nos encontros nacionais da categoria profissional. Uma das referências nesse processo histórico é o crescente número de trabalhos inscritos nos CBAS desde 1995 (CFESS, 2012, p. 248).

No CBAS de 1995, realizado em Salvador, cinco trabalhos relacionados ao Serviço Social na educação foram apresentados por profissionais dos estados de Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraíba e Paraná. Os temas focavam “a intervenção profissional na perspectiva da garantia de direitos, principalmente no que diz respeito ao acesso à cultura e à democracia” (WITIUK, 2004, p. 141).

As conquistas advindas do final da década de 1980 com a ampliação de direitos, da democracia e da participação popular, geraram um movimento de contrarreforma dos governos neoliberais da década de 1990. Esse movimento de embate e resistência à efetivação das mudanças ocorridas na década anterior, impões uma nova lógica para as políticas públicas, dentre elas, uma das mais afetadas foi a educacional. Sendo assim, novamente os assistentes sociais precisaram rever suas práticas para acompanhar as transformações do momento.

Sem revogar qualquer direito social previsto na Constituição Federal – ação que poderia articular forças opositoras ao projeto -, buscou-se, através da reorganização do aparelho de Estado (principalmente a partir da Reforma Bresser Pereira) e das relações do Estado com as classes sociais, o desmonte do padrão civilizatório garantido constitucionalmente, através da mercantilização de serviços, principalmente nas áreas da Educação, Previdência e Saúde (BACKX, 2016, p. 130).

Uma das respostas mais importantes da categoria para fortalecer o Serviço Social na educação frente ao cenário neoliberal de desmonte, redução de investimentos e favorecimento do capital privado na educação, o Conjunto CFESS/CRESS em seu 30º Encontro Nacional, foi a decisão de elaborar propostas em âmbito nacional que passassem a nortear os seus profissionais. Sendo assim, no ano 2000 foi criado um Grupo de Estudos



sobre o Serviço Social na Educação que construiu a publicação intitulada “Serviço Social na Educação”<sup>165</sup> em 2001 (CFESS, 2012). A referida publicação ainda contribuiu com o desenvolvimento do parecer jurídico n.23/2000 que embasou a proposição do Projeto de Lei 3688/2000. Este versa sobre a implantação do Serviço Social nas escolas e tramitou nas instâncias legais desde 31/10/2001<sup>166</sup> tornando-se lei em dezembro de 2019 (Lei 13935/2019)<sup>167</sup>.

O trabalho desenvolvido pela categoria se inseriu em um campo de disputas. Diversas leis, grupos, comissões e profissionais construíram diariamente o campo de trabalho do assistente social na educação, mas é preciso ainda ampliar e reforçar essa luta no cotidiano da sociedade. Não se trata de um caminho fácil, por isso, em 2004, o CFESS também solicitou um novo parecer ao Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida<sup>168</sup> que recomendou um amplo processo de mobilização da categoria em torno do tema. Foi recomendado que se criasse uma agenda de debates sobre pontos polêmicos da atuação do assistente social na educação, que a categoria acompanhasse a elaboração dos projetos de lei sobre a atuação profissional na educação, além dela mesma estabelecer proposições de novos projetos. Sinalizou a necessidade de busca pela ampliação da atuação profissional nos diversos níveis de ensino e da política educacional, a atuação junto às Prefeituras, Secretarias de Educação e aos trabalhadores da área de educação, a busca pelo conhecimento das estruturas de organização da política educacional em seus diferentes níveis e lutar pelo financiamento da educação (ALMEIDA, 2005).

Desse momento em diante, é possível perceber uma intensificação ainda maior dos debates da categoria em torno do tema. Os trabalhos realizados pelos Conselhos, Grupos, comissões ampliaram o interesse pela área e verificou-se um crescimento de pesquisas, trabalhos e publicações a respeito do tema. Destaco em 2011 a publicação dos “Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação”<sup>169</sup> e os seguintes dados do CFESS.

---

<sup>165</sup> Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em 01/11/2019.

<sup>166</sup> Toda a tramitação encontra-se disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em 14/11/2019.

<sup>167</sup> <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>. Acesso em 14/01/2021.

<sup>168</sup> Ney Luiz Teixeira de Almeida é um dos principais nomes que debatem o tema do Serviço Social na educação. É Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Assistente Social formado pela UERJ em 1987. Mestre em Educação pela UFF (1996) e Doutor em Educação pela UFF (2010).

<sup>169</sup> Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf).

Entre o final de 2011 e maio de 2012 foram realizados em todo território nacional debates e seminários em 23 estados que contaram com amplo envolvimento e participação de assistentes sociais e estudantes de Serviço Social, envolvendo 3.203 participantes, segundo os dados dos relatórios enviados pelos Cress. Estes debates se pautaram em instrumentais produzidos pelo GT Nacional Serviço Social na Educação para organização e sistematização das atividades em cada região. Este processo culminou na realização do I Seminário Nacional Serviço Social na Educação, em Maceió nos dias 4 e 5 de junho de 2012, com a presença de 880 assistentes sociais e 220 estudantes. Cabe ressaltar que para este seminário as inscrições, pelo site do Cfess, esgotaram-se em meio dia para estudantes e, em dois dias para profissionais, revelando, mais uma vez, o envolvimento da categoria profissional com a questão. Também é importante destacar que durante a realização do evento houve momentos de até 2.500 acessos na transmissão on line. O seminário tematizou e discutiu os principais aspectos da crise do capital que incidem sobre a Educação, bem como as particularidades da relação entre o Estado e a sociedade e a atuação dos movimentos sociais e entidades de trabalhadores/as nesta política. Abordou também os elementos teóricos e políticos da relação Serviço Social e Educação, bem como as possibilidades, limites e polêmicas da inserção e atuação do Serviço Social nesta área. Discutiu-se por meio de mesas simultâneas, a atuação do/a assistente social nas seguintes modalidades: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, e Educação Popular. Por fim, debateu-se acerca do desafio coletivo posto à categoria profissional para a consolidação do Serviço Social na Política de Educação (CFESS, 2012, p. 253).

Em 2012, o CFESS também deliberou que o tema da Educação representaria a campanha do dia do Assistente Social naquele ano. Essa ação possibilitou que a temática fosse o foco das discussões em todo o território nacional como bandeira de luta da categoria. Além disso, foi realizado o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação nos dias 04 e 05 de junho em Maceió<sup>170</sup>. Desde então, ações a nível internacional, nacional e regional são constantemente propostas. Destaco alguns eventos recentes que confirmam esse cenário. Em 2017 foi realizado o I Seminário Internacional de Serviço Social em Franca (SP) que contou 131 trabalhos publicados de participantes de 22 estados brasileiros, além de representantes de Portugal e Angola<sup>171</sup>.

Recentemente, entre os dias 30 de outubro e 03 de novembro de 2019, ocorreu em Brasília (DF) o 16º CBAS. De acordo com a organização, quase cinco mil pessoas participaram do evento. Dentre os 1741 trabalhos enviados, a área do Serviço Social na educação esteve dentre uma das mais representadas<sup>172</sup>.

---

<sup>170</sup> Mais informações sobre o evento: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA\\_SEM-EDUCA-Site.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf). Acesso em 14/11/2019.

<sup>171</sup> Fonte: [https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul\\_2019\\_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf](https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf)

<sup>172</sup> Fonte: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1636>. Acesso 14/11/2019.

Nos Conselhos Regionais, as comissões que debatem o Serviço Social na educação buscam continuamente colocar em pauta os desafios e orientações do campo profissional. No CRESS do Rio de Janeiro, por exemplo, as reuniões são mensais e ações são elaboradas de maneira sistemática<sup>173</sup>.

As últimas duas décadas apresentaram uma movimentação intensa da categoria. É notório o esforço dos profissionais em compreender a educação enquanto um espaço legítimo de atuação profissional. A política pública de educação apresentou, historicamente, uma correlação de forças que prioriza o capital e acaba forçando um antigo jogo de consensos no qual os assistentes sociais são chamados a atuar.

O significado estratégico da política educacional, do ponto de vista das requisições do capital, em sua essência não se alterou, tendo em vista que ainda cumpre funções importantes nos processos de produção de consensos em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência dos aportes conceituais, diagnósticos e investimentos capitaneados pelos organismos multilaterais, pelas conferências mundiais sobre educação e pela transposição da pedagogia empresarial para o campo educacional. Este quadro revela como a educação hoje se inscreve em um amplo processo de desumanização, a serviço da barbárie, assumindo uma feição moderna. A política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir. Mas se reveste hoje, sob a marca das inversões que são necessárias à reprodução do sistema metabólico do capital, em um processo de ampliação das formas de acesso e permanência em diferentes níveis e modalidades educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação especial e educação superior, a partir do desenvolvimento de programas assistenciais, incentivo à contratação de crédito e forte transferência de recursos do fundo público para a burguesia educacional. Ações que soam para muitos como “mudanças históricas” na educação brasileira e que incidem sobre a ampliação das possibilidades de contratação de assistentes sociais para a operacionalização técnica de programas assistenciais e difusão ideológica dos paradigmas que sustentam a ideia de educação “inclusiva” e “cidadã” (CFESS, 2011, p. 20).

Nesse contexto, foi através do amadurecimento da categoria profissional, da apreensão da realidade social e da reflexão crítica a respeito das práticas profissionais que o assistente social irá conseguir desenvolver seu trabalho pautado nos princípios éticos e políticos da profissão. É dessa forma que o assistente social continuará lutando pela democratização desse espaço e se articulando com outros sujeitos coletivos contra os efeitos perversos do capitalismo. Só assim será possível contribuir com

---

<sup>173</sup> Fonte: <http://www.cressrj.org.br/site/comissoes-tematicas/educacao/>. Acesso em 14/11/2019.

a construção de uma política pública de educação emancipadora, necessária para a materialização de uma outra sociabilidade fundada na liberdade, justiça social, equidade e autonomia e na plena expansão dos indivíduos sociais (CFESS, 2012, p. 258).

O cenário atual não se apresenta nem um pouco animador, as desigualdades sociais, o desmonte da educação e uma visão extremamente conservadora rondam o país em um ritmo tão acentuado que apenas as últimas notícias já poderiam embasar uma nova tese. Apenas para ilustrar os fatos, aponto que durante os primeiros seis meses de trabalho do atual governo, a educação presenciou diversas trocas de líderes na pasta, R\$ 5,8 bilhões de reais da educação foram contingenciados, mais de três mil bolsas de pesquisa e pós-graduação foram cortadas, protestos populares foram registrados, um dos ministros apresentou uma série de medidas pautadas em viés ideológico e, enquanto isso, mais de 11 milhões de pessoas ainda são analfabetas no país<sup>174</sup>. Ou seja, ainda há muito a ser avançar e se desenvolver no país.

Não há outro caminho para o Serviço Social que não lutar e reafirmar seu espaço na educação para resistir ao desmonte que se apresenta. O projeto de governo lembra períodos autoritários da história, conforme já afirmado neste trabalho.

Diante do quadro exposto, o que me cabe nessa etapa da tese é apresentar a política de educação da argentina, assim como a inserção dos seus trabalhadores sociais<sup>175</sup> nesse referido âmbito. Será através das comparações desse cenário que poderei refletir, e ao término desse trabalho, somar forças para a construção de possíveis caminhos para o Serviço Social na Educação da atualidade.

---

<sup>174</sup> Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48699037>. Acesso em 15/07/2019.

<sup>175</sup> Nomenclatura para a profissão utilizada na Argentina que será mantida no trabalho.

### **CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ARGENTINA E O INÍCIO DA ATUAÇÃO DOS TRABALHADORES SOCIAIS NA ÁREA**

No capítulo 2, foi possível observar o desenvolvimento da política educacional brasileira a partir de 1930. No caso argentino, tema central deste capítulo, também será utilizado este mesmo marco temporal. No entanto, cabe aqui nesta breve introdução, uma contextualização anterior a 1930, período emblemático para nossa vizinha, Argentina. A partir de 1916, o país foi comandado por Hipólito Yrigoyen<sup>176</sup>, representante da União Cívica Radical, que adotou um estilo de governo voltado para a política de massas, próxima às camadas populares e dos trabalhadores, o que colaborou para superar o antigo governo de perfil conservador.

O radicalismo do governo Yrigoyen era voltado para aglutinação de diversas demandas e interesses sociais. Com viés populista e carismático, centrado na figura de Yrigoyen, a União Cívica Radical foi o primeiro partido moderno da Argentina (BEIRED, 1996). É importante ressaltar que o protagonismo desse partido, surgiu pelo desenvolvimento de uma reforma eleitoral realizada em 1912. Essa reforma fez com que os argentinos desenvolvessem sua cidadania e capacidade política, aproximando gradualmente a sociedade do Estado. Essa aproximação não significa que houve consenso durante o governo em questão, nem entre Estado e sociedade, muito menos entre os diversos representantes do Estado. Exemplo disso é que em 1922, Marcelo Tourcuato de Alvear<sup>177</sup> (1922-1928), também da UCR, assumiu a presidência da Argentina e se aproximou mais da oposição do que das ideias do ex-presidente Yrigoyen e seus aliados. Em 1926, o país começou a cogitar uma possível volta de Yrigoyen a presidência através das eleições que se aproximavam, o que causou uma grande polarização na sociedade (ROMERO, 2015).

Embora a mobilização da oposição anti-Yrigoyen e dos militares argentinos tenha sido forte, o resultado das urnas em 1928 foi muito expressivo, tal característica se deu “por la cantidad de gente que participo, por los votos que recibió Yrigoyen, que rondaron

---

<sup>176</sup> Governou de 1916 a 1922 e, posteriormente, de 1928 a 1930.

<sup>177</sup> 1868-1942.

el 60%, y por haber sido obtenida casi desde el llano, sin la bendición presidencial”<sup>178</sup> (ROMERO, 2015, p. 73).

Apesar da aparente aceitação da população por Yrigoyen, seu segundo mandato não foi fácil. Desde o início, a oposição buscou maneiras para forçar a derrubada de seu governo e com a crise de 1929 o cenário ficou insustentável, o que possibilitou o Golpe de 1930.

Em 1928, Yrigoyen foi reeleito depois da presidência do também radical Marcelo de Alvear. Enfrentou uma pesada crise econômica, sobretudo após a quebra da Bolsa de Nova York, que deprimiu os preços das exportações e inviabilizou o seu programa distributivo. Greves e a oposição de setores nacionalistas, militares, de proprietários e da classe média fragilizaram o governo e abriram as condições para realização de um golpe militar, o qual encerrou a experiência radical, em setembro de 1930 (BEIRED, 1996).

A década de 1930 trouxe para os argentinos um governo autoritário com fortes características fascistas, comuns em regimes militares. O General José Felix Uriburu<sup>179</sup> assumiu o governo provisório até 1932 e saiu do cargo para o comando de Agustín Pedro Justo<sup>180</sup> (1932-1938), eleito através de um pleito duvidoso que culminou em um período denominado “democracia fraudulenta”<sup>181</sup> (BEIRED, 1996, p.51).

### **3.1 A Política de Educação argentina: breve histórico**

A Argentina, assim como outros países latino-americanos, durante a década de 1920, buscou adequar sua economia ao modelo capitalista de produção dos países centrais. Com isso, o investimento no campo científico tornou-se primordial para acompanhar os avanços, especialmente da indústria da época.

As políticas de educação foram estratégicas para atender as demandas da sociedade em desenvolvimento e, por isso, foram palco de disputas ideológicas entre os conservadores que defendiam uma educação clássica e tradicional e os representantes de uma vanguarda pedagógica que acreditavam numa educação prática e científica.

---

<sup>178</sup> “pelo número de pessoas que participaram, pelos votos que Yrigoyen recebeu, que ficou em torno de 60%, e por ter sido obtido sem a bênção presidencial”

<sup>179</sup> 1868-1932.

<sup>180</sup> 1876-1943.

<sup>181</sup> O termo “democracia fraudulenta” é utilizado por BEIRED (1996) para demonstrar que apesar de um período governado por um presidente eleito, o governo argentino assumiu um perfil antidemocrático.

Durante o primeiro governo de Yrigoyen foi possível perceber um grande investimento na construção de escolas de diversos níveis de educação, contratação de docentes e corpo técnico, assim como a criação e organização de regulamentações, de programas educacionais e de formação de professores. O objetivo era que a educação estivesse pronta para preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e, para isso, a racionalização foi uma característica importante na década de 1920. Ela era considerada a chave para superar o método tradicional da educação e centrou na figura do professor o controle e a autonomia para o processo de ensino e aprendizagem. As ações desenvolvidas nesse período buscaram uma reformulação da educação e ficaram conhecidas como Reforma Rezzano<sup>182</sup> (CAMPIONE e MAZZEO, 2002).

La reforma estaba muy influida por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. Consistía en un sistema integral de educación/trabajo, con talleres y laboratorios. Fue también un importante intento de diferenciación del campo técnico-profesional docente en distintas especialidades y tareas, y de institucionalización de nuevas reglas de juego entre educadores y educandos. La reforma daba prioridad a las necesidades biológicas y psicológicas del niño y se basaba en los principios de la Ley 1420<sup>183</sup>. Combatía la dispersión provocada en los alumnos por la organización curricular positiva y trataba de concentrar su interés y atención en una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas, inspirándose en Decroly. La clase era considerada un grupo social, donde debía reinar el amor (PUIGGRÓS, 1996, p. 84)<sup>184</sup>.

---

<sup>182</sup> A reforma leva o nome de José Rezzano (1877- 1960), um dos precursores da Escola Nova na Argentina. “Entre los múltiples desempeños de Rezzano mencionaremos los de maestro, director y supervisor en escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. Dirigió la revista La Obra, que dió amplia difusión al escolanovismo, fue representante de la Liga Internacional para la Nueva Educación en Argentina y creó su órgano la revista Nueva Era” (CACUZZA, 2017, p. 318).

<sup>183</sup> “Ley de Educación Común N°. 1420 establecía como principios generales los de favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad, (edad esta última que consideraba la más apropiada para la incorporación al mercado de trabajo) y que la instrucción primaria, además de obligatoria, gratuita y laica se conformaba a partir de los preceptos de la higiene. Estos principios se mantendrán vigentes y se actualizaron en el marco político creado a partir de la Ley Saenz Peña” (CAMPIONE e MAZZEO, 2002, p. 31).

<sup>184</sup> “A reforma foi muito influenciada pelo pragmatismo democrático do pedagogo norte-americano John Dewey. Consistia em um sistema abrangente de educação/trabalho, com oficinas e laboratórios. Foi também uma importante tentativa de diferenciar o campo do ensino técnico-profissional em diferentes especialidades e tarefas, e de institucionalizar novas regras do jogo entre educadores e alunos. A reforma priorizou as necessidades biológicas e psicológicas da criança e teve como base os princípios da Lei 1420. Combateu a dispersão provocada nos alunos pela organização curricular positiva e procurou centrar o seu interesse e atenção numa organização dos conteúdos que respondesse aos laços que naturalmente unem as coisas, inspirando-se em Decroly. A turma era considerada um grupo social, onde o amor deveria reinar”

Os anos entre 1918 e 1936, aproximadamente, correspondem ao período de reformas da política educacional argentina. O movimento denominado Escola Nova ou Nova Educação “buscaba establecer un vínculo entre la escuela y su contexto, entre los educandos y los fenómenos naturales y culturales del trabajo y la producción. Se cuestionaba la relación de externalidad que la sociedad tenía en relación a la escuela”<sup>185</sup> (CAMPIONE e MAZZEO, 2002, p.25). Durante esse período, apesar da busca por desenvolvimento e avanço, foi possível observar também episódios de retrocessos e pressões para a restauração de uma educação mais conservadora, especialmente durante o governo de Alvear.

O balanço geral das políticas educacionais dos governos da UCR pode ter sido considerado positivo, isso se analisarmos pontos como a melhoria da escola primária, um maior número de professores nas escolas e a diminuição dos índices de analfabetismo (PUIGGRÓS, 1996). No entanto, há uma crítica que mesmo nesse governo, considerado moderno, não se concretizou uma mudança substancial ou uma ruptura com as classes dominantes, conseqüentemente estes acabaram mantendo notória influencia nas políticas educacionais.

Durante el período que se inicia con la llegada de la Unión Cívica Radical al gobierno en 1916 y hasta el golpe de Estado de 1930 - y al igual que en otras áreas- no se produjeron rupturas significativas en el desarrollo del sector educativo. Se destaca un elemento de continuidad que condiciona todo el proceso: no hay cambios en las clases que detentan el poder, mas allá de los cambios en el personal estatal, y –fundamentalmente- lo que se hace desde el Estado garantiza la reproducción de las relaciones sociales, políticas e ideológicas de dominación existentes (CAMPIONE e MAZZEO, 2002, p.28)<sup>186</sup>.

As possibilidades de um sistema educacional independente dos interesses da elite foram diminuindo com o governo Alvear. Este deixou como herança uma educação extremamente burocrática, mal administrada e mal vista pelos educadores. Com o golpe de 1930, o cenário se agravou ainda mais. Observou-se a volta de um perfil conservador,

---

<sup>185</sup> “Procurou estabelecer um vínculo entre a escola e o seu contexto, entre os alunos e os fenómenos naturais e culturais do trabalho e da produção. A relação de externalidade que a sociedade tinha em relação à escola foi questionada”.

<sup>186</sup> “No período que se inicia com a chegada da União Cívica Radical ao governo em 1916 e até o golpe de 1930 - e como em outras áreas - não houve quebras significativas no desenvolvimento do setor educacional. Destaca-se um elemento de continuidade que condiciona todo o processo: não há mudanças nas classes que detêm o poder, para além das mudanças de pessoal do Estado, e –fundamentalmente- o que se faz pelo Estado garante a reprodução das relações sociais, políticas e ideológicas existentes de dominação”.



centrado combate ao comunismo, valorização da moral e dos costumes defendidos pela Igreja e o impulsionamento da rede privada de ensino (PUIGGRÓS, 1996).

### **3.1.1 1930 a 1945: o retorno das forças conservadoras**

O período posterior ao Golpe de 1930 foi de indefinições. A deposição de Yrigoyen só foi possível através do somatório de forças de militares e nacionalistas com o descontentamento geral de uma população assolada pela crise política e econômica que se apresentou naquele período. No entanto, essas forças não foram homogêneas e após a chegada de Félix Uriburu à presidência, os conservadores se mostraram divergentes entre seus próprios grupos. Aos poucos, os nacionalistas foram tomando conta do poder e perceberam que a volta de um Estado oligárquico seria conveniente para as forças dominantes do país. Por isso, pressionaram Uriburu a convocar novas eleições que trouxeram Agustín Pedro Justo ao poder (BEIRED, 1996).

El 6 de septiembre de 1930 el presidente democráticamente electo, Hipólito Yrigoyen, debió abandonar el gobierno. El golpe estuvo dirigido por José Félix Uriburu y Agustín P. Justo, ambos militares retirados. Desde ese momento, dos proyectos políticos entraron en conflicto: fundar un nuevo orden político – que era la propuesta de los círculos uriburistas, propulsores de un nuevo tipo de organización de la sociedad: el corporativista– o sanear la democracia considerada en decadencia. Esta segunda línea se impuso a partir de 1932, cuando Agustín Justo se convirtió en primer mandatario, gracias al combinado apoyo de conservadores, socialistas independientes, nacionalistas y numerosos sectores de las fuerzas armadas y de la iglesia católica (VARELA, 2009, p. 347)<sup>187</sup>.

Com Justo no poder, o governo assumiu uma característica preocupante devido a diversos indícios de corrupção, fraude eleitoral, contratação de empresas e serviços estrangeiros que desvalorizavam a indústria nacional, além da perseguição aos setores políticos e sindicais que eram ligados à oposição. O início da década de 1930 apresentou

---

<sup>187</sup> “Em 6 de setembro de 1930, o presidente eleito democraticamente, Hipólito Yrigoyen, teve que deixar o governo. O golpe foi liderado por José Félix Uriburu e Agustín P. Justo, ambos militares aposentados. A partir desse momento, dois projetos políticos entraram em conflito: a fundação de uma nova ordem política - que era a proposta dos círculos uriburistas, promotores de um novo tipo de organização da sociedade: a corporativista - ou o saneamento da democracia considerada em declínio. Esta segunda linha foi imposta a partir de 1932, quando Agustín Justo se tornou o primeiro presidente, graças ao apoio conjunto de conservadores, socialistas independentes, nacionalistas e numerosos setores das Forças Armadas e da Igreja Católica”.

para a Argentina um perfil conservador perigoso que assumiu diversas características fascistas (BEIRED, 1996). Esse perfil, obviamente, teve seus reflexos na política de educação argentina e a chegada de um período de repressão foi inevitável. De acordo com Puiggrós (1996), o presidente Justo logo que assumiu o poder iniciou uma perseguição aos docentes e estudantes que tinham perfil contrário ao conservador, especialmente aqueles ligados às escolas normalistas. Essas escolas tinham a base e os princípios da Escola Nova e, por isso, se tornaram inimigos do governo (CACUZZA, 2017). As exonerações de docentes eram frequentes, incluindo a de Florencia Fossati (1888-1978)<sup>188</sup>, que teve grande repercussão para os argentinos haja vista seu pioneirismo e relevância na luta por melhores condições dos docentes<sup>189</sup>.

As leis e normas que foram estabelecidas forçaram uma educação conservadora, limitaram o exercício docente e deram preferência para as atividades das instituições privadas de educação. Os interesses liberais e conservadores ganharam espaço nas políticas educacionais e estes começaram a moldá-las de acordo com seus interesses ideológicos, em geral, pautados no controle. Esses interesses oligárquicos puderam ser observados através da criação ou transformação das escolas regulares que passaram a ofertar o ensino técnico-profissional, muito conveniente para a qualificação de mão de obra.

El proceso de industrialización por sustitución de importaciones iniciado durante la Década Infame generó un aumento de la demanda de la educación técnico profesional que fue absorbida tanto por las tradicionales instituciones técnicas estatales como por instituciones no estatales vinculadas con partidos, sindicatos obreros, academias privadas, empresas, sociedades populares y las propuestas de la Iglesia Católica (ALEJANDRO, 2013, p. 03)<sup>190</sup>.

Além disso, observou-se também, através do setor populista da oligarquia, a criação de instituições escolares voltadas para atendimento dos pobres e desvalidos. A escola

---

<sup>188</sup> Professora nascida em Mendoza, comunista, militante, atuou como inspetora e diretora de diversas escolas nas quais adotou metodologias advindas da Escola Nova. Elaborou um plano ambicioso de difusão da pedagogia escolanovista, até em 1936 ser exonerada de suas funções pelo governo que a acusava de práticas comunistas (CACUZZA, 2017).

<sup>189</sup> Para mais informações: <http://www.laizquierdadiario.com/Florencia-Fossati-la-maestra-peligrosa>. Acesso em 24/07/2020.

<sup>190</sup> “O processo de industrialização por substituição de importações iniciado durante a Década Infame gerou um aumento na demanda por educação profissional técnica que foi absorvida tanto pelas instituições técnicas tradicionais estatais quanto por instituições não estatais ligadas a partidos, sindicatos, academias privadas, empresas, sociedades populares e as propostas da Igreja Católica”.

funcionava não apenas como local de ensino e aprendizagem, mas garantia também a alimentação e manutenção do seu público através de doações e a caridade (PUIGGRÓS, 1996). Embora saibamos da necessidade dos mais vulneráveis, a utilização da escola e a tutela do seu público tiveram benefícios para aqueles que mantinham as instituições, a oportunidade do controle.

A luta ideológica em torno da educação argentina foi se acirrando com o passar dos anos. Alguns grandes nomes da educação ainda ocupavam seus cargos em instituições ligadas ao campo educacional e buscavam fortalecer ações para manter o ensino laico e humanístico. Um exemplo era Juan Mantovani (1898-1961), importante educador argentino que chegou a apresentar um projeto para o ensino secundário como forma de contrapor a lógica conservadora da educação que se instaurou.

Mantovani presentó un proyecto de reforma de tono antiutilitario y contrario a la educación práctica, aunque trataba de conciliar una base formativa y humanística con estudios especializados. El proyecto se ocupaba de los problemas del adolescente y atendía especialmente las conexiones entre niveles y modalidades, flexibilizando el pasaje entre distintas opciones de la enseñanza secundaria para evitar la formación de compartimentos estancos y dar un sentido integral a todo el nivel medio (PUIGGRÓS, 1996, p. 91)<sup>191</sup>.

Os intelectuais argentinos, que pensavam como Mantovani, passaram a ser rechaçados pelos defensores do nacionalismo restaurador<sup>192</sup>. Esse grupo ganhou força dentro da política educacional defendendo ideias de controle, perseguição aos liberais e o ensino religioso.

A Igreja amparada pelo governo aproveitou, especialmente a partir de 1936, a oportunidade de adentrar no campo educacional argentino. No referido ano, fundou a Federação dos Maestros e Professores Católicos, realizou eventos, inaugurou suas escolas e pressionou o governo a tornar obrigatório o ensino religioso nas escolas, o que acabou se concretizando em 1937.

---

<sup>191</sup> “Mantovani apresentou um projeto de reforma de tom antiutilitarista e contrário à educação prática, embora tentasse conciliar uma base formativa e humanística com os estudos especializados. O projeto tratou da problemática do adolescente e deu atenção especial às conexões entre níveis e modalidades, flexibilizando a passagem entre as diferentes opções de ensino médio para evitar a formação de compartimentos estanques e dar sentido integral a todo o ensino médio”.

<sup>192</sup> “Os restauradores simpatizavam com o fascismo e exaltavam o catolicismo, a tradição espanhola e as noções de ordem, hierarquia e autoridade” (BEIRED, 1996, p. 52).

En este periodo, la prédica educativa del catolicismo local estuvo marcada por los preceptos antiliberales de la encíclica de Pio XI *Divini Illius Magistri* de 1929, centrada específicamente en la cuestión de la educación cristiana. En ese texto se sintetizaba como doctrina el primado de la Iglesia y luego de la familia en la misión educativa, dejando para el Estado la función de garantía y tutela de dicha misión (TORRES, 2014, p. 173)<sup>193</sup>.

Outra corrente nacionalista que se fez presente foi a populista. De acordo com Beired (1996), apesar de ser uma corrente antiliberal, não concordava com o perfil autoritário e elitista dos restauradores. Por divergirem em alguns pontos, os populistas criaram a Força de Orientação Radical da Jovem Argentina (FORJA). Esse grupo defendia a soberania popular e o desenvolvimento de reformas nas áreas sociais e econômicas. Alguns intelectuais como Raúl Scalabrini Ortiz (1898-1959) e Arturo Jauretche (1901-1974) se juntaram a esse movimento e deram contribuições para o campo político, cultural e pedagógico argentino. De acordo com Puiggrós (1996), aqui que se formou a base para o projeto educativo peronista que será apresentado à frente.

De acordo com Romero (2015), apesar de problemas em governos anteriores, nada se comparou à situação infame vivenciada a partir de Justo. Diversas ações do governo levantavam suspeitas de fraudes, corrupção e se mostravam contrárias ao interesse nacional. Isso começou a despertar a necessidade de uma maior mobilização social e política dos argentinos. De 1936 em diante, observou-se uma forte mobilização de oposição ao governo, incluindo grandes greves, o crescimento e fortalecimento dos sindicatos e a eleição de políticos da UCR para cargos nos mais importantes distritos do país. Apesar de uma maior combatividade frente às ações autoritárias do governo Justo, poucas mudanças puderam ser observadas em termos políticos. Um exemplo disso, é a chegada de Roberto Marcelino Ortiz (1938-1942)<sup>194</sup> à presidência da mesma forma que ocorreu com Justo.

No governo de Ortiz, a educação continuava a enfrentar dificuldades, de um lado, educadores saíram em defesa da Escola Nova e de um país mais democrático. No entanto, eram contrapostos por discursos e ações que exaltavam as figuras patrióticas, militares e

---

<sup>193</sup> “Nesse período, a pregação educacional do catolicismo local foi marcada pelos preceitos antiliberais da encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI de 1929, voltada especificamente para a questão da educação cristã. Nesse texto, o primado da Igreja e depois da família na missão educativa foi sintetizado como uma doutrina, cabendo ao Estado a função de garantia e tutela dessa missão”.

<sup>194</sup> 1886-1942.

eclesiásticas. Os militares adentraram na vida cotidiana da escola. Em 1940, o Conselho Nacional de Educação instituiu que as escolas deveriam reforçar o patriotismo, incluindo nos livros didáticos esse viés ideológico. As perseguições aos docentes ficaram cada vez mais fortes e o enfrentamento do totalitarismo usava as forças que ainda restavam para se opor ao governo. Destaca-se o papel da Revista La Obra que denunciava o desmonte das conquistas educacionais adquiridas pela Lei n. 1.420 (PUIGGRÓS, 1996).

A gravidade da situação pode ser evidenciada por Hillert (2011),

Fuimos pioneros en América Latina y el mundo con la Ley 1420 (1884) de Educación Común, gratuita, laica y obligatoria; el analfabetismo fue casi eliminado a principios del siglo XX; contábamos con un amplio y claro sistema de formación docente, en la segunda mitad del siglo el primer peronismo creó la Universidad Tecnológica, desarrollamos la escuela técnica, fuimos la cuna de la Reforma Universitaria y de cinco Premios Nobel nacionales. Pero el golpe de estado de 1930 y la década infame que le siguió, el golpe de 1966, el terrorismo genocida instalado en 1976 y el neoconservadurismo después, socavaron al sistema hasta hacer de las escuelas el lugar de la contención y la comida para grandes mayorías de la población escolar (HILLERT, 2011, p. 01)<sup>195</sup>.

A presença militar e da Igreja no cotidiano eram incontestáveis. Suas ações legitimaram as mais diversas interferências no campo político, cultural e social do país. Na política educacional não foi diferente. Em 1943, todo esse processo autoritário culminou com um Golpe de Estado, no qual coronéis tomaram o poder e “tentaram implantar um regime militar, autoritário, nacionalista e industrializante”. Dentre os militares que lideraram esse movimento já estava presente um dos principais atores da história argentina, Juan Domingo Perón (1946-1952; 1952-1955; 1973-1974)<sup>196</sup>.

### **3.1.2 O Período Peronista: 1946 a 1955**

Em 1946, Juan Domingo Perón chegou ao poder na Argentina. Sua escalada até a presidência do país contou com apoio de diversos grupos como o movimento sindical, setores dissidentes da UCR e representações nacionalistas, conservadoras, das Forças

---

<sup>195</sup> “Fomos pioneiros na América Latina e no mundo com a Lei 1420 (1884) de Educação Comum, gratuita, laica e obrigatória; o analfabetismo foi quase eliminado no início do século 20; tínhamos um sistema amplo e claro de formação de professores, na segunda metade do século o primeiro peronismo criou a Universidade Tecnológica, desenvolvemos a escola técnica, fomos o berço da Reforma Universitária e de cinco Prêmios Nobel nacionais. Mas o golpe de 1930 e a década infame que se seguiu, o golpe de 1966, o terrorismo genocida instalado em 1976 e o neoconservadurismo posteriormente, minaram o sistema até que fizeram das escolas o local de contenção e alimento para grande maioria da população escolar”.

<sup>196</sup> 1895-1974.

Armadas e da Igreja Católica. A maioria dessa base se unificou e criou o Partido Único da Revolução Nacional que no ano seguinte, 1947, passou a se chamar Partido Peronista. A única exceção nessa unificação foi o movimento sindical que ficou fora desse processo e suas representações tornaram-se subordinadas ao novo governo e ao Partido Peronista (BEIRED, 1996).

Perón venceu as eleições através de um discurso sobre a justiça social. Apresentou uma visão de que não seria mais possível manter o privilégio para poucos e reconheceu uma divisão da sociedade entre “povo” e “oligarquia”. O nacionalismo foi enaltecido e com isso ganhou o apoio do bloco nacionalista popular. A oposição derrotada foi representada pela União Democrática que uniu os partidos de esquerda. Estes defendiam o radicalismo, a democracia e a derrota do totalitarismo que estava claramente disseminado nos governos anteriores (ROMERO, 2002).

A vitória peronista não ocorreu de forma expressiva nas urnas, o que garantiu a eleição de Perón foram as velhas práticas eleitoreiras e o poder dos grupos dominantes que mais uma vez se fizeram presentes nas decisões políticas do país.

En las grandes ciudades, fue evidente el enfrentamiento entre los grandes agrupamientos de trabajadores y los de clases medias y altas, pero el resto del país las divisiones tuvieron un significado más tradicional, vinculado al peso de ciertos caudillos, al apoyo de la Iglesia o a la decisión de sectores conservadores de respaldar a Perón. Perón había ganado, pero el peronismo estaba todavía por construirse (ROMERO, 2002, p. 119)<sup>197</sup>.

As primeiras ações do governo Perón repercutiram positivamente no país. A área social contou com grande participação da esposa do presidente, uma figura de grande projeção no cenário argentino, Maria Eva Duarte Perón<sup>198</sup>. Evita, como comumente era chamada, criou uma fundação que ofertava serviços médicos, educativos e de assistência social. Suas ações proporcionaram uma espécie de mediação entre trabalhadores das centrais sindicais e o governo (BEIRED, 1996).

O governo propiciou a universalização do ensino básico por meio da construção e aparelhamento de milhares de escolas; construiu hospitais de grande porte,

---

<sup>197</sup> “Nas grandes cidades, o confronto entre os grandes grupos de trabalhadores e os das classes média e alta era evidente, mas no resto do país as divisões tinham um sentido mais tradicional, ligado ao peso de certas lideranças, ao apoio dos Igreja ou a decisão de setores conservadores de apoiar Perón. Perón havia vencido, mas o peronismo ainda estava por ser construído”.

<sup>198</sup> 1919-1952.

centros de saúde, combateu endemias e reduziu as taxas de mortalidade infantil por doenças infecciosas, construíram-se novos bairros e moradias nas grandes cidades para os trabalhadores, bem como infra-estrutura turística para o desfrute de suas férias remuneradas (BEIRED, 1996, p. 57).

Embora com resultados positivos em diversos setores sociais, cabe ressaltar que o campo da educação viu a chegada de Perón à presidência com grande preocupação. De acordo com Puiggrós (1996), a presença de grupos de classe média e alta, bem como os católicos, que defendiam uma educação classista e privada, representaram uma grande ameaça para os educadores argentinos. Frente a isso, grupos socialistas, radicais e democratas progressistas formaram um bloco em defesa da educação pública, laica, obrigatória, gratuita e da reforma universitária. Não demorou muito para que os conflitos entre os grupos descritos começassem, assim como também não demorou para que a oposição, em especial, dos docentes, revivessem as práticas de perseguições.

Una profunda fractura dividía los discursos políticos pedagógicos de los dos grandes movimientos nacionales, el radicalismo y el peronismo; los socialistas habían acentuado sus componentes liberales. Junto con los radicales y los demócratas progresistas formaban un bloque con mucha influencia en la docencia, que defendía la educación estatal, laica, obligatoria y gratuita y la reforma universitaria. Los educadores escolanovistas que eran socialistas como Delia Etcheverry, demócratas progresistas como Olga y Leticia Cossettini, radicales como Antonio Sobral y también los vinculados al Partido Comunista, como Luis Iglesias, se alinearon en la defensa de los principios educativos liberales contra el avance del nacionalismo identificando peronismo con fascismo, sin comprender su raigambre popular y sus posibilidades democráticas. El gobierno peronista no intentó atraerlos sino que se dedicó a perseguirlos (PUIGGRÓS, 1996, p. 97)<sup>199</sup>.

A política educacional da argentina no início do governo Perón, não apresentou nenhuma grande novidade em relação aos governos anteriores. A disputa entre os grupos antagônicos, aqui já apresentados, demonstrou insatisfação com o cenário educacional.

---

<sup>199</sup> “Uma profunda fratura dividiu os discursos político-pedagógicos dos dois grandes movimentos nacionais, radicalismo e peronismo; os socialistas haviam acentuado seus componentes liberais. Junto com os radicais e democratas progressistas, eles formaram um bloco altamente influente no ensino, que defendia a educação estatal, laica, obrigatória e gratuita e a reforma universitária. Educadores escolanovistas socialistas como Delia Etcheverry, democratas progressistas como Olga e Leticia Cossettini, radicais como Antonio Sobral e também ligados ao Partido Comunista, como Luis Iglesias, alinharam-se na defesa dos princípios educacionais liberais contra o avanço do nacionalismo, identificando o peronismo com o fascismo, sem compreender suas raízes populares e suas possibilidades democráticas. O governo peronista não tentou atraí-los, mas sim persegui-los”.

Sendo assim, a necessidade de uma reforma era o ponto incomum nesse território de disputas.

A maioria dos docentes apontavam para um necessário reordenamento das relações entre a categoria e o Estado. Questões como a reestruturação do ensino técnico profissional, regulamentação do exercício profissional, plano de cargos e carreiras, discussões pedagógicas e político-educacionais eram urgentes (PUIGGRÓS, 1996). No entanto, o que se percebeu inicialmente foi uma tentativa de centralização do poder dentro da política educacional. Em 1948, foi criada a Secretaria de Educação, que no ano seguinte com a promulgação da Lei Orgânica dos Ministérios, foi transformada em Ministério da Educação. Essas mudanças fizeram com que o Conselho Nacional de Educação, que antes tinha uma autonomia, passasse a funcionar como Direção Geral de Ensino Primário. O resultado dessas mudanças implicou na supressão da autonomia funcional e financeira do antigo Conselho, assim como na subordinação da instituição ao ministro da educação. Ou seja, as primeiras ações do governo Perón na política educacional demonstraram uma tendência de centralização da política educacional (FIURUCCI, 2012).

Em 1947, outro ponto relevante para as estratégias educacionais do governo peronista foi a publicação do Primeiro Plano Quinquenal. Nesse plano, a educação deveria buscar um equilíbrio entre materialismo e idealismo dentro dos caminhos da democratização do ensino. A ideia era aproximar os extremos e para isso decidiram ter como bases o nacionalismo católico e o liberalismo normatizador.

Pretendía formar en el niño la inteligencia práctica, sin dejar de enseñarle el dominio de las normas, los sentimientos y la voluntad de superación moral, dentro de una concepción argentina del mundo y de la vida; los planes y programas tendrían como principio básico organizador el idioma y la historia nacionales (...) incluía la educación moral y religiosa, porque consideraba que el hombre no puede vivir de la razón y que los niños necesitan sentir la religión por contagio, por la emoción sugerente, por la incitación a la imaginación (PUIGGRÓS, 1996, p. 101)<sup>200</sup>.

---

<sup>200</sup> “Procurou formar na criança a inteligência prática, sem deixar de lhe ensinar o domínio das normas, dos sentimentos e da vontade de aperfeiçoamento moral, dentro de uma concepção argentina do mundo e da vida; os planos e programas teriam como princípio básico organizador a língua e a história nacionais (...) incluía a educação moral e religiosa, pois considerava que o homem não pode viver pela razão e que os filhos precisam sentir a religião pelo contágio, pelo sugestivo emoção, pelo incitamento à imaginação”.



Apesar de um discurso que aparentemente tentava ser conciliador, na prática o que se evidenciou foram as diretrizes expressas que utilizavam a educação como forma de disseminação de uma determinada ideologia política, obviamente, aquelas que apoiavam Perón.

A partir de 1952 la escuela fue concebida y, brevemente después, utilizada por el poder político como un instrumento para la difusión del ideario partidario peronista. En su conjunto, las innovaciones introducidas -tanto las que se referían a la gestión y a la ampliación del ámbito de acción de la escuela, como las que involucraban al ideario educativo- implicaban que el nuevo movimiento político otorgaba un lugar fundamental a la escuela en su proyecto (FIURUCCI, 2012, p. 143)<sup>201</sup>.

É importante destacar que essa ideologia foi disseminada com certa facilidade, isso porque Perón apresentava um perfil populista. A proximidade com a classe trabalhadora e setores populares possibilitou um protagonismo social e político que essas classes ainda não tinham experimentado (FIURUCCI, 2012). Mesmo que momentaneamente foi um fato que favoreceu o governo peronista e facilitou que suas ideias fossem arraigadas nas escolas argentinas.

O Plano Quinquenal também regulamentou os níveis de ensino e sua duração. O primeiro era optativo com duração de dois anos, o pré-escolar. O segundo obrigatório que compreendia os alunos de seis a onze anos e o terceiro, também obrigatório, com duração de dois anos para o que eles chamavam de aprendizagem geral. Neste último, o objetivo era preparar crianças de doze a catorze anos para um ofício, ou seja, mão de obra para o país. Destaco o fato de alguns cursos serem direcionados para meninas e outros para meninos (PUIGGRÓS, 1996).

A proposta de ensinar um ofício e formar trabalhadores foi algo muito presente na educação do governo Perón. A formação técnica profissional era compreendida em ciclos de um, dois ou três anos. Para cursar cada ciclo eram necessários pré-requisitos certificados e provas de conhecimentos pregressos, especialmente laborais. Para Puiggrós (1996), esse método atendia aos princípios democráticos da educação, já que oportunizava

---

<sup>201</sup> “A partir de 1952, a escola foi concebida e, pouco depois, utilizada pelo poder político como instrumento de divulgação da ideologia partidária peronista. No conjunto, as inovações introduzidas - tanto as que se referiam à gestão e ampliação do âmbito de atuação da escola, como as que envolviam a ideologia educacional - implicaram que o novo movimento político atribuísse um lugar fundamental à escola no seu projeto”.

a candidatura de pessoas que anteriormente foram excluídas do sistema regular de ensino. Alejandro, aponta que

el peronismo ordenó un sistema estatal de capacitación técnico-profesional como parte de la construcción de su discurso hegemónico y un proyecto productivo de país basado en la justicia social y la industrialización creciente (2013, p. 01)<sup>202</sup>.

Em um cenário de constantes reformas, o bacharelado clássico foi a modalidade de ensino que resistiu às transformações propostas pelo peronismo e manteve a estrutura fundada por Mitre. Essa resistência pode ser compreendida pela presença dos educadores que historicamente refletiam sobre o cenário da educação e buscaram caminhos mais democráticos para as instituições de ensino. Além disso, o acesso ao bacharelado, assim como em muitos países, era um feito possível apenas para as classes mais abastadas, ou seja, aquelas com que o governo não tinha interesse de se indispor e sim de se aliar. Os cursos básicos e profissionais que sofriam interferências diretas para formação de mão de obra ficavam com os mais pobres. Já as carreiras vistas como relevantes para gerir o país eram para a elite argentina. Sempre que pensamos e discutimos as reformas nos diversos níveis da educação, é preciso ter em mente que elas envolvem “diretamente a disputa de modelos de conhecimento, função da produção e a circulação do conhecimento na transformação social” (CARLI e OLIVEIRA, 2009, p 234).

La reforma mantenía también bachilleratos clásicos, con un ciclo mínimo de 5 años, 3 de conocimientos generales - semejante al que estaba en vigencia - y luego dos de capacitación en artes y oficios. Se ingresaba previa acreditación de aptitudes mediante las calificaciones obtenidas en la primaria; el ciclo era gratuito solamente para quienes demostrasen su imposibilidad de pagarlo. A su vez, las calificaciones obtenidas en la secundaria eran requisito para optar por el ingreso a la Universidad. Después de cinco años de especialización los maestros de primaria podían optar por ingresar a dos modalidades de enseñanza superior no universitaria: el magisterio primario y el profesorado secundario, ambas de dos años y con acceso a la universidad (PUIGGRÓS, 1996, p. 102)<sup>203</sup>.

---

<sup>202</sup> “O peronismo ordenou um sistema estatal de formação técnico-profissional como parte da construção de seu discurso hegemônico e de um projeto produtivo do país baseado na justiça social e na crescente industrialização”

<sup>203</sup> “A reforma manteve também o ensino médio clássico, com ciclo mínimo de 5 anos, 3 de conhecimentos gerais - semelhante ao vigente - e depois dois de formação em artes e ofícios. O credenciamento prévio de aptidões foi feito por meio de notas obtidas na escola primária; o ciclo era gratuito apenas para aqueles que demonstrassem incapacidade de pagar por ele. Por sua vez, as notas obtidas no ensino médio eram um requisito para a opção de ingresso na Universidade. Após cinco anos de especialização, os professores do ensino fundamental poderiam optar por ingressar em duas modalidades de ensino superior não universitário: professores primários e professores secundários, ambos de dois anos e com acesso à universidade”.

No ensino superior, de acordo com o plano quinquenal, o acesso era gratuito e com a passagem pelos cursos do ensino secundário. A estrutura ficava ligada ao Ministério da Educação e o funcionamento sob a responsabilidade Conselho Universitário. A estruturação de cargos e carreira dos docentes foi minimamente atendida e bolsas de estudos foram garantidas pelo Estado (PUIGGRÓS, 1996).

A estrutura da política educacional proposta pelo plano quinquenal democratizou o acesso a algumas modalidades de ensino, mas manteve dificuldades para acessar outras. Assim como em inúmeros países da América Latina, o ensino profissional recebia atenção e investimento para atender a mão de obra que a indústria necessitava, mas nas universidades chegavam, na maioria das vezes, a elite da população. De toda forma, o governo buscou investir na capacitação profissional e enriquecimento cultural da sociedade. Essas aspirações em alguns pontos se aproximaram das concepções defendidas pelos escolanovistas. É possível entender que isso foi algo positivo para a educação. Porém, o choque dos escolanovistas com diferentes grupos educacionais, que apoiavam o governo Perón, foi se tornando inevitável.

O choque entre posições divergentes dentro do campo educacional, permeou o cotidiano da escola. Mesmo durante esse período de reformas no qual houve avanços e conquistas do ponto de vista da oposição, muitos ainda eram perseguidos e exonerados por aqueles que defendiam a qualquer custo o governo. Diante do exposto, é importante compreendermos, que não há um consenso na trajetória da política educacional, nem uma caracterização de se foi boa ou ruim. Pelo contrário, de acordo com Fiorucci (2012, p. 148), “la descripción de la relación entre peronismo y campo educativo no puede por lo tanto reducirse ni a una recepción positiva o negativa. La escuela vivió con inflexiones propias el conflicto que envolvía a la sociedad en su conjunto”<sup>204</sup>.

Em 1949, observou-se a interrupção das ações previstas no Plano Quinquenal. O nível de desenvolvimento econômico e social proposto por Perón começou a apresentar sinais de saturação. A desconfiança dos empresários e a resistência dos trabalhadores para

---

<sup>204</sup> “A descrição da relação entre o peronismo e o campo educacional não pode, portanto, ser reduzida a uma recepção positiva ou negativa. A escola vivia o conflito que cercava a sociedade como um todo com suas próprias inflexões”.

não perder os direitos recém-conquistados, colocou o governo em uma situação delicada, especialmente no que se referia às questões econômicas. Para resistir a esse momento, Perón iniciou um processo que Beired (1996, p. 58) chama de “peronização da sociedade e do Estado”. Esse processo consistiu no aumento do controle, da represália e das críticas aos principais meios de comunicação da época, repressão aos movimentos grevistas e de oposição, doutrinação dos setores públicos e pressão para filiação do funcionalismo ao partido peronista. Foi nesse cenário que se apresentou a nova constituição da Argentina e sua característica voltou-se completamente para o autoritarismo. Os reflexos desse perfil puderam ser sentidos nas mais diversas políticas públicas. Na educação, destaca-se que

As universidades eram dirigidas por interventores que expulsavam ou levavam à demissão milhares de professores por serem discordantes do peronismo. Até as cartilhas escolares produzidas pelo governo tinham personagens, *slogans* e histórias centradas nas figuras de Perón e Evita. Simbolicamente, o discurso peronista colocava Perón como a única e legítima ideologia nacional. Criticá-los era interpretado pelos peronistas como atentado contra a nação argentina. Um *slogan* consagrado nessa época revelava o desprezo com relação aos adversários “Para um peronista, não há nada melhor que outro peronista” (BEIRED, 1996, p. 59).

A política de educação que vinha sendo desenvolvida até então, e que buscava um modelo pedagógico nacionalista popular, foi interrompida junto com o Plano Quinquenal, e passou a seguir as novas ordens impostas pela constituição de 1949. O perfil humanista, nacionalista, vinculado à prática perdeu espaço para as novas prioridades do governo que eram valorizar a potência e as virtudes do jovem. O acesso às bolsas de ensino médio e do superior passaram a ser ofertadas de acordo com critérios meritocráticos. A visão de que a educação deveria estar a serviço do trabalho e do desenvolvimento foi fortalecida, assim como o investimento no ensino técnico ficou em evidência novamente (PUIGGRÓS, 1996).

Outro ponto de destaque nesse processo de aproximações e divergências de Perón com setores da sociedade esteve ligado com a Igreja. Inicialmente, a posição do governo foi de fortalecer um ensino estatal, ocasionando um declínio das instituições de ensino religioso e particular. Em 1947, diante da pressão da Igreja, Perón sancionou a lei 13.047 que oficializava subsídios para o funcionamento dessas escolas, além de garantir ensino religioso nas escolas públicas através da Lei 12.798. Porém, como a maioria das ações do

governo, estabeleceu-se mecanismos de controle sob essas instituições também, a centralização do poder se manifestou nas mais diversas ações.

Dentro de este período, debe hacerse referencia también a la ley n. 13.047, de 1947, que creó el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos Privados de Enseñanza. Se normativizó así el funcionamiento de esas instituciones y se equipararon los derechos y obligaciones de los docentes privados a aquellos de los docentes bajo la órbita del Estado, incluido el establecimiento del salario mínimo. Este reconocimiento marcó un hito en la construcción del sistema educativo argentino, pues dejó sentada la responsabilidad del Estado en el financiamiento del sector educativo privado. Se creó también una clasificación de los establecimientos privados en “adscriptos a la enseñanza oficial”, “libres” y “establecimientos privados de enseñanza en general” (ley n. 13.047, art. 2º). Este reconocimiento normativo que dispuso un conjunto de mejoras para el sector privado implicó para la Iglesia, sin embargo, un mayor control estatal sobre su actividad, al igual que había sucedido con la educación religiosa y que ahora también reavivaba las tensiones en las escuelas católicas (TORRES, 2014, p. 174)<sup>205</sup>.

Ainda abordando a relação entre Estado e Igreja, há um ponto específico que marca uma aproximação das ações de assistência social às práticas educativas. Tradicionalmente, a Igreja tinha o protagonismo das obras sociais, das práticas caritativas ofertadas pelas mulheres e do acolhimento às crianças e adolescentes pobres. Conforme já exposto no texto, algumas instituições de ensino foram criadas especificamente para atender esse público, aliando a educação a um viés também social. Com Perón na presidência, desde o início de seu governo, Evita se mostrou atuante nessa área e nas obras sociais, o que fez com que ao longo dos anos sua influência fosse crescendo cada vez mais, especialmente junto à classe trabalhadora.

O Estado, através da fama de Evita, já chamada de “Dama de la Esperanza”, e da Fundação que levava seu nome passou a desenvolver as mesmas ações que a Igreja, porém numa escala e influência muito maior. Trabalhadores sindicalizados ou não assistiram à criação de escolas, lares para órfãos, distribuição de alimentos e presentes em datas

---

<sup>205</sup> “Nesse período, também deve ser feita referência à lei n. 13.047, de 1947, que criou o Estatuto do Pessoal Docente dos Estabelecimentos Privados de Ensino. O funcionamento dessas instituições foi padronizado e os direitos e obrigações dos professores particulares foram equiparados aos dos professores do Estado, inclusive com a fixação do salário mínimo. Esse reconhecimento foi um marco na construção do sistema educacional argentino, pois estabeleceu a responsabilidade do Estado no financiamento do setor educacional privado. Também foi criada a classificação dos estabelecimentos privados “vinculados ao ensino oficial”, “gratuitos” e “estabelecimentos privados de ensino em geral” (Lei 13.047, art. 2º). Esse reconhecimento normativo que proporcionou um conjunto de melhorias para o setor privado implicou para a Igreja, porém, um maior controle estatal sobre sua atividade, como havia acontecido com o ensino religioso e que agora também reacendeu tensões nas escolas católicas”.

comemorativas, o estímulo ao turismo e às ações esportivas com enfoque especialmente nas crianças e nos jovens. A constante exaltação da figura de Evita penetrou no ambiente escolar da mesma forma com que Perón tentava adentrar e controlar todos os setores sociais. Como exemplo desse perfil bastante característico, é possível citar a introdução da leitura para as crianças que era feita com o texto “Evita me ama” (ROMERO, 2015, p. 127).

Figura 7 – Fundação Evita Perón



Fonte: Ministério da Cultura da Argentina

O espaço conquistado pela Igreja na política de educação em 1947 parecia não ter mais tanta relevância diante das ações de Evita. Isso causou um grande descontentamento dentre os católicos, especialmente pelo distanciamento dos jovens que estavam muito mais próximos de Evita do que das instituições religiosas.

La política de asistencia social de la *Fundación Eva Perón* estuvo vinculada a la incorporación de la mujer a la vida política y puso en serio peligro el poder que la Iglesia Católica sostenía mediante la beneficencia y las obras de caridad. Organizaciones como la *Unión de Estudiantes Secundarios*, los *Campeonatos Deportivos Evita* o la atractiva *Ciudad Infantil* que se construyó en el camino entre Buenos Aires y La Plata, abrían circuitos de penetración del peronismo en la niñez y la juventud. El trabajo barrial en unidades básicas competía con la prédica territorial de las parroquias y la acción de las organizaciones sociales de la Iglesia encontraba competencia en muchas agrupaciones civiles justicialistas.

El conflicto entre el peronismo y la Iglesia Católica no tardó en estallar y se manifestó con fuerza en el tema educacional (PUIGGRÓS, 1996, p. 107)<sup>206</sup>.

O início da década de 1950 foi marcada pelo autoritarismo de Perón e pela crise econômica que a Argentina estava vivendo. O governo passou a não aceitar mais que a Igreja tivesse o poder de movimentar a opinião pública através de seus fiéis e de suas escolas. Por isso, iniciou uma perseguição aos padres e estudantes católicos e houve a suspensão do ensino religioso. A declaração de guerra à Igreja aproximou outros setores da sociedade que também estavam descontentes, dentre eles os partidos opositores, uma parcela da burguesia e os militares. Esses grupos se identificaram e objetivaram um novo golpe que derrubou Perón em 1955.

É importante registrar o caráter polêmico do governo Perón. Ao mesmo tempo em que seu autoritarismo tomava conta do país, a sua influência para a formação da classe trabalhadora apresentava a mesma força. Uma situação complexa e que aparentemente podia ser antagônica, marcou um período contundente na Argentina.

O autoritarismo foi impulsionado principalmente por Perón e pelo grupo que ocupava posições importantes no Estado e nos sindicatos; expressou-se nas medidas de controle cultural e educacional, nas atitudes de intolerância com o pluralismo político dos cidadãos. Contudo, o peronismo teve um papel social herético, anti-*status-quo*, na medida em que significou uma presença social e política dos trabalhadores nunca vista até então na Argentina. Um outro dado relevante, embora difícil de qualificar, é que o peronismo contribuiu para incrementar sentimentos de orgulho, auto-respeito e dignidade na classe trabalhadora. O peronismo foi decisivo na formação da moderna classe trabalhadora argentina: redefiniu sua identidade e consolidou-a como força nacional (BEIRED, 1996, p. 60)

Segundo Fiurucci (2012), a política educacional peronista também se destaca por um intenso conflito entre aqueles que eram a favor ou contra o presidente. Os próprios professores não tinham uma posição unânime, visto que, assim como a classe trabalhadora,

---

<sup>206</sup> “A política de assistência social da Fundação Eva Perón estava ligada à inserção da mulher na vida política e comprometia seriamente o poder que a Igreja Católica mantinha por meio da benevolência e das obras de caridade. Organizações como o Sindicato de Alunos do Ensino Médio, os Campeonatos Esportivos de Evita ou a atraente Cidade das Crianças que se construiu na estrada entre Buenos Aires e La Plata, abriram circuitos de penetração do peronismo na infância e na juventude. O trabalho de bairro em unidades básicas competia com a pregação territorial das paróquias e a ação das organizações sociais da Igreja encontrava competição em muitos grupos civis Justicialistas. O conflito entre o peronismo e a Igreja Católica não demorou a explodir e se manifestou fortemente na questão educacional”.

a de docentes também teve conquistas relevantes durante esse período e tiveram a possibilidade de redefinir suas identidades políticas e sociais.

Nesse momento, não pretendemos aqui fazer um juízo de valor do período histórico em questão, visto que a própria literatura o caracteriza como polêmico e controverso em diversos momentos para os argentinos. Demos centralidade, então, aos pontos que podem auxiliar no desenvolvimento do trabalho e na compreensão das trajetórias da política de educação na Argentina.

### **3.1.3 O Golpe Militar de 1955 e a manutenção do autoritarismo**

O Golpe Militar de 1955 deu início a quase três décadas de autoritarismo na Argentina. A deposição de Perón não mudou a realidade política do país. O governo manteve seu perfil autoritário através dos ataques às instituições democráticas, constante intervenção militar no setor público e violência política. Apesar da Argentina ter apresentado bons índices de desenvolvimento em áreas como da educação (altos índices de escolaridade) e da saúde (baixas taxas de mortalidade), a modernização que ocorreu em parte da sociedade não chegou na esfera política. Assim como em grande parte da história, a presença dos militares em todos os ramos políticos estabeleceu um cenário complexo para o país. Eles ocuparam postos em diversas esferas políticas, fossem elas da oposição ou da situação. Sendo assim, Beired (1996) afirmou que na Argentina, o Estado de exceção se tornou a regra da vida política.

A presença cotidiana dos militares em diversos setores sociais, fez com que na Argentina não fosse clara a tradicional separação entre as Forças Armadas e os civis. A única divisão sólida que se viu era entre os peronistas e antiperonistas. Eduardo Lonardi<sup>207</sup> (setembro a novembro de 1955) assumiu a presidência da Argentina no Golpe de 1955, conhecido como Revolução Libertadora<sup>208</sup>. O novo presidente demonstrou a intenção de equilibrar essa relação tensa entre grupos tão apostos e esse foi um dos possíveis motivos dele ter permanecido apenas dois meses no cargo.

Durante seu breve mandato, Lonardi rapidamente interferiu na política de educação e desestruturou a pedagogia peronista introjetada nas escolas, o que não foi difícil visto o

---

<sup>207</sup> 1896-1956.

<sup>208</sup> A Revolução Libertadora foi conduzida em 1955 pelos antiperonistas que deram o Golpe Militar no governo. O movimento foi apoiado principalmente por grupos católicos e militares com perfil nacionalista que faziam uma dura oposição à Perón (BEIRED, 1996).



amplo apoio da comunidade docente que havia apoiado a deposição de Perón (PUIGGRÓS, 1996). A tentativa de apagar as ações peronistas foram tão arbitrárias quanto as praticadas pelo antigo presidente.

La desperonización tuvo su manifestación inmediata en el ámbito educativo provincial, durante la gestión del Ministro Arroyo, al sancionarse el decreto de estado de comisión del personal docente -a fin de investigar su actuación política y escolar-, al prohibirse la circulación de libros de textos que contuvieran propaganda justicialista, y al autorizarse a la Dirección General de Educación, por medio de los inspectores seccionales, a la destrucción en privado de todas las láminas, bustos, emblemas, insignias y papelería depositados en las direcciones de las escuelas (ASCOLANI, 2000, p. 03)<sup>209</sup>.

Observou-se no período também a reintegração dos profissionais que foram perseguidos e exonerados, o reconhecimento de órgãos representativos ligados ao magistério e o magistério católico, além do resgate de materiais informativos sobre a política educacional que, anteriormente, foram proibidos.

Os setores antiperonistas foram muito incisivos e logo derrubaram Lonardi. Em seu lugar, assumiu a presidência o general Pedro Aramburu (1955-1958)<sup>210</sup> em novembro de 1955. Aramburu prometeu retirar e perseguir tudo e todos que ainda enalteciam Perón. Seu governo foi ditatorial e cruel com aqueles que tinham um posicionamento oposto ao desejado pelo presidente. Como exemplo, é possível citar o desmonte do Partido Peronista, a intervenção nos órgãos representativos dos trabalhadores e o controle dos meios de comunicação (ROMERO, 2015).

Na política de educação, a postura de Aramburu não foi diferente da anteriormente descrita.

La acción del gobierno sobre el sistema educativo fue tan profunda que, en mayo de 1956, el Ministro Simoniello se aseguró el control de toda información que saliera de los organismos dependientes del ministerio con destino a los medios de prensa y las rádios (ASCOLANI, 2000, p. 05)<sup>211</sup>.

---

<sup>209</sup> “A desperonização teve sua manifestação imediata na esfera educacional provincial, durante a gestão do Ministro Arroyo, quando foi sancionado o decreto estadual de comissão do corpo docente - a fim de apurar seu desempenho político e escolar -, ao proibir a circulação de livros didáticos que continham propaganda justicialista, e quando a Direção Geral de Educação foi autorizada, através dos inspetores seccionais, a destruir em segredo todas as placas, bustos, emblemas, insígnias e papeleria depositados nas escolas”.

<sup>210</sup> 1903-1970.

<sup>211</sup> “A ação do governo no sistema educacional foi tão profunda que, em maio de 1956, o Ministro Simoniello garantiu o controle de todas as informações que saíam dos órgãos dependentes do ministério e se destinavam à imprensa e emissoras de rádio”.

Um dos objetivos da repressão e do autoritarismo no período em questão era o controle das eleições de 1958. O governo queria impedir, de qualquer forma, uma nova participação dos peronistas no pleito (BEIRED, 1996). Apesar forte intervenção na política argentina, o que pôde ser visto, especialmente dentro do ambiente escolar, foi o início de uma discussão a respeito das práticas democráticas. Por um lado, se concedia maior autonomia e representação dos docentes e das escolas, mas por outro, mantinha-se uma ideologia ligada ao controle e de repulsa ao peronismo. Ou seja, o governo se utilizou de uma ideia controversa, na qual a democracia e a liberdade na educação estavam ligadas ao silenciamento do pensamento antagônico, o peronismo.

Algumas ações importantes podem ser destacadas no governo de Aramburu. Uma foi a reestruturação do Conselho Geral de Educação (CGE) que garantiu a participação de docentes e associações representativas nos diálogos com o Ministério da Educação. A outra foi uma reforma profunda na carreira docente.

En 1956 un proceso profundo de cambio en cuanto a la reglamentación de la carrera docente. Estos cambios relativos a los derechos y deberes del docente dentro del sistema educativo, estuvieron acompañados de otros cambios estructurales con intención racionalizadora, tales como: la reglamentación del funcionamiento y organización de las escuelas primarias nocturnas; la transformación del cuerpo de inspectores a fin de que cumplieran el rol de "consejeros técnicos"; la creación de la Oficina de Información Pedagógica dependiente de de la Inspección General Técnica de la Educación y la supresión de los *centros de educación física* que funcionaban en clubes (ASCOLANI, 2000, p. 09)<sup>212</sup>.

Ainda nesse período da Revolução Libertadora, é importante destacar o início de um processo de descentralização e privatização da política educativa argentina. Esse processo apareceu como alternativa para frear os gastos governamentais. Estes foram repassados para terceiros, em geral, da iniciativa privada. Sendo assim, a lógica empresarial e burguesa penetrou no campo educacional, o que facilitou a disseminação de uma ideologia de educação voltada para o mercado. O início desse processo e sua posterior

---

<sup>212</sup> “Em 1956, ocorreu um profundo processo de mudança em relação à regulamentação da carreira docente. Essas mudanças relativas aos direitos e deveres do professor no sistema educacional foram acompanhadas por outras mudanças estruturais com intuito racionalizante, tais como: a regulamentação do funcionamento e organização das escolas primárias noturnas; a transformação do corpo de inspetores em funções de “assessores técnicos”; a criação do Gabinete de Informação Pedagógica da Inspeção Técnica Geral da Educação e a extinção dos centros de educação física que funcionavam em clubes”.

guinada se deu através de Arturo Frondizi, (1958-1962)<sup>213</sup>, candidato que se elegeu presidente em 1958 (DE LUCA, 2008).

Entre 1957 e as eleições em 1958, poucas mudanças foram observadas na política de educação. A ampliação de um imaginário democrático fazia com que novas ideias e vertentes educacionais fossem sinalizadas. No entanto, nada teve continuidade ou ganhou uma forma concreta já que o período eleitoral se aproximava. A disputa ficou travada entre dois partidos políticos dissidentes da UCR, de um lado Arturo Frondizi representando a União Cívica Radical Intransigente, e de outro, Ricardo Balbín<sup>214</sup> da União Cívica Radical do Povo.

Frondizi venceu as eleições com ampla maioria. Essa votação expressiva pode ter ocorrido pela postura do candidato de não ignorar a força política peronista que, de acordo com seu entendimento, fazia parte da história e da sociedade argentina. Obviamente, isso não agradou a ala militar antiperonista, mas garantiu o apoio de uma parte significativa da classe política (BEIRED, 1996).

De acordo com Romero (2015), Frondizi se destacou por seu discurso moderno e propostas claras para os antigos problemas estruturais da Argentina, incluindo a importância do desenvolvimento dos setores produtivos, ou seja, a aproximação com o empresariado. Um programa desenvolvimentista, com maior tom de negociação e menor hostilidade foi apresentado para os peronistas, trabalhadores e empresários.

Frondizi implementou um programa econômico *desenvolvimentista* que tirou o país da estagnação em que se encontrava desde o início dos anos de 1950. Expandiu notavelmente a petroquímica, a metalurgia e o setor de transportes. No plano político tomou iniciativas de democratização do país: devolveu a direção da CGT aos sindicatos peronistas e convocou eleições para governos das províncias e para o legislativo federal, em que foi permitida a participação do peronismo (BEIRED, 1996, p. 64).

Esse perfil, até então, mais conciliador começou a mudar no final de 1958 quando Frondizi defendeu veementemente o ingresso de capital estrangeiro no país. Para isso, teve que repreender o movimento sindical, os grevistas, e seus opositores que mostraram descontentamento com tal posição (BEIRED, 1996). Nas universidades, os estudantes

---

<sup>213</sup> 1908-1995.

<sup>214</sup> 1904-1981.

acompanhando as mudanças do cenário político também se organizaram contra o presidente e fizeram um movimento de resistência notório.

Destaca-se que nesse período, Rizieri Frondizi<sup>215</sup>, irmão do então presidente argentino, ocupou papel de destaque na educação enquanto Reitor da Universidade de Buenos Aires. Durante o tempo que ocupou esse cargo renovou e modernizou as universidades com o objetivo de vincular a investigação científica ao desenvolvimento econômico e social. As reformas e investimentos no ensino superior ficaram conhecidas como um “período de ouro” para as universidades argentinas (CARLI e OLIVEIRA, 2009).

Além da questão apresentada sobre as universidades, uma das mais relevantes ações do governo Frondizi foi a promulgação do *Estatuto del Docente*.

El gobierno frondicista ordenó la cuestión docente, impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y abrió la puerta grande a la enseñanza privada. En 1958 se promulgó el Estatuto del Docente, comenzaron a funcionar las Juntas de Calificación y Disciplina y se realizaron concursos. Como cláusula provisoria del estatuto se duplicó el sueldo de los docentes. Se creó la Comisión Permanente de Coordinación Escolar; se firmaron convenios de coordinación con las provincias y por primera vez en la historia se logró un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país (PUIGGRÓS, 1996, p. 113)<sup>216</sup>.

As ações previstas no *Estatuto del Docente* pautaram a aproximação da educação ao estilo de desenvolvimento econômico adotado no país. A valorização do ensino privado demonstrou um viés tecnocrático e eficientista. A formação dos alunos deveria ser condizente com o perfil do trabalhador que o mercado esperava e, conseqüentemente, contribuiria com o desenvolvimentismo esperado por Frondizi naquele período. Nesse

---

<sup>215</sup> 1910-1985. Se formou em Filosofia e atuou como professor na Universidade Nacional de Tucumán. Entre 1946 e 1955 passou por diversas universidades da Europa, América do Norte e América Latina. Quando retornou à Argentina lecionou na Universidade Nacional de La Plata e posteriormente se tornou Reitor da Universidade de Buenos Aires (CARLI e OLIVEIRA, 2009).

<sup>216</sup> “O governo Frondicista ordenou a questão do ensino, promoveu a teoria do planejamento, iniciou a transferência das escolas nacionais para as províncias e abriu as portas para o ensino privado. Em 1958 foi promulgado o Estatuto do Professor, começaram a funcionar as Comissões de Qualificação e Disciplina e foram realizados concursos. Como cláusula provisória do estatuto, o salário dos professores foi dobrado. Foi criada a Comissão Permanente de Coordenação Escolar; Acordos de coordenação foram assinados com as províncias e, pela primeira vez na história, um acordo curricular básico foi lançado para um programa de aplicação em todas as escolas provinciais e nacionais do país”.

sentido, a desresponsabilização do Estado em relação à educação favoreceu a descentralização e privatização do sistema educacional.

La mayor parte de la historiografía ha sostenido que a partir de 1955 se produjo un proceso de privatización del sistema educativo. Ello sería resultado de la continua implementación de políticas de descentralización educativa. Esas políticas buscarían achicar el gasto estatal promoviendo la participación y el sostenimiento, por parte de terceros, de los servicios públicos. Así, el Estado adoptaría un rol subsidiario o secundario en materia educativa. Cuatro ejemplos históricos condensarían esas afirmaciones: las políticas educativas de Frondizi, Onganía, Videla y Menem (DE LUCA, 2008, p. 08)<sup>217</sup>.

O processo de descentralização que foi implementado pelo governo somado às ações do *Estatuto del Docente* que estruturou um currículo básico para todas as escolas, gerou um entrave para a política educacional. Um exemplo era a ideia de fornecer uma mesma base curricular para escolas em territórios completamente diferentes. Segundo Tello e Carizzo (2016), a construção de um currículo homogeneizado para ser aplicado em diferentes localidades, poderia gerar uma descontextualização sociocultural que apenas favorecia a burocracia educacional. Ao não respeitar as diferenças e dificuldades de cada localidade, o currículo universal reforçou o perfil da educação ligado às finalidades do mercado. Esse perfil também promoveu uma valorização da teoria de planejamento que buscava fazer com que a política educacional fosse pautada pela racionalização e sistematização das ações.

El principal planteamiento de esta teoría postulaba que, a efectos de volver más «eficiente» la tarea docente, era necesario vincularla firmemente a criterios temporales que establecieran plazos razonables para la obtención de resultados. Al docente se le atribuía, de este modo, el carácter de «planificador» o «tecnólogo de la conducta» (...). Desde éste, se contemplaba al educador como un gerente de los tiempos áulicos que debía medir la eficacia de cada uno de sus actos en función del nivel de su capacidad para alcanzar resultados positivos previstos en tiempos prescriptos. Para acrecentarlo, debía aplicar recetas diseñadas por los burócratas educacionales, los cuales se arrogaban el lugar del saber que anteriormente había sido suyo, midiendo continuamente los resultados de la puesta en práctica de sus directrices a través de una multiplicidad de

---

<sup>217</sup> “A maior parte da historiografia afirma que a partir de 1955 houve um processo de privatização do sistema educacional. Este seria o resultado da implementação contínua de políticas de descentralização educacional. Essas políticas buscariam reduzir os gastos do Estado por meio da promoção da participação e do apoio, por terceiros, aos serviços públicos. Assim, o Estado teria um papel subsidiário ou secundário nas questões educacionais. Quatro exemplos históricos condensariam essas afirmações: as políticas educacionais de Frondizi, Onganía, Videla e Menem”.

indicadores. Actuando entonces como herramienta entre quienes portaban el conocimiento –los burócratas– y sus receptores –los estudiantes–, la actividad docente se percibía desde fuera del ámbito educacional como eminentemente técnica y políticamente neutra (TELLO e CARIZZO, 2016, p.83)<sup>218</sup>.

Diante do exposto, é possível perceber que o período desenvolvimentista uniu intimamente a política educacional à lógica do mercado e, com isso, trouxe para a realidade de docentes e discentes uma educação tecnocrática, burocrática e pautada pela eficiência. A busca por melhorias e ampliação deveriam ser feitas, mas mantendo a média de investimentos financeiros e humanos já concedidas pelo poder público. Nessa lógica, o governo criou algumas instituições específicas para consolidar suas intenções, dentre elas destacam-se o *Consejo Nacional de Educación Técnica* (CONET) e o *Consejo Nacional de Desarrollo* (CONADE). Essas instituições tiveram na sua criação influência direta da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO, o que corrobora com os estreitos laços entre educação, trabalho e mercado.

Se construyeron 126 escuelas y se repararon 521. Se crearon 120 colegios secundarios y los institutos del profesorado en Jujuy, La Rioja, San Juan, Concepción del Uruguay, Pehuajó, Lincoln, Mercedes, Dolores, Azul y Bell Ville para la formación de docentes de nivel medio. Frondizi creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) (...). En el ministerio se formó un servicio de planeamiento vinculado con el CONADE y con la UNESCO. La meta de la educación comenzó a ser preparar recursos humanos para el desarrollo. Se creó el *Consejo Nacional de Educación Técnica* (CONET); en las escuelas industriales se abrió un primer año de educación vocacional; se dictaron cursos de formación acelerada y se establecieron vinculaciones entre el CONET, la Organización Internacional del Trabajo y UNESCO (PUIGGRÓS, 1996, p. 114)<sup>219</sup>.

---

<sup>218</sup> “A abordagem central dessa teoria postulava que, para tornar a tarefa docente mais "eficiente", era necessário vinculá-la firmemente a critérios temporais que estabelecessem prazos razoáveis para a obtenção dos resultados. Atribuía-se assim ao professor o caráter de "planejador" ou "tecnólogo comportamental" (...). A partir disso, o educador era visto como um gestor dos tempos de sala de aula que devia medir a eficácia de cada um de seus atos com base no nível de sua capacidade de alcançar resultados positivos esperados nos tempos prescritos. Para aumentá-lo, teve que aplicar receitas elaboradas por burocratas da educação, que assumiram o lugar de saberes que antes lhes pertenciam, medindo continuamente os resultados da implementação de suas diretrizes por meio de uma multiplicidade de indicadores. Atuando então como uma ferramenta entre aqueles que carregavam o conhecimento –os burocratas– e seus destinatários –os alunos–, a atividade docente foi percebida fora da esfera educacional como eminentemente técnica e politicamente neutra”.

<sup>219</sup> “Construíram 126 escolas e concertaram 521. Criaram 120 colégios secundarios e os institutos dos professores em Jujuy, La Rioja, San Juan, Concepción del Uruguay, Pehuajó, Lincoln, Mercedes, Dolores, Azul y Bell Ville para a formação de professores de nível médio. Frondizi criou o Conselho Nacional de Desenvolvimento (CONADE) (...). Foi formado um serviço de planejamento no ministério vinculado ao CONADE e à UNESCO. O objetivo da educação passou a ser a preparação de recursos humanos para o desenvolvimento. Foi criado o Conselho Nacional de Educação Técnica (CONET); nas escolas industriais foi

Apesar do governo Frondizi ter apresentado um discurso bastante enfático sobre a política educacional como aliada do desenvolvimentismo, seus resultados não foram tão expressivos quanto se esperava. A educação, assim como a política argentina, foi operacionalizada por diversos atores, o que compreende também diversos interesses. Nesse sentido, mesmo com forte apelo desenvolvimentista, nem todas as expectativas foram alcançadas.

Frondizi enfrentou diversos embates políticos com as Forças Armadas. Esses embates tiveram reflexo na política educacional argentina. O exemplo da descentralização das escolas dando poder às províncias foi uma das divergências que ocasionaram tensões políticas ainda mais fortes (TELLO e CARIZZO, 2016). O poder dado às províncias com o retorno da influência peronista em algumas localidades, causou um forte descontentamento dos militares (BEIRED, 1996).

Assim como a descentralização marcou esse período, a privatização também teve o seu destaque, especialmente com a promulgação da Lei Domingorena<sup>220</sup>. Essa lei dividiu a opinião pública, pois a privatização dava forças também para o retorno da Igreja no cenário educacional. Os defensores de um ensino laico e livre fizeram um dos maiores movimentos do período e demonstraram sua insatisfação.

Resumidamente, tras la propuesta de Frondizi de convertir en ley al discutido artículo, se iniciaron masivas movilizaciones no sólo por parte de quienes se oponían al decreto, sino también de aquellos católicos que se sentían agraviados por el tono anticlerical que habían tomado las discusiones. La intensidad de la protesta contra la sanción de esta ley incluyó tomas de escuelas y facultades por parte de estudiantes secundarios y universitarios, así como la movilización de otros actores políticos como sindicatos de docentes y de otras ramas productivas. En ello se ponía en discusión un conjunto de significados que iban más allá de la cuestión universitaria. La polémica laica o libre reactualizó las disputas históricas que tenían en su centro las pretensiones de la Iglesia de catolizar a la sociedad, incluido el campo educativo como principal ámbito de injerencia, frente a las reivindicaciones de un discurso educativo laicista que había buscado dar sentido al sistema escolar público desde su formación (TORRES, 2014 p. 175)<sup>221</sup>.

---

aberto um primeiro ano de educação vocacional; Cursos de treinamento acelerado foram dados e foram estabelecidas ligações entre o CONET, a Organização Internacional do Trabalho e a UNESCO”.

<sup>220</sup> Lei que permitia o funcionamento das universidades privadas nos mesmos moldes das instituições públicas (PUIGGRÓS, 1996).

<sup>221</sup> “Em suma, após a proposta de Frondizi de transformar o artigo em lei, começaram a mobilizações massivas não só por parte dos que se opunham ao decreto, mas também por parte dos católicos que se sentiram ofendidos pelo tom anticlerical que as discussões haviam assumido. A intensidade do protesto contra a promulgação dessa lei incluiu a apreensão de escolas e facultades por alunos do ensino médio e superior, bem como a mobilização de outros atores políticos, como sindicatos de professores e outros ramos

Em suma, o período de governo de Frondizi teve início com um tom conciliador, mas terminou com grandes polêmicas e divergências. As Forças Armadas mais uma vez contribuíram para a deposição de um presidente, o que ocorreu em março de 1962. O grande entrave dessa transição de poder, foi que os militares não chegaram a um consenso sobre quem iria assumir a presidência. Diante da demora para essa definição, José Maria Guido (1962-1963)<sup>222</sup>, vice-presidente do Senado, se apresentou para assumir o posto da presidência. Os militares declararam que aceitariam Guido, mas apenas se ele anulasse as eleições dos governos provinciais (motivo de descontentamento da ala militar), além de enfraquecer os movimentos de oposição, especialmente aqueles que entendiam como comunistas, o de trabalhadores e, obviamente, os de peronistas (BEIRED, 1996).

A expectativa era de que o governo de Guido fosse o oposto do seu antecessor Frondizi. Seu período de governo foi pequeno, visto que logo convocou um novo processo eleitoral, processo este que novamente não ocorreu de forma livre. Pelo contrário, o governo tentou de todas as formas vetar a participação de representantes de oposição. Na política educacional, Guido foi inexpressivo e segundo Puiggrós (1996) não produziu nenhuma ação que pudesse merecer algum destaque na história da educação. Talvez, o principal destaque de Guido fique em relação ao autoritarismo político que permitiu a manipulação da eleição de 1963 e que trouxe Arturo Umberto Illia (1963-1966)<sup>223</sup> ao poder.

O confuso cenário político da Argentina não conseguia criar uma estabilidade institucional. Apesar disso, o setor econômico se concentrou em fortalecer o mercado interno, as políticas de distribuição e proteção do capital nacional gerando empregos e trabalhando para equilibrar as exportações. O modelo econômico e social proposto por Illia se aproximava do que foi adotado após 1955, fato que desagradou alguns setores empresariais desenvolvimentistas e liberais que defendiam a entrada de capital estrangeiro e uma postura do Estado mais distante dos trabalhadores e sindicatos (ROMERO, 2015).

---

produtivos. Nela, foi colocado em discussão um conjunto de significados que extrapolou a questão universitária. A polêmica laica ou livre atualizou as disputas históricas que tiveram em seu centro as pretensões da Igreja de catolizar a sociedade, incluindo o campo educacional como principal esfera de interferência, em face das demandas de um discurso educativo laico que havia buscado dar significado para a rede pública de ensino desde sua formação”.

<sup>222</sup> 1910-1975.

<sup>223</sup> 1900-1983.



Na política educacional, a relação do governo Illia com os docentes foi amigável. Na verdade, manteve-se o equilíbrio que já vinha sendo construído desde 1961. A aplicação do *Estatuto del Docente* possibilitou uma maior organização dos professores e, conseqüentemente, avanços na área pedagógica. De acordo com Puiggrós (1996), as ações de Illia na educação se aproximaram das de Yrigoyen, o que se pode entender como uma política de maior abertura democrática. Observa-se o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas influenciadas por ideias da psicanálise e da psicologia social, foram ampliadas as ações de extensão nas universidades o que levou novas práticas educativas para comunidades que historicamente estiveram à margem da política de educação. Além disso, as universidades também passaram por um período de reformismo no qual buscou resgatar a autonomia universitária, a liberdade de cátedra e a valorização da produção do conhecimento científico e cultural.

Apesar de ações positivas no âmbito educacional, a velha instabilidade política da Argentina manteve o clima de tensão entre diversos grupos da sociedade. Para os militares e líderes sindicais, Illia parecia inoperante. Mediante a esse cenário de incertezas, Perón fazia movimentos paralelos para um retorno à vida política, os líderes sindicais demonstravam insatisfação através de grandes greves e os militares enalteciam a soberania nacional em qualquer circunstância que pudesse ser entendida como ameaça aos seus interesses. A combinação desses movimentos políticos com a necessidade de uma modernização econômica, em 1966, culminou com a deposição de Illia. Para os militares, que novamente, encabeçaram o movimento de tomada de poder, a democracia era um risco para a segurança e avanço do país, o discurso em prol da eficiência e da autoridade deu início a um novo período denominado como Revolução Argentina e o General Juan Carlos Onganía<sup>224</sup> (1966-1970) assumiu o poder (ROMERO, 2015).

A expectativa de militares, sindicalistas e até da imprensa com Onganía era grande, afinal vários desses setores o apoiaram para chegar ao poder. A economia foi um setor no qual o presidente investiu, principalmente, para construir novas obras públicas e controlar a inflação. Esse investimento teve um preço alto para a população através de arrocho salarial e aumento nos impostos. No entanto, o preço ainda mais alto foi a ditadura que Onganía conduziu e espantou até aqueles que antes eram apoiadores e que tinham uma visão

---

<sup>224</sup> 1914-1995.

diferente do presidente enquanto ele era chefe do exército do governo Illia. Segundo Beired, Onganía

revelou-se autoritário, anticomunista obsessivo e católico ultramontano. Implantou uma ditadura e aplicou uma série de medidas repressivas: dissolveu partidos políticos, deu atribuições de caráter legislativo a uma junta de comandantes-chefes, interveio nas universidades, utilizou de violência contra professores e estudantes, e estabeleceu uma censura que incluía apreensão de livros (1996, p. 66).

Puiggrós (1996) também destaca a tirania do novo presidente em relação à educação. Professores foram perseguidos e exonerados, estudantes e seus movimentos foram reprimidos, as atividades científicas, publicações e modelos pedagógicos democráticos foram extintos. Pelo perfil católico fervoroso de Organia, obviamente, a Igreja Católica expandiu sua atuação na política educacional e criou ramos de atuação dentro das instituições de ensino (Juventude Católica, Juventude Universitária Católica, Profissionais Católicos, dentre outras). A missão desses grupos católicos era evangelizadora e pedagógica.

A vertente mais democrática envolvida nessa empreitada católica iniciou campanhas relevantes como as de combate à fome e ao movimento rural da Ação Católica. Apesar do perfil religioso, eles serviram de base para o aparecimento de novas alternativas pedagógicas mais progressistas que foram ganhando destaque ao longo da história.

Desarrollaron modelos político-académicos y métodos de enseñanza-aprendizaje que fueron evolucionando hasta encontrarse con la pedagogía de la liberación. Esta tendencia, originada en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, deriva del liberalismo católico socialcristiano y se dirige a los sectores marginales, obreros y campesinos y en particular a los adultos analfabetos. Se vinculó con el movimiento ecuménico y con los movimientos revolucionarios latinoamericanos de la época (PUIGGRÓS, 1996, p. 118)<sup>225</sup>.

Diante do quadro repressivo que as universidades enfrentavam e da atuação da Igreja na política educacional, observou-se um aumento das matrículas e atividades no setor privado.

---

<sup>225</sup> “Desenvolveram modelos político-acadêmicos e métodos de ensino-aprendizagem que evoluíram até encontrar a pedagogia da libertação. Esta tendência, originada na obra do pedagogo brasileiro Paulo Freire, deriva do liberalismo social-cristão católico e dirige-se aos setores marginais, trabalhadores e camponeses e, em particular, adultos analfabetos. Eteve ligado ao movimento ecumênico e aos movimentos revolucionários latino-americanos da época”.

La revitalización de la Iglesia argentina fue de la mano de la consolidación del sector educativo privado, mayoritariamente católico. El avance sostenido de la participación relativa del sector privado en el sistema educativo nacional, para el periodo 1962-1976 se evidencia en la tasa de crecimiento de la matrícula privada de 85% (de 303.648 a 561.306 alumnos) frente a una tasa de 22% (de 1.441.559 a 1.761.423 alumnos) correspondiente al sector estatal (TORRES, 2014, p. 176)<sup>226</sup>.

Ainda segundo Torres (2014), o governo Onganía consolidou um movimento já iniciado nos governos anteriores de privatizar a educação. Com isso, observou-se a criação de regulamentações e cargos representativos específicos para as instituições privadas. O avanço do setor privado, somado à repressão que se dava no setor público, fez com que iniciativas de professores, cientistas e intelectuais da esfera pública, encontrasse na área privada o caminho para prosseguir com seus estudos. Segundo Puiggrós (1996, p. 118), “una buena parte de la producción y transmisión cultural que fue vedada a las universidades encontró cauce en grupos de estudios e institutos privados”<sup>227</sup>. Nessas condições, observou-se a manifestação de intelectuais de diversas áreas como Juan José Hernández Arregui<sup>228</sup>, Arturo Jauretche<sup>229</sup>, Silvio Frondizi<sup>230</sup>, Rodolfo Puiggrós<sup>231</sup> e Jorge Aberlardo Ramos<sup>232</sup>.

A configuração da política pública de educação não teve grandes mudanças sob o governo de Onganía. O que se observou foram ações no sentido de reprimir qualquer ato contrário aos interesses do governo. Sendo assim, o que foi implementado teve um caráter mais de controle do que de preocupação com o desenvolvimento da educação no país. Como exemplo, é possível citar tentativas de reformas com caráter tecnocrático que desconsideravam a realidade e os entraves da educação já existentes no país, a promulgação de leis sem que houvesse qualquer discussão com a comunidade acadêmica e a criação do Consejo Federal de Educación presidido e, conseqüentemente, centralizado na

---

<sup>226</sup> “A revitalização da Igreja argentina foi acompanhada pela consolidação do setor educacional privado, principalmente católico. O avanço sustentado da participação relativa da iniciativa privada no sistema educacional nacional, para o período 1962-1976, é evidenciado na taxa de crescimento da matrícula privada de 85% (de 303.648 para 561.306 alunos) contra uma taxa de 22% (de 1.441.559 a 1.761.423 alunos) correspondente ao setor estatal”.

<sup>227</sup> “boa parte da produção e transmissão cultural proibida nas universidades encontrou caminhos em grupos de estudos e institutos privados”.

<sup>228</sup> 1913-1974.

<sup>229</sup> 1901-1974.

<sup>230</sup> 1907-1974.

<sup>231</sup> 1906-1980.

<sup>232</sup> 1921-1994.

figura do Ministro da Educação. Essa postura dura do governo e as dificuldades enfrentadas na educação serviram para unir os educadores na criação de órgãos representativos da categoria, como por exemplo a *Central Unica de Trabajadores de la Educación* (CUTE) e a *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina*. Além dessas organizações, talvez a única ação do governo que possa ser entendida como interesse da população foi o projeto de criação de pequenas universidades para melhor distribuição dos estudantes. No entanto, a proposta não seguiu em diante por falta de adesão e recursos financeiros (PUIGGRÓS, 1996).

No final da década de 1960, a insatisfação popular era enorme. De um lado, os operários discordavam dos rumos da política econômica adotada. De outro, os estudantes que já se mobilizavam para melhorias na educação, se rebelaram após a morte de um estudante durante um protesto na Cidade de Corrientes. Em 1969, esses dois movimentos se uniram em uma manifestação de protesto social conhecida como *Cordobazo*. A nomenclatura é utilizada para se referir a esse momento, no qual os manifestantes em protesto, ocuparam a Universidade Nacional de Córdoba, local já com um histórico de lutas do movimento estudantil. Foram dois dias de enfrentamento e, por fim, a polícia foi derrotada. Onganía, tomou as mais duras medidas possíveis e acionou o exército para acabar com o movimento e possíveis novos confrontos. A Universidade de Córdoba foi fechada e a criou-se um governo militar na cidade para controlar e reprimir ações como essa (BEIRED, 1996).

Figura 8: Cordobazo em 1969



Fonte: Agência de Notícias da Universidade de Buenos Aires

Romero (2015), afirma que o Cordobazo teve um valor simbólico muito grande para a Argentina, sendo equiparado às maiores manifestações que o país acompanhou até então. A luta travada por estudantes e operários questionou a estrutura de poder estabelecida e o autoritarismo praticado pelo governo. Essa forte onda de mobilização fez com que surgisse um novo ativismo sindical que manteve a luta por melhorias nas condições de trabalho e o enfrentamento do governo e da burguesia. O clima de tensão que estava instaurado ainda teve episódios de violência como assassinatos e sequestros de figuras importantes no cenário nacional, o que só agravou a crise que perdurava no país.

A deposição de Onganía não tardou, os próprios militares o tiraram do poder e nomearam o General Roberto Levingston<sup>233</sup> (1970-1971). Seu comando foi desastroso tanto na economia quanto na resolução de conflitos, assunto que era um dos mais urgentes no período. Sendo assim, a ameaça de um novo movimento, similar ao *Cordobazo*, fez com rapidamente Levingston fosse trocado por Alejandro Lanusse<sup>234</sup> (1971-1973). Apesar

---

<sup>233</sup> 1920-2015.

<sup>234</sup> 1918-1996.

de Lanusse ser mais um militar na extensa lista de presidentes da Argentina, sua chegada ao poder apresentou outro tom de governo para a sociedade.

Depois de tantas intervenções militares e crises políticas, era evidente a inépcia de governos autoritários para dirigir uma sociedade tensionada pela crise econômica e pela impossibilidade de expressar-se livremente na defesa de suas reivindicações políticas, econômicas e sociais. Os limites da dominação e da tutela militar foram percebidos pelo novo presidente que assumiu o cargo em março de 1971, general Alejandro Lanusse: defendia a devolução do poder aos civis e a criação de um sistema político legítimo e estável, com a participação das classes populares e de todas as forças políticas, entre elas o peronismo. Nesse sentido, convocou eleições para 1973 (BEIRED, 1996, p. 68).

A política educacional no início dos anos de 1970 teve como destaque o resgate de experiências da educação popular, algumas ações nesse sentido já vinham da década anterior. Porém, durante o governo de Lanusse, houve uma aproximação das práticas pedagógicas dos educadores escolanovistas, freireanos e esquerdistas com profissionais da psicologia e psiquiatria social. O resultado foi o desenvolvimento de um programa para prevenção de transtornos educacionais que aproximou a escola da comunidade e fortaleceu o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas democráticas (PUIGGRÓS, 1996).

Durante o governo de Lanusse foi possível perceber um recuo das Forças Armadas e uma crescente das forças ligadas aos movimentos sociais. Com a proximidade das eleições de 1973, um novo pleito começava a ser desenhado e, nesse processo, o peronismo se apresentou como “principal símbolo da luta contra a tutela exercida pelas Forças Armadas e as políticas econômicas antipopulares” (BEIRED, 1996, p. 69).

Apesar de Perón não ter ficado na Argentina durante todo o período dos governos ditatoriais, sua influência e controle de parte significativa de apoiadores não desapareceu. O peronismo continuou no país, embora com inúmeras divisões internas.

As divisões do peronismo contribuíram para garantir a liderança de Perón sobre o conjunto do movimento, dirigindo-o na luta contra o regime militar. Entretanto, sem apoio sólido do sindicalismo, apostou pragmaticamente na esquerda peronista. Incentivada por Perón, a Tendência Revolucionária lançou-se pela volta de seu líder e pelo fim da ditadura (BEIRED, 1996, p. 71).

Perón ensaiava sua volta ao poder nas eleições de 1973. No entanto, como sua candidatura não foi aceita, usou a estratégia de indicar um substituto, Héctor Campora<sup>235</sup> (maio a julho de 1973). Além de ser um homem de confiança, seguia todas as ordens de Perón incondicionalmente (ROMERO, 2015). A busca por uma estabilidade política parecia ser possível nesse momento. Porém, as discordâncias internas entre os peronistas fizeram com que essa estabilidade não se concretizasse. Uma verdadeira guerra no interior do peronismo se instaurou e atingiu o ápice no dia em que Perón retornaria ao país. Os apoiadores que esperavam pela chegada de seu líder foram alvo de atiradores. A crise política e econômica atingiu níveis nunca vistos no país e levou Campora a renunciar em poucos meses. Após um período muito conturbado nas eleições de 1973, Perón finalmente voltou à presidência.

Eleito com facilidade, Perón estabeleceu um programa denominado “Pacto Social”, destinado a reabilitar a democracia representativa e a economia mediante pactos entre empresários e trabalhadores. Implantou um programa econômico nacionalista, que previa que os setores mais dinâmicos da economia deveriam passar das mãos do capital estrangeiro para os empresários nacionais. Baseava-se nos investimentos públicos, exportações, congelamento de preços e crescimento do mercado interno. Tais medidas causaram apenas um provisório estímulo à economia, que sofreu o impacto da crise do petróleo e da instabilidade política interna (BEIRED, 1996, p. 73).

Na política de educação, a volta de Perón possibilitou a retomada de ações que defendiam uma pedagogia libertadora, nacionalista popular e laica. Nesse sentido, foram criadas a Direção Nacional de Educação de Adultos (DIREA), Direção de Comunicação Social, Direção de Educação Agrícola. Esses novos departamentos, assim como os intelectuais inseridos na política educacional, promoveram reformas pedagógicas que incentivaram as práticas docentes de investigação e extensão, especialmente nas universidades. O elo entre educação, comunidade e trabalho estava se estreitando através dos conhecimentos de educadores mais ligados à ala da esquerda peronista. Isso causou forte descontentamento com a ala da direita e culminou em fortes disputas dentro das universidades. Um dos exemplos mais explícitos dessa briga entre setores antagônicos peronistas foi a nomeação de um interventor, Sacerdote Raúl Sánchez Abelenda, para a Faculdade de Filosofia e Letras da UBA que em suas aulas exorcizava espíritos ligados aos pensamentos de esquerda como Marx, Freud e Piaget (PUIGGRÓS, 1996).

---

<sup>235</sup> 1909-1980.

A liderança que Perón exercia sobre seus apoiadores não foi suficiente para manter um equilíbrio político no país. Diante dessa situação, uma grande ofensiva foi planejada e a base de apoio do presidente, muito concentrada nas estruturas sindicais, foi dissolvida. A situação política e econômica da Argentina ficou ainda pior depois do falecimento do presidente em 1974, e assim permaneceu até 1976, durante o governo de sua esposa e vice-presidente Maria Estela Martínez de Perón<sup>236</sup> (1974-1976) (BEIRED, 1996).

Segundo Romero (2015), o fim do governo peronista se deu através da crise econômica somada à crise política. Esse cenário já era conhecido pelas Forças Armadas que em nenhum momento apoiaram o governo desse período. O mesmo descaso ocorreu por parte do empresariado e das próprias bases peronistas. As mesmas forças que patrocinaram anteriormente a deposição de presidentes voltaram a se articular e a população assistiu a um novo Golpe Militar, liderado pelo novo presidente General Jorge Rafael Videla<sup>237</sup> (1976-1981), um dos mais cruéis do período ditatorial que assolou a América Latina.

Videla assumiu o poder e seguiu todo o roteiro autoritário praticado por ditadores. Reprimiu os opositores, proibiu o funcionamento de sindicatos e a realização de greves, impôs censura aos meios de comunicação e atentou contra os direitos humanos em nome de uma nova ordem econômica e institucional. As transformações econômicas favoreceram grande parte da burguesia agroexportadora, o capital externo e o setor financeiro. Com isso, o processo de desindustrialização foi uma consequência inevitável, assim como o aumento do desemprego e da pobreza em grande parte da Argentina (BEIRED, 1996).

A transformação econômica que o governo buscava abriu o caminho para o pensamento neoliberal, “que vino acompañado por el achicamiento del Estado, su tendencia a la especulación, la privatización de las empresas estatales, y con ello el deterioro de la industria, del empleo público y de la cultura nacional”<sup>238</sup> (SALAS, 2009, p. 03).

A combinação das características apresentadas pelo Governo Videla fez com que a educação pública vivesse uma das suas mais graves crises. Segundo Puiggrós (1996),

---

<sup>236</sup> 1931-... Governou de 1974 a 1976.

<sup>237</sup> 1925-2013.

<sup>238</sup> “que foi acompanhada pelo encolhimento do Estado, sua tendência à especulação, a privatização das empresas estatais e, com isso, a deterioração da indústria, do emprego público e da cultura nacional”.



problemas como a evasão escolar, repetência, retorno do analfabetismo e o aumento de casos de jovens em situação de rua e marginalizados aumentou consideravelmente, o que deveria ser duramente reprimido. A educação era um caminho para o restabelecimento da disciplina, da ordem e da segurança nacional. A propaganda em torno da política educacional foi pautada na liberdade, no desenvolvimento individual, na tecnocracia e na meritocracia, expressões que facilmente seduziram parte da burguesia e da classe média, a base para a consolidação de um discurso ideológico ditatorial.

Salas (2009) avalia que a política de educação do governo Videla foi instável, não havia uma unidade dentro do ministério, ocorreram diversas trocas de ministros e a pasta não obtinha êxito no diálogo com outros setores. O único ponto convergente era a necessidade de a escola ser um instrumento de disciplina e ordem. Para isso, assim como em governos autoritários anteriores, professores e alunos foram perseguidos e as atividades e conteúdos escolares foram homogeneizados para que a ideologia do governo chegasse a todos os lugares do país. O ensino primário passou por um intenso processo de descentralização e o ensino médio foi utilizado como símbolo de disciplina. Os alunos, após um rígido processo seletivo, eram submetidos a uma rotina extremamente regrada e passível de punição em casos de não adequação às determinações. A autora ainda destaca as seguintes características da educação nesse período:

Respeto a las jerarquías, propio del autoritarismo pedagógico; Discriminación de aquello que atentara contra el orden y el régimen; Imposición del orden mediante conductas que pretendían homogeneizar la sociedad; Imposición de normas y valores según principios religiosos y morales propios de la cultura liberal; Control del cumplimiento de las normas; Castigo a quienes no cumplían; Instauración de lógica dicotómica Bien-Mal; Selectividad de alumnos y distribución en establecimientos según sus características; Revalorización de instituciones como la familia, la religión y el Estado (SALAS, 2009, p. 5)<sup>239</sup>.

De acordo com as características apresentadas, é possível observar que as Forças Armadas estavam muito próximas da Igreja nesse momento. O conservadorismo católico se uniu a uma estrutura reacionária e repressiva. A diferença dessa aproximação, daquelas

---

<sup>239</sup> “Respeito às hierarquias, típico do autoritarismo pedagógico; Discriminação daquilo que ameaça a ordem e o regime; Imposição de ordem por meio de comportamentos que buscam homogeneizar a sociedade; Imposição de normas e valores de acordo com os princípios religiosos e morais típicos da cultura liberal; Controle de cumprimento de normas; Castigo para quem não cumpriu; Estabelecimento da lógica dicotômica Bom-Ruim; Seletividade dos alunos e distribuição nos estabelecimentos de acordo com as suas características; Reavaliação de instituições como família, religião e Estado”.

que ocorreram em governos anteriores, é que a Igreja não precisou pressionar o governo para garantir seus interesses, ela tinha o poder de indicar nomes e gerir a política do Ministério da Educação. Com isso, o sistema público de educação passou por uma desarticulação e descentralização. Além de favorecer o ensino privado, deixou evidente a desigualdade do ensino de acordo com as regiões e classes sociais às quais os estudantes pertenciam (TORRES, 2014).

A materialização da ideologia ditatorial apareceu em 1977 através da aprovação de um Plano Nacional que ditava normas e regras para diversos setores do país. Dentre as ações anunciadas, um documento intitulado “Subversión en el ámbito educativo” declarava guerra aos inimigos do governo. Esses inimigos, em geral, eram representantes da esquerda, peronistas, marxistas e qualquer representação do campo democrático e popular. Até 1983, a Argentina ainda viveu sob comando de militares, o que de uma forma geral, não alterou a política de educação do país.

En síntesis, las sucesivas administraciones de la dictadura militar en el área de educación coincidieron en las líneas básicas: restablecer el orden como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico y el auge de la patria financiera; subsidiariedad del Estado y estímulo a la iniciativa privada como metas a las cuales se llegaría después de un período de fuerte monopolio ideológico y políticoestatal; transferencia de las instituciones educativas; represión en la comunidad educativa y restauración de los valores religiosos y políticos occidentales y tradicionales. Los autores del plan proponían que tuviera vigencia hasta el año 2000 (PUIGGRÓS, 1996, p. 130)<sup>240</sup>.

Apesar do medo e do silenciamento provocado na maior parte da população, alguns movimentos começaram a reaparecer no início da década de 1980. Por exemplo, a Federación Universitaria Argentina (FUA). Os estudantes retomaram projetos interrompidos pela ditadura e começaram novamente a demonstrar descontentamento com a situação da política de educação. Denunciaram o sistema mercantilista e antidemocrático que alijou muitos estudantes das escolas e universidades, lutaram pela educação pública

---

<sup>240</sup> “Em suma, as sucessivas administrações da ditadura militar na área da educação coincidiram em linhas básicas: o restabelecimento da ordem como condição para a liberdade individual consistente com o liberalismo econômico e a ascensão da pátria financeira; subsidiariedade do Estado e incentivo à iniciativa privada como objetivos que seriam alcançados após um período de forte monopólio ideológico e político-estatal; transferência de instituições de ensino; repressão na comunidade educacional e restauração dos valores religiosos e políticos ocidentais e tradicionais. Os autores do plano propuseram que fosse válido até o ano 2000”.

em todos os níveis, se organizaram enquanto representantes dos estudantes e, assim, buscaram um diálogo entre as principais lideranças políticas que concorreriam nas eleições de 1983. A ideia era buscar uma modernização da política educacional através de um perfil democrático-liberal. O debate em torno de um novo projeto para a educação, novamente, foi um campo de disputa entre os partidos políticos e, com isso, o que se viu foi apenas uma repetição dos erros do passado e que refletiram nos governos futuros.

La dictadura había dejado un saldo de desnutrición, analfabetismo, deserción escolar, escuelas destruidas, docentes con salarios de hambre y universidades desmanteladas. A los viejos problemas no resueltos de nuestra educación se sumaban ahora otros que volvían a colocar a la Argentina en los niveles de muchas décadas atrás. Los partidos políticos no habían salido indemnes del oscurantismo dictatorial: sus planteos pedagógicos registraban viejas discusiones sin saldar y sus propuestas solamente alcanzaban a dar cuenta de los problemas más inmediatos. El avance de las posiciones antidemocráticas era visible dentro de muchas organizaciones políticas, la lucha entre una educación retrógrada, antipopular, antidemocrática, y otra que preparara a la niñez y juventud con ideas democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas y comprometidas con la justicia social, marcaría el ritmo de la disputa educacional en los siguientes años (PUIGGRÓS, 1996, p. 135)<sup>241</sup>.

Os desafios da educação argentina eram muitos. Décadas de regimes autoritários levaram o país a uma de suas mais profundas crises. A alternativa de uma abertura democrática se aproximou, não pela pressão já iniciada por estudantes e trabalhadores, mas sim, por uma desastrosa atuação do governo no episódio que ficou conhecido como Guerra das Malvinas<sup>242</sup>.

---

<sup>241</sup> “A ditadura deixou um saldo de desnutrição, analfabetismo, evasão escolar, escolas destruídas, professores com salários de fome e universidades desmanteladas. Aos velhos problemas não resolvidos de nossa educação agora se somam outros que colocam a Argentina de volta aos níveis de muitas décadas atrás. Os partidos políticos não saíram ilesos do obscurantismo ditatorial: suas propostas pedagógicas registravam velhas discussões sem se firmar e suas propostas só conseguiam dar conta dos problemas mais imediatos. O avanço de posições antidemocráticas foi visível em muitas organizações políticas, a luta entre uma educação retrógrada, antipopular, antidemocrática, e outra que preparou crianças e jovens com ideias democráticas, laicas, nacionalistas, latino-americanistas e comprometidas com a justiça social, daria o ritmo da disputa educacional nos anos seguintes”.

<sup>242</sup> Disputa entre Argentina e Grã-Bretanha pelo território das Malvinas. O governo argentino numa tentativa de buscar apoio popular criou um conflito diplomático que acabou em um confronto armado. Além de perder a guerra, o governo argentino foi desmentido sobre sua atuação no conflito, o que teve exatamente o resultado contrário do esperado, a população se sentiu enganada e se opôs ao governo, acentuando a crise (ROMERO, 2015).

### 3.1.4 Os caminhos para a democracia, o neoliberalismo e tempo presente

As eleições de 1983 apresentaram a oportunidade de um novo caminho para a Argentina. Após décadas de profundas crises econômicas, políticas e sociais causadas pelas ditaduras, os argentinos elegeram Raul Alfonsín<sup>243</sup> (1983-1989) da UCR para um novo capítulo da história do país.

Alfonsín demonstrou seu compromisso com a democracia em ações como a criação da Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas, processou membros das juntas militares pela violação dos direitos humanos e elaborou novos acordos internacionais que mais adiante possibilitaram a criação do Mercosul (BEIRED, 1996).

Na política de educação, Alfonsín encontrou um cenário devastado, os reflexos das décadas da ditadura não mudaram rapidamente. Ainda assim, Alfonsín tomou importantes decisões para construir novos caminhos para a área. Segundo Puiggrós (1996), o novo presidente convocou representantes das forças políticas e sociais para discutir a educação nacional. As disputas ideológicas que sempre estiveram presentes na história da educação, novamente se apresentaram. Os debates foram intensos no *Congreso Pedagógico Nacional*<sup>244</sup>, que reafirmou o desejo de uma política de educação democrática e com participação popular nas decisões relacionadas ao tema. Apesar desse objetivo, o que se viu foi um monopólio da participação ligada aos grupos católicos e empresariais, em detrimento da comunidade em geral, estudantes e docentes (WANSCHELBAUM, 2014). Puiggrós (1996), ainda ressalta que importantes programas voltados para a capacitação e valorização docente, que foram interrompidos na ditadura, não encontraram apoio para serem retomados.

A política educacional vivia um momento de pequenos avanços e retrocessos. Por um lado, houve aumento de alunos em todas as modalidades de ensino e as antigas medidas autoritárias foram retiradas de todo o contexto escolar, mas por outro, as forças conservadoras e peronistas, ainda impediam reformas mais significativas para definitivamente dar novos rumos para a educação. Esses novos rumos ficaram ainda mais distantes com a dificuldade de estabilizar a economia argentina e, em 1989, tal feito ainda

---

<sup>243</sup> 1927-2009.

<sup>244</sup> “Para la implementación del Congreso, se propusieron y realizaron asambleas (regionales y provinciales) en diferentes ciudades del país, para concluir en una asamblea nacional (en la que participaron trescientos delegados). en los papeles de la ley, el Congreso fue convocado como una instancia de la que participarían todos: la comunidad educativa y la población en general” (WANSCHELBAUM, 2014, p.88).

parecia impossível. A crise assolava todos os aspectos da vida social, muitos alunos não conseguiam mais ir para a escola, professores tinham salários ínfimos, o aumento da pobreza se agravou à medida que o Estado adotava cada vez mais estratégias neoliberais.

La deuda se convirtió en la determinante fundamental de la economía latinoamericana. El gobierno argentino seguía cada vez más los dictados del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, y así aumentó su deuda externa hasta llegar a la asfixia económica. El portentagen de pobreza sobre la población total, que había sido del 11% en 1980; alcanzó su pico en 1989 con 47%. Esa situación afectó gravemente las posibilidades de grandes sectores de invertir en la educación de sus hijos. La hiperinflación fue la gota que faltaba para producir la fractura del sistema escolar. (...) Muchas familias del Gran Buenos Aires, de Rosario y de todo el país no pudieron seguir mandando a sus hijos a estudiar; muchos chicos llegaban a la escuela con hambre. A los docentes no les alcanzaba el sueldo para pagar los viáticos hasta su trabajo. Se multiplicaron los comedores escolares, que se mantienen desde entonces por el aporte de la comunidad y de las iglesias y por los apoyos siempre insuficientes de algunos gobiernos provinciales. Pero los soportes principales fueron los docentes, muchos de los cuales dedican aún gran parte de su tiempo a la alimentación y atención social de la comunidad educativa. Las parroquias y algunas pocas asociaciones civiles se vieron rebasadas de demandas. La ayuda del Estado brilló por su ausencia. En consonancia con lo que ocurría en la sociedad, el sistema escolar argentino se rompió (PUIGGRÓS, 1996)<sup>245</sup>.

Diante do quadro apresentado, não foi difícil verificar que o perfil da educação argentina, no final da década de 1980, era desigual, elitista e excludente.

En 1989, las características del sistema educativo eran las mismas que al comienzo del gobierno: un sistema educativo con mecanismos diferenciadores y selectivos, generador de desiguales condiciones para el aprendizaje. Bajo una retórica asentada en la igualdad y la democracia, durante el alfonsinismo, un segmento importante de la población argentina quedaba aún sin completar su escolaridad y sufría dificultades en el recorrido y la terminalidad. Com la “vuelta a la democracia”, se conservó un sistema educativo que quitaba el acceso a niños

---

<sup>245</sup> “A dívida tornou-se o determinante fundamental da economia latino-americana. O governo argentino seguiu cada vez mais os ditames do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial e, assim, aumentou sua dívida externa até atingir a asfixia econômica. A porcentagem da pobreza sobre a população total, que havia sido de 11% em 1980; atingiu seu pico em 1989 com 47%. Essa situação afetou seriamente as possibilidades de grandes setores investirem na educação de seus filhos. A hiperinflação foi a gota d’água para produzir o fracasso do sistema escolar. (...) Muitas famílias da Grande Buenos Aires, Rosario e de todo o país não puderam continuar enviando seus filhos para estudar; muitos meninos vieram para a escola com fome. Os professores não tinham salário para pagar os gastos até o trabalho. As cantinas escolares multiplicaram-se e têm sido mantidas desde então pelo contributo da comunidade e das igrejas e pelo sempre insuficiente apoio de alguns governos provinciais. Mas o principal suporte eram os professores, muitos dos quais ainda dedicam grande parte do seu tempo à alimentação e ao cuidado social na comunidade educacional. As paróquias e algumas associações civis foram sobrecarregadas com demandas. O auxílio estatal foi notável pela sua ausência. Em conjunto com o que acontecia na sociedade, o sistema escolar argentino quebrou”.

y jóvenes de las mayorías sociales, o, si lo permitía, lo realizaba de forma desigual. Se mantuvo el principio de privilegio e se confinó a los sectores populares a una escuela diferenciada y diferenciadora (WANSCHERBAUM, 2014, p. 97)<sup>246</sup>.

Nesse período, a situação econômica da Argentina era grave, a inflação era muito alta e a pobreza atingiu patamares extremos. Alfonsín, diante do completo fracasso do Estado, antecipou a posse de Carlos Menem<sup>247</sup> (1989-1999), presidente eleito, para julho de 1989. Logo que assumiu, demonstrou suas estratégias de governo alinhadas ao empresariado e à classe média alta argentina, um caminho óbvio para a ampliação de políticas neoliberais.

O governo Menem pautou-se por um programa neoliberal que contestou as idéias historicamente defendidas pelo peronismo: passou a empunhar a bandeira da internacionalização da economia, do fim da intervenção estatal nas atividades econômicas, da privatização radical, da flexibilização das leis trabalhistas e a diminuição do poder sindical. Para conter os quartéis o governo sancionou uma lei de anistia (...). Essa decisão e uma série de manifestações simpáticas às Forças Armadas, que incluíram elogios ao papel dos militares do Processo, causou indignação de boa parte da opinião pública. Se somarmos a isso a arrogância, as declarações conservadoras, os altos índices de corrupção e a preponderância do poder executivo sobre os outros dois poderes, vale questionar a qualidade da democracia argentina e o seu grau de consolidação (BEIRED, 1996, p. 84)

Na política de educação, Menem foi responsável por uma série de reformas que pretendiam desonerar os gastos do Estado com educação, principalmente, através da descentralização. Para isso, mudanças na legislação do país foram importantes instrumentos para viabilizar os objetivos do governo. As principais alterações foram na

Lei de Transferência de Serviços Educativos de Nível Médio e Superior não Universitário (1992); a Lei Federal de Educação (1993); a Lei de Educação Superior (1995); o Pacto Federal Educativo, subscrito em 1994 e convertido em Lei em 1997, e a Reforma da cláusula constitucional acerca das leis de organização e de base do sistema educativo (art. 75 inc. 19, da Constituição reformada em 1994) (OLIVEIRA, 2009b, p. 50).

---

<sup>246</sup> “Em 1989, as características do sistema educacional eram as mesmas do início do governo: um sistema educacional com mecanismos diferenciadores e seletivos, gerando condições desiguais de aprendizagem. Sob uma retórica baseada na igualdade e na democracia, durante o alfonsinismo, uma importante parcela da população argentina ainda não completou a escolaridade e sofreu dificuldades na jornada e no término. Com o “retorno à democracia”, foi preservado um sistema educacional que retirou o acesso de crianças e jovens da maior parte da sociedade, ou, se permitia, o fazia de forma desigual. O princípio do privilégio foi mantido e os setores populares foram confinados a uma escola diferenciada e diferenciadora”.

<sup>247</sup> 1930-...

Segundo Puiggrós (1996), foi no governo Menem que se oficializou a fragmentação e a estratificação da política educacional, esta ficou intimamente ligada a um programa econômico ditado, principalmente, pelo Banco Mundial, ou seja, uma política neoliberal. Seus objetivos eram diminuir a responsabilidade do Estado no financiamento e execução da política educacional, privatizar parte de todos os níveis de ensino e diminuir a oferta de vagas na educação pública. Percebo então, que apesar de um avanço democrático, o pensamento neoliberal que acompanhou esse processo, impediu uma mudança substancial na política educacional argentina. Oliveira (2009b), ainda destaca que esse movimento do governo na política de educação buscou

Assumir um papel central por meio de sua influência na agenda de discussão dos acordos do Conselho Federal de Cultura e Educação, buscando exercer novos controles e mecanismos regulatórios por meio da definição dos desenhos curriculares, dos mecanismos de gestão institucional, do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (Sinec), do Sistema Nacional de Reconhecimento dos Institutos e de suas carreiras, da implementação da Rede Federal de Formação Docente Contínua e do desenvolvimento de políticas assistenciais focalizadas (OLIVEIRA, 2009, p. 51).

Menem permaneceu no poder até 1999, após lutar por uma reforma constitucional que abriu a possibilidade de reeleição. Durante todo esse seu período de governo, a Argentina passou por mudanças econômicas, sociais e políticas que foram significativas e estiveram pautadas na lógica neoliberal. Essa lógica, por si só, já começou a gerar diversos problemas, especialmente pela deterioração da oferta de serviços essenciais como saúde, educação e seguridade social. No final da década de 1990, a situação se agravou ainda mais pela queda da confiança global em países com economias emergentes. O resultado foi uma crise intensificada pelo aumento da dívida externa, queda das possibilidades de crédito, diminuição dos preços de produtos exportados e uma recessão interna. Nessas condições, a oposição não tardou a se posicionar. A proximidade das eleições, novamente, trouxe para a Argentina um clima de intensas disputas políticas. Fernando de La Rúa<sup>248</sup> (1999-2001) venceu com facilidade as eleições de 1999, especialmente pelo trabalho que realizou enquanto chefe de governo de Buenos Aires, defendeu a bandeira da equidade

---

<sup>248</sup> 1937-2019.

social, das instituições republicanas e da luta contra a corrupção, o que o auxiliou a chegar à presidência (ROMERO, 2015).

De La Rúa permaneceu pouco tempo no cargo, diante da crise política e econômica que voltou a castigar os argentinos, o presidente preferiu renunciar. Em 2003, ocorreram novas eleições e Néstor Kirchner<sup>249</sup> (2003-2007) assumiu o poder. Seu governo ficou caracterizado por um processo contraditório no qual observou-se momentos ora de ruptura, ora de manutenção das políticas hegemônicas iniciadas na década de 1990. Para minimizar os efeitos da crise, Néstor investiu na recuperação do mercado interno e na questão do emprego, reduziu a pobreza e a desigualdade social, bem como teve forte atuação na área de direitos humanos. Já na área da política de educação, suas ações ficaram caracterizadas pelas “transformaciones importantes a nivel de la legislación y menores avances en términos de políticas concretas que garanticen su efectivización”<sup>250</sup> (FELDFEBER e GLUZ, 2011, p. 341).

As alterações na legislação da educação argentina procuraram minimizar os impactos causados pelos governos anteriores, a classe docente foi valorizada com a promulgação de leis que garantiam direitos da categoria, a educação técnica ganhou um destaque após ser desvalorizada em outros governos, o financiamento da política passou por novas adequações, a educação sexual ganhou espaço na agenda educacional e, por fim, foi promulgada a Lei de Educação Nacional. Além desses importantes marcos legais, destaca-se que a educação voltou a ser compreendida como um bem público, um direito social sob responsabilidade de oferta através do Estado. No entanto, assim como apontado anteriormente, a condução dessas mudanças foi controversa e gerou em diversos âmbitos a tensão entre o que era preconizado e o que era possível ser executado mediante a realidade do país e de suas províncias, especialmente, pelo cunho salvacionista que foi empregado à escola. A política de educação começou a absorver diversas demandas assistencialistas como objetivo de reduzir os impactos da pobreza.

En síntesis, las transformaciones en la política educativa del período muestran importantes avances y no pocas ambigüedades. Los cambios legislativos y en la política nacional permitieron un incremento – aunque aún insuficiente – de la

---

<sup>249</sup> 1950-2010.

<sup>250</sup> “transformações importantes ao nível da legislação e menos avanços em termos de políticas específicas que garantam a sua eficácia”.



inversión educativa, el establecimiento de un piso salarial docente en todo el país, un intento de recuperar políticas de inspiración universal y una mayor preocupación por la articulación del sistema educativo federal. No obstante, no se avanzó en la discusión respecto de qué es lo público en educación sosteniendo la definición de las escuelas en función del tipo de gestión (estatal, privada, social y cooperativa), continuaron con modalidades de intervención por programas hacia los sectores en condición de pobreza superponiendo objetivos universales y particulares y no se han logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema (FELDFEBER e GLUZ, 2011, p. 350)<sup>251</sup>.

A política de Néstor Kirchner teve prosseguimento em diversos setores através da eleição e posterior reeleição de sua esposa Cristina Kirchner<sup>252</sup> (2007-2015). Cristina conseguiu operacionalizar melhor as políticas de governo em comparação ao seu antecessor. O investimento em políticas de inclusão social e combate à pobreza foram marcas importantes da presidenta. Na política educacional houve relevante investimento no campo da ciência, tecnologia e inovação, já que o conhecimento foi compreendido como base do desenvolvimento. Os níveis de escolaridade aumentaram, especialmente, pela união de políticas sociais à permanência escolar, essa relação entre direitos sociais e controle social, através da escola deve ser compreendido dentro de uma lógica neoliberal que não foi interrompida mesmo diante de um governo mais voltado para o campo social. Em suma, é importante avaliar nesse período que

Las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, se proponen, desde un discurso fundado en el derecho ciudadano, construir modelos más integrales de intervención. Resulta significativo el cambio de rumbo en algunas de las políticas que podemos reconocer como de “nuevo signo” basadas en un rol más activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales (FELDFEBER e GLUZ, 2011, p. 354)<sup>253</sup>.

---

<sup>251</sup> “Em suma, as transformações na política educacional do período mostram avanços importantes e não poucas ambigüidades. Mudanças legislativas e de política nacional permitiram um aumento - embora ainda insuficiente - do investimento educacional, a implantação do piso salarial dos professores em todo o país, uma tentativa de resgate de políticas de inspiração universal e uma maior preocupação com a articulação do sistema federal de ensino. No entanto, não se avançou na discussão sobre o que é público na educação, sustentando a definição das escolas a partir da forma de gestão (estatal, privada, social e cooperativa), continuaram com modalidades de intervenção dos programas para os setores de uma condição de pobreza que se sobrepõe a objetivos e políticas universais e particulares que ajudam a resolver problemas de longa data relacionados à gestão federal da educação e à fragmentação do sistema não foram articulados”.

<sup>252</sup> 1953-...

<sup>253</sup> “As políticas sociais e educacionais, a partir de 2003, são propostas, a partir de um discurso baseado nos direitos dos cidadãos, para construir modelos de intervenção mais abrangentes. É significativa a mudança de rumo de algumas das políticas que podemos reconhecer como um “novo sinal” num papel mais ativo do

Durante os governos kirchneristas foi possível identificar avanços nas políticas sociais e educativas, apesar de não se observar uma ruptura definitiva com a lógica hegemônica vigente que possibilitasse, de fato, uma nova política de educação. Esse modelo de governo foi interrompido em 2016 com a chegada de Mauricio Macri<sup>254</sup> (2015-2019) ao poder e as principais bandeiras do governo anterior foram derrubadas. A lógica empresarial e privatista da educação estava de volta, assim como a ideia de desresponsabilização do Estado.

Segundo Rodríguez (2017), uma das primeiras ações de Macri foi unir o Ministério da Educação ao de Esportes e mudanças nas leis buscaram diminuir o financiamento da educação. Com a justificativa de uma gestão de qualidade, o governo interferiu na rotina das instituições de educação e causou a interrupção de programas em andamento, inúmeras declarações polêmicas do ministro responsável pela pasta colocavam Macri em uma situação delicada. O descontentamento e a manifestação das representações estudantis e de trabalhadores da educação não demoraram a se posicionar. O que se viu na política de educação de Macri foi uma desconstrução das principais ações realizadas pelo governo anterior.

En suma, más allá de que el presupuesto de 2016 se subejecutó desdibujándose por completo su propósito original, el nuevo presupuesto no hace más que consolidar esta tendencia de desfinanciación y descentralización de las políticas socioeducativas, de jerarquización desproporcionada de la evaluación, de reorientación de los sentidos de la formación docente y de los principales lineamientos que inspiraban la enseñanza de las nuevas tecnologías (RODRÍGUEZ, 2017, p. 106)<sup>255</sup>.

Macri criou muitas expectativas para seu governo na Argentina, especialmente na parte econômica. No entanto, após seus quatro anos à frente do país, o que se viu foram muitas promessas não cumpridas, uma política isolada sem apoio de diversos setores,

---

Estado na garantia do direito à educação, na promoção da unidade do sistema educativo nacional e na desenho de políticas inclusivas e mais igualitárias baseadas em princípios universais”.

<sup>254</sup> 1959-...

<sup>255</sup> “Em suma, além do fato de o orçamento de 2016 ter sido subexecutado, contrariando completamente seu propósito original, o novo orçamento nada mais faz do que consolidar essa tendência de subfinanciamento e descentralização das políticas socioeducativas, de priorização desproporcional de avaliação, de reorientação de sentidos da formação de professores e as principais diretrizes que inspiraram o ensino das novas tecnologias”.

aumento de tarifas básicas, pouca transparência em diversas ações e ataque aos opositores<sup>256</sup>. Nesse contexto de descontentamento com Macri, Alberto Fernández<sup>257</sup>, com sua vice Cristina Kirchner, venceram as eleições de 2019 em primeiro turno<sup>258</sup>.

Ainda é muito cedo para fazer análise mais profunda do governo de Fernández, mas em sua plataforma de governo durante as eleições, foi possível verificar alguns objetivos para a política educacional. Dentre elas é possível destacar a promessa de aumentar os investimentos na área, trazer novamente para o Estado a responsabilidade com o sistema educacional, universalizar o acesso a todos os níveis, investir desde a infraestrutura até os conteúdos escolares, investir na carreira docente, expandir o sistema universitário e articular as políticas sociais com as educacionais<sup>259</sup>.

Os caminhos da educação argentina apresentados, até aqui, demonstram uma frequente tensão entre grupos antagônicos que alternaram momentos de avanço e retrocesso na política educacional. Diversos foram os atores e os movimentos envolvidos nesse terreno de disputas políticas e ideológicas. Apesar de um frequente esforço de estudantes e profissionais na busca por uma educação pública, gratuita e universal, a lógica hegemônica vigente sempre esteve presente na história da política educacional. No entanto, é essa trajetória que nos permite refletir sobre os erros e acertos do passado para pensarmos em possibilidades futuras.

### **3.2 Educação e Serviço Social na Argentina**

As ondas migratórias ocorridas na Argentina, entre meados do século XIX e início do século XX, imprimiram uma nova dinâmica à sociedade que acompanhava o desenvolvimento capitalista, e conseqüentemente, as tensões inerentes à luta de classes. As expressões da questão social, decorrentes do crescimento acelerado das cidades, demandaram do Estado um novo sistema institucional em que a assistência e ajuda, que já ocorriam em forma de caridade, se tornassem um serviço especializado sob a responsabilidade estatal.

---

<sup>256</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-49326543>. Acesso em 17/07/2020.

<sup>257</sup> 1959-...

<sup>258</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/27/internacional/1572135195\\_737076.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/27/internacional/1572135195_737076.html). Acesso em 17/07/2020.

<sup>259</sup> Disponível em: <https://www.redaccion.com.ar/educacion-que-politicas-impulsaria-alberto-fernandez-durante-su-gestion/>. Acesso em 17/07/2020.

En síntesis, el vínculo entre la inmigración masiva y el desarrollo de instituciones es fundamental en la comprensión del proceso que dio origen al trabajo social en Argentina. Dentro de estos procesos históricos se pueden observar ciertos elementos particulares en cuanto al llamado enfrentamiento de la “cuestión social”, así como las rupturas que se van experimentando en las prácticas de la asistencia social (OLIVA, 2006, p. 79)<sup>260</sup>.

Os serviços assistenciais precisavam ganhar mais espaço na sociedade já que a exploração da classe trabalhadora aumentava em ritmo acelerado. A pobreza, o trabalho exaustivo de mulheres e crianças e os problemas sanitários em virtude do crescimento urbano, preocupavam especialistas. Por isso, eram comuns ações de assistência centradas em profissionais como médicos para evitar e controlar enfermidades, e advogados que atuavam muitas vezes para a garantia e ampliação de direitos trabalhistas. No decorrer do trabalho desses profissionais, especialmente dos médicos higienistas, é que se percebeu a necessidade de outras especialidades que dessem conta de demandas que iam além da doença. Exemplo disso, de acordo com Oliva é que

para enfrentar los problemas sociales, la disciplina médico-social requería el concurso de otras disciplinas y profesionales: sociólogos, educadores, legistas, economistas, y de cuantos lucharan por el bienestar colectivo (2006, p. 80)<sup>261</sup>.

Alayon (2004) afirma que foi através dos médicos higienistas que se impulsionou a criação das primeiras escolas argentinas para a formação do que hoje conhecemos como trabalhadores sociais. Inicialmente, a formação era de profissionais chamadas visitadoras de higiene<sup>262</sup>, ou seja, uma profissional capaz de observar as pessoas e seus hábitos de

---

<sup>260</sup> “Em suma, o vínculo entre a imigração em massa e o desenvolvimento das instituições é fundamental para entender o processo que deu origem ao serviço social na Argentina. Dentro desses processos históricos, alguns elementos particulares podem ser observados no que se refere ao chamado enfrentamento da “questão social”, bem como às rupturas que estão sendo vivenciadas nas práticas de assistência social”.

<sup>261</sup> “Para o enfrentamento dos problemas sociais, a disciplina médico-social exigia a participação de outras disciplinas e profissionais: sociólogos, educadores, advogados, economistas e de todos aqueles que lutassem pelo bem coletivo”.

<sup>262</sup> De acordo com Gavrila (2015), o termo Visitadora de Higiene e Visitadora Social são as nomenclaturas iniciais dados para o Trabalhador Social. No entanto, o primeiro era designado para profissionais que atuavam exclusivamente na área da saúde, enquanto o segundo, se referia às profissionais que atuam nos outros diversos setores de trabalho. Para maiores informações a respeito das terminologias utilizadas para o profissional de Serviço Social na Argentina, também é possível consultar ALAYON, Norberto. Los trabajadores sociales: ¿cómo nos llamamos?. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000481.pdf>.

higiene para identificar e evitar a propagação de doenças infecciosas através de orientações e informações sobre o tema (GAVRILA, 2015).

Com o decorrer da formação dessas visitadoras de higiene<sup>263</sup> e a ampliação de suas atividades, observou-se que essas profissionais precisavam desenvolver um conhecimento que fosse além das questões médicas e que pudessem intervir de uma forma mais ampla nas questões que causavam a pobreza. Dessa forma, seria possível estruturar um serviço público específico de assistência.

Figura 9 – Trabalho das visitadoras de higiene na Argentina



Fonte: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET

---

<sup>263</sup> “Realizando una revisión rápida sobre los comienzos de la profesión en Argentina, se destaca que en 1924, en la ciudad de Buenos Aires, dependiendo de la Facultad de Medicina (UBA) con el título “Visitadoras de Higiene”, nace una de las primeras carreras precursoras del Trabajo Social. Unos 6 años más tarde, en 1930, comienza a funcionar la primera Escuela de Servicio Social, aún existente en el Museo Social Argentino, en la ciudad de Buenos Aires cuyas ideas eran reformistas, intentando replicar el modelo del Museo Social de París. En este momento de la historia, se resalta la fuerte mirada desde el higienismo, arrastrando ideas positivistas y sanitaristas, tendientes al control de la población y con una marcada intencionalidad de influir sobre sus costumbres y conductas. En 1941, se crea dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, la Escuela Argentina de Asistentes de Menores y Asistentes Penales. En 1945, cambia su denominación a Escuela Argentina de Asistentes Sociales” (HIMM, 2013, p.56). Tradução: “Fazendo uma rápida revisão sobre os primórdios da profissão na Argentina, destaca-se que em 1924, na cidade de Buenos Aires, dependente da Faculdade de Medicina (UBA) com o título de “Higiene Visitante”, nascia uma das primeiras carreiras precursoras do Serviço Social. Cerca de 6 anos depois, em 1930, começou a funcionar a primeira Escola de Serviço Social, ainda existente no Museu Social Argentino, na cidade de Buenos Aires, cujas ideias eram reformistas, tentando replicar o modelo do Museu Social de Paris. Nesse momento da história, destaca-se a visão forte do higienismo, arrastando ideias positivistas e sanitárias, tendendo a controlar a população e com forte intenção de influenciar seus costumes e comportamentos. Em 1941, a Escola Argentina de Assistentes Juvenis e Assistentes Criminais foi criada no âmbito da Faculdade de Direito e Ciências Sociais da UBA. Em 1945, mudou seu nome para Escola Argentina de Assistentes Sociais”.

É nesse contexto de ampliação da atuação das visitadoras que também foi possível registrar as primeiras atividades de trabalhadores sociais no âmbito educacional argentino. Esse espaço de atuação apresentou uma aproximação com a política médico-higienista da época. De acordo com Avellaneda (2012), nas primeiras décadas do século XX foi criado o Corpo de visitadoras de higiene escolar para atuar como uma profissional auxiliar dos médicos. As atividades dessas visitadoras tinham um perfil educativo de instruir os alunos e seus familiares sobre questões relativas à saúde, alimentação, vacinação e hábitos de higiene. Essas atividades tinham um caráter de fiscalização e orientação das famílias, e ocorriam, principalmente, por interesse da burguesia que precisava controlar minimamente as mazelas dos trabalhadores para garantir a continuidade da mão de obra nas fábricas. Hoje, identificamos de forma clara, a controversa atuação dos profissionais da época, mas devido ao contexto histórico do período era o que se compreendia como necessário para o atendimento às demandas apresentadas. Ainda assim, é possível notar desde os primórdios que a atuação dos trabalhadores sociais possuía o perfil de educador.

De acordo com Oliva (2006), a função educativa do trabalhador social se dá pela sua capacidade de transmitir e direcionar conhecimentos e informações para seu público. Sendo o ato de educar, um ato político, em alguns momentos era utilizado a favor da burguesia através do controle e disciplinamento, mas em outros estava a serviço da classe trabalhadora auxiliando no seu processo de conscientização e emancipação.

No início da década de 1920, a atuação das visitadoras de higiene escolar estava muito ligada à fiscalização e controle de questões ligadas à saúde. De acordo com Benegas (s/d), esperava-se que as profissionais atuassem na prevenção de doenças transmissíveis, realizassem exame físico e psíquico dos alunos, verificassem as condições de higiene da escola e dos professores, além de ensinar as práticas de higiene ao público escolar. Durante o período de formação das visitadoras, o curso contava com disciplinas teóricas e práticas e algumas já eram realizadas no ambiente escolar.

De acordo com Oliva (2005), a preocupação dos profissionais da época era bastante focada na alimentação dos alunos, pesquisas apontavam que muitas crianças e adolescentes estavam nas escolas sem conseguir comer de forma adequada. Por isso, uma parcela de visitadoras de higiene escolar passou a se especializar na área de nutrição.

A partir de 1927 se dictan cursos de especialización para capacitar a las visitadoras, que luego participan de los estudios que realizaba el Cuerpo Medico Escolar sobre la alimentación de los niños em edad escolar y em los comedores escolares (OLIVA, 2005, p. 115)<sup>264</sup>.

A partir de 1930, as primeiras cantinas são construídas como forma de atender a uma proposta enviada ao Conselho Nacional de Educação sobre garantir a alimentação dos estudantes. A lei 11.597 aprovada em 1932 incluía em seu texto as atividades específicas das visitadoras de higiene escolar (OLIVA, 2005).

Art. 6º Las Visitadoras de Higiene Escolar de distrito, encargadas de los comedores, reunirán periódicamente a los alumnos y a los padres de los mismos, con el propósito de darles clases sobre tópicos diversos de higiene, ilustrando sus conferencias que serán sencillas y al alcance del ambiente, con cintas cinematográficas, diapositivas, carteles, etc., provistas por la Sección de Educación Sanitaria de la Inspección Médica Escolar, las Visitadoras Escolares, fuera de la colaboración inmediata que prestarán a los médicos en los casos indicados, harán las visitas domiciliarias a los alumnos concurrentes, con el propósito de constatar sus condiciones sociales (Resolución 25/8/1932)<sup>265</sup>.

Entre as décadas de 1930 e 1940, em Buenos Aires, foi criado um setor de Psicologia e Assistência Social dentro do sistema de educação. Tal ação foi promovida pela Direção Geral de Escolas que pretendia investir em um instituto que realizasse atividades de orientação profissional para os alunos<sup>266</sup>. Essa ideia ia ao encontro aos interesses do governo peronista que via a educação interligada com o trabalho, ou seja, local de formação de mão de obra para o mercado. Nesse sentido, profissionais como as visitadoras de higiene escolar eram contratadas para auxiliar nas atividades de orientação profissional e proteção das crianças e adolescentes compondo uma equipe junto com professores, médicos e psicólogos. Himm (2013, p. 58), ressalta que “la conformación de

---

<sup>264</sup> “A partir de 1927, foram ministrados cursos de especialização para a formação das visitadoras, que depois participaram nos estudos do Corpo Médico Escolar sobre alimentação de crianças em idade escolar e em cantinas escolares”.

<sup>265</sup> Texto da Ley 11.597 citada por Oliva (2005). O texto original não foi encontrado em meio eletrônico. Tradução: Art. 6º Os Visitadores Distritais de Higiene Escolar, a cargo dos refeitórios, reunirão periodicamente os alunos e seus pais, com o objetivo de ministrar aulas sobre diversos temas de higiene, ilustrando suas palestras que serão simples e acessíveis com vídeos, cartazes, etc., fornecidos pela Seção de Educação Sanitária da Inspeção Médica Escolar, os Visitadores Escolares, fora da colaboração imediata que prestarão aos médicos nos casos indicados, farão visitas domiciliares aos alunos, a fim de verificar suas condições sociais (Resolução 25/08/1932)”.

<sup>266</sup> O Instituto foi criado pelo Decreto N. 1.290 de 11 de janeiro de 1948 e sua principal função era promover orientação profissional para os alunos da educação primária, além de orientar as famílias sobre as possibilidades de formação de seus filhos para atender ao mercado de trabalho.

estos equipos interdisciplinarios de trabajo fue novedosa en Argentina y en Latinoamérica, nació en la Provincia de Buenos Aires, en su sistema educativo”<sup>267</sup>. Por tanto, aqui há indício de protagonismo da Argentina no que se refere ao Serviço Social na educação. Nesse período, Oliva (2005) também destaca ações dos trabalhadores escolares na linha de investigação e busca para identificar crianças que tivessem abandonado a escola ou que a família estivesse em vulnerabilidade. Todos os dados identificados na matrícula escolar eram utilizados para levantar as instituições, além da escola, que pudessem servir de apoio para evitar a evasão e a pobreza do aluno e da sua família.

Ressalto ainda nesse período a criação da Comissão Nacional de Ajuda Escolar que tinha como objetivo fornecer, especialmente aos alunos e famílias do interior das províncias, itens como roupas, sapatos, alimentação e outras possibilidades necessárias para a permanência escolar (OLIVA, 2005).

Em 1948, ocorreu a consolidação da inserção dos trabalhadores sociais nas escolas primárias. O governo disponibilizou 82 vagas para esses profissionais que em seguida começaram a ocupar os cargos na Direção de Psicologia Educativa e Orientação Profissional criada em 1949 (OLIVA, 2005). Em 1953, incorporou a área de assistência social para que os alunos tivessem suas demandas socioeconômicas e culturais acompanhadas, ainda que de forma individual (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008).

Dentro de las primeras funciones asignadas a los entonces llamados “Visitadores Sociales” fue la de intervenir en el área socio cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual. Como herramienta de dicha intervención la visita domiciliaria como posibilitadora para relevar la información familiar (HIMM, 2013, p. 61)<sup>268</sup>.

Em 1955, com a queda de Perón, muitas mudanças nas estruturas do Estado foram realizadas. O mesmo ocorreu com a estrutura da Direção de Psicologia Educativa que tinha sido criada e que nesse momento passou por uma reestruturação importante. Essa

---

<sup>267</sup> “a formação dessas equipes de trabalho interdisciplinares foi uma novidade na Argentina e na América Latina, nasceu na Província de Buenos Aires, em seu sistema educacional”.

<sup>268</sup> “Entre as primeiras funções atribuídas aos então designados “Visitadores Sociais” estava a intervenção na área sócio-cultural e económica do aluno numa perspectiva individual. Como ferramenta da referida intervenção, a visita domiciliar era como facilitadora da coleta de informações familiares”.



reestruturação marcou a intervenção dos trabalhadores sociais na política de educação através de uma atuação mais integrada com outros serviços assistenciais e novos métodos interventivos em suas práticas profissionais (AVELLANEDA, 2012). Com o novo formato e função ampliada, a antiga Diretoria passou a se chamar Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar.

Después de producido el derrocamiento del gobierno peronista en 1955, el área fundada en 1948 fue intervenida, cambiando su denominación al año siguiente por Dirección de Psicología y Asistencia social escolar. La reglamentación de 1956 intensificó la coordinación con los servicios hospitalarios y las tareas de investigación ligadas a un fichero centralizado, al rediseño de la ficha de datos del alumno y de la encuesta social (AMILIBIA, 2017, p. 63)<sup>269</sup>.

A regulamentação das atividades da Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar foi publicada através do Decreto N. 4.543 de 28 de novembro de 1956. Com essa regulamentação, a escola foi vista como espaço onde as múltiplas expressões da questão social se apresentavam. Com isso, os trabalhadores sociais ganharam mais espaço de atuação. As atividades de controle ligadas apenas aos aspectos de higiene foram sendo descartadas e a educação como direito assume um papel significativo. Os aspectos sociais foram compreendidos como parte determinante do processo de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, o acompanhamento de alunos e familiares foi sendo ressignificado.

Se puede destacar como la “cuestión social” se va manifestando también en el ámbito educativo, a tal punto que en 1956, (...), se le agrega a la Dirección el nombre de “Asistencia Social Escolar”, en reemplazo del término Orientación Profesional. También se comienza a relacionar lo social con el aprendizaje y el hecho educativo, tomando la escuela el carácter de incluir a niños atravesados por estas diferentes manifestaciones de la cuestión social, que impactan en el cotidiano de las familias (HIMM, 2013, p. 66)<sup>270</sup>.

A Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar cresceu em termos quantitativos e qualitativos na década de 1960. Segundo Himm (2013), ampliou-se o

---

<sup>269</sup> “Após a derrubada do governo peronista em 1955, a área fundada em 1948 teve intervenção, o que mudou sua denominação no ano seguinte para Diretoria de Psicologia e Assistência Social Escolar. O regulamento de 1956 intensificou a coordenação com serviços hospitalares e tarefas de pesquisa vinculadas a um arquivo centralizado, redesenhou a folha de dados do aluno e a pesquisa social”.

<sup>270</sup> “Ressalta-se como a “questão social” vem se manifestando também no campo educacional, a tal ponto que em 1956, (...), foi acrescentado à Diretoria a denominação “Assistência Social Escolar”, em substituição ao termo de orientação profissional. Passa também a relacionar o social com a aprendizagem e com o fato educacional, assumindo a escola o caráter de inclusão das crianças atravessadas por essas diferentes manifestações da questão social, que impactam no cotidiano das famílias”.

número de profissionais que atuavam no quadro técnico da instituição e houve a produção de materiais de conteúdo técnico na área. Através de uma publicação de Isabel Diaz Arnal, na Revista de Educación – Información Estranjera, em 1962, a referida direção contava com 1.486 profissionais, dentre eles professores, médicos, fonoaudiólogos, trabalhadores sociais, psicólogos e assessores. Com esses profissionais, a direção objetivava

a) Aportar conocimientos médico-psicológicos y sociológicos a la actividad educacional escolar. b) Realizar el estudio, diagnóstico y asistencia de los escolares con problemas de conducta y/o aprendizaje. c) Llevar a cabo la observación, examen y reeducación médico-pedagógica de los escolares de escuelas primarias con alteraciones de la palabra hablada o escrita. d) Proyectar su acción al medio social del hogar y de la comunidad. e) Realizar el estudio social e indagar el rendimiento escolar de los aspirantes a becas. f) Asesorar y cumplir las tareas de homogeneización de los escolares que asisten a las escuelas primarias provinciales. g) Procurar la adecuada orientación vocacional de los alumnos que egresan de la escuela primaria, para favorecer la futura relación armónica entre hombre y trabajo. h) Realizar investigaciones mediante la utilización de los datos registrados en los distintos servicios. i) Propender al permanente perfeccionamiento técnico del personal. j) Dar normas de higiene mental, a fin de favorecer el ajuste del clima emocional de la escuela (ARNAL, 1962, p. 34)<sup>271</sup>.

Avellaneda (2012) aponta que, dentre os objetivos anteriormente destacados, através da Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar, os trabalhadores sociais passaram a desenvolver projetos para acabar com o analfabetismo e a repetência escolar. Mesmo com esses avanços, os profissionais ainda atuavam de modo individualizado, focando nos problemas sociais apenas do aluno. A intervenção era feita de uma forma como se fosse possível reajustar aqueles que apresentassem algum desvio do comportamento considerado padrão. Esse tipo de atuação estava muito centrado no método do Serviço Social de Caso.

---

<sup>271</sup> “a) Proporcionar conhecimentos médico-psicológicos e sociológicos à atividade educativa escolar. b) Realizar estudo, diagnóstico e assistência a escolares com problemas de comportamento e / ou aprendizagem. c) Realizar a observação, exame e reeducação médico-pedagógica de alunos do ensino básico com alterações da palavra falada ou escrita. d) Projetar sua ação para o meio social do lar e da comunidade. e) Realizar o estudo social e apurar o desempenho escolar dos candidatos a bolsas. f) Aconselhar e realizar as tarefas de homogeneização dos alunos que frequentam as escolas primárias provinciais. g) Buscar a adequada orientação profissional dos alunos que concluem o ensino fundamental, para promover o futuro relacionamento harmonioso entre o homem e o trabalho. h) Efectuar investigações utilizando os dados registrados nos diferentes serviços. i) Promover o aperfeiçoamento técnico permanente do pessoal. j) Disponibilizar normas de higiene mental, de forma a favorecer o ajustamento do clima emocional da escola”.

La Asistencia social, que estudia, diagnostica y trata desadaptaciones individuales de pequeños grupos o de comunidades, utiliza para su cometido procesos o técnicas de servicio social de caso, servicio social de grupo y de la comunidad, cada uno de los cuales tiene un matiz diferente y especial. No obstante, los tres giran en torno a la persona humana, y este trabajo tiene por base las relaciones humanas (ARNAL, 1962, p. 37)<sup>272</sup>.

O trabalho com grupos e comunidades apareceu como uma estratégia necessária para os trabalhadores sociais. Contestar antigas práticas e repensar as ações profissionais foi um marco importante do final de década de 1960. Benegas (s/d) ressalta que esse período se trata da reconceituação do Serviço Social, no qual já não bastava buscar ações paliativas para superar as situações problemas. A ação dos trabalhadores sociais deveria transformar a realidade e, para isso, foi necessário rever tanto a teoria, quanto a metodologia utilizada pelos profissionais.

Frente a esta realidad y con la necesidad imperiosa de dar un giro profundo a las intervenciones del Trabajo Social, señalaré que lo comunitario se transforma en prioridad entre los años 1969 y 1976 cuando en las intervenciones profesionales empieza a visualizarse una perspectiva comunitaria y una orientación profundamente fundada en dicha perspectiva (AVELLANEDA, 2012, p. 204)<sup>273</sup>.

As mudanças observadas no interior do Serviço Social refletiram também na Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar, no início da década de 1970. Segundo Amilibia (2017), as equipes da referida direção passaram a ser identificadas como equipes de orientação biopsicossocial e suas tarefas foram direcionadas para atuar junto às comunidades. Um trabalho mais amplo e participativo fez com que os profissionais conhecessem melhor a realidade e os problemas de bairros e grupos específicos. Apesar disso, a ideia de responsabilização dos indivíduos por suas condições sociais, ainda não estava definitivamente rompida.

La tarea de los servicios sociales se encontraba vinculada con el brindar asistencia directa al escolar y la promoción comunitaria, acciones tendientes a erradicar el analfabetismo y la repitencia. La idea de involucrar a la comunidad

---

<sup>272</sup> “A Assistência Social, que estuda, diagnostica e trata desajustes individuais de pequenos grupos ou comunidades, utiliza para suas tarefas processos ou técnicas de serviço social de caso, serviço social de grupo e comunitário, cada um dos quais possui uma nuance diferente e especial. No entanto, todos os três giram em torno da pessoa humana, e este trabalho é baseado nas relações humanas”.

<sup>273</sup> “Diante desta realidade e da necessidade imperiosa de dar um giro profundo nas intervenções do Serviço Social, ressalto que a comunidade passou a ser uma prioridade entre 1969 e 1976, quando uma perspectiva comunitária e uma orientação profunda começaram a ser percebidas nas intervenções profissionais”.

en la resolución de “sus” problemas oculta las causas estructurales de estos, persistiendo la concepción de que el problema social es consecuencia de las deficiencias propias, en este caso, de la comunidade (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 21)<sup>274</sup>.

Himm (2013) afirma que o início da década de 1970 aproxima bastante a escola da comunidade, especialmente pelo crescimento e atuação de diversos movimentos sociais em conjunto com os profissionais da área de psicologia comunitária que traziam ideias transformadoras inerentes ao período desenvolvimentista que estava em andamento, mas que logo foi sufocado pelo golpe militar.

Estos cambios cualitativos proponían ideas de progreso, signados bajo la revisión de las prácticas con una mirada transformadora, provenían, en gran parte de las ideas del desarrollismo. Muchos de ellos, especialmente los relacionados con las intervenciones comunitarias y las ideas de desarrollo de la comunidad, duraron poco tiempo, viéndose opacados por la llegada de los gobiernos de facto, que estuvieron en el poder desde 1976 hasta 1983 (HIMM, 2013, p. 64)<sup>275</sup>.

Com a chegada de um forte regime ditatorial no poder, todas as ações que estavam sendo desenvolvidas no sentido de aproximar as escolas da comunidade, as reformas educacionais e as novas metodologias dos profissionais que atuavam na Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar foram suspensas.

Durante el período iniciado con la última dictadura militar se producen importantes retrocesos en la rama de psicología: se da una pérdida de personal; un desmantelamiento de la estructura de la dirección; se atomiza el trabajo técnico en pequeñas comisiones; se produce una persecución ideológica; se suprimen las filiales y centros de recuperación, quedando sólo los equipos de las escuelas y los inspectores de área por zona o distrito<sup>276</sup> (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 21).

---

<sup>274</sup> “A tarefa do Serviço Social estava vinculada à assistência direta à escola e à promoção da comunidade, ações voltadas para a erradicação do analfabetismo e da repetência. A ideia de envolver a comunidade na resolução dos “seus” problemas esconde as causas estruturais destes, persistindo a concepção de que o problema social é consequência das próprias deficiências, neste caso, da comunidade”.

<sup>275</sup> “Essas mudanças qualitativas propunham ideias de progresso, firmadas no âmbito da revisão de práticas com uma perspectiva transformadora, surgiram em grande parte das ideias do desenvolvimentismo. Muitas delas, especialmente aquelas relacionadas a intervenções comunitárias e ideias de desenvolvimento comunitário, não duraram muito, sendo ofuscadas pela chegada de um novo governos que esteve no poder de 1976 a 1983”.

<sup>276</sup> “No período que se iniciou com a última ditadura militar, ocorreram retrocessos importantes no ramo da psicologia: houve perda de pessoal; um desmantelamento da estrutura de liderança; o trabalho técnico foi atomizado em pequenas comissões; existiu uma perseguição ideológica; filiais e centros de recuperação foram eliminados, deixando apenas equipes escolares e inspetores de área por zona ou distrito”.

O retrocesso do período foi inegável também para as ações dos trabalhadores sociais que voltaram a trabalhar numa perspectiva individual dos problemas sociais e tiveram seu papel reduzido a tentar adaptar os alunos desajustados ao contexto escolar (AMILIBIA, 2017).

La mirada se vuelve hacia lo individual, se desarticulan los trabajos barriales. El fracaso escolar es visto como fracaso personal del alumno y su familia. Se busca la intervención de los Asistentes Sociales escolares con carácter de “ajustadores”, se vuelve a la figura de control asociada al rol. El pedido expreso es la adaptación de los “niños problema”. En este término se visualiza como la palabra problema deja de ser un adjetivo para convertirse en algo inherente a la persona misma: el niño “es” un problema, no solo poseedor del mismo (HIMM, 2013, p. 65)<sup>277</sup>.

Além das mudanças na prática dos profissionais, observo também uma interferência no processo de desenvolvimento do Serviço Social de uma forma geral. O movimento de reconceitualização que vinha ganhando força dentro da categoria foi interrompido, principalmente, pelo controle e intervenção do governo no interior das universidades. Segundo Benegas (s/d), das 45 escolas de Serviço Social que existiam na Argentina no período em questão, 14 foram fechadas ou suspensas.

En Argentina, este movimiento de la Reconceptualización fue arrasado. La dictadura militar de Videla, depuró todo el proceso de politización y clausuró las escuelas y facultades de Trabajo Social. (...). La Universidad argentina ya había sido intervenida en 1975. Se prohibió la circulación de textos y revistas y se produjeron numerosas desapariciones y secuestros de integrantes de esta profesión (BENEGAS, s/d, p. 14)<sup>278</sup>.

A ameaça de uma organização da categoria fez com que o governo intervisse rapidamente nas atividades dos trabalhadores sociais.

La Dictadura reconoció el poder de movilización y transformación que el carácter promocional de la profesión traía aparejado. En consecuencia, se procedió al disciplinamiento de los profesionales, ya sea a través de la

---

<sup>277</sup> “O olhar se voltou para o indivíduo e as obras de bairro foram desarticuladas. O fracasso escolar foi visto como fracasso pessoal do aluno e de sua família. A intervenção dos Assistentes Sociais escolares foi procurada novamente como “ajustadores” e voltaram a ser figura de controle. O pedido expreso foi a adaptação das “crianças problema”. Nesse termo, visualiza-se como a palavra problema deixa de ser um adjetivo para se tornar algo inerente à própria pessoa: a criança “é” um problema, não apenas dona dele”.

<sup>278</sup> “Na Argentina, esse movimento de Reconceitualização foi varrido. A ditadura militar de Videla, barrou todo o processo de politização e fechou as escolas e facultades de Serviço Social. (...). A Universidade Argentina já havia sido interposta em 1975. A circulação de textos e revistas foi proibida e ocorreram inúmeros desaparecimentos e sequestros de membros desta profissão”.

desincentivación de su ejercicio, de la desaparición física o cercenando sus posibilidades de acción. Se proponen nuevas formas de abordaje de los problemas sociales, acordes a la postura ideológica de la dictadura (...). Estas acciones implicaron la erradicación de las prácticas promocionales, asociadas al trabajo comunitario. El ejercicio del Trabajo Social estaba pensado nuevamente a partir de modalidades asistenciales vinculadas al tratamiento de casos individuales (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 17)<sup>279</sup>.

A violência, a censura e a perseguição aos mais diversos profissionais argentinos marcaram esse terrível capítulo da história. “Se desarrolló, en suma, un período de enorme retroceso en el área, en un contexto represivo que incluyó la persecución y secuestro de trabajadores de la educación y desapariciones forzadas”<sup>280</sup> (AMILIBIA, 2017, p. 64).

O quadro exposto revelou as ambições de um governo ditatorial que jamais aceitaria o movimento de reconceituação que estava ocorrendo no Serviço Social, justamente por ele se identificar e aproximar das demandas e lutas da classe trabalhadora. Além disso, os trabalhadores sociais buscavam a superação de um perfil profissional meramente executor para um profissional crítico e organizado politicamente (NETTO, 2005).

Este movimiento se proclamaba crítico, denunciando la atemporalidad y ahistoricidad que caracterizaban a la formación académica y a las prácticas de la profesión, las cuales implicaban una aceptación acrítica de la teoría y metodología del Trabajo Social norteamericano. Reconocía que el sistema social era la causa de las desigualdades sociales y cuestionaba el papel conservador que el Trabajo Social había tenido en estas situaciones. De esta manera, marcó una ruptura con el asistencialismo y el cientificismo. Rechazaba la intervención en casos sociales individuales por considerar que la causa del problema social se encontraba a nivel macro y que intervenir de manera individual encubría las contradicciones del sistema, obstaculizando el avance de los sectores populares en su lucha por la liberación nacional y social (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 17)<sup>281</sup>.

---

<sup>279</sup> “A Ditadura reconheceu o poder de mobilização e transformação que o caráter promocional da profissão trazia consigo. Consequentemente, os profissionais foram disciplinados, seja pelo desestímulo ao exercício, pelo desaparecimento físico, seja pelo cerceamento de suas possibilidades de ação. Propõem-se novas formas de abordagem dos problemas sociais, de acordo com a posição ideológica da ditadura (...). Essas ações implicaram na erradicação das práticas promocionais associadas ao trabalho comunitário. O exercício do Serviço Social foi repensado a partir de modalidades assistenciais vinculadas ao tratamento de casos individuais”.

<sup>280</sup> “Em suma, se desenvolveu um período de enorme retrocesso na área, em um contexto repressivo que incluiu a perseguição e sequestro de trabalhadores da educação e desaparecimentos forçados”.

<sup>281</sup> “Esse movimento se proclamou crítico, denunciando a atemporalidade e a historicidade que caracterizava a formação acadêmica e as práticas da profissão, o que implicava uma aceitação acrítica da teoria e da metodologia do Serviço Social norte-americano. Ele reconheceu que o sistema social é a causa das desigualdades sociais e questionou o papel conservador que o Serviço Social desempenhava nessas situações. Desta forma, houve uma ruptura com o assistencialismo e o cientificismo. Rejeitou a intervenção em casos

A retomada de ideias e propostas que vinham se desenvolvendo antes do período ditatorial começaram a aparecer novamente a partir da década de 1980 com o retorno da democracia. Na educação foi um período de reformas, ampliação de direitos e maior participação popular. A realização do Congresso Pedagógico Nacional em 1984 e a Reforma Educacional de 1985 marcam esse período de abertura democrática.

El retorno a la democracia ofrece un espacio para pensar el respeto por los derechos humanos como parte indivisible del discurso educativo. Dicho momento incluye el Congreso Pedagógico Nacional, que tuvo lugar en el año 1985 y que se constituyó en el marco de acuerdos democráticos regulando la forma de vinculación de los actores institucionales en la escuela (AVELLANEDA, 2012, p. 204)<sup>282</sup>.

Segundo Himm (2013), a década de 1980 abordou novamente a função social da escola na comunidade e isso teve um reflexo na Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar que reorganizou suas equipes para atuar nessa linha. O trabalhador social deixou de atuar nas questões mais administrativas e passou a identificar no coletivo a centralidade do seu processo de intervenção. Os aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos foram compreendidos como partes integrantes do processo pedagógico das escolas.

O período democrático também favoreceu a participação popular através de associações e organizações no interior da política de educação. No final da década de 1980 e início de 1990 foram criados Conselhos representativos.

En las escuelas se implementaron instancias de participación de los alumnos como los Consejos de Aula y los Consejos de Escuelas, para los cuales la Dirección General de Escuelas produjo material de capacitación impreso con una llegada masiva a las escuelas y Sindicatos docentes. En la coordinación de estos Consejos, el personal de Psicología se involucró especialmente. En las escuelas secundarias se favoreció también la organización estudiantil através de la reorganización y/o creación de los Centros de Estudiantes (HIMM, 2013, p. 67)<sup>283</sup>.

---

sociais individuais, considerando que a causa do problema social estava no nível macro e que intervir individualmente dissimulava as contradições do sistema, dificultando o avanço dos setores populares na luta pela libertação nacional e social.

<sup>282</sup> “O retorno à democracia ofereceu um espaço para pensar o respeito aos direitos humanos como parte indivisível do discurso educacional. Este momento incluiu o Congresso Nacional Pedagógico, ocorrido em 1985 e que se constituiu no quadro de acordos democráticos que regulamentam a forma de articulação dos atores institucionais na escola”.

<sup>283</sup> Nas escolas, foram implementadas instâncias de participação dos alunos, como os Conselhos de Sala de Aula e os Conselhos de Escola, para os quais a Direção Geral de Escolas produziu material didático impresso

Figura 10 – Representações Estudantis em atividade



Fonte: Comisión Provincial por la Memoria

A década de 1990 apresentou um ritmo contínuo de reformas. No entanto, reformas com forte direcionamento neoliberal. A precarização do trabalho e o acirramento das questões sociais refletiram diretamente no cotidiano das escolas. Diante disso, foram criadas as Equipes de Orientação Escolar (EOE). Nessas equipes, os trabalhadores sociais atuavam nas questões relativas aos conflitos sociais (AVELLANEDA, 2012). Inicialmente pensou-se em atividades interdisciplinares, articuladas, com espaços para capacitação e melhorias no atendimento. No entanto, a partir de 1993, uma mudança interna na Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar causou um novo retrocesso.

A principios de la década de 1990, hasta 1993, se presenta una etapa corta en la cual se redimensionó el lugar de los equipos en relación con el hecho educativo, se puso acento en la articulación y los consensos para la elaboración de los proyectos institucionales, y en los enfoques preventivos e interdisciplinarios de las acciones. En este momento cambiaron las nominaciones, Asistente Social por Orientador Social (OS); el gabinete o Equipo psico pedagógico social tomó el nombre de Equipo de Orientación Escolar (EOE) (AMILIBIA, 2017, p. 64)<sup>284</sup>.

---

com chegada massiva às escolas e sindicatos de professores. Na coordenação desses Conselhos, a equipe de Psicologia foi especialmente envolvida. Nas escolas secundárias, a organização estudantil também foi favorecida através da reorganização e / ou criação de Centros de Estudantes.

<sup>284</sup> “No início da década de 1990 até 1993, apresentou-se uma curta etapa em que se redimensionou o lugar das equipes em relação ao fato educativo, deu-se ênfase à articulação e consenso para a elaboração de projetos institucionais, e em abordagens preventivas e interdisciplinares das ações. Nesse momento as indicações mudaram, Assistente Social para Orientador Social (OS); o gabinete ou equipe social psicopedagógica assumiu o nome de Equipe de Orientação Escolar (EOE)”.



As novas estratégias estabelecidas pelas políticas neoliberais trouxeram para o cotidiano dos trabalhadores sociais a precarização. A rotina de trabalho voltou a ter um perfil burocrático, as condições laborais eram ruins e novamente a prática foi reduzida a uma intervenção individualizada dos problemas sociais (AMILIBIA, 2017). Essa precarização também pode ser compreendida como uma forma do Estado se desresponsabilizar pelas políticas públicas e transferir para sociedade civil os serviços anteriormente ofertados por ele.

Durante la década del '90, este mecanismo profundizó los procesos de fragmentación, parcialización y descontextualización. Se fortalece y expande el trabajo de organizaciones de la sociedad civil, implicando el ejercicio de una práctica distinta de la realizada desde el ámbito estatal y condiciones laborales flexibilizadas (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 18)<sup>285</sup>.

O espaço para a atuação do trabalhador social dentro da Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar também foi reduzido. Isso porque muitas mudanças internas foram impostas sem direcionamento claro. Além disso, a nomenclatura de Orientador Social abriu a possibilidade para que outros profissionais ocupassem o cargo que antes era dos trabalhadores sociais (HIMM, 2013). Ou seja, o neoliberalismo somado às dificuldades operacionais no interior da Direção apresentou muitas dificuldades para o trabalhador social escolar.

Durante este periodo, los trabajadores sociales padecen la desregulación laboral en el marco de la llamada reforma del estado. Reforma que implico un paso atrás en término de conquistas gremiales en general, y dio lugar, como se expuso anteriormente, al congelamiento salarial, la pérdida de poder adquisitivo, el profundo dismantelamiento de obras sociales. A esta realidad se sumó la tercerización, la reducción de personal, la inestabilidad en los cargos, las modalidades de contratación con becas o pasantías, entre otras cosas. En este contexto, el empobrecimiento de gran parte de los miembros del colectivo profesional, generó una preocupación centrada en la propia situación del trabajador social (AVELLANEDA, 2012, p. 205)<sup>286</sup>.

---

<sup>285</sup> “Durante a década de 1990, esse mecanismo aprofundou os processos de fragmentação, preconceito e descontextualização. O trabalho das organizações da sociedade civil foi fortalecido e ampliado, implicando no exercício de uma prática distinta daquela realizada no âmbito estadual e na flexibilização das condições de trabalho”.

<sup>286</sup> Durante este período, os assistentes sociais sofrem com a desregulamentação do trabalho no âmbito da chamada reforma do Estado. Reforma que implicou um retrocesso nas conquistas sindicais em geral, e deu origem, como dito anteriormente, ao congelamento dos salários, à perda do poder de compra, ao profundo dismantelamento das obras sociais. A essa realidade somou-se a terceirização, redução de pessoal, instabilidade de cargos, modalidades de contratação com bolsas ou estágios, entre outros. Nesse contexto, o

O início dos anos 2000 não apresentou muita diferença para os Orientadores Sociais que atuavam na Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar. O perfil desse trabalhador estava cada vez mais se afirmando sob uma base imediatista, de responder as demandas emergentes que chegavam das escolas, sem que eles junto à EOE fizessem uma análise mais crítica para atuações assertivas. Os trabalhadores sociais que estavam nas equipes ainda tentavam levantar assuntos historicamente relevantes para a escola, como a inclusão e a evasão escolar. No entanto, suas propostas nem sempre eram colocadas em pauta (HIMM, 2013).

Algumas mudanças mais relevantes puderam ser percebidas a partir da elaboração e aplicação das novas leis de educação<sup>287</sup> e as políticas de inclusão em âmbito nacional. Com elas a Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar ampliou seu quadro de funcionários para expandir sua atuação. Novas EOE foram compostas para atuar localmente em situações específicas, assim foi possível articular melhor o trabalho da Direção com aquelas equipes que estavam mais próximas às demandas da sociedade. Podemos citar a criação das Equipes Interdisciplinares Distritais, Equipes Distritais da Infância e Adolescência, Da Primeira Infância e de Inclusão (AMILÍBIA, 2017). Himm (2013) destaca que o esforço de criar essas equipes distritais foi, em especial, das Inspetoras de Psicologia de cada distrito. Através da inquietude delas em face das demandas que apareciam é que provocaram uma reflexão sobre a necessidade de se aprimorar a prática profissional de todos os atores que compunham as EOE.

Em 2007, de acordo com a Ley n. 13.668, a Direção de Psicologia e Assistência Social Escolar passou por uma mudança de nome e ficou identificada como uma modalidade de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social<sup>288</sup>.

---

empobrecimento de grande parte dos integrantes do grupo profissional, gerou uma preocupação centrada na situação do assistente social.

<sup>287</sup> Destaca-se Ley Nacional n. 26.206 e Ley provincial n. 13.688.

<sup>288</sup> “La Pedagogía Social no remite a una ciencia nueva, ni constituye un hallazgo de los últimos tiempos. Data de mediados del siglo XIX, en Alemania. Su referente Paul Natorp brindaba en ese entonces un curso llamado Curso de Pedagogía Social. Luego de la Segunda Guerra Mundial, ya en el siglo XX, se realiza una actualización de esta disciplina teórico metodológica. En Alemania, se encontraban las llamadas escuelas de Trabajo Social y Pedagogía Social, denominando con el nombre de Educador social al Trabajador social a quien le competen los aspectos pedagógicos del Trabajo Social. También en Francia, hay influencias con la llamadas Escuelas de Educadores Especializados. Con los aportes preliminares de estos saberes, en España es donde se la termina de definir como disciplina teórica, allí toman identidad los modelos de Educación Social” (HIMM, 2013, p. 73). Tradução: “A Pedagogia Social não se refere a uma nova ciência, nem constitui uma

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola (ARGENTINA, 2007, s/p.)<sup>289</sup>.

Segundo Avellaneda (2012), com essa nova configuração, o orientador social e demais membros da EOE, puderam pensar em novas ferramentas de intervenção e atuação que possibilitassem o desenvolvimento e transformação do campo educativo. A ideia era que a educação deveria ser ofertada como um bem social.

O espaço do trabalhador social, enquanto Orientador Social das EOE, era para atuar nos diversos níveis de ensino, principalmente nas escolas que apresentavam maiores índices de pobreza, vulnerabilidade e exclusão social. O acompanhamento das situações socioeconômicas das famílias e o trabalho interdisciplinar com os demais membros das equipes visavam a atender as demandas socioeducativas das comunidades. Nesse sentido, Himm (2013) destaca os seguintes objetivos dos profissionais.

Valorar y fortalecer la orientación educativa a través de estrategias de concientización, reflexión y producción docente especializada que permitan perfeccionar y jerarquizar la tarea de todos los recursos y establecimientos específicos de esta Modalidad; Prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico-social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar; Intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial (HIMM, 2013, p. 72)<sup>290</sup>.

---

descoberta recente. Data de meados do século 19, na Alemanha. Sua referência Paul Natorp oferecia na época um curso denominado Curso de Pedagogia Social. Após a Segunda Guerra Mundial, já no século XX, foi realizada uma atualização desta disciplina teórico-metodológica. Na Alemanha, existiam as chamadas escolas de Serviço Social e Pedagogia Social, nomeando com o nome de Educador Social, o Assistente Social que era o responsável pelos aspectos pedagógicos do Serviço Social. Também na França, há influências com as chamadas Escolas de Educadores Especializados. Com as contribuições preliminares deste conhecimento, na Espanha foi onde se definiu como disciplina teórica, aqui os modelos de Educação Social tomam identidade”.

<sup>289</sup> “A Psicologia Comunitária e Pedagogia Social é a modalidade com abordagem especializada para atuação comunitária no espaço escolar, fortalecendo os vínculos que humanizam o ensino e a aprendizagem; promovendo e protegendo o desenvolvimento da educação como capacidade estruturante do sujeito e da comunidade educativa como um todo, respeitando a identidade de ambas as dimensões a partir do princípio da igualdade de oportunidades que se articulam com a Educação comum e que a complementam, enriquecendo-a”.

<sup>290</sup> “Avaliar e fortalecer a orientação educacional por meio de estratégias de conscientização, reflexão e produção docente especializada que permitam aperfeiçoar e priorizar o trabalho de todos os recursos e

Ainda abordando as atividades do trabalhador social dentro da Psicologia Comunitária e Pedagogia Social, observa-se que

El desempeño laboral de los trabajadores sociales en las escuelas implica su inserción en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) que dependen de la rama de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, anteriormente denominada Psicología y Asistencia Social, quien a su vez depende de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Esta dependencia supone que la supervisión del equipo no depende de la dirección de cada escuela. Es la rama de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social quien define el lineamiento teórico que seguirán los equipos a nivel provincial, los objetivos que orientaran la acción de los equipos, la metodología y las problemáticas reconocidas sobre las que se dará curso a la intervención (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 24)<sup>291</sup>.

As demandas postas aos profissionais trabalhadores sociais ficaram intimamente ligadas às questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, os fatores sociais que possam vir a intervir nesse processo e prejudicar o desempenho dos alunos. Essas demandas são frequentes e diversas. Por isso, Avellaneda (2012) relata que cabe ao trabalhador social uma leitura minuciosa da situação e da realidade que está posta e assim construir soluções e alternativas de acordo com sua competência profissional.

Consideramos que esta situación se vincula con la subsidiaridad del rol, ya que el trabajador social es visto como un técnico que ejecuta las directivas de la rama, la cual “baja”, previamente discutidas, las perspectivas teóricas y las líneas de acción que el profesional debe “actuar”. Sin embargo, en las prácticas cotidianas, como ya hemos mencionado, siempre está presente la autonomía relativa que permite un margen de acción (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 24)<sup>292</sup>.

---

estabelecimentos específicos desta Modalidade; Prevenir e acompanhar, desde o plano psicopedagógico-social, dificuldades e/ou situações que afetem a aprendizagem e a adaptação escolar; Intervir na atenção aos problemas sociais, institucionais e pedagógico-didáticos que envolvem alunos e grupos de alunos de todos os Níveis e Modalidades do Sistema Educativo Provincial”.

<sup>291</sup> “A atuação laboral dos assistentes sociais nas escolas implica a sua inserção nas Equipas de Orientação Escolar (EOE) que dependem do ramo da Psicologia Comunitária e da Pedagogia Social, anteriormente denominado Psicologia e Assistência Social, ela por sua vez, está ligada a Direção-Geral da Educação do Província de Buenos Aires. Essa dependência faz com que a supervisão da equipe não dependa da direção de cada escola. É o ramo da Psicologia Comunitária e da Pedagogia Social que define as orientações teóricas que as equipas seguirão a nível provincial, os objetivos que nortearão a ação das equipes, a metodologia e os problemas reconhecidos sobre os quais se realizará a intervenção”.

<sup>292</sup> “Consideramos que esta situação está ligada à subsidiariedade da função, visto que o assistente social é visto como um técnico que executa as diretrizes do ramo, o que “rebaixa” as perspectivas teóricas e as linhas de atuação que o profissional deve “agir”. Porém, nas práticas cotidianas, como já mencionamos, a relativa autonomia que permite uma margem de ação está sempre presente”.

O que fica aqui disposto é que apesar do trabalhador social estar inserido em uma equipe multiprofissional e ocupar um cargo de Orientador Social inscrito em um organograma específico da EOE, não significa que seus princípios éticos e técnicas de intervenção fiquem sujeitos aos seus superiores e ao Estado capitalista. Cabe ao trabalhador social analisar suas demandas e propor caminhos para superação dos problemas apresentados que são inerentes ao cenário educativo, um campo de disputas de poder e tentativa de controle pelo poder hegemônico.

La profesión del Trabajo Social se origina vinculada al poder burgués, y en tanto éste se presenta como una estrategia de control social, que fue creada con el objetivo de garantizar la permanencia del capitalismo. Adherir a esta corriente teórica implica cuestionar el rol del Trabajo Social en pos del mantenimiento del sistema. En función de lo anterior no es un dato menor, subrayar que las prácticas y las intervenciones del Trabajo Social tienen su base en objetivos que conducen a la transformación de la sociedad y generan procesos de concientización, organización y movilización de los sectores populares (AVELLANEDA, 2012, p. 206)<sup>293</sup>.

Os desafios do trabalhador social na educação são contínuos, já que a escola é um espaço onde as diversas expressões da questão social aparecem e apresentam reflexos no processo educativo. O contrário também ocorre já que os mecanismos e relações sociais dos atores da escola também podem refletir no social. “Esto se manifiesta en la organización de la escuela, en la división del trabajo, en las producciones y los resultados, en el currículum oficial y también en el oculto<sup>294</sup> (AVELLANEDA, 2012, p. 207).

As EOE em que os trabalhadores sociais estavam inseridos absorveram uma série de tarefas para atender as demandas impostas na área educativa. Amilibia (2017), aponta que há um trabalho anual de preparar projetos integrados de intervenção, respeitando as especificidades de cada profissional da equipe e adequando as atividades às necessidades da instituição escolar. A realização de intervenções individuais, coletivas, comunitárias e institucionais também são um forte campo de atuação onde as equipes atuam de forma

---

<sup>293</sup> “A profissão de Serviço Social origina-se vinculada ao poder burguês, e se apresenta como uma estratégia de controle social, que foi criada com o objetivo de garantir a permanência do capitalismo. Aderir a essa corrente teórica implica questionar o papel do Serviço Social na busca pela manutenção do sistema. Pelo exposto, devemos destacar que as práticas e intervenções do Serviço Social se assentam em objetivos que conduzem à transformação da sociedade e geram processos de sensibilização, organização e mobilização dos setores populares”.

<sup>294</sup> “Isso se manifesta na organização da escola, na divisão do trabalho, nas produções e resultados, no currículo oficial e também no oculto”.

preventiva com informações e orientações à comunidade escolar. Assim, as chances de promoção e proteção dos direitos da criança, do adolescente e suas famílias têm mais chances de sucesso.

Las intervenciones del trabajador social siempre deben estar orientadas a la promoción, generando en el otro el espacio para la revalorización de su condición de sujeto. De esta forma, el correrse de la pasividad y tomar la responsabilidad de ejercer su derecho ciudadano para mejorar la situación en la que se encuentra, ofrece posibilidades de reforzar la autoestima en ellos y de esta manera lograr que se posicionen en adelante como los máximos defensores de sus derechos. Direccionar un trabajo hacia la atención de la cuestión social es problematizar la sociedad en su historia y en su perspectiva de futuro. Es realizar una mirada, de la institución escolar, más amplia, que encierre en ella la historia de sus miembros y la lectura de la situación existente, la pasada y la que se puede alcanzar con el impacto de la intervención a lo largo del tiempo (AVELLANEDA, 2012, p. 208)<sup>295</sup>.

Em 2008, uma nova regulamentação a respeito das EOE foi acrescida na Lei n. 13.688. A Disposição Regulatória n. 76<sup>296</sup> reafirma o trabalho interdisciplinar dos profissionais que compunham as equipes e direciona pautas específicas em que há grande relevância para a atuação desses profissionais (médicos, trabalhadores sociais, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros), como por exemplo, auxiliar na elaboração do Projeto Educativo, propor reuniões das equipes escolares para elaborar estratégias e intervenções necessárias para grupos ou indivíduos, realizar reunião de pais e responsáveis, registrar as experiências pedagógicas realizadas nas escolas, propor projetos escolares em parcerias com outras instituições para realizar atividades pedagógicas e sociais favorecendo assim a participação ativa dos alunos na comunidade, acompanhar de forma interdisciplinar os alunos provenientes da educação especial, abordar a temática dos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista a convivência democrática com respeito à diversidade, dentre outras ações (AMILIBIA, 2017).

---

<sup>295</sup> “As intervenções do assistente social devem ser sempre orientadas para a promoção, gerando no outro o espaço para a reavaliação de sua condição de sujeito. Desta forma, fugir da passividade e assumir a responsabilidade pelo exercício do seu direito cívico para melhorar a situação em que se encontra oferece possibilidades de reforçar a sua autoestima e assim conseguir que se posicione como o máximo defensor dos seus direitos. Direcionar um trabalho para a atenção à questão social é problematizar a sociedade em sua história e em sua perspectiva de futuro. É olhar para a instituição escolar, mais ampla, que nela encerra a história dos seus membros e a leitura da situação existente, do passado e do que se pode realizar com o impacto da intervenção ao longo do tempo”.

<sup>296</sup> Para informações mais detalhadas, o documento está disponível na íntegra no Anexo A deste trabalho.

Dentre as diversas atribuições das EOE, algumas ações ficavam muito próximas às atribuições dos trabalhadores sociais. Por isso, o cargo de Orientador Social era ocupado majoritariamente por esta categoria profissional. De acordo com Himm (2013, p. 76),

En el sistema educativo provincial son llamados Orientadores Sociales. Para acceder al desempeño en este sistema educativo como O.S. (Orientador/a Social), se encuentran habilitados no solo los Licenciados en Trabajo Social, sino también Asistente Educacional y Social, Asistente Social, Asistente Social Criminológico, Intermedio, de Salud Pública, Profesional, Trabajador Social, Especialista en Educación comunidad, Licenciado en Acción Social, Licenciado en Antropología, en Ciencias Antropológicas, en Desarrollo social, en Desarrollo Comunidades, en Servicio Social, en Servicio Social de Salud, en Sociología, Profesor en enseñanza normal y Sociología, Maestro especializado en Asistencia Educacional y Social o en Asistencia Social Escolar, Técnico o Master en Minoridad y Familia, Profesor de menores en riesgo social, Profesor en Ciencias Antropológicas, Profesor en enseñanza secundaria normal y especial en Sociología, Técnico Universitario en Promoción Social, Visitador de Higiene, de Higiene Social o de Salud pública (HIMM, 2013, p. 76)<sup>297</sup>.

Aos orientadores sociais cabia a participação na construção do projeto educativo institucional, analisar a realidade da instituição e da comunidade na qual estavam inseridos para estabelecer um diagnóstico e estratégias de intervenção, valorizar a abordagem individual, de grupo e de comunidade, enaltecendo os saberes pregressos naquela localidade contidos, trabalhar em rede para garantir o acesso, permanência e êxito dos estudantes, elaborar ações para evitar a evasão escolar, dentre outras atividades (AMILIBIA, 2017).

De acordo com Himm (2013, p. 78), o trabalho dos orientadores sociais “se desempeñan mayormente en instituciones educativas de nivel Inicial, Primario o Secundario. Trabajan con una carga horaria de 20 horas semanales<sup>298</sup>”.

---

<sup>297</sup> “No sistema educacional provincial, eles são chamados de orientadores sociais. Para desempenhar a função no sistema educacional como O.S. (Orientador Social), além de graduados em Serviço Social são qualificados também Assistente Educacional e Social, Assistente Social, Assistente Social Criminológico, Intermediário, Saúde Pública, Profissional, Assistente Social, Especialista em Educação Comunitária, Graduado em Ação Social, Graduado em Antropologia, em Ciências Antropológicas, em Desenvolvimento Social, em Desenvolvimento Comunitário, em Serviço Social, em Serviço Social de Saúde, em Sociologia, Professor no Ensino Normal e Sociologia, Professor Especializado em Educação e Assistência Social ou em Assistência Social Escolar, Técnico ou Mestre em Minoria e Família, Professor de menores em risco social, Professor de Ciências Antropológicas, Professor do ensino secundário normal e especial em Sociologia, Técnico Universitário em Promoção Social, Visitante de Higiene, Higiene Social ou Saúde Pública”.

<sup>298</sup> “Eles trabalham principalmente em instituições de ensino de nível inicial, primário ou secundário com carga horária de 20 horas semanais”.

Diante das características aqui apresentadas sobre as atribuições das EOE e dos Orientadores Sociais dentro dessas equipes, é possível fazer um paralelo entre as expressões da questão social que rotineiramente aparecem na escola e a relevância da atuação profissional dos trabalhadores sociais, ainda que denominados como Orientadores Sociais, no âmbito da educação.

De acordo com Avellaneda (2012), a atuação dos trabalhadores sociais na educação deve estar pautada na promoção e valorização do sujeito, compreendendo o indivíduo como sujeito de direitos capaz de exercer plenamente sua cidadania. Para isso, é preciso que o profissional esteja atento às expressões da questão social e problematizar o processo histórico da sociedade no qual a escola está inserida. Assim, é possível observar a instituição escolar de forma mais ampla, considerando sua história, seus atores e sua situação, passada e presente, que possibilite uma intervenção profissional atenta e crítica com reflexos positivos ao longo do tempo.

Até o presente momento, foi possível então, apresentar um histórico que situa a inserção do trabalhador social na educação argentina.

El recorrido histórico y la contextualización institucional posibilitan tener a la vista el entrecruzamiento de elementos que han marcado desde principios del siglo XX la relación entre el Trabajo Social y la educación escolar en la provincia de Buenos Aires: la medicina higienista, los cambios en la relación formación- trabajo, el peso disciplinar de la psicología, la asistencia ligada al lugar del Trabajo Social, la obligatoriedad de la escolaridad (AMILIBIA, 2017)<sup>299</sup>.

Para contextualizar o passado mais recente, me utilizei de um material produzido pelo Colégio de Trabalhadores Sociais de Buenos Aires sobre as condições de emprego e exercício profissional dos trabalhadores sociais no âmbito educativo que foi produzido no ano de 2015. Assim como mencionado pelas referências bibliográficas utilizadas ao longo deste tópico, Mallardi, Reina e González (2015), também afirmam que os trabalhadores sociais que atuam no âmbito educativo estão vinculados às Equipes de Orientação Profissional da Direção da Modalidade de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social. O trabalhador social está distribuído nos diversos níveis educacionais. No entanto, os autores

---

<sup>299</sup> “O percurso histórico e a contextualização institucional permitem ter em vista o entrelaçamento de elementos que marcaram a relação entre Serviço Social e educação escolar na província de Buenos Aires desde o início do século XX: medicina higienista, mudanças na relação trabalho-formação, peso disciplinar da psicologia, assistência ligada ao local do Serviço Social, obrigatoriedade de escolarização”.



destacam a educação primária e a educação especial como os espaços sócio-ocupacionais mais comuns. Nesses espaços, o trabalhador social

debe realizar estudios diagnósticos de los grupos familiares que integran la comunidad educativa; promover la participación familiar en la dinámica escolar; orientar a las familias sobre su accionar y relevar, prevenir y promover la salud, entre otros. Finalmente, considerando la inserción comunitaria de los establecimientos educativos, la resolución define que corresponde al Asistente Social realizar estudios exploratorios sociocomunitarios de la zona de influencia de la escuela; como así también realizar el estudio de la demanda del mercado laboral regional y posibilitar la concreción del trabajo en redes institucionales, entre otros (MALLARDI, REINA E GONZÁLES, 2015, p. 09)<sup>300</sup>.

É importante também destacar que os vínculos profissionais, da maioria dos trabalhadores sociais, estão atrelados ao poder público. Segundo pesquisa realizada por Cardermartori et al (2019, p. 46), na província de Tucumán<sup>301</sup>, 83% dos profissionais estão vinculados a vagas empregatícias do Estado, sendo 10% no âmbito nacional, 65% no âmbito provincial e 8% no âmbito municipal. “Esto condice con otros resultados de estudios nacionales (...) que ratifican la continuidad de la condición histórica de empleabilidad de las TS en el marco del Estado”<sup>302</sup>.

Segundo Acosta, Buongiorno e Fernandes Rovito (2008), o trabalhador social é um profissional especializado que vende sua capacidade de trabalho principalmente para o empregador estatal. Sendo assim, as escolas públicas são aquelas que recebem prioritariamente a mão de obra desses profissionais.

En la Provincia de Buenos Aires, el acceso a los cargos en escuelas públicas se lleva adelante por medio de un acto público, quienes deseen acceder deben anotarse en un listado en el Consejo Escolar de cada distrito escolar, y la

---

<sup>300</sup> “deve realizar estudos diagnósticos dos grupos familiares que compõem a comunidade educativa; promover a participação da família na dinâmica escolar; orientar as famílias sobre suas ações e aliviar, prevenir e promover a saúde, entre outros. Por fim, considerando a inserção comunitária dos estabelecimentos de ensino, a resolução define que ao Assistente Social cabe a realização de estudos exploratórios sociocomunitários da área de influência da escola; bem como realizar o estudo da demanda do mercado de trabalho regional e viabilizar a realização de trabalhos em redes institucionais, entre outros”.

<sup>301</sup> “La provincia de Tucumán ha sido pionera en establecer la formación universitaria como la Única reconocida para el ejercicio profesional, a partir de la sanción de la Ley N° 57211”. Fonte: <https://colegiotrabajosocialtucuman.org/>. Acesso em 27/09/2020.

<sup>302</sup> “Isto vai ao encontro de outros resultados de estudos nacionais (...) que ratificam a continuidade da condição histórica de empregabilidade das profissionais do sexo no âmbito do Estado”.

selección se hace por puntaje y por presencia en el acto público. (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008, p. 27)<sup>303</sup>.

Na Província de Tucumán<sup>304</sup>, a empregabilidade de trabalhadores sociais nos órgãos públicos já foi demonstrada. No entanto, cabe destacar que, a educação constitui-se a maior área de atuação desses profissionais, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Áreas de Trabalho e Intervenção de Trabalhadores Sociais na Província de Tucumán

Áreas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Educación	92	27%
Salud	36	14%
Niñez y adolescencia	34	10%
Discapacidad	22	7%
Salud Mental	19	6%
Justicia	16	5%
Consultoría/territorial	17	5%
Familia	17	4%
Asistencia directa y emergencia social	13	4%
Jóvenes en conflicto con la ley penal	12	4%
Adultos mayores	10	2%
Economía social	7	2%
Seguridad Social	6	2%
Violencia	5	1%
Empleo	5	1%
Vivienda/hábitat	5	1%
Docencia/Investigación	4	1%
Géneros	7	1%
Juventud	2	1%
Medio Ambiente, Pueblos Originarios y Recursos Humanos	0	0%
Otras (incluye Sistema Penitenciario/ Responsabilidad Penal)	7	2%
<b>Subtotal</b>	<b>336</b>	<b>100%</b>
No contesta	20	
<b>Total</b>	<b>356</b>	

Fonte: Colegio de Profesionales en Servicio o Trabajo Social Tucumán

Tais dados nos apontam a relevância da atuação profissional dos trabalhadores sociais na educação argentina. Na Província de Buenos Aires, também observo tal afirmação ao analisar os dados da Direção de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social

<sup>303</sup> “Na Província de Buenos Aires, o acesso a vagas em escolas públicas é feito por meio de ato público, quem quiser acessar deve inscrever-se em lista no Conselho Escolar de cada distrito escolar e a seleção é feita por pontuação e pela presença em ato público”.

<sup>304</sup> As províncias de Tucumán e Buenos Aires foram utilizadas como exemplo neste trabalho, pois foram as referências os dados estatísticos encontradas em pesquisa bibliográfica.

que contava em 2015 com quatrocentos e quatro (404) profissionais da área, totalizando 97% de empregados por instituições públicas.

En cuanto a la inserción concreta en los espacios socio-ocupacionales, se observa una mayor presencia de cargos declarados pertenecientes a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, ascendiendo a un valor absoluto de 404 cargos. Con valores menores, se declararon 54 cargos en la Modalidad de Educación Especial y 12 en establecimientos de gestión privada. Sumando las dos primeras opciones se pone en evidencia cómo el 97% de los cargos declarados se inscriben en el ámbito de la Educación Pública Estatal (MALLARDI, REINA E GONZÁLES, 2015, p. 22)<sup>305</sup>.

Diante dessas informações, é possível verificar a distribuição dos profissionais de acordo com as modalidades/estabelecimentos de ensino, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição de Trabalhadores Sociais de acordo com as modalidades/estabelecimentos de ensino em Buenos Aires

Establecimientos Educativos	Nº Cargos	%
Jardín de Infantes/Nivel Inicial	33	8,2%
Escuela de Educación Primaria	190	47,0%
Escuela de Educación Secundaria	129	31,9%
Educación de Adultos	2	0,5%
Centro de Orientación Familiar (COF)	8	2,0%
Centro Educativo Complementario	21	5,2%
Equipo Distrital de Inclusión (EDI)	7	1,7%
Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI)	1	0,2%
Eq. Interdiscip. Dist. de Infancia y Adolescencia (E.D.I.A)	13	3,2%
<b>Total</b>	<b>404</b>	<b>100%</b>

Fonte: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

<sup>305</sup> “No que se refere à inserção concreta nos espaços sócio-ocupacionais, observa-se uma maior presença de cargos declarados pertencentes à Modalidade Psicologia Comunitária e Pedagogia Social, totalizando um valor absoluto de 404 cargos. Com valores inferiores, foram declarados 54 cargos na Modalidade de Educação Especial e 12 em estabelecimentos de gestão privada. A soma das duas primeiras opções mostra como 97% dos cargos declarados são registrados na área de Educação Pública Estadual”.

A presente tabela demonstra uma extensa área de atuação dos trabalhadores sociais na educação, com destaque para a educação primária. Além disso, de acordo com Torno et al (2017), o espaço sócio-ocupacional da educação em Buenos Aires também é um dos mais tradicionais para os trabalhadores sociais, assim como já exposto pela província de Tucumán.

Los empleos se concentran en las áreas tradicionales de inserción laboral de esta profesión (salud 15,2%, educación 24,1% y justicia 10,7) y un 8,3% en el área de niñez y adolescencia. El 92,8% de los declarados como primer empleo son del ámbito público estatal, de los cuales 10,4% son de dependencia nacional, 52,2% provincial y 30,2% municipal; sólo 6,7% en el ámbito privado (TORNO et al, 2017, p. 114)<sup>306</sup>.

Segundo Mallardi, Reina e Gonzáles (2015, p. 18), en Buenos Aires

es importante destacar, además, que el espacio educativo constituye el de mayor inserción laboral de los trabajadores sociales de la provincia de Buenos Aires. De acuerdo, al trabajo realizado por Siede (2012), representan el 24% del total de los trabajadores sociales que completaron la encuesta en la investigación realizada por el Colegio Provincial durante el 2011<sup>307</sup>.

Na pesquisa realizada pelo Colégio de Trabalhadores Sociais da Província de Buenos Aires, dos trabalhadores sociais que atuavam na área da educação até 2015, 95% eram mulheres, a maioria tendo sido formada entre 2006 e 2011 em instituições públicas de ensino. A atuação de 61% dos profissionais era exclusiva e não acumulavam outro emprego, porém é interessante observar que a maioria (42%) ingressou recentemente na área, entre 2010 e 2015 (MALLARDI, REINA E GONZÁLES, 2015).

As problemáticas encontradas no cotidiano escolar que demandam a atuação dos profissionais pesquisados apontam para os seguintes temas.

---

<sup>306</sup> “Os empregos concentram-se nas áreas tradicionais de inserção laboral desta profissão (saúde 15,2%, educação 24,1% e justiça 10,7) e 8,3% na área da infância e adolescência. 92,8% dos declarados primeiro empregos são da esfera pública estadual, dos quais 10,4% são nacionais, 52,2% provinciais e 30,2% municipais; apenas 6,7% na esfera privada”.

<sup>307</sup> “Também é importante destacar que o espaço educacional é o que tem maior inserção laboral dos assistentes sociais na província de Buenos Aires. De acordo com o trabalho realizado por Siede (2012), representam 24% do total de assistentes sociais que completaram o questionário na pesquisa realizada pelo Colégio Provincial durante 2011”.

Tabela 3 – Principais demandas apresentadas para o Trabalhador Social no cotidiano escolar

Situaciones problemáticas atendidas	Valores absolutos	Valores relativos
Intento de suicidio y suicidio	40	12 %
Desaparición de personas (fugas, etc.)	21	6 %
Ausentismo	314	93 %
Desescolarización/deserción escolar	271	80 %
Violencias en el espacio escolar	280	83 %
Violencia de género	139	41 %
Trabajo Infantil	51	15 %
Abuso sexual infantil	124	37 %
Maltrato infantil	202	60 %
Niños en situación de calle	48	14 %
Consumo problemático de sustancias psicoactivas	132	39 %
Embarazo adolescente/maternidad/paternidad adolescente	140	42 %
Déficit habitacional	138	41 %
Dificultades de acceso al transporte público	47	14 %
Problemas alimentarios	143	42 %

Fonte: Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Diante de uma diversa e complexa demanda aos profissionais da área, Avellaneda (2012, p. 206) ressalta a necessidade de o Trabalhador Social realizar uma leitura minuciosa da realidade para poder escolher as melhores formas de intervir em cada situação. Isso significa “observar lo visible y lo subyacente en la demanda de manera de ofrecer posibilidades objetivas de intervención, a la que arribará luego de la deconstrucción y reconstrucción del problema”<sup>308</sup>.

Tendo apresentado alguns dados que demonstram o perfil e a relevância do trabalhador social no âmbito da educação argentina, torna-se necessário fazer uma exposição sobre a diferença entre o docente, que atua na formação profissional dos trabalhadores sociais, e aqueles que atuam como trabalhadores sociais de uma instituição educativa, não na formação acadêmica, mas no acompanhamento técnico da comunidade escolar.

<sup>308</sup> “observar o que é visível e o que está subjacente à demanda para oferecer possibilidades objetivas de intervenção, que chegarão após a desconstrução e reconstrução do problema”.

Essa diferenciação não ocorre no Brasil, pois o Assistente Social é formado exclusivamente enquanto Bacharel. Na Argentina, durante o desenvolvimento da carreira do Trabalhador Social, outras possibilidades surgiram, incluindo a licenciatura.

La inserción profesional de los/as trabajadores/as sociales en el ámbito educativo pone en escena una aparente contradicción entre normativas vigentes en la provincia de Buenos Aires. Por un lado, su inserción en el espacio socio-ocupacional particular se encuentra regulada por la Ley N° 10579 que establece el Estatuto Docente, mientras que, por el otro, su ejercicio profesional se encuentra regido por la Ley N° 10.751 que regulan el ejercicio de la profesión de Asistente Social y Trabajador Social en el ámbito de la provincia. Esta doble regulación marca tensiones en cuestiones que van desde los requisitos para las funciones en los cargos establecidos, hasta en derechos y obligaciones que el/la trabajador/a social tienen en tanto docente y profesional (MALLARDI, REINA e GONZÁLES, 2015, p. 11)<sup>309</sup>.

Tal situação é interessante de se apresentar, pois além de constituir um campo de tensão para os profissionais argentinos, trata-se de uma realidade diferente da vista no Brasil, onde para um profissional atuar como docente os pré-requisitos, em geral, não se chocam com a formação e com as leis vigentes.

Uma outra situação que expõe um conflito na atuação profissional dos trabalhadores sociais, e que desta vez não se diferencia da realidade brasileira, é o fato dos trabalhadores sociais terem sido inicialmente demandados pelo poder público, poder este historicamente impregnado pelos interesses da classe burguesa que através do controle social propiciavam o desenvolvimento do capitalismo. Esse cenário começou a mudar, a partir do momento em que os profissionais compreenderam que suas práticas e intervenções deveriam ter como objetivo a transformação, conscientização, organização e mobilização da sociedade. O ambiente escolar sempre foi impregnado por essas tensões entre os interesses burgueses e uma educação para transformar a sociedade. Sendo assim, o social e o educativo são campos de tensão nos quais os trabalhadores sociais atuam e intervêm de modo sistemático.

---

<sup>309</sup> “A inserção profissional dos assistentes sociais no campo educacional põe em cena uma aparente contradicção entre as normas vigentes na província de Buenos Aires. Por um lado, sua inserção no espaço sócio-ocupacional particular é regulada pela Lei n° 10.579 que institui o Estatuto do Ensino, enquanto, por outro, seu exercício profissional é regido pela Lei n° 10.751 que regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social e Assistente Social na província. Essa dupla regulação marca tensões em questões que vão desde os requisitos para as funções nos cargos instituídos, até os direitos e deveres que o assistente social tem como professor e profissional”.

Como es sabido, lo social también impregna de significado a lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales. En este sentido, los mecanismos que permiten la aparición de lo social en la escuela aparecen fundamentalmente en las relaciones de poder y en las relaciones sociales que establecen y mantienen los actores institucionales (AVELLANEDA, 2012, p. 206)<sup>310</sup>.

As práticas escolares e os atores envolvidos nos processos desse ambiente não se criam e recriam sempre da mesma forma. Por isso, os movimentos de ruptura e a busca pela superação da ordem hegemônica vigente ocorrem através de grupos e movimentos de resistência que enfrentam a lógica econômica e cultural, muitas vezes, já enraizadas na educação (ACOSTA, BUONGIORNO e FERNANDEZ ROVITO, 2008). Himm (2013, p. 86), avalia que esse movimento de resistência vem sendo feito há algumas décadas também pelos trabalhadores sociais argentinos que atuam na educação. Segundo ela, as práticas pautadas no controle social foram sendo substituídas por ações inclusivas que propiciassem a “autonomía de los sujetos, con el respeto por las culturas familiares, con el análisis multicausal de las problemáticas y con el abordaje en grupos y en redes sociales”<sup>311</sup>.

Foi possível compreender, até aqui, que a inserção do trabalhador social na política de educação argentina seguiu um processo histórico que acompanhou o desenvolvimento social, político e econômico do país. Um logo caminho foi trilhado desde as visitadoras de higiene escolar ligadas às práticas higienistas e de controle social até os profissionais lotados na Modalidade de Psicologia Comunitária e Pedagogia Social que possuem um olhar mais integral e social a respeito da função das escolas. Nesse sentido, na atualidade, compreende-se que o trabalhador social na educação busca transformar a realidade em que está inserido sempre através de uma intervenção política e ética, encarando o indivíduo enquanto sujeito de direitos mesmo diante de situações difíceis e conflitivas (AVELLANEDA, 2012).

Para a continuidade das atividades do trabalhador social e a melhoria das suas condições de trabalho no ambiente escolar, Mallardi, Reina e Gonzáles (2015) apontam

---

<sup>310</sup> “Como se sabe, o social também confere significado ao educacional. A educação tem e gera significados sociais. Nesse sentido, os mecanismos que permitem a emergência do social na escola aparecem fundamentalmente nas relações de poder e nas relações sociais estabelecidas e mantidas pelos atores institucionais”.

<sup>311</sup> “autonomia dos sujeitos, com respeito às culturas familiares, com a análise multicausal dos problemas e com a abordagem em grupos e nas redes sociais”.

para seguintes necessidades. A primeira se refere à criação de novos cargos na educação para os trabalhadores sociais. Apenas o cargo de Orientador Social torna limitada e superficial a possibilidade de atuação real de um profissional técnico da área.

La creación de cargos de orientador/a social se torna la principal acción estratégica necesaria para potenciar procesos de intervención. La realización de extensiones por parte de los/as profesionales se constituye en el mecanismo mediante el cual se invisibiliza un déficit naturalizado. La intervención profesional en dos establecimientos educativos en el marco de un único cargo obstaculiza la realización de procesos de intervención profesional con la continuidad que las situaciones problemáticas atendidas demandan. Con este mecanismo, institucionalmente definido, se promueve una intervención superficial, puntual e inmediateista, en tanto la presencia profesional en el establecimiento está garantizada dos veces a la semana, en algunos casos en turnos alternados, impidiendo la presencia in situ necesaria. Esta condición objetiva es un determinante central para los procesos de intervención, sobrecargando y transfiriendo responsabilidades a los/as profesionales, que deben buscar la forma de garantizar la continuidad de las acciones, aunque eso implique afectar horario extralaboral (MALLARDI, REINA e GONZÁLES, 2015, p. 31)<sup>312</sup>.

O segundo ponto trata da questão dos espaços físicos adequados para um atendimento de qualidade e ético, respeitando as leis da profissão. A luta pela inserção dos trabalhadores sociais nas instituições privadas de ensino também é um caminho necessário para o fortalecimento e consolidação do espaço profissional. Mallardi, Reinal e Gonzáles (2015) ainda destacam os gastos com mobilidade e transporte dos trabalhadores sociais, levando em consideração a prática profissional que, por vezes, inclui o deslocamento para visitas domiciliares e acompanhamento de famílias em localidades mais afastadas, o benefício voltado para tais deslocamentos deveriam ser incorporada ao salário. A oferta de capacitação continuada ganha destaque para que o desenvolvimento crítico e teórico dos profissionais acompanhe as demandas práticas do cotidiano. Por fim, apontam para que não haja a cobrança de formação pedagógica para os cargos de EOE.

---

<sup>312</sup> “A criação de cargos de orientador social passa a ser a principal ação estratégica necessária para promover processos de intervenção. A realização de extensões por profissionais constitui o mecanismo de invisibilização de um déficit naturalizado. A intervenção profissional em dois estabelecimentos de ensino no quadro de um único cargo dificulta a realização de processos de intervenção profissional com a continuidade que as situações-problema atendidas exigem. Com este mecanismo definido institucionalmente, é promovida uma intervenção superficial, pontual e imediata, enquanto a presença profissional no estabelecimento é garantida duas vezes por semana, em alguns casos em turnos alternados, evitando a necessária presença in loco. Essa condição objetiva é um determinante central para os processos de intervenção, sobrecarregando e transferindo responsabilidades aos profissionais, que devem encontrar uma forma de garantir a continuidade das ações, mesmo que isso implique em afetar o não expediente”.



La intervención profesional del Trabajo Social se encuentra reglamentada por la Ley Federal de Trabajo Social que establece las incumbencias profesionales, como así también por la Ley provincial N° 10751 que establece derechos y obligaciones, entre ellas los principios éticos que fundamentan el ejercicio profesional, en la provincia de Buenos Aires, por lo cual no debieran existir exigencias adicionales que obstaculicen acceder a la estabilidad laboral. En este sentido, el Tramo de Formación Pedagógica, tal como se implementa en la actualidad, constituye un mecanismo de selectividad para permitir, o no, el acceso a la titularización del cargo. Frente a ello, se debería trabajar en una redefinición de la propuesta, donde en el marco de las capacitaciones y actualizaciones docentes, tal instancia sea un elemento en la valoración de los antecedentes docentes, pero no un criterio sine qua non para la estabilidad laboral (MALLARDI, REINA e GONZÁLES, 2015, p. 33)<sup>313</sup>.

Diante do exposto, nota-se que a história da inserção do trabalhador social na educação, assim como a continuidade de suas atividades na contemporaneidade não se trata de tarefa simples. Os conflitos e tensões inerentes a uma educação em uma sociedade capitalista com estruturas administrativas complexas já são, por si, um espaço de atuação dos trabalhadores sociais. As consequentes expressões da questão social reafirmam a necessidade desses profissionais no cotidiano do chão da escola em busca de uma educação mais justa e igualitária. Avellaneda (2012) afirma que a escola não está designada apenas a manter a lógica hegemônica vigente. Pelo contrário, a escola sempre contará com profissionais que lutem pela emancipação dos sujeitos. Sendo assim, os trabalhadores sociais têm o seu espaço e seu compromisso com um processo de ruptura e superação de padrões historicamente estabelecidos. Isso se dá através das práticas coletivas, diálogos renovados e que contem com saberes multidisciplinares, posicionamento ético e a compreensão da escola enquanto um espaço de liberdade, igualdade e garantia plena de direitos.

---

<sup>313</sup> “A intervenção profissional do Serviço Social é regulada pela Lei Federal do Serviço Social que estabelece as responsabilidades profissionais, bem como pela Lei Provincial n° 10.751 que estabelece direitos e obrigações, entre eles os princípios éticos que fundamentam o exercício profissional, na província de Buenos Aires, para o qual não devem existir requisitos adicionais que dificultem o acesso à estabilidade no emprego. Neste sentido, a Secção de Formação Pedagógica, tal como está atualmente implementada, constitui um mecanismo de seletividade que permite, ou não, o acesso ao título do cargo. Perante isto, deve-se trabalhar na redefinição da proposta, onde no âmbito da formação e atualização docente, tal instância seja um elemento de avaliação da formação docente, mas não um critério sine qua non para a estabilidade no emprego”.

## **CAPÍTULO 4 – SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: PROXIMIDADES, DISTANCIAMENTOS E POSSIBILIDADE PARA BRASIL E ARGENTINA**

Após o desenvolvimento dos três primeiros capítulos deste trabalho, pretendo aqui fazer um destaque dos principais pontos que aproximam ou distanciam Brasil e Argentina durante seus processos históricos, especialmente, no que tange às políticas educacionais e a inserção dos assistentes sociais/trabalhadores sociais na educação, tema central desse trabalho. Através do estudo comparativo, pretendo expor ao leitor, fatos que contribuam para responder a seguinte questão: existe um diálogo sobre a inserção do Serviço Social na educação brasileira e argentina? Para tentar responder essa pergunta e verificar as trocas de saberes entre países latino-americanos, neste quarto e último capítulo, apresento dados sobre a metodologia utilizada no trabalho, a que foi pensada originalmente e a que foi possível de ser aplicada mediante aos acontecimentos de 2020 que impuseram uma nova dinâmica ao mundo.

A pandemia da COVID-19<sup>314</sup> que estou vivendo durante o desenvolvimento deste trabalho fez com que fosse necessária uma revisão de metodologias. Isso tornou-se preponderante para seguir todas as orientações de segurança divulgadas pela Organização Mundial de Saúde. Ainda assim, é possível apresentar ao leitor dados que auxiliem na compreensão do problema proposto na presente tese. Utilizarei dados obtidos remotamente como as grades curriculares dos cursos de Serviço Social em universidades relevantes dos dois países estudados, assim como os dados obtidos através das produções de congressos brasileiros, argentinos e internacionais na área temática. Além disso, todo o estudo bibliográfico realizado será utilizado como base comparativa para sustentar os questionamentos presentes sobre o tema.

Levando em consideração as informações que serão apresentadas neste capítulo, o encerramento do trabalho contará com a proposição de caminhos possíveis que corroborem com os resultados apontados pela tese. Ou seja, é uma forma de dar continuidade ao tema que foi proposto e devolver o conhecimento produzido através deste estudo para a sociedade. Há uma falsa ideia de que os trabalhos da área de humanas não geram produtos como em outras áreas científicas, como por exemplo, vacinas, máquinas, protótipos, dentre outros. Por isso, aqui pretendo deixar claro que todos os saberes são relevantes e que o

---

<sup>314</sup> <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>. Acesso em 06/10/2020.

produto dos estudos, não se trata, necessariamente, de um material ou um objeto, mas sim de produção de conhecimentos e os avanços em temas que possam colaborar com o desenvolvimento social. Por isso, conhecimento e compromisso ético com novos saberes são as mais importantes conquistas de um trabalho científico<sup>315</sup>.

#### **4.1 Notas sobre metodologia e pandemia**

Ao chegar até aqui, o/a leitor/a possivelmente pôde perceber que os três primeiros capítulos da tese foram trabalhados, principalmente, com o levantamento bibliográfico. Ou seja, livros, artigos e autores/as que trazem na escrita a história do Brasil, da Argentina e de alguns de seus principais personagens no decorrer do tempo. Isso fez com que pudéssemos entender a ponte que liga o passado ao presente, o tempo e a relevância de processos históricos, assim como os que cercaram o desenvolvimento das políticas educacionais e a inserção dos assistentes sociais/trabalhadores sociais nessa área. Bloch (2001, p. 55) afirma que não basta compreendermos a ciência dos homens, é preciso compreender os homens em seu tempo, “a atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria duração. Decerto, dificilmente imagina-se uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo”.

Além do tempo, busco sempre pelas origens dos fatos. Alguns podem achar muito distante o levantamento bibliográfico feito sobre a história da América Latina, mas é nela que encontramos traços ainda muito fortes e enraizados da sociedade em que vivemos hoje, sociedade esta que em algum momento precisou do nascimento de uma nova profissão e que essa profissão adentrasse ao campo educacional. Então, essas origens são fundamentais para elucidar os processos de desenvolvimento do tema em questão. Como também afirma Bloch (2001), aqueles que se utilizam da história têm sempre uma obsessão pelas origens e aqui temos a exemplificação de tal afirmativa.

Diante de tudo o que foi exposto através dos levantamentos bibliográficos, é possível realizar um estudo através da história comparada. A intenção é que através dela possamos identificar os momentos em que Brasil e Argentina se aproximaram ou se distanciaram em determinados tempos históricos. Essa comparação não se trata de elencar

---

<sup>315</sup> Para maiores informações: GOERGEN, Pedro Laudinor. A ética em pesquisa. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 6, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5025688>. Acesso em 07/10/2020.

o certo ou o errado, o melhor ou o pior. A comparação não quer estabelecer padrões de valores, mas sim apresentar ao/à leitora, oportunidades que tivemos de aprender uns com os outros e não o fizemos ou valorizar quando uma aproximação foi possível e construtiva. Ou seja, a existência do diálogo. Esta deveria sempre ser uma opção entre países vizinhos e com histórias que em muitos períodos foram próximas e semelhantes.

A história comparada foi uma das promessas da historiografia do final do século XIX e início do século XX. Casos isolados foram utilizados em 1897 e 1900, depois ficaram esquecidos por um tempo, pois a compreensão era de que “a história deveria ser uma disciplina que operasse sobre o único”. No entanto, a própria análise do passado implica numa comparação com seu presente, ou ainda, “pensar no fato histórico individual, único, pressupõe uma comparação com outros que seriam diferentes” (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p. 10). Sendo assim, é possível compreender que a história comparada é um caminho natural. Segundo Fausto e Devoto (2004), o autor Marc Bloch, aqui já utilizado como referência, é o principal historiador que se utilizou desse instrumento e que hoje pode ser definido como um método.

A história comparada na América Latina cresceu nos últimos anos, embora se concentre em temas amplos que tendem à generalização. No que tange ao comparativo de Brasil e Argentina há uma tendência também para esse caminho, iniciado com as comparações entre o getulismo e o peronismo. Em 1960, já existiam estudos relevantes, mas que não ganharam tanta notoriedade, “isso é surpreendente quando se leva em conta que se trata de duas sociedades próximas no espaço, cujos processos históricos se desenvolvem no mesmo quadro temporal” (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p. 19).

A História Comparada é uma modalidade historiográfica fortemente marcada pela complexidade. Referindo-se simultaneamente a um ‘modo específico de observar a história’ e à escolha de um ‘campo de observação’ de determinado tipo – na verdade um “duplo campo de observação”, ou mesmo um “múltiplo campo de observação” – situa-se entre aqueles campos históricos que são definidos por uma “abordagem” específica (por um modo próprio de fazer a história, de observar os fatos ou de analisar as fontes). Resumida em duas indagações que a tornam possível, a História Comparada pergunta simultaneamente, no momento mesmo em que o historiador está prestes a iniciar sua pesquisa: “o que observar?” e “como observar?”. E dá respostas efetivamente originais a estas duas indagações (BARROS, 2007, p. 02).

Com o arcabouço teórico levantado, seria possível apresentar ao leitor a comparação entre as principais questões deste trabalho em termos bibliográficos. No

entanto, considero importante a complementação de dados através da pesquisa de campo no Brasil e na Argentina, onde é possível conhecer e se aprofundar em quatro pontos fundamentais. O primeiro seria o levantamento de materiais bibliográficos, especialmente da Argentina, que não é possível conseguir de forma eletrônica. O segundo seria o conhecimento da grade curricular e conteúdos programáticos de universidades com relevância científica em ambos os países. O terceiro ponto seria entrevistar profissionais brasileiros e argentinos que possuíssem experiência com seguintes temas: o Serviço Social latino-americano, o Serviço Social na educação brasileira e argentina e a pesquisa sobre o Serviço Social na educação. E, por fim, fazer um levantamento das produções científicas de congressos e eventos sobre o tema em questão.

A escolha e o contato com os profissionais brasileiros foram mais ágeis, obviamente, pela maior facilidade de acesso a materiais de referência e interlocução com esses profissionais. Nesse sentido, foi organizado o seguinte esquema coleta de dados:

Quadro 1 – Escolha das Universidades e Profissionais<sup>316</sup> para a Pesquisa no Brasil

<b>Universidades</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense
<b>Profissional para o tema “Serviço Social latino-americano”</b>	Professor do curso de Serviço Social da UFRJ, atuou como professor visitante e conferencista em diversos países da América Latina, Coordenador da Biblioteca latino-americana de Serviço Social, coordenador Nacional de Relações Internacionais da ABEPSS e Foi membro da Direção Executiva de ALAEITS (2006-2008)
<b>Profissionais para o tema “Serviço Social na educação”</b>	Professor do curso de Serviço Social da UERJ, mestre e doutor em Educação, possui experiência nas áreas de Educação e de Serviço Social. Atua principalmente em atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão universitária e assessoria vinculadas ao trabalho no âmbito das políticas públicas, particularmente, na política educacional.
	Professora do curso de Serviço Social da UERJ, mestra e doutora em Educação, atua

<sup>316</sup> Informações obtidas através da Plataforma Lattes em 09/10/2020.

	em atividades de pesquisa e extensão com a temática do Serviço Social na educação.
<b>Profissional para o tema “Pesquisa sobre o Serviço Social na educação</b>	Professora do curso de Serviço Social da UFF, coordena o GTP de Ética, Direitos Humanos e Serviço Social / ABEPSS. Foi membro da Diretoria da ABEPSS, na condição de vice regional Centro-oeste (2011-2012).

O objetivo da pesquisa de campo seria visitar as universidades para coletar o material relativo aos currículos e conteúdos programáticos e tirar possíveis dúvidas a respeito deles. Dessa mesma forma, estava prevista uma pesquisa de campo na Argentina no primeiro semestre de 2020, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Escolha das Universidades e Profissionais<sup>317</sup> para a Pesquisa no Argentina

<b>Universidades</b>	Universidad de Buenos Aires (UBA) e Universidade Nacional de La Plata (UNLP)
<b>Profissional para o tema “Serviço Social latino-americano”</b>	Licenciado e Mestre em Serviço Social <sup>318</sup> , Professor da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Pesquisador do CONICET com temáticas relativas à América do Sul.
<b>Profissionais para o tema “Serviço Social na educação”</b>	Professora Adjunta regular em disciplinas relativas à formação em Serviço Social da UBA.
	Licenciada e Professora da Universidade de Buenos Aires
<b>Profissional para o tema “Pesquisa sobre o Serviço Social na educação</b>	Licenciado em Serviço Social, Professor da Universidade de San Lujan, Presidente da Federação Argentina de Unidades Acadêmicas de Trabajo Social (2019-2021)

Cabe destacar a dificuldade para chegar aos profissionais argentinos aqui listados. O levantamento começou em 2017 através de contatos estabelecidos em um congresso, no qual participei enquanto expositora, em Córdoba. Em 2019, foram contactadas quatro participantes desse evento para auxiliar na indicação dos profissionais de referência na

<sup>317</sup> Dados obtidos através de pesquisa nos sites científicos e acadêmicos do Serviço Social Argentino.

<sup>318</sup> Para uma padronização e facilidade de leitura, nesse último capítulo utilizarei a nomenclatura Serviço Social e assistente social para me referir ao curso e profissionais dos dois países.

área, do contato com essas quatro pessoas, resultou a indicação de uma docente. No entanto, esta se recusou a participar da pesquisa.

Através das redes sociais também realizei contatos com três profissionais, dois não deram retorno e uma relatou não ter indicações relevantes a fazer para auxiliar. Através de um contato com discente do Programa de Doutorado em Serviço Social da UFRJ que é argentino foi possível chegar até mais dois profissionais e um professor de referência que se tornou um dos atores fundamentais da pesquisa. A partir desse ator, que seria o profissional especialista no Serviço Social latino-americano na parte argentina deste trabalho, ocorreu a indicação de mais quatro profissionais, um deles indicou os outros três possíveis atores que poderiam completar o quadro de entrevista e contribuir com o tema do Serviço Social na educação e sobre a pesquisa do Serviço Social na educação.

Em suma, para exemplificar a dificuldade com o levantamento dos possíveis entrevistados argentinos, observo o contato com quinze (15) profissionais no período entre 20/11/2019 a 06/03/2020. Desses profissionais, cinco (05) foram novamente contactados para fazer parte da pesquisa em período posterior em uma possível pesquisa de campo. Destaco uma grande dificuldade para encontrar um nome de referência para o tema do Serviço Social na educação Argentina, diferente do que ocorreu no Brasil. De todos os contatos realizados com argentinos, nenhum respondeu categoricamente um nome como referência na área em estudo. Isso não significa que não exista, o que chamou a atenção foi a dificuldade encontrada.

Para finalizar a delimitação da coleta de dados, a seguir são apresentados os eventos científicos que foram selecionados para a análise dos trabalhos acerca diálogo entre os países latino-americanos, em especial Brasil e Argentina, sobre o Serviço Social na educação. Todos esses eventos são reconhecidos como relevantes na produção de conhecimento científico em suas localidades.

Quadro 3 – Eventos Científicos para a análise

<b>Brasil</b>	<b>15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais</b> Tema: “80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão” Olinda (PE, Brasil), 05 a 09 de setembro de 2016
---------------	---

	<p><b>16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais</b>  Tema: “40 anos da Virada”  Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 03 de Novembro de 2019.</p>
<b>Argentina</b>	<p><b>5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social</b>  Tema: Latinoamérica hoy: democracias, derechos y trabajo social  Córdoba (Argentina), 05 y 06 de outubro de 2017.</p> <p><b>Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social</b>  Tema: Radicalización del neoliberalismo: nuevas interpelaciones del Trabajo Social.  Mar de Ajó (Argentina), 28 y 29 de Agosto de 2019.</p>
<b>Internacional</b>	<p><b>I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação; V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do GEPESSE</b>  Tema: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital.  Franca (SP), 24 a 26 de outubro de 2019.</p> <p><b>II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação; VI Fórum Serviço Social na Educação e IV Encontro do GEPESSE</b>  Tema: A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistência.  Evento online, 03 a 05 de novembro de 2020</p>

Toda a metodologia aqui discriminada foi pensada e sustentada até abril de 2020. Com o início da pandemia, a parte de pesquisa de campo deste trabalho teve que ser repensada. As entrevistas presenciais que se pretendia realizar no Brasil e na Argentina foram suspensas pela necessidade de isolamento social<sup>319</sup> e até mesmo pelas barreiras

<sup>319</sup> Para mais informações: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52248493>.



sanitárias nas fronteiras municipais<sup>320</sup>, estaduais<sup>321</sup> e nacionais<sup>322</sup>. O governo argentino também adotou medidas de isolamento, mais restritivas que o Brasil, e suspendeu a entrada de estrangeiros até 25 de outubro de 2020<sup>323</sup>. Diante do exposto, a coleta de dados foi reorganizada. Os dados das grades curriculares e produções científicas de eventos foram mantidas, mas as entrevistas foram reestruturadas para serem enviadas através de correio eletrônico para os entrevistados.

Os questionários com perguntas qualitativas e semi-estruturadas (Anexo B) foram enviados por meio eletrônico com todos os documentos éticos necessários entre os dias 30 de março de 2020 e 02 de abril de 2020 para os oito (08) profissionais selecionados para as entrevistas. Mesmo com contatos prévios que foram respondidos por todos esses profissionais, o retorno dos questionários foi feito apenas por dois (02) profissionais, sendo eles brasileiros que se destacam como referência no Serviço Social latino-americano e Serviço Social na educação.

Com decorrer dos meses de pandemia e o notório desgaste de profissionais da educação com o trabalho remoto<sup>324</sup>, julgou-se inconveniente a insistência para os demais entrevistados participarem da pesquisa. Sendo assim, sem uma base sólida comparativa, optei por dar continuidade ao trabalho com as seguintes bases de dados:

Quadro 4 – Bases de Dados para o desenvolvimento da pesquisa frente à pandemia

<b>Grades Curriculares das Universidades</b>	
<b>Brasil</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
	Universidade Federal Fluminense
<b>Argentina</b>	Universidad de Buenos Aires
	Universidade Nacional de La Plata
<b>Produções de Eventos Científicos</b>	
<b>Brasil</b>	<b>15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais</b>

<sup>320</sup> Fonte: <https://diariodovale.com.br/tempo-real/samuca-cogita-estender-efeito-das-barreiras-sanitarias-a-moradores-da-regiao/>. Acesso em 21/10/2020.

<sup>321</sup> Fonte: <https://www.ofluminese.com.br/cidades/33-rio-de-janeiro/2836-governo-podera-montar-barreiras-sanitarias-em-locais-de-acesso-ao-estado-do-rio>. Acesso em 21/10/2020.

<sup>322</sup> Fonte: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/22/covid-governo-fecha-fronteiras-e-proibe-entrada-de-estrangeiros-por-um-mes.htm>. Acesso em 21/10/2020.

<sup>323</sup> Fonte: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-10-20/para-aonde-os-brasileiros-podem-voar.html#:~:text=Argentina%3A%20Passageiros%20n%C3%A3o%20est%C3%A3o%20autorizados,de%20repatria%C3%A7%C3%A3o%20e%20voos%20m%C3%A9dicos>. Acesso em 21/10/2020.

<sup>324</sup> Para mais informações: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/educacao-remota-online-excessivo-trabalho-imposto-aos-professores/>. Acesso em 21/10/2020.

	<p>Tema: “80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão” Olinda (PE, Brasil), 05 a 09 de setembro de 2016</p> <p><b>16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais</b> Tema: “40 anos da Virada” Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 03 de Novembro de 2019.</p>
<b>Argentina</b>	<p><b>5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social</b> Tema: Latinoamérica hoy: democracias, derechos y trabajo social Córdoba (Argentina), 05 y 06 de outubro de 2017.</p> <p><b>Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social</b> Tema: Radicalización del neoliberalismo: nuevas interpelaciones del Trabajo Social. Mar de Ajó (Argentina), 28 y 29 de Agosto de 2019.</p>
<b>Internacional</b>	<p><b>I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação; V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do GEPESSE</b> Tema: A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital. Franca (SP), 24 a 26 de outubro de 2019.</p> <p><b>II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação; VI Fórum Serviço Social na Educação e IV Encontro do GEPESSE</b> Tema: A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistência. Evento online, 03 a 05 de novembro de 2020</p>

Tendo percorrido sobre o caminho metodológico adotado frente às adversidades impostas pela maior crise sanitária dos últimos tempos, pretendo dar transparência às escolhas feitas durante o desenvolvimento da presente pesquisa. A partir dessas escolhas, a seguir serão apresentados os dados coletados como informado no início deste capítulo.

## **4.2 Grades Curriculares e Eventos Científicos: o que nos apontam as universidades e as discussões do presente?**

A proposta de analisar as grades curriculares e as produções científicas em congressos e eventos relevantes na área possibilita identificar se o tema abordado nesta pesquisa, de alguma forma, vem sendo também trabalhado na formação acadêmica e na prática de profissionais pesquisadores. É através destes dados que poderemos também verificar a presença do diálogo latino-americano e, em especial, entre o Brasil e a Argentina.

### **4.2.1 Grade Curricular da Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Através de consulta ao site institucional da Escola de Serviço Social da UFRJ<sup>325</sup> foi possível ter acesso aos documentos legais que dispõe sobre a estruturação do curso, suas disciplinas e ementas. Destaca-se o fato da fácil localização e publicidade de dados como o sistema de créditos, professores responsáveis e carga horária das disciplinas por período, conforme regulamentação da LDBEN<sup>326</sup>.

De acordo com o Documento do Currículo Pleno aprovado em 2008<sup>327</sup>, a faculdade de Serviço Social da UFRJ passou por todos os processos legais de reformulação e revisão curricular baseado nas determinações do Ministério da Educação e instituições de fomento à pesquisa e formação acadêmica. Esse processo ocorreu de forma democrática com ampla participação da comunidade escolar, de forma que

Para além de atender às propostas da ABEPSS e às prescrições do Ministério da Educação e às normas vigentes na Universidade Federal do Rio de Janeiro, deve ser tomado como construção elaborada pelo conjunto da unidade de ensino e expressão coletiva de sua vontade político-acadêmica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2008, p. 04).

O documento em questão faz também um importante destaque sobre seu projeto pedagógico, este transita de forma equivalente nos cursos de graduação e pós-graduação e prioriza atividades de intercâmbio através de convênios nacionais e latino-americanos, especificamente com o Uruguai, o que demonstra um compromisso com a aproximação de países vizinhos.

---

<sup>325</sup> <http://ess.ufrj.br/index.php>. Acesso entre os dias 20/10/2020 e 22/10/2020.

<sup>326</sup> Artigo n. 47

<sup>327</sup> Disponível em: [http://ess.ufrj.br/images/graduacao\\_ess/Curriculo-Pleno-ESS.pdf](http://ess.ufrj.br/images/graduacao_ess/Curriculo-Pleno-ESS.pdf). Acesso 20/10/2020.

Adentrando, de forma mais objetiva, à grade curricular, observo que o curso de Serviço Social da UFRJ está compreendido em oito (08) períodos letivos para as turmas diurnas e dez (10) períodos letivos para as turmas noturnas, totalizando três mil cento e cinquenta (3.150) horas de curso. Essa carga horária está dividida em três grandes áreas do conhecimento que serão apresentadas a seguir com suas disciplinas.

a) Departamento de Fundamentos do Serviço Social

No Departamento de Fundamentos do Serviço Social estão dispostas as seguintes disciplinas: Teoria Sociológica e Serviço Social; Introdução ao Serviço Social; Filosofia e Serviço Social, Serviço Social I, II, III e IV; A Questão Social no Brasil; Psicologia Social e Serviço Social; Ética Profissional; Serviço Social Contemporâneo. Observando as ementas<sup>328</sup> dessas disciplinas, destaco a de Introdução ao Serviço Social que aborda dados internacionais do Serviço Social contemporâneo. Embora não haja nenhum dado específico sobre países latino-americanos, é possível presumir a possibilidade de um conteúdo nesse sentido. De uma forma mais clara e detalhada, a disciplina de ‘Serviço Social I’, demonstra a aproximação da temática latino-americana e aborda o seguinte:

A modernização do Serviço Social e a sua contestação na América Latina e no Brasil: o papel do Desenvolvimento de Comunidade nos Estados Unidos e sua difusão na América Latina, no quadro do debate da relação desenvolvimento / subdesenvolvimento; a crítica ao conservadorismo e ao reformismo nos anos 60 no marco da América Latina (ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL UFRJ, 2017a, p. 02).

Na disciplina de ‘Serviço Social III’, também é possível identificar conteúdos próximos da temática latino-americana e a questão educacional a partir das reformas universitárias na década de 1960, conforme o seguinte detalhamento:

A Renovação do Serviço Social no Brasil: a ditadura implantada em 1964, a reforma universitária, a laicização do Serviço Social. Análise crítica da perspectiva da Modernização Conservadora, da Reatualização do Conservadorismo e da Intenção de Ruptura. Desenvolvimento da Renovação Crítica do Serviço Social Brasileiro: a Intenção de Ruptura nos anos 70 e 80. Recuperação da crítica reconceituada na crise da ditadura e crítica marxista ao marxismo incorporado pelo Serviço Social latino-americano nos anos 60 (ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL UFRJ, 2017a, p. 03).

---

<sup>328</sup> Disponível em: [http://ess.ufrj.br/images/graduacao\\_ess/DisciplinasFundamentos\\_junho2017\\_final.pdf](http://ess.ufrj.br/images/graduacao_ess/DisciplinasFundamentos_junho2017_final.pdf). Acesso em 20/10/2020.

b) Departamento de Política Social e Serviço Social

O Departamento de Política Social e Serviço Social é responsável pelas disciplinas de Economia do Brasil Contemporâneo e Serviço Social; Economia Política e Serviço Social; Administração e Orçamento em Serviço Social; Planejamento e Projetos em Serviço Social; Teoria Política e Serviço Social; Política Social e Serviço Social I, II e III; Serviço Social e Questão Urbana; Avaliação Monitoramento em Serviço Social e Serviço Social e Questão Fundiária. Observando-se as ementas<sup>329</sup> das disciplinas, nesse departamento não se encontrou de forma objetiva assuntos relativos à América Latina ou ao Serviço Social na Educação.

c) Departamento de Métodos e Técnicas do Serviço Social

No Departamento de Métodos e Técnicas do Serviço Social encontram-se as disciplinas de Introdução ao Trabalho Científico no Serviço Social; Estado, Classes e Movimentos Sociais; Antropologia Social e Serviço Social; Trabalho e Questão Social; Direitos Humanos no Brasil; Identidades Culturais e Serviço Social no Brasil; Pesquisa Social e Serviço Social; Análise de Indicadores Sociais para o Serviço Social; A Questão de Gênero no Brasil; Poder Local e Serviço Social; Serviço Social e Processos de Trabalho. Observando-se as ementas<sup>330</sup> das disciplinas apresentadas também não foram encontrados de forma objetiva assuntos relativos à América Latina ou ao Serviço Social na Educação.

No documento do Currículo Pleno do curso, é possível encontrar as bibliografias utilizadas em cada disciplina. Nesse sentido, foram encontradas onze (11) referências bibliográficas com a temática sobre a América Latina e, embora não constasse nos documentos das ementas, no Currículo Pleno aparece a abordagem do tema educacional através de quatro (04) referências bibliográficas ligadas à educação popular e educação em saúde.

Para fazer uma análise ainda mais minuciosa, verificou-se os fluxogramas do curso noturno e diurno (Anexo C) da Escola de Serviço Social da UFRJ, bem como as disciplinas

---

<sup>329</sup> Disponível em: [http://ess.ufrj.br/images/graduacao\\_ess/DisciplinasPolitica\\_junho2017\\_final\\_vs.pdf](http://ess.ufrj.br/images/graduacao_ess/DisciplinasPolitica_junho2017_final_vs.pdf). Acesso em 20/10/2020.

<sup>330</sup> Disponível em: [http://ess.ufrj.br/images/graduacao\\_ess/DisciplinasDMT\\_junho2017\\_final.pdf](http://ess.ufrj.br/images/graduacao_ess/DisciplinasDMT_junho2017_final.pdf). Acesso em 20/10/2020.

optativas, orientação e treinamento profissional e núcleos temáticos entre 2017 e 2019<sup>331</sup>. No ano de 2017 e no primeiro semestre de 2018, ofertou-se uma disciplina optativa chamada ‘Direitos Humanos no Brasil e na América Latina’. Apesar das extensas atividades ofertadas aos discentes, não se encontrou de forma objetiva mais nenhuma atividade relacionado com o Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação.

#### 4.2.2 Grade Curricular da Universidade Federal Fluminense

A Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói foi criada em 1945 e durante seu desenvolvimento acompanhou os processos de reestruturação curriculares propostos pela ABEPSS e outras escolas do ramo. Segundo o site institucional da Escola de Serviço Social<sup>332</sup>, ela é a maior do Brasil operando em dois turnos e formando seus discentes entre no mínimo oito (08) e máximo de doze (12) semestres. A carga horária do curso soma três mil cento e oitenta (3.180) horas entre atividades obrigatórias, optativas e complementares.

De acordo com a matriz curricular disponibilizada por meio eletrônico<sup>333</sup>, apresento a seguir as disciplinas do curso de Serviço Social da UFF para depois analisar as ementas.

Quadro 5 – Grade Curricular do Curso de Serviço Social da UFF

<b>Período</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>1º Período</b>	História Social e Política do Brasil III; Introdução ao Serviço Social; Introdução à Economia Política e Serviço Social; Oficina do Conhecimento.
<b>2º Período</b>	Sociologia; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Serviço Social I; Tópicos Especiais em Fundamentos da Vida Social – Teoria do Estado e Serviço Social; Introdução à Estudos Filosóficos.
<b>3º Período</b>	Pensamento Social I; Acumulação Capitalista e Questão Social; Política Social I; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Serviço Social II.
<b>4º Período</b>	Pensamento Social II; Política Social II; Fundamentos Teórico-Metodológicos do Serviço Social III; Ética e Serviço Social.
<b>5º Período</b>	Relações de Gênero e Questão Social; Processo de Trabalho e

<sup>331</sup> Disponível em: <http://ess.ufrj.br/index.php/graduacao/grade-curricular>. Acesso em 20/10/2020.

<sup>332</sup> Disponível em: <http://www.ess.uff.br/index.php/iniciar-aqui>. Acesso em 21/10/2020.

<sup>333</sup> Disponível em: <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>. Acesso em 21/10/2020.

	Serviço Social; Estágio Supervisionado em Serviço Social I; Supervisão Acadêmica de Estágio I; Oficina Teórico-Prática do Serviço Social I.
<b>6º Período</b>	Família, Políticas Sociais e Questão Social; Estágio Supervisionado em Serviço Social II; Supervisão Acadêmica de Estágio II; Oficina Teórico-Prática do Serviço Social II; Direito e Legislação Social.
<b>7º Período</b>	Psicologia III; Questão Social no Brasil; Planejamento e Serviço Social; Estágio Supervisionado em Serviço Social III; Supervisão Acadêmica de Estágio III,
<b>8º Período</b>	Movimentos Sociais e Questão Social; Pesquisa em Serviço Social.
<b>9º Período</b>	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I
<b>10º Período</b>	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I

Além das disciplinas obrigatórias, a Escola oferece através dos demais cursos da UFF, um extenso quadro de disciplinas eletivas e de atividades complementares. Aqui apresento apenas as que possuem maior aproximação com a temática da tese, são elas: Relações Interamericanas, História da Educação, Política da Educação no Brasil, Política Educacional, Organização da Educação no Brasil, Movimentos Sociais e Educação, Tópicos Especiais em Política Social Setorial IV – Educação, Tópicos Especiais em Política Social Setorial VIII - Política de Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social; Serviço Social e Educação.

Dentre as disciplinas obrigatórias, ao consultar a ementa<sup>334</sup> de cada uma, observo uma aproximação com a tese no âmbito da disciplina ‘Política Social I’. Esta aborda as condições e influências sob as quais as Políticas Sociais estão submetidas, sua estruturação, monitoramento e desenvolvimento estão ligados aos organismos internacionais, algo comum nos países latino-americanos. Já nas disciplinas eletivas e atividades complementares observo que a disciplina ‘História da Educação’ aborda muitos dos conteúdos apresentados no capítulo 1 e 2 do presente trabalho, assim como as disciplinas ‘Política da Educação’, ‘Organização da Educação no Brasil’ e ‘Política Educacional’ que foram amplamente discutidas no capítulo 2.

---

<sup>334</sup> Ressalta-se que nem todas as disciplinas estavam com a ementa disponível no site institucional, as que estão podem ser consultadas em: <http://www.uff.br/?q=curso/servico-social/12691/bacharelado/niteroi>. Acesso em 09/10/2020.

As disciplinas de Movimentos Sociais e Educação, Tópicos Especiais em Política Social Setorial IV – Educação, Tópicos Especiais em Política Social Setorial VIII - Política de Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social, apesar de não apresentarem as ementas, pelo título é possível presumir que há uma aproximação relevante do Serviço Social e a temática educacional.

A disciplina ‘Serviço Social e Educação’ merece um destaque pela proximidade com o tema da tese. De acordo com a ementa da disciplina, seu objetivo é compreender a educação como perspectiva de formação humana e, além disso, possibilitar a apreensão da política educacional sob a égide do capitalismo na formação sócio-histórica brasileira. Busca fomentar uma articulação teórico-metodológica entre Questão Social, Serviço Social e políticas educacionais<sup>335</sup>.

Nos demais documentos disponíveis no site institucional não foi possível localizar quaisquer outras informações que pudessem complementar o trabalho.

#### **4.2.3 Grade Curricular da Universidad de Buenos Aires**

A Universidad de Buenos Aires (UBA), possui o curso de Licenciatura em Serviço Social e de acordo com o seu site institucional<sup>336</sup> busca através da formação de seus profissionais atuar no enfrentamento das questões sociais. A formação crítica é considerada fundamental para a intervenção em uma sociedade complexa e desigual centrada na realidade latino-americana, regional e local.

A Grade Curricular, como apresentamos no caso brasileiro, é identificada pelos argentinos como Plano de Estudos. Esse plano do curso de Licenciatura em Serviço Social da UBA está disponível também no seu site institucional<sup>337</sup>. De acordo com o documento, em 2012 o Plano passou por uma revisão conceitual, e em 2013, por uma atualização<sup>338</sup>. Da forma como ficou disposto é possível identificar que a formação profissional está dividida em dois ciclos, um curso de idioma e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, conforme o quadro a seguir.

---

<sup>335</sup> Apesar da ementa da disciplina não constar na plataforma da UFF, a mesma foi disponibilizada diretamente por uma das professoras responsáveis, Gleyce Figueiredo, no dia 10/11/2020.

<sup>336</sup> Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/carreras/carrera-trabajo-social/>. Acesso em 23/10/2020.

<sup>337</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Resolucion-CS-Plan-5962-2012.pdf>. Acesso em 24/10/2020.

<sup>338</sup> Disponível em: [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Resol-modif-Anexo\\_6883-13.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Resol-modif-Anexo_6883-13.pdf). Acesso em 24/10/2020.



Quadro 6 – Plano de Estudos de Licenciatura em Serviço Social da UBA

<b>Ciclo Básico Comum (CBC)</b>
<b>Disciplinas:</b> Introdução ao Conhecimento da Sociedade e do Estado, Introdução ao Pensamento Científico, Sociologia, Antropologia, Economia y Psicologia.
<b>Ciclo de formação Profissional (CFP)</b>
<b>Trajatória de Formação Geral</b>
Epistemologia das Ciências Sociais, Filosofia Social, Sociologia, Antropologia Social I, Psicologia Institucional, Psicologia do Desenvolvimento e Subjetividade, Direito.
<b>Trajatória de Formação Específica (composta por 3 subtrajetórias)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Subtrajetória sócio-histórica-política:</b> História Social Argentina; Economia Política, Problemas sociais argentinos; Pensamento Social Latinoamericano; Antropologia Social II; Estado e Políticas Públicas; Política Social; Estudos Sociodemográficos.</li> <li><b>2. Subtrajetória fundamentos teórico, metodológicos e operativos:</b> Fundamentos e História do Trabalho Social I e II; Metodologia da Pesquisa I e II; Trabalho Social e Planejamento; Planejamento em etapas regionais e nacionais; Trabalho Social, Território e Comunidade; Trabalho Social, processos grupais e institucionais; Trabalho Social, Famílias e Vida Cotidiana; Técnicas e Instrumentos para a intervenção.</li> <li><b>3. Subtrajetória de Práticas Pré-Profissionais:</b> Oficina I, II, III e IV; Seminário de Investigação Final.</li> </ol>

O Plano de Estudos ainda prevê que o discente curse duas disciplinas eletivas, uma optativa, três níveis de idiomas (português ou inglês) e a elaboração do trabalho de conclusão de curso durante o período de cinco (05) anos, conforme Anexo D.

Dentre as matérias eletivas são ofertadas: Poder e controle social; Análise e investigação pelo Serviço Social; Sociedade e envelhecimento; Novos desafios profissionais; Problemática da saúde mental na Argentina; Introdução à problemática da violência familiar; Situações socioambientais; Epidemias e cidadania; Fundamentos, políticas e intervenções sociais; Cooperativismo, Serviço Social e experiências associativas; Deficiência, política e cidadania; Política criminal, prevenção de delitos e Serviço Social; A intervenção em espaços microsociais; Infância, família e direitos humanos; Cultura popular; A educação como campo de intervenção social; Consumo problemático de drogas; Direito à saúde; Adoção de crianças na perspectiva social; Migração e direitos humanos, uma abordagem do serviço social e Intervenção em questões habitacionais.

As disciplinas optativas ofertadas são: Serviço Social e movimentos sociais; A intervenção do Serviço Social em situações de emergência; Os processos de intervenção social por uma perspectiva de gênero; Acesso à interrupção da gravidez na Argentina: novos aportes das ciências sociais e do ativismo feminista; Cidadãos e Serviço Social: o cidadão na agenda pública e acadêmica; A intervenção social na perspectiva feminista; A transversalidade de gênero nas políticas públicas; Situação de rua, aproximação metodológica para uma abordagem integral; Políticas de promoção da economia social na Argentina atual: possibilidades e desafios para o Serviço Social; Aportes para a intervenção social sob a perspectiva de gênero; A seguridade em questão, políticas e debates político-culturais na Argentina atual; Interseção gênero-classe-raça/etnia na intervenção social: genealogias feministas e seus aportes para uma nova compreensão dos sujeitos e as desigualdades; Governo da segurança, agentes policiais e território.

Dentre todas as disciplinas aqui elencadas, destaca-se a organização e transparência da faculdade ao disponibilizar o programa de cada uma no site institucional<sup>339</sup>. O conteúdo mínimo também consta no Plano de Estudos aprovado pela instituição. Nesse sentido é possível identificar conteúdos que se aproximam da tese.

Na lista de disciplinas obrigatórias é notória a presença da temática latino-americana para a problematização dos conteúdos. Ou seja, a América Latina, sua história, a formação dos Estados e suas políticas são tidos como ponto fundamental na formação dos assistentes sociais. Como exemplo, podemos destacar os objetivos de algumas disciplinas.

El objetivo de la materia consiste en realizar un abordaje de la Economía Política a partir del análisis de algunas de las grandes tradiciones o grupos de escuelas de la ortodoxia y de las principales escuelas y/o pensadores heterodoxos, concentrándose en los supuestos conceptuales principales de cada tradición teórica y de su relación con la Economía política y la Teoría Social argentina y latino-americana (Disciplina de Economía Política<sup>340</sup>).

Estudiar a los Estados Latinoamericanos, analizando los procesos de cambio en las décadas pasadas y en las circunstancias actuales conforme los nuevos

---

<sup>339</sup> Documentos disponíveis em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/optantes-plan-5962-2012/>. Acesso em 25/10/2020.

<sup>340</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/05/7700-Economia-Politica-Rofman-2018.pdf>. Acesso em 09/11/2020. “O objetivo da disciplina é realizar uma abordagem da Economia Política a partir da análise de algumas das grandes tradições ou grupos de escolas da ortodoxia e das principais escolas e/ou pensadores heterodoxos, concentrando-se nos principais pressupostos conceituais de cada tradição teórica e sua relação com a Economia Política e Teoria Social da Argentina e da América Latina”.

acontecimientos que el nuevo siglo ofrece. La crisis de los regímenes políticos (período 1960-1980). Niveles de intensidad y tipos de crisis. El nuevo orden estatal latinoamericano. Procesos socio – políticos y nuevos escenarios. Gobernabilidad y concertación. Diagnóstico social y económico de la crisis Latinoamericana. Desarrollo y Reforma del Estado. Rupturas y continuidades en los procesos de Reforma. Tendencias, experiencias. Compromisos y articulaciones entre los distintos actores sociales y resultados (Disciplina Estado e Políticas Públicas<sup>341</sup>).

Articular en términos teóricos, metodológicos y operacionales dos ejes analíticos -la relación desigualdad/diferencia y configuraciones identitarias y acción colectiva-, atendiendo especialmente a las cuestiones de la diversidad, la diferencia, y la desigualdad en relación a las sociedades latinoamericanas y nacional (Disciplina de Antropología II<sup>342</sup>).

El objetivo requiere revisar y analizar las propuestas de planificación que se formularon, en especial en la región latinoamericana, identificar el papel de los estados y muy particularmente de los planificadores sociales, sean éstos trabajadores sociales u otros profesionales que intervienen en los procesos de formulación de políticas sociales, la gestión y la evaluación de programas (Disciplina de Planeamento no canário regional e nacional<sup>343</sup>).

A temática latino-americana também é abordada para explicar o desenvolvimento capitalista, as expressões da Questão Social, as políticas educacionais e as atribuições do trabalhador social. Sendo assim, podemos destacar os objetivos das seguintes disciplinas:

Reflexionar sobre la problemática educativa, estudiando las diferentes variables que se ponen en juego en la construcción del derecho a la educación. Conocer las relaciones existentes entre la educación, la pobreza y el trabajo. La cuestión social en América Latina. La cuestión social nacional. Análisis del problema de la integración social desde la variable cultural. Concepto de problema social y

---

<sup>341</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/05/772-Estado-y-politicas-publicas-LucuiX-ex-Mendicoa-2018.pdf>. Acesso em 09/11/2020. Tradução: “Estudar os Estados latino-americanos, analisando os processos de mudança nas últimas décadas e nas circunstâncias atuais de acordo com os acontecimentos que o novo século oferece. A crise dos regimes políticos (período 1960-1980). Níveis de intensidade e tipos de crise. A nova ordem estatal latino-americana. Processos sócio-políticos e novos cenários. Governança e concordância. Diagnóstico social e econômico da crise latino-americana. Desenvolvimento e Reforma do Estado. Rupturas e continuidades nos processos de Reforma. Tendências, experiências. Compromissos e articulações entre os diferentes atores sociais e resultados”.

<sup>342</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/06/783-Antropologia-Social-II-Lacarrieu-2018.pdf>. Acesso em 09/11/2020. Tradução: “Articular em termos teóricos, metodológicos e operacionais dois eixos analíticos -a relação desigualdade/ diferença e configurações identitárias e ação coletiva-, prestando especial atenção às questões da diversidade, diferença e desigualdade em relação às sociedades latino-americanas e nacionais”.

<sup>343</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/06/7804-Planificaci%C3%B3n-en-escenarios-regionales-y-nacionales-Monta%C3%B1ez-2018.pdf>. Acesso em 09/11/2020. Tradução: “O objetivo requer rever e analisar as propostas de planejamento que foram formuladas, especialmente na região latino-americana, identificando o papel dos estados e muito particularmente dos planejadores sociais, sejam eles assistentes sociais ou outros profissionais que intervêm no processo de formulação de políticas. políticas sociais, gestão e avaliação de programas”.

crisis social, en relación con la cuestión social. Principales tendencias interpretativas. Construcción social, política y cultural de los problemas sociales. Relación con el Trabajo Social. Particularidades del caso argentino dentro del contexto latinoamericano. Dinámica de los diversos actores sociales en la construcción de los problemas sociales en Argentina. El territorio y las organizaciones en la construcción de demandas colectivas. La agenda pública (Disciplina Problemas sociais na argentina<sup>344</sup>).

Transmitir conocimientos básicos acerca del surgimiento, institucionalización y desarrollo histórico del Trabajo Social y sobre las principales orientaciones teóricas que se registran a nivel de Latinoamérica (...). Por último, transmitir la pasión por el conocimiento y la responsabilidad social que implica el derecho de la educación pública (Disciplina Fundamentos do Serviço Social I<sup>345</sup>).

O direito à educação, a estruturação da política educacional e a educação popular (incluindo uma ênfase nas contribuições de Paulo Freire) aparecem também de forma clara e relevante em disciplinas como ‘Direito’, ‘Política Social’, ‘Teoria Social latino-americana’, ‘Fundamentos do Serviço Social’, dentre outras.

A maioria das disciplinas eletivas tem seu foco em áreas que possibilitam a atuação dos trabalhadores sociais, ainda assim é notória a contextualização do cenário latino-americano para a abordagem de temas como envelhecimento, saúde mental, meio ambiente, inclusão, infância, educação e as demais anteriormente listadas.

A disciplina que aborda especificamente o papel do trabalhador social no campo educacional tem como objetivos identificar a educação como um projeto político ao longo da história, caracterizar o sistema educativo argentino na atualidade e elencar seus principais desafios, identificar os problemas na educação que são pertinentes para a intervenção do profissional de Serviço Social, compreender e construir ações para atuar

---

<sup>344</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/08/776-Problemas-Sociales-Argentinos-Vallone-2018.pdf>. Acesso em 09/11/2020. Tradução: “Refletir sobre o problema educacional, estudando as diferentes variáveis que se colocam em jogo na construção do direito à educação. Conhecer as relações entre educação, pobreza e trabalho. A questão social na América Latina. A questão social nacional. Análise do problema da integração social a partir da variável cultural. Conceito de problema social e crise social, em relação à questão social. Principais tendências interpretativas. Construção social, política e cultural dos problemas sociais. Relacionamento com Serviço Social. Particularidades do caso argentino no contexto latino-americano. Dinâmica dos diversos atores sociais na construção dos problemas sociais na Argentina. O território e as organizações na construção das ações coletivas. A agenda pública”.

<sup>345</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/05/7703-Fundamentos-e-Historia-del-Trabajo-Social-I-Solla-2018.pdf>. Acesso em 10/11/2020. Tradução: “Transmitir conhecimentos básicos sobre o surgimento, institucionalização e evolução histórica do Serviço Social e sobre as principais orientações teóricas que se registram em nível latino-americano (...). Por fim, transmitir a paixão pelo conhecimento e a responsabilidade social que o direito à educação pública implica”.

diante de questões de acessibilidade, inclusão e exclusão e, por fim, analisar e elaborar propostas para a prática profissional na área. Sendo assim, a disciplina,

Presenta a la Educación en tanto derecho humano y en el marco de las políticas públicas. Por este motivo nos proponemos recuperar distintos aportes de las ciencias sociales para la intervención en un campo problemático, donde aún existen enormes desigualdades para el acceso, la permanencia y la promoción. Así mismo nuestra expectativa es contribuir a reflexionar acerca del rol del Estado en la mejora permanente del sistema educativo en todos sus niveles y propiciar la revisión de la selección cultural considerando “la formación compartida” que les corresponde ofrecen a las instituciones educativas, en sus proyectos curriculares e institucionales, siendo promotores, estos proyectos, o no de una sociedad progresivamente pluralista y democrática. Propiciamos la problematización y la valorización de las instituciones educativas, elaborando propuestas de intervenciones profesionales pertinentes, viables y emancipadoras. Por este motivo consideramos necesario indagar acerca de la distribución de los bienes materiales y simbólicos con que cuenta nuestro país y promover la interrogación acerca de las prácticas de ciudadanía, los valores y principios éticos – políticos implicados en la intervención profesional (Disciplina A educação como campo de intervenção profissional<sup>346</sup>).

#### 4.2.4 Grade Curricular da Universidad Nacional de La Plata

De acordo com o Plano de Estudos<sup>347</sup> da Faculdade de Serviço Social da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ela foi uma das instituições de vanguarda da profissão na década de 1930 com o curso de visitadoras de higiene social. Na década de 1970, passou por um intenso debate sobre a formação profissional dos trabalhadores sociais, quando adequou seus objetivos e o arcabouço teórico-metodológico influenciado pelo movimento de reconceituação que estava se expandindo por toda a América Latina. Diante do exposto, em 1974, se realizou uma reforma do Plano de Estudos que passou a contar com cinco (05) anos de curso e 40 disciplinas para formar um licenciado em Serviço

---

<sup>346</sup> Disponível em: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2018/06/947-La-Educaci%C3%B3n-como-campo-de-Intervenci%C3%B3n-Profesional-Echevarria-2018.pdf>. Acesso em 10/11/2020. Tradução: “Apresenta a Educação como um direito humano e no marco das políticas públicas. Por este motivo, pretendemos recuperar diferentes contribuições das ciências sociais para a intervenção num campo problemático, onde ainda existem enormes desigualdades de acesso, permanência e promoção. Da mesma forma, nossa expectativa é contribuir para refletir sobre o papel do Estado na melhoria permanente do sistema educacional em todos os seus níveis e promover a revisão da seleção cultural considerando a “formação compartilhada” que corresponde à oferta às instituições de ensino, em seus curriculares e institucionais, sendo estes projetos promotores ou não de uma sociedade progressivamente pluralista e democrática. Promovemos a problematização e a valorização das instituições de ensino, elaborando propostas de intervenções profissionais relevantes, viáveis e emancipatórias. Por isso, consideramos necessário indagar sobre a distribuição dos bens materiais e simbólicos que o nosso país possui e promover o interrogatório sobre as práticas de cidadania, valores e princípios ético-políticos envolvidos na intervenção profissional.

<sup>347</sup> Disponível em: <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/home>. Acesso em 10/11/2020.

Social. Todas essas mudanças foram suspensas durante o período da ditadura militar e apenas em 1986 com o período de democratização argentina é que a UNLP conseguiu desenvolver o curso da forma que entendia como o ideal. A última atualização feita no Plano de Estudos da faculdade foi feita em 2015.

En síntesis, podemos señalar que los fundamentos y la estructura organizativa del Plan de Estudios vigente respondieron a tres aspectos: el contexto caracterizado por la recuperación de la democracia, la preocupación por superar el Plan de Estudios implementado durante la dictadura militar; y al mismo tiempo, la creación de la Escuela Superior de Trabajo Social que aprueba la Licenciatura de 5 años de formación. Ello significó un salto importante en el desarrollo de la formación profesional desde su inscripción en el ámbito universitario (UNIVERSIDADE NACIOAL DE LA PLATA, 2015, p. 02)<sup>348</sup>.

O curso de Serviço Social, da forma como hoje está estruturado, possui uma carga horária de 3.784 horas distribuídas em cinco trajetos formativos: o primeiro é de Formação Disciplinar, o segundo de Fundamentos da Teoria Social, o terceiro de Formação Sócio-histórico-política, o quarto de Fundamentos teórico-metodológicos para a investigação e intervenção, e por último, o trajeto dos espaços curriculares optativos. As disciplinas do curso estão distribuídas de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 7 – Plano de Estudos de Licenciatura em Serviço Social da UNLP

<p><b>Trajeto Formativo de Formação Disciplinar</b></p>	<p><b>Disciplinas:</b> Serviço Social (I, II, III, IV e V)<sup>349</sup>, Serviço Social e Análise Institucional, Políticas Públicas: Planejamento e Gestão, Configuração de Problemas Sociais, Serviço Social e Sujeitos Coletivos, Debate Contemporâneo em Serviço Social.</p>
	<p><b>Disciplinas:</b> Introdução à Teoria Social, Introdução à Filosofia, Filosofia</p>

<sup>348</sup> “Em síntese, podemos apontar que os fundamentos e a estrutura organizacional do Currículo atual responderam a três aspectos: o contexto caracterizado pela recuperação da democracia; a preocupação em superar o Currículo implantado durante a ditadura militar; e ao mesmo tempo, a criação da Escola Superior de Serviço Social que aprova o Bacharelado de 5 anos de formação. Isso significou um salto importante no desenvolvimento da formação profissional desde sua inserção no ambiente universitário”.

<sup>349</sup> “Este trayecto tiene como objetivo general aportar al conocimiento de la génesis y desarrollo del Trabajo Social, su relación con la sociedad, los límites y posibilidades de la profesión frente a la definición, de las manifestaciones de la cuestión social, su resignificación y las alternativas de abordaje. La configuración del campo profesional en relación con las instituciones, políticas sociales y los sujetos sociales; el aprendizaje de estrategias, técnicas e instrumentos de intervención, desde una reflexión respecto de sus fundamentos teóricos, sus herramientas operativas y sus implicancias éticas y políticas” (UNIVERSIDADE NACIONAL DE LA PLATA, 2015, p.10).

<p align="center"><b>Trajetos Formativos de Fundamentos da Teoria Social</b></p>	<p>Social, Teorias da Cultura e Antropologia das Sociedades Contemporâneas, Epistemologia das Ciências Sociais, Teoria Social, Introdução à Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento e Subjetividade.</p>
<p align="center"><b>Trajetos Formativos de Formação Sócio-histórico-política</b></p>	<p><b>Disciplinas:</b> História Social da América Latina e Argentina, Economia Política, Teoria do Estado, Teoria do Direito e Direito Social, Política Social, Conformação da Estrutura Social da Argentina.</p>
<p align="center"><b>Trajetos Formativos de Fundamentos teórico-metodológicos para a investigação e intervenção</b></p>	<p><b>Disciplinas:</b> Investigação Social I e II, Perspectivas antropológicas para a Investigação Social, Direito da Infância Família e Questão Penal, Teoria e Prática da educação, Saúde Coletiva</p>
<p align="center"><b>Trajetos Formativos dos Espaços Curriculares Optativos</b></p>	<p>As horas optativas são compostas por atividades como publicações de artigos, seminários, propostas de projetos de intervenção dentre outros<sup>350</sup>.</p>

Antes de iniciar a análise das disciplinas da Faculdade de Serviço Social da UNLP, cabe destacar a organização e a transparência das informações dispostas no site institucional. As disciplinas anteriormente apresentadas estão distribuídas de acordo com o seu ano de oferta e dentro da página de cada uma é possível consultar informações antigas e atuais sobre as ementas. Para seguir o mesmo critério das demais universidades, serão analisadas as ementas mais recentes.

Dentre as disciplinas que mais se aproximam do tema da tese, destaco a de História Social da América Latina e Argentina. Segundo sua ementa<sup>351</sup>, parte-se da ideia de que é possível reconhecer na História da América Latina uma sincronia nos processos históricos de seus povos, suas crises e seus caminhos desde a independência até os dias de hoje, salvo particularidades óbvias de cada Estado. É através deste caminho comum dos países latino-americanos que se torna possível uma análise de processos históricos similares. Nesse

<sup>350</sup> Em 2020, a UNLP abriu chamada para publicações de notícias ou crônicas sobre eventos que já ocorreram na sua Faculdade de Serviço Social. Sendo assim, as atividades optativas poderiam ser desenvolvidas também de forma online. Disponível em: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/tramo\\_optativo](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/tramo_optativo). Acesso em 17/11/2020.

<sup>351</sup> Disponível em: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/historia\\_social\\_argentina\\_y\\_latinoamericana\\_catedra\\_a](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/historia_social_argentina_y_latinoamericana_catedra_a). Acesso em 17/11/2020.

sentido, a disciplina de ‘Teorias da Cultura e Antropologia da Sociedade’ contemporânea, complementa o estudo focando no contexto mundial e latino-americano pós II Guerra Mundial, momento em que se investe no desenvolvimento e progresso da América Latina.

A relação do Estado com os diversos espaços sociais da América Latina é abordada na disciplina de Teoria do Estado. Essas relações se intensificam e são analisadas a partir do modelo neoliberal na disciplina ‘Conformação da estrutura social Argentina’.

Outra disciplina relevante para o tema da pesquisa é ‘Serviço Social e Sujeitos Coletivos’, nela busca-se compreender as implicações de ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos como campo de atuação dos trabalhadores sociais. Da mesma forma, a disciplina ‘Perspectivas antropológicas para a intervenção social’ faz um extenso debate sobre a América Latina e a partir delas orienta para as análises e abordagens que são inerentes ao Serviço Social. O mesmo ocorre na disciplina ‘Debate Contemporâneo do Serviço Social’ que através dos recentes acontecimentos busca contextualizar o panorama latino-americano para depois chegar às atuais demandas argentinas para os assistentes sociais.

As disciplinas aqui citadas trazem um debate importante sobre o desenvolvimento latino-americano, seus Estados, especialmente a Argentina, e os impactos sociais enfrentados ao longo da história dependendo dos interesses políticos e econômicos dos governantes do país. A questão social e as relações sociais abrem espaço para a discussão da educação. Sendo assim, é possível perceber nas disciplinas ‘Introdução à Psicologia’, ‘Serviço Social III, IV e V’ e ‘Política Social’, a educação como campo de atuação do assistente social. Destaco a organização de seminários específicos sobre o tema, além da referência de Paulo Freire nas ementas quando abordada a educação popular, diversidade e desigualdade na escola.

A disciplina ‘Teoria e Prática da educação’, que desperta relevante interesse, foi a única que não tinha disponível no site institucional a sua ementa. Apesar disso, foi possível verificar no Plano de Estudos da UNLP um enfoque na política de educação em outras disciplinas e, na maioria delas, as referências latino-americanas se fizeram presentes de forma enfática e relevante.

Até o presente momento, busquei apresentar ao/à leitor/a dados relevantes a respeito do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação durante a



formação profissional. A partir de agora, abordaremos as discussões que foram feitas no âmbito da pesquisa científica divulgada em eventos da categoria, ou seja, o que os profissionais estão debatendo sobre esses temas?

#### **4.2.5 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**

O 15º Congresso de Assistentes Sociais ocorreu em 2016 na Cidade de Olinda e teve como tema os oitenta anos de Serviço Social no Brasil. De acordo com a organização do evento, tratou-se de um momento importante para debater o histórico e os rumos da profissão em um momento de acirramento da crise do capital. Reforçando o compromisso dos profissionais com o avanço teórico, metodológico e ético-político. Mil quatrocentos e vinte e sete (1.427) trabalhos foram apresentados no evento (CBAS, 2016). Dentre esses trabalhos, foram pesquisados todos aqueles que apresentassem aproximações com a temática da tese e identifiquei quatro (04) trabalhos que abordaram a temática latino-americana e cento e quarenta e um (141) que trouxeram a temática educacional para a realidade do assistente social (Anexo E).

No contexto relacionado à América Latina, apesar do baixo número de proposições, notei a presença de um (01) relacionado com a educação. Nele, as autoras, através de um levantamento bibliográfico, exploram a atuação das equipes multiprofissionais da educação que contam com assistentes sociais na América Latina. Para isso, utilizam-se de um recorte que abrange o tema no Brasil, Argentina e México.

Os demais trabalhos relativos à América Latina abordaram questões relativas ao desenvolvimento social (01) e ações de proteção social (02).

Dentre os trabalhos do CBAS 2016 que abordaram a educação, observo aproximadamente 10% do total de apresentações. Apesar de não ser a área de maior destaque entre os assistentes sociais, ressalto uma grande variedade de temas nos quais esses profissionais se identificaram e produziram conhecimentos científicos. Sendo assim, observo o interesse e o estudo desde a configuração das políticas educacionais, até os relatos de experiências que materializam a forma com que essa política é operacionalizada. No quadro a seguir, é possível verificar a diversidade dos temas produzidos para o evento.

Quadro 8 – Trabalhos do 15º CBAS ligados ao tema da educação

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
Assistência Estudantil	32
Educação Básica (Municipal e Estadual)	19
Políticas Educacionais	18
Educação Técnica e Profissional	16
Educação como instrumento de transformação	08
Ensino Superior	07
Políticas e ações de inclusão para Pessoas com Deficiência	06
Educação para população negra	05
Educação e Família	05
Educação e sistema socioeducativo	04
Mercantilização da educação	03
Educação popular	03
A função pedagógica do Assistente Social	03
Gênero e educação	03
A extensão no ambiente educacional	02
Educação para idosos	02
Educação Ambiental	02
Educação no Campo	02
Educação e Direitos Humanos	01
<b>Total</b>	<b>141</b>

O trabalho desempenhado pelos assistentes sociais na política de assistência estudantil foi o destaque dentre os temas. Observo a produção de trabalhos sobre a atuação profissional nessa política, os entraves e desafios de conseguir executar o que está previsto em leis e regulamentos institucionais, a importância da política para garantia de direitos dos discentes dos diversos níveis de ensino, bem como relatos de experiências na área.

A atuação dos assistentes sociais na educação básica também constitui importante parte da produção científica do evento. Nesse tema, observo a relação da educação com diversas expressões da Questão Social e uma atuação mais próxima dos profissionais com a localidade em que estão inseridos. Temas como bullying, meio ambiente, prevenção à violência são abordados nas escolas em que os profissionais atuam.

Os desenhos da política educacional, suas potencialidades e entraves, também foram abordados de forma sistemática no evento. A análise de profissionais do Serviço Social sobre esse assunto é um campo importante para compreender a função social da escola. Esta vai muito além do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, compreender a política desde seus aspectos de gestão até a execução é uma tarefa

necessária. A formação crítica dos assistentes sociais e a experiência com as políticas públicas constituem um campo rico de contribuição para os avanços educacionais. Nesse sentido, os trabalhos apresentados demarcam um importante campo de atuação.

Por último, ainda é possível verificar as produções dos assistentes sociais que atuam na rede profissional e tecnológica de ensino. A realidade das equipes, a atuação dos profissionais nessa área e os impactos de suas ações para o seu público em específico, aparecem também de forma consistente no CBAS. Esse número de trabalhos é relevante, e chama atenção, por ver que meus pares de instituição também estão seguindo no campo da pesquisa, assim como faço neste trabalho, o que amplia e oportuniza o diálogo entre a categoria profissional.

As demais áreas citadas no Quadro 8 demonstram o amplo campo de atuação dos assistentes sociais e as possibilidades de ação. A educação para a inclusão de pessoas com deficiência, idosos, negros, apenados, dentre outras minorias, historicamente alijadas da educação formal, demonstram o compromisso com a garantia de direitos, nesse caso especificamente, o educacional, através de ações que oportunizam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes em suas unidades de ensino.

Destaco, por fim, que dentre os estudos relacionados a outros países consta um trabalho relacionado com o Serviço Social de Portugal.

#### **4.2.6 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**

O 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais ocorreu em Brasília entre os dias 30 de outubro e 03 de novembro de 2019. O evento celebrou os quarenta anos da “Virada” do Serviço Social<sup>352</sup>. De acordo com a organização, o objetivo desse espaço era para uma

reflexão sobre a atualidade dos desafios postos aos /às assistentes sociais diante de um contexto que tem agravado severamente a desigualdade social no país e, simultaneamente, reafirmado a direção neoliberal para as políticas de enfrentamento à “questão social”. Assistentes sociais têm sido chamados/as a operacionalizar serviços cada vez mais focalizados e a administrar a escassez de possibilidades de atender as demandas da população usuária empobrecida e violentada em seus direitos humanos mais elementares (CBAS, 2019, p. 01).

---

<sup>352</sup> Referência ao Congresso realizado em 1979, no qual diversas configurações do Serviço Social foram alteradas.

É com esse entendimento que irei apresentar os trabalhos relacionados ao Serviço Social na América Latina e na política educacional. Já nas principais conferências foi possível verificar a abordagem da temática educacional com a explanação de Roberto Leher<sup>353</sup>, Valéria Correia<sup>354</sup> e Maria Conceição Borges Dantas<sup>355</sup> intitulada ‘Desafios ao trabalho de assistentes sociais na educação em tempos de “escola sem mordça”’. A fala dos expositores aparece em um momento de avanço de ideologias conservadoras que buscam justamente moldar, silenciar e escolher as temáticas pertinentes ao ambiente escolar.

Dentre os trabalhos apresentados pelos profissionais de todo o Brasil, totalizou-se mil setecentos e quarenta (1.740) publicações no evento. Desse total, onze (11) abordaram temas relevantes para o Serviço Social na América Latina, mas apenas um estava relacionado com a educação, este, especificamente, tratou da questão da educação superior e as influências de modelos europeus neste nível de ensino nos países latino-americanos (Anexo F). Nas produções relacionadas ao Serviço Social na educação, foi possível perceber uma diversidade de temas que ilustram a ampla atuação dos assistentes sociais na política educacional (Anexo F), para observar os principais temas, apresento o quadro a seguir.

Quadro 9 – Trabalhos do 16º CBAS ligados ao tema da educação

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
Assistência Estudantil	32
Ensino Superior	31
Política de educação	20
Educação popular	10
Educação para população negra	08
Educação Básica (Municipal e Estadual)	07
Políticas e ações de inclusão para Pessoas com Deficiência	07
A extensão no ambiente educacional	06
Educação Técnica e Profissional	04
Gênero e educação	04
Educação e Direitos Humanos	04
Mercantilização da educação	03
Educação e sistema socioeducativo	02

<sup>353</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

<sup>354</sup> Doutora em Serviço Social e ex-Reitora da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>355</sup> Mestra e Doutoranda em Serviço Social pela PUCSP, Assistente Social do IFSP.

Educação no Campo	02
Educação como instrumento de transformação	01
Educação e Família	01
A função pedagógica do Assistente Social	01
Total	143

A política de assistência estudantil, novamente, ganha destaque nas publicações dos assistentes sociais que atuam na educação. Discussões sobre a organização dessas políticas, seus resultados e entraves nas instituições de ensino, os instrumentos utilizados pelos profissionais para a sua execução, assim como as demandas que o tema gera para os profissionais foram bastante abordados no evento.

As ações dos assistentes sociais voltadas para o público do Ensino Superior também constituíram boa parte das publicações. Observei discussões sobre a estruturação da política desse nível de ensino, os efeitos das reformas e contrarreformas do Estado e os rebatimentos para os profissionais e discentes. As demandas de acesso e permanência dos universitários aparecem como importante campo de atuação profissional. Ou seja, os assistentes sociais estão inseridos no ambiente universitário e demonstram a importância da sua atuação seja em um nível macro, como a percepção e crítica da política atual do ensino superior, como no micro, atendendo às expressões da Questão Social que permeiam o ambiente universitário.

O terceiro tema mais abordado foi sobre as políticas públicas de educação, o que reforça o papel profissional dos assistentes sociais em atuar diretamente nas políticas públicas, refletindo e apontando caminhos para que elas sejam cada vez mais democráticas, justas e igualitárias para a população. Nesse campo, foram feitos debates necessários sobre a mercantilização, privatização e desmonte da educação pública brasileira, especialmente com os avanços das forças conservadoras e de extrema-direita no país. Observei debates sobre as políticas de educação desde a educação infantil até a pós-graduação, ou seja, um amplo terreno para os debates que nos apontam cada vez mais a necessidade de defender a educação pública, gratuita e de qualidade.

Por último, com o total de dez (10) trabalhos, também é importante destacar a atuação dos assistentes sociais na educação popular. Numa sociedade que, historicamente, a educação esteve a serviço da classe burguesa, propiciar ações para aqueles que sempre estiveram às margens das políticas públicas torna-se um importante compromisso da

categoria profissional. Sendo assim, embora ainda seja um grupo de trabalhos em pequeno número, se compararmos com o total do evento, destaca-se dentro do eixo educacional, a preocupação de profissionais com a educação popular.

Os demais temas, apesar de em menor número, continuam traduzindo a diversidade do campo profissional do assistente social na educação. O trabalho com a inclusão e a pluralidade é uma característica relevante. Ressalto, nesse 16º CBAS, os trabalhos voltados para a temática LGBTI+ na educação, que não apareceram no evento anterior. Estes foram inclusos na categoria ‘Gênero e educação’.

Observei durante a pesquisa, a presença de um trabalho sobre o Serviço Social em Angola, apesar de não ser objeto do estudo, registro essa possibilidade de diálogo entre os participantes do evento.

#### **4.2.7 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social**

O 5º Encontro Argentino e Latino-Americano de Serviço Social ocorreu em Córdoba nos dias 5 e 6 de outubro de 2017 e contou com a apresentação de oitenta e dois (82) trabalhos. O tema do evento “Latino-américa hoje: democracias, direitos e Serviço Social” foi escolhido mediante as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos anos na Argentina e no continente. Essas mudanças geraram impactos nas políticas educacionais e colocaram em risco o próprio direito à educação através do avanço da mercantilização e tecnocracia nessa área. Levando em consideração esse cenário

Se impone la necesidad de dar continuidad a los debates -siempre renovados- en relación a la producción de conocimientos y los fundamentos de la intervención profesional del Trabajo Social, que dinamicen procesos de cambios y transformación social, recuperando aportes y contribuciones de las perspectivas contemporáneas del Trabajo Social y las Ciencias Sociales (5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social, 2018, p. 05)<sup>356</sup>.

Esse evento, além de apresentar relevância pelo seu tema e abrangência, também foi importante para a presente pesquisa, já que pude participar presencialmente das atividades e debates. Na ocasião, foi possível estabelecer contatos e fazer um levantamento

---

<sup>356</sup> “É preciso dar continuidade aos debates -sempre renovados- em relação à produção de conhecimento e aos fundamentos da intervenção profissional do Serviço Social, que estimulem processos de mudança e transformação social, resgatando contribuições e contribuições das perspectivas contemporâneas do Serviço Social e Ciências Sociais”.

de bibliografias com pesquisadores argentinos, o que auxiliou a elaboração desta tese. As colaborações e interesse dos participantes durante a exposição do trabalho “A inserção do assistente social na política de educação: estreitando diálogos entre Brasil e Argentina”, embrião desta tese, passaram a segurança de que era um tema com potencial para seguir a diante e contribuir no futuro com os debates profissionais.

Tendo feito esse destaque, sigo para os assuntos abordados no evento. Pela sua natureza, o debate do Serviço Social latino-americano esteve presente nas conferências principais e foi relacionado com os desafios das políticas sociais em um cenário de avanço neoliberal. Nas mesas redondas, observou-se a produção de três (03) trabalhos. O primeiro abordou os desafios do Serviço Social mediante as políticas de direitos para os idosos a partir da Convenção Interamericana sobre o tema. O Segundo trouxe um debate sobre as políticas sociais, em especial as de proteção social e transferência de renda, para famílias latino-americanas em vulnerabilidade. Por último, destaco o trabalho de pesquisadores argentinos sobre os processos migratórios de mulheres bolivianas. Ou seja, é um exemplo de trabalho com um olhar voltado para um país que não o seu natural.

O debate em relação à educação ficou concentrado nas mesas redondas. Os principais temas relacionados com a tese encontram-se no quadro a seguir, já a relação detalhada é possível ser consultada no Anexo G deste trabalho.

Quadro 10 – Trabalhos do 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social ligados ao tema da educação

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
Assistência Estudantil	02
Movimentos Sociais e Participação Social	02
Políticas Educacionais	01
Educação como instrumento de transformação/cidadania	01
Políticas e ações de inclusão para Pessoas com Deficiência	01
Total	07

Apesar dos poucos temas relacionados à educação, é possível perceber também um interesse maior pela assistência estudantil. Destaco que um desses trabalhos é brasileiro, o que reforça o destaque do tema no CBAS apresentado anteriormente. O tema sobre movimentos sociais e participação popular demonstra o comprometimento dos argentinos com as lutas populares no âmbito educacional. Os demais temas, com um trabalho cada

um, também foram temas que apareceram no CBAS. Deles, destaco o relacionado à política educacional que foi o trabalho apresentado sobre o início dessa tese. Ou seja, no evento em questão não foi apresentado mais nenhum outro trabalho que abordasse o trabalho dos assistentes sociais na educação, nem na Argentina, nem em outro país latino-americano. Sendo um evento de cunho internacional, a título de informação, mostro as nacionalidades dos autores que apresentaram trabalho para compreendermos melhor o diálogo entre países vizinhos ou próximos.

Quadro 11 – Nacionalidades dos autores de trabalhos apresentados no 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social

<b>País</b>	<b>N. de Trabajos</b>
Argentina	62
Brasil	12
Chile	06
Colômbia	01
Nicarágua	01
Total	82

Observo que os brasileiros foram os estrangeiros que participaram em maior número do evento. Apesar disso, ainda é um número baixo de países participando de um evento que objetivou reunir, além dos argentinos, representantes de toda a América Latina. Mais uma vez, foi possível pensar que o diálogo ainda é pequeno entre pesquisadores latino-americanos e que o tema desta tese vai ao encontro a essa necessidade.

#### **4.2.8 Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS)**

O Encontro Nacional da Federação Argentina de Unidades Acadêmicas de Serviço Social em 2019, ocorreu nos dias 28 e 29 de agosto do ano em questão e contou a apresentação de 189 trabalhos. O tema do evento foi a radicalização do neoliberalismo e as novas interpelações para o Serviço Social. De acordo com o site do evento, a FAUATS destaca que

En este nuevo Encuentro Nacional nos proponemos constituir un **espacio de debate político y académico en torno a los procesos de formación, investigación, extensión y ejercicio profesional que permita analizar los diferentes modos e implicancias que el giro a la derecha en la Argentina y**



**América Latina va produciendo.** Observamos con mucha preocupación que se configuran nuevos escenarios, donde el cambio de rumbo del poder político y económico, cultural y social, profundizan la producción de un orden social injusto, controlando los sujetos de la pobreza, los cuerpos de las mujeres, de las disidencias sexuales, los cuerpos racializados, los de lxs jóvenes, lxs migrantes, lxs trabajadorxs ocupados y desocupados, entre otrxs, y convirtiéndose en una estrategia para el sostenimiento del poder neoliberal, racista, misógino y neocolonial (FAUATS, 2019)<sup>357</sup>.

De acordo com a organização, o evento contou com a apresentação de 188 trabalhos. Desses, a maioria, por razões óbvias, eram de argentinos, mas destaco a participação de profissionais brasileiros, uruguaios e paraguaios.

Na programação geral do evento foi possível verificar as discussões das mesas centrais do evento. Dentre elas destaco a que abordou a política de gênero nas universidades nacionais da Argentina, a que discutiu as condições de acesso e inclusão dos discentes de Serviço Social nas universidades e, por fim, a mesa que contou com profissionais da Argentina, Brasil, Chile e Paraguai que foi intitulada ‘Proyectos institucionales y agendas en debate en una región convulsionada’. Com essas mesas, posso perceber um momento de diálogo latino-americano e duas falas de argentinos que abordaram a temática educacional através de ações da universidade.

Na parte do evento que contou com a apresentação de trabalhos dos profissionais, observei dois (02) trabalhos com a temática do Serviço Social latino-americano. Um abordou a questão da formação profissional e o outro tratou do pensamento crítico no interior da formação dos assistentes sociais. Já no que tange ao trabalho do assistente social na educação, observei a apresentação de vinte (20) trabalhos distribuídos dentre as temáticas a seguir (Anexo H).

---

<sup>357</sup> Disponível em <http://www.encuentronacional.fauats.org/sobre-el-encuentro/>. Acesso em 15/12/2020. Tradução: “Neste novo Encontro Nacional nos propomos a constituir um espaço de debate político e acadêmico em torno dos processos de formação, pesquisa, extensão e prática profissional que nos permita analisar os diferentes caminhos e implicações que percorre a virada à direita na Argentina e na América Latina. produzindo. Observamos com grande preocupação que novos cenários se configuram, onde a mudança de rumo do poder político e econômico, cultural e social, aprofunda a produção de uma ordem social injusta, controlando os sujeitos da pobreza, os corpos das mulheres, dos dissidentes sexuais corpos, corpos racializados, de jovens, migrantes, trabalhadores empregados e desempregados, entre outros, tornando-se uma estratégia para a manutenção do poder neoliberal, racista, misógino e neocolonial”.

Quadro 12 – Trabalhos do Encontro Nacional da Federação Argentina de Unidades Acadêmicas de Trabalho Social ligados à educação

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
Políticas Educacionais	05
Educação como instrumento de transformação/cidadania	04
Assistência Estudantil	02
Movimentos Sociais e Participação Social	02
Escola e educação sexual	02
Gênero e educação	02
Educação e Direitos Humanos	02
Escola e Família	01
Total	20

De acordo com os dados apresentados é possível perceber que aproximadamente 10% dos trabalhos apresentados no evento tinham relação com o Serviço Social na educação. A maioria das propostas estava ligada à política educacional, em especial, do ensino superior. O debate sobre o acesso às universidades mediante as políticas educativas em tempos de avanço do neoliberalismo, constituíram o maior campo de debate dos profissionais. Em seguida, observei o tema da educação enquanto instrumento de transformação e cidadania, um espaço de direito da população. Apesar de em um baixo número, a assistência estudantil, que aparece com frequência nos debates brasileiros, também se fez presente no debate do evento argentino. Destaco que o único trabalho do Brasil no evento não se enquadra nos temas pesquisados nessa tese, ele tinha como eixo central a questão social e o endividamento dos trabalhadores no nosso país.

#### **4.2.9 I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação**

O I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do GEPESSE (Grupo de Estudos e Pesquisas de Serviço Social na área da Educação) ocorreu entre 24 e 26 de outubro de 2017 na Cidade de Franca em São Paulo. O evento trouxe como tema ‘A educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital’.

De acordo com os organizadores do evento, o objetivo de promover o diálogo entre profissionais de outros países foi atingido.

O evento foi profícuo por ter propiciado intercâmbio intelectual e de experiências profissionais realizadas no Brasil, Argentina (América Latina), Portugal (Europa) e Angola (África), evidenciando os grandes

desafios referentes à efetivação da educação pública como direito social e os desafios do Serviço Social ao atuar em diferentes espaços sócio-ocupacionais dessa política (I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, 2017, p.19).

Ainda de acordo com a organização, participaram do evento pesquisadores de 22 estados brasileiros e estrangeiros de países como Portugal e Angola. A comissão científica também contou com representantes desses mesmos países.

Ao pesquisar sobre o evento foi possível perceber que o diálogo sobre o Serviço Social na Educação latino-americana ficou restrito às apresentações das mesas principais do evento<sup>358</sup>, destaco a apresentação de Nora Beatriz Gluz (Argentina) que abordou ‘As lutas sociais pela educação na América Latina’.

O fato de não haver trabalhos sobre o Serviço Social na educação latino-americana em um evento internacional chama atenção, mas outro fator causa ainda mais estranheza. Dentre os 127 trabalhos que foram submetidos (Anexo I), nenhum era de estrangeiros e nenhum abordou a temática do Serviço Social em outro país. Ou seja, as pesquisas apesar de muitas e diversas, estão concentradas no Brasil. De acordo com o quadro a seguir é possível verificar os temas que foram abordados.

Quadro 13 – Trabalhos do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do GEPESSE

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
Assistência Estudantil	26
Política de Educação	13
Dimensão educacional e Político-Pedagógica do Serviço Social	12
Educação Profissional e Tecnológica	10
Educação Básica	09
Educação e Cidadania	08
Educação e questões étnico-raciais	06
Educação Inclusiva	05
Educação e Gênero	04
Ensino Superior	04
Educação e Movimentos Sociais	04
Educação e Direitos Humanos	03
Educação Popular	03
Educação e Saúde	02
Educação para idosos	01

<sup>358</sup> Disponível em: <https://gepesse.wixsite.com/gepesse/seminario-internacional>. Acesso em 17/12/2020.

Educação ambiental	01
Escola e Família	01
Educação no campo	01
Total	113 <sup>359</sup>

De acordo com a pesquisa realizada é possível verificar a diversidade de temas que perpassam o trabalho dos assistentes sociais na educação. Mais uma vez a assistência estudantil foi o tema mais trabalhado. Verifiquei trabalhos que abordam o perfil dos profissionais e público-alvo da política, os desafios e entraves, os resultados obtidos com o PNAES e este enquanto espaço de atuação dos profissionais.

A política educacional foi abordada pelo viés das reformas e contrarreformas e seus rebatimentos para o trabalho dos assistentes sociais. Assim, foi possível entender o papel dos assistentes sociais na política enquanto gestores e executores dela. O debate da educação infantil até o ensino superior demonstra a importância de se pensar no viés social da escola nos seus diversos níveis de ensino.

A dimensão educativa e política-pedagógica dos assistentes sociais também ganhou destaque. O papel dos assistentes sociais nas escolas e na política educacional relacionado com seu projeto político corroboram o importante espaço sócio-ocupacional que precisa ser defendido e fortalecido. A escola é um local que necessita da intervenção profissional dos assistentes sociais justamente pelas diversas expressões da questão social que aparecem no cotidiano, isso se apresenta de forma bem específica nos trabalhos relativos à educação básica. Os trabalhos relativos a este nível de ensino ganharam destaque no evento em questão.

#### **4.2.10 II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação**

O II Seminário Internacional e 6º Fórum do Serviço Social na Educação do GEPESSE ocorreu entre os dias 03 e 05 de novembro de 2020 em formato virtual por conta da pandemia do Covid-19. O evento trouxe a temática ‘A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências’ Nas mesas principais, o tema que mais se aproxima da tese foi abordado por profissionais da Argentina, Chile e Angola com a palestra ‘Os impactos do ideário neoliberal na educação a nível mundial e o

<sup>359</sup> Apesar de se tratar de um evento específico de Serviço Social na Educação, nem todos os trabalhos entraram na análise de dados pois foram desconsiderados os relativos à formação profissional dos assistentes sociais em locais que não fossem escolas.

posicionamento do Serviço Social: as experiências da Argentina, Chile e Angola'. Os demais abordaram questões relevantes à prática profissional dos assistentes sociais nos diversos níveis de educação<sup>360</sup>, isso também ocorreu nas exposições dos profissionais que enviaram seus trabalhos para o evento, conforme quadro a seguir.

Quadro 14 – Trabalhos do II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, VI Fórum Serviço Social na Educação

<b>Tema</b>	<b>Quantidade</b>
Assistência Estudantil	22
Política de Educação	16
Dimensão educacional e Político-Pedagógica do Serviço Social	06
Educação Básica	05
Educação Inclusiva	05
Educação e questões étnico-raciais	04
Educação Profissional e Tecnológica	02
Educação e Movimentos Sociais	02
Trabalho Interdisciplinar na educação	02
Educação ambiental	01
Escola e Família	01
Educação e sistema socioeducativo	01
<b>Total</b>	<b>67<sup>361</sup></b>

Dentre os 79 trabalhos enviados ao evento, 67 possuem relação com o trabalho dos assistentes sociais na educação. Mais uma vez, a temática latino-americana não se fez presente. Observei trabalhos da área em Portugal e Angola, o que é bastante relevante, porém não se trata do objeto da presente tese. A maioria dos trabalhos expostos estava ancorada nas práticas de profissionais brasileiros, e assim como no evento anterior, a assistência estudantil e a política de educação são os temas mais recorrentes dentre os profissionais. Ressalto os trabalhos a respeito da gestão de assistentes sociais nas políticas educacionais.

A dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais também teve destaque no evento. Através das exposições foi possível verificar a relevância e importância do tema

<sup>360</sup> Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/docs/202083132654.JPG>. Acesso em 18/12/2020.

<sup>361</sup> Apesar de se tratar de um evento específico de Serviço Social na Educação, nem todos os trabalhos entraram na análise de dados pois foram desconsiderados os relativos à formação profissional dos assistentes sociais e aqueles que não se referiam ao objeto da tese (educação latino-americana).

nos diversos níveis educacionais, isso fortalece a prática e o espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais na educação.

Observei em relação ao evento anterior uma diminuição de apresentações de trabalho, mas diante do quadro de pandemia, tal diminuição é compreensível. Em termos qualitativos não houve prejuízo visto a diversidade e complexidade dos trabalhos apresentados (Anexo J).

### **4.3 Brasil e Argentina: pontos de aproximação e distanciamento dos países vizinhos**

Nesse momento da pesquisa, pretendo apresentar ao/à leitor/a um panorama geral de aproximações e distanciamentos que podemos observar entre Brasil e Argentina, levando consideração três pontos principais: a) a política de educação; b) a inserção do assistente social na educação; c) o debate sobre o Serviço Social na América Latina e na Educação através dos currículos universitários e eventos científicos da área.

Para a análise da política de educação e a inserção dos assistentes sociais nesta política, utilizei o levantamento bibliográfico feito no Capítulo 2 e 3 deste trabalho. Já para analisar o último ponto, realizei coleta de dados nos sites das universidades e nos anais de eventos realizados para que fosse possível obter dados passíveis de comparação, questionamentos e sugestões.

#### **4.3.1 A Política de Educação**

Após a construção dos três primeiros capítulos e a coleta de dados apresentada anteriormente, pretendo nesse momento, apresentar ao leitor as aproximações e distanciamentos que marcam a história de Brasil e Argentina no que se refere à política de educação e a inserção dos assistentes sociais nessa área. Antes de adentrar, especificamente nesse tema, ressalto o necessário percurso histórico feito no primeiro capítulo que abordou a herança de Brasil e Argentina no seu período colonial. Ambos nasceram de invasões e tornaram-se dependentes de países europeus. A exploração e subalternidade em relação às metrópoles se transferiram para o cotidiano das colônias. Nelas, a reprodução das desigualdades nas relações sociais ficou evidente e essa lógica foi perpetuada ao longo dos séculos através de uma clara divisão de classes e abuso do poder hegemônico vigente. Essa

é uma característica que não se desassocia das políticas educacionais, mesmo em períodos em que houve avanços, tanto no Brasil quanto na Argentina.

A Argentina, em termos de políticas educacionais, antes de 1930 já apresentava sinais de organização. O governo Yrigoyen investiu nessa área para potencializar o desenvolvimento da indústria e formar mão de obra capaz de atender as demandas da época. Apesar de uma lógica voltada para o mercado, as ideias e pensamentos de educadores faziam parte das mudanças educacionais que os argentinos estavam vivendo. De acordo com Fausto e Devoto (2004), a Argentina ao longo das décadas de 1930 e 1940 esteve à frente do Brasil na área educacional, suas ações foram mais consistentes e duradouras, especialmente em quatro aspectos: a alfabetização, o papel do Estado central, a imposição da educação patriótica e a organização da vida universitária.

Em 1930, a Argentina viveu um cenário de indefinições, corrupção e avanço do conservadorismo autoritário, como consequência do Golpe que foi aplicado. A política educacional sofreu com os reflexos desse estilo de governo e acompanhou ações de perseguição da oposição, controle da população através da política educacional, avanço das instituições privadas de ensino e fortalecimento da Igreja no âmbito educacional, especialmente a partir de 1936.

O Brasil, na década de 1930, apresentava um cenário mais próximo, do período da década de 1920 da Argentina. Nós acompanhamos os desdobramentos de todo o Movimento feito pelos Pioneiros da educação. Enquanto os Argentinos estavam num período mais conservador, o Brasil começava, por exemplo, a investir na centralização da política de educação através do Estado. Observou-se a criação do seu ministério da educação, ações para modernizar o país através da escolarização de sua população e a criação do Conselho Nacional de Educação. Assim como na Argentina, educadores influenciados pela Escola Nova tentaram através das reformas que estavam sendo feitas, criar um sistema de educação formal mais democrático.

É importante ressaltar que mesmo em períodos de avanço na política de educação, ela sempre esteve marcada pelo jogo de forças entre liberais e conservadores. Nesse jogo, os interesses hegemônicos da burguesia sempre tiveram preferência. Nesse sentido, há de se ressaltar os movimentos de educadores que tentaram se opor a essa lógica, especialmente com o avanço da Igreja e das instituições privadas que ocorrem

simultaneamente, em 1937, no Brasil e na Argentina. Segundo Fausto e Devoto (2004, p. 214), “uma das áreas em que podemos constatar maiores semelhanças entre Argentina e Brasil é o da Igreja, quase sinônimo, no período, de Igreja Católica”.

O Brasil, no final da década de 1930 começou a se aproximar das características conservadoras que estavam presentes na Argentina. Em 1937, o número de matrículas nas escolas foi reduzido, assim como a expansão do sistema educacional. Uma política autoritária e nacionalista passou a desresponsabilizar o Estado pela garantia da educação. A Argentina ainda tentava disfarçar seu regime através de um governo que se denominava democrático, mas na prática era completamente autoritário. No final, os caminhos se convergiram e um regime autoritário se instaurou durante a década de 1940 em ambos os países. O início do governo Perón, com a proximidade da classe trabalhadora, disfarçou um pouco a característica autoritária, mas não por muito tempo. As estratégias de uso político da educação, aos poucos, saltaram aos olhos e vimos o perfil militar adentrar nas escolas brasileiras e argentinas. Vargas se apropriou, por exemplo, dos meios de comunicação para solidificar seu regime totalitário e moldar o pensamento da população de acordo com seus interesses.

De certo modo, Argentina e Brasil compartilhavam a impossibilidade de construir ou reconstruir uma democracia para superar a crise de 1930. O Brasil encontrou seu “remédio” no regime autoritário de Vargas; a Argentina, primeiro na fraude e, depois de 1943, na ocupação do poder por um Exército internamente dividido e sem projetos precisos, unido apenas por aquilo que rejeitava. Assim, numa perspectiva de mais longo prazo, ambos os países estavam diante de um mesmo problema: encontrar uma solução política para sociedades mais complexas e diversificadas (FAUSTO e DEVOTO, 2004, P. 271).

Nesse cenário é importante destacar as forças de oposição dentro do ambiente educacional, a organização de educadores e estudantes, apesar da perseguição sofrida, lutava contra o regime autoritário vigente. No Brasil, resalto a criação da UNE.

Em períodos muito próximos, em dezembro de 1945 no Brasil e fevereiro de 1946 na Argentina, ocorreram eleições, isso imprimiu uma nova dinâmica dos governos e a sociedade. No Brasil, parecia que uma abertura democrática estava em curso, o Estado novamente passou a se responsabilizar pela educação. Na Argentina, Perón estava muito próximo da classe trabalhadora, ampliou os serviços de assistência ao povo e a educação, através de ações de filantropia da primeira-dama, estas ações também tiveram um papel



relevante para operariado da época. Apesar da aparência benevolente de Perón, a educação argentina continuava mantendo os privilégios de classe e os movimentos contrários a essa situação brigavam por reformas. As consequências foram novamente uma onda de perseguições.

Em 1948, Brasil e Argentina se distanciam nas ações relativas à política educacional. Os brasileiros iniciavam a construção da LDBEN com a participação de representantes da sociedade civil, demonstrando a retomada de força dos movimentos sociais. Apesar da resistência da Igreja e das Instituições privadas, foi um momento de esperança para os educadores. Na Argentina, ao contrário, foi um momento de redução de participação e autonomia na área de educação. O poder estava centralizado nas mãos de Perón, seu discurso tendia para uma política de conciliação, mas na prática não existia opções que não aquelas endossadas por ele, a escola foi oficializada como um instrumento político de seu governo.

Esse discurso de conciliação não tardou a aparecer no Brasil, em 1959, com a participação do Movimento dos Pioneiros com o manifesto ‘Mais uma vez convocados’ em busca de uma educação democrática, o governo tentou acenar com concessões para os movimentos de oposição e situação.

Até este período, o que podemos perceber é uma série de fatos que foram similares no Brasil e na Argentina, porém com uma diferença temporal, que coloca a Argentina à frente dos fatos. Os avanços e as novidades em termos educacionais ocorreram primeiro na Argentina. Lovisolo (2000, p. 83) nos confirma através dos seguintes dados.

Entre 1900 e 1950 parece-me que a situação argentina era mais adequada que a brasileira para o desenvolvimento de comunidades científicas. A Argentina era um país mais rico e com melhor distribuição de renda do que o Brasil, e contava então com uma classe média consumidora de cultura que demandava estudos e diplomas universitários. Somente na década de 1980 a renda *per capita* brasileira situar-se-ia próxima à da Argentina, ainda que persistissem as desigualdades em termos de distribuição de renda. O sistema educacional argentino era em todos os níveis mais avançado do que o brasileiro (...). Em 1950 o Brasil tinha 50% de Analfabetos e a Argentina 13% (...). Havia, portanto, na Argentina, desde o começo do século, setores médios mais amplos e consolidados que demandavam cultura, estudos, conhecimentos e, sobretudo, titulação profissional (LOVISOLO, 2000, p. 83).

Apesar dos destaques positivos apresentados, também é preciso ressaltar que assim como os avanços, os retrocessos e crises também foram aparecendo na política Argentina

primeiro que no Brasil, quase que como um ciclo natural do jogo de forças entre as políticas mais conservadoras e as liberais.

Em meados da década de 1950, a Argentina iniciou um longo período ditatorial com a deposição de Perón. O controle sobre os aparelhos do Estado fez com que as ações educacionais que vinham sendo realizadas fossem desarticuladas. A premissa era apagar qualquer lembrança da política peronista. Sendo assim, educadores foram perseguidos e instituições de ensino ficaram extremamente dependentes da fiscalização do governo. A política educacional adotada foi a de descentralização e privatização, atendendo aos desejos do capital, da igreja e das instituições privadas. Esse cenário foi muito parecido com o que ocorreu no Brasil em 1964 com o golpe civil-militar. Ele também buscou centralizar seu poder e controlar o ambiente educacional. Em 1968, adequou a educação brasileira à lógica produtivista, assim como ocorreu na Argentina anteriormente. A crescente busca por vagas nas universidades, em decorrência desse sistema produtivista e tecnocrático, potencializou o setor privado e entrelaçou ainda mais a relação entre educação e mercado.

Durante a década de 1960, apesar das posturas autoritárias que foram vistas, há aproximações positivas entre Brasil e Argentina no cenário da política educacional. No Brasil, a LDBEN se consolida com alguns avanços atendendo as demandas dos liberais, como, por exemplo, o tratamento mais igualitário dos níveis de ensino. No entanto, ainda se observa um descompasso entre o desenvolvimento do país e o desenvolvimento da política educacional. Na Argentina, O *Estatuto del docente* aproxima relativamente os professores do governo e consegue uma maior organização pedagógica para a política educacional, mas isso não significa a democratização da educação, pelo contrário, a Argentina ainda viveu duros anos ditatoriais.

É importante marcar aqui, no final da década de 1950 e início da década de 1960, um momento de inversões da situação geral que Brasil e Argentina viviam. O período de 1937 a 1968,

Foi um período um período durante o qual o Brasil consolidou um ritmo de desenvolvimento econômico com taxas mais elevadas e mais sustentadas que as argentinas, em que o Estado desempenhou papel muito relevante. Um Estado certamente mais moderno e mais eficaz que o argentino, mas também mais autoritário e mais excludente. Dois traços, aliás, que parecem interligados. Na Argentina, o desenvolvimento econômico foi menos brilhante, mais sujeito a

oscilações, assim como as políticas que buscavam orientá-lo. No Brasil dos anos 1930, o papel do Estado era hegemônico e sua importância, no pós-guerra, constituía um ponto básico de concordância, tanto entre ortodoxos (ou “cosmopolitas”) como entre heterodoxos (ou “nacionalistas”). Isso, à margem das reais diferenças entre cada período, deu lugar a um traço de continuidade totalmente ausente no caso argentino. Nele, o Estado não pôde desempenhar papel eficaz nem orientador do desenvolvimento, e sua burocracia esteve sujeita às fortes mudanças impostas pela situação política, sempre muito conflituosa e instável. Em compensação, nesse período se consolidou, a despeito das desigualdades sociais e regionais, uma sociedade inclusiva e com fortes traços de modernidade. Entre esses traços, estava uma alta mobilidade social, que dificultava a ação de elites políticas antagônicas e, por sua vez, submetidas à pressão de diferentes grupos sociais, em meio a um crescente sentimento nacional de que o futuro da Argentina estava no passado. No Brasil, ao contrário, o futuro parecia estar no futuro (FAUSTO e DEVOTO, 2004, P; 392).

Essas características apresentadas por Fausto e Devoto (2004) apresentam reflexos também na política de educação. Lovisoló, conforme já apresentado anteriormente, destacou que até 1950 a Argentina apresentava melhores resultados educacionais. De 1955 a 1990, esse cenário começa a se inverter. Como exemplo, é possível analisar a taxa de crescimento das matrículas nas universidades brasileiras e argentinas. O Brasil apresentou um crescimento e uma diminuição mais simétricos, enquanto a Argentina apresentou “altos e baixos de grande magnitude que indicam o peso da intervenção política conjuntural” (LOVISOLO, 2000, p. 109).

Até o final da década de 1960 prevalece a política de educação voltada para o controle com viés mercadológico e privatista. Quando esse perfil atinge um grau alto de saturação, tanto no Brasil quanto na Argentina, registram-se o retorno dos movimentos sociais. No início dos anos de 1970, a necessidade de uma maior abertura democrática fez com que esses movimentos voltassem a lutar por uma maior abertura democrática, em ambos os países. A atuação dos trabalhadores, estudantes e sindicatos trouxe um momento de ebulição para a sociedade. Na Argentina, por exemplo, no final da década de 1970, a educação popular ganhou mais espaço com a influência de educadores e movimentos inspirados pela Escola Nova e Paulo Freire.

Do final da década de 1970 ao início da década de 1980, enquanto o Brasil caminhava para um processo de maior abertura democrática, a Argentina ainda enfrentou diversas crises e acirramento das disputas pelo poder. A educação argentina sofreu duros golpes nos quais, além do autoritarismo e repressão, esta foi preterida pelas instituições privadas e religiosas. A esperança de mudança estava nas eleições de 1983 com a pressão

dos movimentos sociais, que apesar de sufocados, não desistiram de acabar com décadas de ditadura no país.

“Nos primeiros anos da década de 1980, a Argentina e o Brasil trilharam, finalmente, o caminho da democracia. Naquele período, em um e outro país, as manifestações da sociedade vieram à tona, em vários níveis” (FAUSTO e DEVOTO, 2004, p. 458). A política de educação desse período, tanto no Brasil quanto na Argentina, pregou uma maior participação popular em defesa de instituições públicas e democráticas, apesar do difícil cenário das décadas anteriores.

Com governos democráticos estabilizados, de uma maneira geral, a educação brasileira e argentina seguiu da mesma forma. Apesar da maior participação da sociedade, novas ações, programas e reformas mantiveram uma estrutura classista e elitista na educação, especialmente com os governos neoliberais que passaram pelos países na década de 1990. Nesse período, Brasil e Argentina pautaram suas políticas nas determinações de órgãos internacionais, como o Banco Mundial. As privatizações foram significativas e as quedas nos índices qualitativos educacionais evidenciaram um sucateamento da educação pública.

Dos anos 2000 em diante, observa-se a alternância entre governos de esquerda e de direita. Em ambos, existem momentos de avanços e retrocessos, mas de uma forma geral, em nenhum período ocorreu uma política de educação que, de fato, fosse inovadora e transformadora. O que se observa, especialmente nos governos de esquerda, é a educação mais próxima da área social. Neles, programas e projetos voltados para a classe mais pobre da sociedade são implantados e o acesso à educação fica mais democratizado. Ainda assim, diante do jogo político que ocorre em países capitalistas, mesmos os governos de esquerda não superaram a lógica do capital na educação. Pelo contrário, cederam a elas como forma de governabilidade e deram continuidade, muitas vezes, as políticas neoliberais características da direita brasileira e da argentina.

Na atualidade é que podemos verificar novamente um momento de distanciamento entre as políticas brasileiras e argentinas. No Brasil, vivemos um governo de extrema-direita que demonstra através da inoperância ou das atitudes extremistas, o desprezo pela educação e pela ciência brasileira. Em dois anos de governo, tivemos vários ministros da educação e até o momento não é possível distinguir um projeto mínimo para a melhoria da

educação brasileira. Na Argentina, ao contrário, após um basta para um governo neoliberal, novamente a esquerda voltou ao poder. Ainda é cedo para fazer qualquer avaliação, mas apenas pela participação na política educacional de uma das principais referências de educadora no país, Adriana Puiggrós, é possível intuir os caminhos que a Argentina decidiu trilhar. No mínimo, podemos dizer, que é mais técnico e democrático que o brasileiro.

#### **4.3.2 A inserção dos assistentes sociais na Política de Educação**

Diante do histórico do Serviço Social no Brasil e na Argentina apresentado anteriormente, não há dúvidas que a Questão Social é o aspecto central que permeia o desenvolvimento da profissão nos dois países. Seja pela necessidade de garantia de direitos ou pela necessidade dos governos de estabelecer um consenso e condições mínimas para a reprodução do capital, os assistentes sociais foram compreendidos como profissionais indispensáveis para a operacionalização de políticas públicas, dentre elas a educacional.

O levantamento bibliográfico realizado aponta que a inserção dos assistentes sociais na política de educação também está ligada às expressões da Questão Social. A evasão, as faltas, a fome, a dificuldade de aprendizagem, a pobreza, dentre outros aspectos, sempre esteve no cotidiano da escola. Sendo assim, a demanda pelos profissionais do Serviço Social na educação brasileira e na Argentina estão assentados numa mesma base.

Os registros da atuação do assistente social na educação são próximos no Brasil e na Argentina. A diferença é que no Brasil ocorreu no final da década de 1920 em casos mais pontuais e na Argentina a literatura afirma que o trabalho dos assistentes sociais na área teve início nos primeiros anos da década de 1920, junto à profissão, já que foi através das Visitadoras de Higiene e Visitadoras de Higiene Escolar que se estruturam os cursos de Serviço Social posteriormente.

Quando falamos do caráter pontual do Serviço Social na educação brasileira é que por muitas décadas observa-se relatos de ações sem uma sistematização local ou nacional. É possível ter registros de trabalhos que abordavam a prática nos Cursos de Serviço Social. Em eventos, apenas em 1945 que o assunto foi tratado de forma objetiva. Nessa mesma época, a Argentina já contava com um setor específico dentro da Direção Geral de Escolas para atender às demandas sociais dos alunos, era o setor de Psicologia e Assistência Social inserido no sistema de educação.

No início da década de 1950, a Argentina já tinha organizado ações que incorporavam o trabalho dos assistentes sociais na educação. Nesse período, mesmo que o trabalho tenha sido focado na questão da higiene e na demanda individual, aos poucos temas como alimentação, cultura e condições socioeconômicas foram adentrando nas escolas. No Brasil, apesar de também contar com ações nesse sentido, a herança do surgimento da profissão no meio religioso atrasava o desenvolvimento dos profissionais. Sendo assim, era necessário romper com o passado para que novos métodos, técnicas e ações impulsionassem o trabalho dos assistentes sociais. É a partir da década de 1950 que o Brasil começou a apresentar mudanças. A metodologia utilizada pelos assistentes sociais, assim como as leis promulgadas que regulamentavam a profissão, favoreceram o desenvolvimento de ações mais específicas, incluindo o ambiente educacional. Contudo, foi apenas na década de 1960 com a promulgação da LDBEN, que de fato se criou condições para estabelecer políticas que objetivassem a atuação sistemática dos assistentes sociais na educação. Esse movimento foi sufocado pela ditadura militar, assim como ocorreu na Argentina. A diferença é que na década de 1950, enquanto o Brasil iniciava suas mudanças, Perón, na Argentina, investiu fortemente nas políticas voltadas para os mais pobres. Com isso, o trabalho dos assistentes sociais na educação contou com reforços e cresceu de forma significativa, o que manteve a Argentina à frente do Brasil em termos comparativos.

Na década de 1970, apesar dos reflexos da ditadura brasileira no interior da profissão, importantes eventos ocorreram. O Seminário de Teresópolis, em 1970, abordou a função educativa do Serviço Social, assim como as demandas da educação que seriam passíveis de intervenção dos assistentes sociais. Em 1974, o I CBAS deu um salto com as discussões sobre o tema em questão, ao tentar organizar as funções dos assistentes sociais na educação. Esse debate foi travado após a criação dos Serviços de Orientação Educacional (SOE) nas escolas e a possível confusão de papéis no interior das equipes multiprofissionais. Também em 1974, com o destaque que a educação ganhou no I CBAS, o Estado de São Paulo propôs um Projeto de Lei a fim de tornar obrigatória a presença dos assistentes sociais nas equipes do SOE. Por fim, destaca-se os primeiros trabalhos de pós-graduação sobre o Serviço Social na educação. Já a Argentina, nesse mesmo período, ampliava as ações dos assistentes sociais na escola, aproximando os profissionais e suas

equipes das comunidades. É durante esse processo e o de fortalecimento do movimento de reconceituação que os trabalhadores sociais argentinos sentirão os reflexos de um novo período ditatorial. Ele, além de frear o trabalho que estava sendo desenvolvido, fechou ou suspendeu as atividades de universidades que ofertavam o curso de Serviço Social.

Um ponto em comum de Brasil e Argentina, em tempos de governos ditatoriais, foi a manutenção das reflexões e críticas propostas pelo movimento de reconceituação. Os debates da categoria fizeram com que assistentes sociais brasileiros e argentinos se aproximassem da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, fortalecendo assim, os grupos de resistência que foram fundamentais para os processos de redemocratização. A década de 1980 foi para os dois países um momento de aumento da participação social na construção de políticas públicas. Novas leis, regulamentos e ações foram propostas, o que gerou impacto na atuação dos assistentes sociais na educação. No caso brasileiro, observa-se o aumento da demanda por profissionais da educação básica e ressalta-se a proposta do V CBAS de realizar um evento específico do Serviço Social na educação. Na Argentina, as reformas foram relevantes e a preocupação com a função social da escola voltou a ser ponto de discussão. A aproximação dos profissionais com a comunidade reforçou a necessidade de reorganização das categorias e dos seus métodos de atuação.

A década de 1990 foi para o Brasil e para a Argentina um momento de contrarreformas por parte do Estado e da Burguesia. Apesar de terem feito parte, ativamente, dos acordos e processos de redemocratização, a participação e visibilidade dos setores populares causaram desconforto para os representantes do poder hegemônico vigente. Diante dessa insatisfação e necessidade de controle, as políticas sociais passaram por mudanças e readequações para atender ao perfil neoliberal que crescia em ambos os países.

A política de educação torna-se um campo estratégico de intervenção para o Estado. Nesse momento, os assistentes sociais brasileiros que já tinham passado pelo seu processo modernização, pautaram sua atuação no projeto ético-político da profissão. Isso fez com que a atuação dos profissionais na educação também passasse por um processo de ressignificação e fortalecimento. É nesse momento que se identifica uma mudança e apropriação da educação como espaço sócio-ocupacional dos assistentes sociais brasileiros. Já na Argentina, o cenário foi o oposto. Com o avanço neoliberal e a precarização do

trabalho, a Direção de Psicologia e Assistência Social que atuava na educação fez um caminho de retrocesso a partir de 1993, após forte intervenção do Estado. Enquanto os profissionais brasileiros organizavam e sistematizavam sua prática na educação com uma visão mais crítica, os argentinos estavam sufocados em atividades burocráticas, reducionistas e individuais, como em décadas atrás.

As políticas neoliberais também afetaram os profissionais brasileiros, a questão é que a organização interna da categoria profissional propiciou um enfrentamento mais organizado através de seus conselhos representativos, os quais pautaram uma agenda conjunta de debates incluindo a educação como uma das prioridades. Nos anos 2000, por exemplo, os conselhos fizeram um grupo de trabalho para nortear as ações do Serviço Social na educação e contribuíram para embasar a criação do Projeto de Lei que prevê a inserção dos assistentes sociais na educação pública. Na Argentina, o espaço de atuação do assistente social, apesar de continuar existindo, perdeu força com novas mudanças na Diretoria à qual as Equipes de Orientação Escolar (EOE) estavam ligadas. Não há registros de um direcionamento da categoria para fortalecer as ações e sistematizar a prática dos profissionais, parece mais um compromisso individual de cada assistente social no interior da sua equipe, apenas em 2008 é que com a regulamentação das EOE, o trabalho desempenhado majoritariamente por trabalhadores sociais também ficou definido.

De 2010 em diante, o Brasil através do Conjunto CFESS/CRESS continuou investindo em publicações de orientação, eventos e grupos de trabalho com a temática específica do assistente social na educação. Nota-se um compromisso da categoria em fortalecer e sistematizar as ações do Serviço Social na educação. Na Argentina também é possível verificar esse esforço, especialmente, através da publicação de 2015 do Colégio de Trabalhadores Sociais de Buenos Aires que buscou mapear o perfil e a atuação de seus profissionais na educação. Com esse mapeamento, é possível ainda verificar um cenário de conflito no interior da profissão na Argentina, já que lá os profissionais possuem leis diferentes para a atuação enquanto bacharéis ou licenciados, o que não ocorre no Brasil.

Diante do exposto, podemos perceber uma mudança no cenário do Serviço Social na educação a partir de 1990 entre Brasil e Argentina. O Brasil, que até então parecia estar atrasado em relação à Argentina, desponta na organização e fortalecimento do Serviço Social na educação.



Ressalta-se que, em nenhum momento, pretende-se aqui dizer que o trabalho de um país ou de outro é melhor ou modelo a ser seguido, mas essas comparações auxiliam a verificar como as ações que estavam sendo realizadas a cada década poderiam auxiliar os profissionais de ambos os países no desenvolvimento da categoria profissional na educação. Isso em função das nossas bases e processos históricos serem muito próximas. Ao mesmo tempo, a aparente falta de diálogo entre Brasil e Argentina parece os distanciar.

Para verificar de forma mais detalhada a presença ou ausência de diálogo sobre o Serviço Social na América Latina e na educação, a seguir, apresento os dados obtidos através da pesquisa realizada em currículos de universidades e eventos científicos da categoria profissional.

#### **4.3.3 Currículos e Eventos Científicos: há diálogo entre países vizinhos?**

Através dos dados coletados sobre currículos e ementas das universidades brasileiras e argentinas já elencadas anteriormente, é possível verificar o que está sendo discutido na formação profissional dos assistentes sociais nos dois países e que tenham alinhamento com a presente tese.

No Brasil, verifico que a UFRJ possui um convênio com o Uruguai para intercâmbio, o que demonstra uma aproximação importante da temática latino-americana. Nas ementas das disciplinas, apesar de um extenso currículo, a abordagem do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na educação é bastante tímido para a relevância que essa universidade tem no cenário nacional. Já a UFF, se destaca com uma extensa oferta de disciplinas eletivas e complementares que abordam a temática educacional, incluindo a disciplina específica ‘Serviço Social na Educação’ que garante a abordagem desse importante espaço de atuação já no processo formativo dos profissionais.

De uma forma geral, os assuntos da tese aparecem pouco na formação dos assistentes sociais das universidades brasileiras. Quando são abordados parecem ser de uma maneira mais pontual ou opcional. Isso não significa uma defasagem, mas reforça a ideia da falta de diálogo entre países latino-americanos e o debate sobre a atuação dos assistentes sociais na educação. Outra questão é que o desenvolvimento do interesse e a cultura de olhar para países vizinhos precisa ter início na formação profissional. Nesse ponto, há uma diferença em relação às universidades argentinas pesquisadas. De acordo com os trechos das ementas que foram destacadas anteriormente, os temas das disciplinas,

em muitos casos são contextualizados inicialmente no cenário latino-americano para depois serem abordados no contexto particular argentino. Sendo assim, parece que há uma preocupação, já durante a formação profissional, para que os futuros assistentes sociais saibam a história, as características e a importância do passado e presente latino-americano.

Em relação à atuação profissional na educação, assim como no Brasil, são poucas as disciplinas que abordam o tema. O que percebo, de maneira mais nítida, é a apresentação crítica da política de educação enquanto espaço ocupacional dos assistentes sociais. A forma de atuação, as metodologias e técnicas não ficam claras em nenhuma disciplina dentre as que foram possíveis de acessar.

Analisando as grades curriculares das universidades em questão, verifico que as argentinas abordam a questão latino-americana de forma mais contínua e enfática do que as brasileiras. Já em relação à política de educação e a inserção dos assistentes sociais nessa política existe um equilíbrio entre os países. Há uma oferta significativa de disciplinas sobre a política educacional e de forma mais escassa aparecem aquelas de abordam, especificamente, o Serviço Social na educação. De uma forma geral, compreendo que a Argentina oportuniza mais o diálogo latino-americano, mas não tem o mesmo destaque no que tange ao Serviço Social na educação.

Além das grades curriculares, os eventos científicos da categoria, podem nos apontar possíveis diálogos sobre o tema da tese. As pesquisas em andamento ou já concluídas que foram apresentadas em eventos traçam um perfil dos assuntos que estão sendo abordados pelos assistentes sociais no seu cotidiano profissional.

Os dois Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais que foram analisados demonstram uma vocação do país para a pesquisa, visto o grande número de submissão de trabalhos, ou seja, estudantes e profissionais estão dedicados a contribuir com o desenvolvimento da profissão através do estudo científico. O que me chama a atenção é que dentro do universo de submissões dos congressos, foi muito pouco abordada a temática latino-americana, mesmo com o crescimento de um evento para o outro. No 15º CBAS foram apresentados quatro trabalhos com a temática latino-americana e um tinha relação com a educação. No 16º CBAS, foram onze trabalhos, sendo apenas um novamente

dedicado à educação na América Latina. A questão é que esses números, no universo total de trabalhos<sup>362</sup>, é irrisório.

No 16º CBAS observo um avanço em relação ao diálogo já que autores de outras nacionalidades submeteram trabalhos em conjunto com brasileiros. Noto, também, dois trabalhos de brasileiros estudando temáticas argentinas. Apesar de não serem especificamente sobre o Serviço Social na educação, é um ponto a se destacar.

Os trabalhos sobre o Serviço Social na educação, apesar de não ser o tema de maior incidência nos CBAS, se destaca pela diversidade de assuntos relacionados e apresentados nos eventos. Isso significa que os assistentes sociais brasileiros estão discutindo a atuação na educação, especialmente na assistência estudantil, mas ainda nos dedicamos pouco à prática comparativa que poderia fortalecer o diálogo e as práticas profissionais. Não há registro de nenhum trabalho que aborde a atuação do assistente social em outro país. Ressalto que isso não é um problema, haja vista os trabalhos de muita relevância e qualidade que nos servem de norte, mas evidencia novamente a falta de diálogo que poderia trazer benefícios mútuos aos participantes.

Nos eventos pesquisados na Argentina também foram poucos os trabalhos com a temática latino-americana. Porém, eles também tiveram um universo bem menor de trabalhos submetidos em relação aos eventos brasileiros. Somando os dois eventos argentinos são apenas cinco (05) trabalhos com temáticas latino-americanos, nenhum abordando especificamente a educação. Sobre a inserção do assistente social na educação argentina foram 27 trabalhos somando os dois eventos, o que aproxima, Brasil e Argentina em termos percentuais. Aproximadamente 10% dos trabalhos de cada evento são relativos à área educacional.

Em termos comparativos, o Brasil produz mais pesquisas científicas tanto em relação ao Serviço Social latino-americano, quanto no Serviço Social na educação. Nesse ponto, os brasileiros ainda se destacam quanto à diversidade de assuntos dentro do eixo educacional. Por outro lado, a Argentina contou com a participação de mais estrangeiros em seus eventos, incluindo brasileiros. Isso pode ser por que os pesquisadores brasileiros estão buscando divulgar mais seus trabalhos fora do país, mas fica a dúvida por que nossos eventos não estão recebendo os argentinos e estrangeiros? Essa dúvida também paira

---

<sup>362</sup> No 15º CBAS foram 1427 trabalhos e no 16º foram 1740 trabalhos apresentados.

depois da análise dos trabalhos dos dois Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação. Neles, nenhum trabalho latino-americano é apresentado e nenhum latino-americano veio se apresentar, há registros apenas de pesquisadores de Angola e Portugal. Obviamente, há de se levar em consideração as dificuldades de deslocamento e de incentivo financeiro para a participação nesses eventos que em geral aparecem no cotidiano dos profissionais, mas as atuais tecnologias e os eventos a distância potencializados pela pandemia, podem vir a ser um caminho para maior aproximação e diálogo profissional.

O que destaco dos seminários internacionais é novamente o número de pesquisadores participando e a diversidade de trabalhos que foram apresentados sobre a atuação de assistentes sociais na educação. É possível identificar trabalhos em todos os níveis de ensino, além da atuação de profissionais na gestão da política educacional. Seria importante divulgarmos mais essas produções em eventos de países vizinhos, assim como buscar formas de incentivá-los a participarem dos eventos brasileiros. Afinal, se estamos falando de temas muito similares como assistência estudantil, política educacional, inclusão na educação, educação popular, dentre os demais temas anteriormente apresentados, é possível aproximar as discussões para contribuir com o desenvolvimento da profissão e das práticas dos assistentes sociais. Para isso, seria importante incentivar desde a formação profissional o interesse pela pesquisa com outros países sendo parte do objeto e incentivar as participações dos pesquisadores em eventos internacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que esta tese começou a ser desenvolvida, uma das principais motivações para o trabalho foi a busca por informações e comparações sobre o Serviço Social na educação em um país latino-americano, um vizinho. A história sempre nos conduziu pelos caminhos e exemplos europeus e/ou estadunidenses, o que é natural pelo papel dessas regiões no desenvolvimento mundial. No entanto, na atualidade, é possível e necessário que possamos pesquisar e nos alinhar às realidades mais próximas.

A Argentina, durante muitas décadas, esteve na América Latina como um dos países mais desenvolvidos. Sendo assim, suas políticas públicas, seus modelos de governo e suas ações poderiam ter servido como exemplo para os demais. Apesar da literatura não apontar suas escolas de Serviço Social como uma das primeiras na América Latina, os primórdios da profissão datam muito próximas das escolas consideradas as pioneiras, as chilenas. Diante do exposto, a escolha da Argentina para estabelecer um estudo comparativo se demonstrou potencial, não apenas pelos seus feitos de destaque positivo, mas também por algum dos percalços enfrentados que se repetiram posteriormente em outros países, como o Brasil. Nossas histórias são próximas. Ou seja, compreender pontos de aproximação e distanciamento é salutar para o diálogo latino-americano. Esse diálogo se demonstra necessário também para o desenvolvimento do Serviço Social na educação e esta pesquisa aponta que ainda não há referências suficientes nesse sentido, demonstrando assim o ineditismo do trabalho.

O Brasil, além de ser o país de origem da tese, torna-se um bom comparativo para a Argentina, visto os avanços no interior do Serviço Social, em especial, na educação. A partir dos anos 1990, essa área de atuação foi se destacando com a elaboração regulamentos, notas técnicas, bibliografias e leis que corroboram com a inserção do assistente social na educação. Todo esse material, sendo respeitada a especificidade de cada localidade, tem grande potencial para auxiliar na reflexão sobre a temática.

Esses são alguns pontos de destaque e os capítulos trabalhados com levantamento bibliográfico detalham aspectos semelhantes e dissidentes desde o período colonial entre Argentina e Brasil. Essa volta tão distante ao passado se justifica, pois é desde essa época que possuímos questões em comum. O processo de colonização, feito por Espanha e

Portugal, deixou marcas que se arrastaram ao longo da história. O passado escravocrata, as lutas de resistência e o domínio das metrópoles impôs um novo estilo de vida. Estilo esse que segregou, separou e dividiu em classes a sociedade. Talvez nossa herança em comum mais antiga seja justamente essa, a desigualdade.

Em termos econômicos essa desigualdade sempre foi latente, a começar pela exploração das mercadorias das colônias em favor das metrópoles e abastecimento do mercado europeu. O que ficava nas colônias favorecia inicialmente aqueles que eram os representantes da coroa e possuíam algum status. Os demais, que eram a maioria da população, estavam fadados a servir os que tinham mais poder.

Outro aspecto relevante a se destacar desde o período colonial, é a influência da Igreja nas colônias. Essa influência mais tarde se consolida no jogo de forças políticas, nas políticas educacionais e no próprio processo de desenvolvimento do Serviço Social, especialmente no caso brasileiro, onde ela se torna o berço da profissão levando décadas para que fosse desvinculada.

O fim do período colonial termina com os processos de independência. O descontentamento mediante as desigualdades entre colônias e metrópoles motiva os processos de separação. Apesar da Argentina ter se tornado independente antes, o que aconteceu depois do processo não foi diferente no Brasil. Ambos os países passaram por períodos de estagnação e instabilidade.

As disputas internas pelo poder foram constantes, grupos antagônicos tentavam demonstrar força para comandar suas localidades, mas a verdade é que pouca coisa mudou. A dialética da dependência é que predominou no cotidiano das antigas colônias. Países periféricos pouco avançavam e continuavam dependentes dos países centrais. As mudanças mais notórias começaram a aparecer a partir do desenvolvimento capitalista.

Foi através de fatores como a abolição da escravatura, o desenvolvimento econômico, o aumento da imigração, a necessidade de trazer novos maquinários e modelos de produção, que Argentina e Brasil adentraram ao desenvolvimento capitalista. Junto a esse processo é que será possível acompanhar o agravamento das Questões Sociais que já eram presentes. A diferença é que nesse período, a Argentina já tinha dado um salto anterior de desenvolvimento durante a Belle Époque, fato que não ocorreu no Brasil.

Sendo assim, eles tinham mais estrutura para enfrentar os problemas sociais da época do que nós.

A transição do sistema feudal para o mercantil marcou um importante período no qual ficou clara a separação entre aqueles que detinham os meios de produção e aqueles que precisavam vender sua força de trabalho para sobreviver. Burguesia e classe trabalhadora irão travar enfrentamentos frequentes à medida que o capitalismo passou para sua fase industrial e causou o acirramento da exploração da mão de obra dos trabalhadores.

Mesmo com um processo de desenvolvimento e modernização, os países latino-americanos continuam dependentes dos grandes centros, além da Europa, os Estados Unidos iniciaram sua jornada imperialista na região. Apenas no início do século XX é que se nota relativa estabilidade econômica e política no Brasil. A Argentina, principalmente, já passava por um processo mais acelerado de industrialização. A sociedade mudava junto com o desenvolvimento econômico, houve aumento demográfico, o surgimento de novas classes sociais, movimentos sociais, a necessidade de escolarização e prestação de novos serviços. Apesar da Argentina se manter à frente nos níveis de desenvolvimento, o Brasil não estava tão distante.

Essa fase de desenvolvimento do capitalismo e acirramento da exploração dos trabalhadores, fez com que o movimento operário crescesse e se fizesse presente nas lutas em prol das melhorias das condições de vida e trabalho. Esses movimentos apresentam seus primeiros resultados na Argentina quando a consciência de classe levou Hipólito Yrigoyen ao poder. A política voltada para as massas chegou primeiro para os argentinos. Os trabalhadores brasileiros demoraram um pouco mais a esboçar sua organização, a busca por um governo liberal enfrentou resistência e mudanças no cenário brasileiro apareceram a partir de 1930. É nessa época que será possível identificar a criação das escolas de Serviço Social na América Latina. A profissão torna-se parte do mundo do trabalho à medida que os Estados precisam de profissionais para dar conta das demandas sociais potencializadas pelo acirramento da Questão Social. Era necessária a contratação de novos profissionais para atuar nas políticas públicas e na garantia de direitos dos cidadãos.

O Brasil, em relação à Argentina, criou primeiro suas escolas de Serviço Social. Elas surgiram em 1936 no berço da Igreja Católica que exercia seu domínio na sociedade através de suas obras assistenciais. A Argentina possuía um trabalho assistencial antes das

escolas de Serviço Social serem construídas, isso ocorreu a partir da demanda de profissionais ligados à saúde e ao direito. Para auxiliá-los, as profissionais então denominadas Visitadoras de Higiene Social e Visitadoras de Higiene Escolar começam a atuar. É importante ressaltar que esse movimento se dá basicamente dentro das universidades e a influência da Igreja Católica na formação dos assistentes sociais argentinos só aparece em 1940.

De uma forma geral, os assistentes sociais, foram chamados para atuar num cenário no qual havia a prevalência do poder burguês em detrimento da classe trabalhadora. Sendo assim, o processo de mediação e consenso foi o instrumento que os governos utilizaram para manutenção do poder. Os trabalhadores do Serviço Social atuaram diante de um quadro complexo e evoluíram sua prática e crítica de acordo com o passar dos anos através da organização e desenvolvimento da categoria. Isso é exatamente o que aconteceu nas políticas públicas de educação e com a inserção dos assistentes sociais na educação, narrados brevemente nos Capítulos 2 e 3 desta tese.

A política de educação de Brasil e Argentina, ao longo das décadas, avançou e recuou de acordo com o estilo de governo presente em cada época. Até 1950, o que se observa de uma maneira geral, é um maior desenvolvimento argentino que iniciou sua organização da política educacional antes do Brasil. Mesmo passando por períodos conturbados de governos conservadores e autoritários, ainda é possível destacar o protagonismo argentino.

O Brasil, até 1950, possuiu eventos relevantes no seu cenário educacional. Mas a virada em relação à Argentina, ocorreu no período desenvolvimentista. Nessa época a necessidade de alavancar o desenvolvimento do país fez com que a educação ganhasse destaque nas políticas de governo. Ao mesmo tempo, a Argentina continuava vivendo com a instabilidade política e econômica, além de sofrer um novo Golpe Militar. Nesse sentido, a política de educação deles ficou reprimida, sucateada e funcionando mais como um instrumento político do que como um serviço público. É nesse cenário que as posições em relação à política de educação se invertem no Brasil e na Argentina.

Embora tenhamos destacado esses períodos de protagonismo entre um ou outro país, é importante lembrar que também houve muitos momentos de aproximação. Os movimentos de resistência no interior da educação, por exemplo, são muito parecidos no



Brasil e na Argentina. Em geral, são educadores e o movimento estudantil que sempre lutaram contra as práticas autoritárias e os retrocessos nas políticas educacionais. Essa luta sempre foi travada diante de característica histórica da educação nos dois países. Ela desde o princípio foi voltada para atender aos interesses burgueses. Com isso, se consolidou e se perpetuou até hoje um sistema elitista e classista. Grande parte das reformas, das leis e regulamentações proposta ao longo da história privilegiaram apenas uma parte específica da população, aqueles que desde sempre detiveram o poder.

No Brasil e na Argentina, os momentos em que o acesso à educação e à sua estrutura se tornaram mais democráticas coincidem, em geral, com governos de esquerda que se elegeram com o discurso de governar para o povo e para a massa operária. Mesmos nesses momentos, não foi possível observar um momento de ruptura total com o capital. Na medida em que os direitos se ampliam e a participação popular na sociedade fica maior, a burguesia demonstra sua força e demarca sua posição de poder impondo suas preferências, geralmente de uma educação com característica tecnocrática, meritocrática, privatista e excludente, conforme apontado anteriormente. À medida que as condições educacionais vão piorando as classes subalternas e movimentos sociais se opõem e se mobilizam, o que força uma mediação e o estabelecimento de um consenso. É um ciclo bastante claro que acompanhamos há muitas décadas.

A inserção do assistente social na educação e suas práticas profissionais também foram mudando de acordo com os governos e com o amadurecimento da profissão. Tanto na Argentina, quanto no Brasil, o início da atuação esteve ligado à fiscalização e ao controle dos alunos e famílias pobres. Fosse por questões ligadas à saúde ou ao comportamento, os assistentes sociais buscavam manter sob controle as demandas do Estado em relação às classes mais pobres. Aos poucos, com as pressões da sociedade e necessidade de atender as demandas da população, os assistentes sociais foram inserindo em sua rotina a atenção para aspectos culturais e econômicos que evitassem a evasão escolar até compreender sua real importância na política de educação que atualmente é bastante crítica e contributiva.

Assim como na política de educação, a Argentina demonstrou uma maior organização dos assistentes sociais no âmbito educacional nas primeiras décadas do século XX. O Brasil nesse período registra ações mais pontuais. Mas os papéis voltam a se

inverter, principalmente, a partir do período de redemocratização brasileiro. A organização da categoria profissional dos assistentes sociais no Brasil contribuiu para uma organização e sistematização da atuação nas escolas. Por isso, hoje é possível observar conquistas em termos de leis e regulamentos, assim como o interesse durante a formação profissional e pesquisas científicas sobre o tema.

O que posso perceber em relação à formação profissional dos assistentes sociais brasileiros e argentinos, no que tange à prática no ambiente educacional, é que ainda se trata de um tema pouco discutido, apesar de constar nos conteúdos programáticos. As disciplinas que abordam esse conteúdo, em geral, são optativas ou complementares, da mesma forma daquelas sobre política educacional.

Se pensar no diálogo e no incentivo durante a formação profissional para a reflexão sobre a América Latina, aí teremos um destaque para a Argentina que em seus conteúdos programáticos aborda as questões latino-americanas com mais frequência. É curioso pensar que esse fato positivo não se transporta para as pesquisas apresentadas em eventos científicos pois, em um comparativo, o Brasil produz e publica mais trabalhos em relação ao Serviço Social latino-americano, bem como trabalhos relacionados ao Serviço Social na educação.

Assim, como vimos, o crescimento do Serviço Social brasileiro, a partir da década de 1990, se traduz no campo científico, o que fica defasado é o intercâmbio e o diálogo entre profissionais de diversos países. Ainda é muito reduzido o número de trabalhos que aborda temáticas comparativas, seja sobre o Serviço Social latino-americano, seja no Serviço Social na educação.

Pensando nessa necessidade de potencializar o diálogo e aproximar países vizinhos, é que concluo essa tese com uma proposta de intervenção: um curso de extensão sobre o Serviço Social na educação brasileira e argentina através do Ensino a Distância (EaD), o que possibilita a participação de pessoas fisicamente distantes, mas que se aproximam pela familiaridade com tema.

A proposta pode ser operacionalizada através da Pró-reitora de Extensão (PROEX) do IFRJ que lança anualmente editais do Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão (PRÓ-EXTENSÃO)<sup>363</sup>. Esses editais visam beneficiar servidores e alunos da

---

<sup>363</sup> Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/proex/pro-extensao>. Acesso em 09/01/2021.

instituição, bem como a comunidade externa. Vale destacar que essa mesma Pró-reitora abriga o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da instituição, a prática mais comum apresentada nos eventos pesquisados. Sendo assim, um expressivo número de assistentes sociais que atuam no IFRJ poderia também se beneficiar da ação.

A operacionalização do curso através do EaD pode ocorrer através da Diretoria Adjunta de Tecnologia e Inovação em Educação Profissional Tecnológica (DTEIN) que é responsável pela gestão dessa modalidade de cursos em todos os níveis de ensino, incluindo os de extensão<sup>364</sup>. Os contatos já realizados com profissionais da área tanto no Brasil, quanto na Argentina, podem ser oficializados através das instituições que possuem convênio com o IFRJ. A Argentina é um dos países com acordo firmado nos últimos anos através Coordenação Geral de Relações Internacionais<sup>365</sup>.

Diante de todo o referencial teórico levantado e dados obtidos nesta tese, é possível perceber que um curso de extensão sobre o Serviço Social na educação brasileira e argentina através do EAD cumpre a função de aproximar países vizinhos e ampliar o diálogo latino-americano entre os profissionais, que hoje, se apresenta de forma muito tímida. Os recursos disponíveis no IFRJ são possíveis de promover tal ação, dependendo apenas dos caminhos legais e interesse de parceiros. Todo o material apresentado neste trabalho se constitui uma extensa bibliografia para ser consultada e aproveitada. Destaco ainda que a proposta do curso também devolve a sociedade o investimento feito pelo IFRJ nesta tese através do licenciamento da pesquisadora.

Por fim, concluo que este trabalho constitui um importante passo para o tema em questão e possibilita de forma prática a construção de um diálogo, além de abrir caminho para novas pesquisas na área. Posteriormente, com o interesse de novos profissionais e pesquisadores, é possível ainda abrir essa ferramenta de diálogo para mais países. Assim, de fato, voltaremos nossos olhares para a América Latina e contribuiremos para o desenvolvimento do Serviço Social na educação.

---

<sup>364</sup> Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/ead>. Acesso em 09/01/2021.

<sup>365</sup> Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/reitoria/internacionalizacao>. Acesso em 09/01/2021.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, M. L.; BUONGIORNO, M.; FERNÁNDEZ ROVITO, S. **La Intervención Profesional en Escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones.** Coordinadora: Adriana Clemente. 2008. 58p. Tesis de Grado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Trabajo Social. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000366.pdf>. Acesso em 28/05/2017.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.

ALAYÓN, Norberto. Acerca del trabajo social y la antimodernidad. **Social Work & Society**, v. 2, n. 2, p. 279-284, 2004.

ALEJANDRO, Sebastián. Educación para el trabajo en las Escuelas de Artes y Oficios de la ciudad de Buenos Aires. Institucionalización, unificación y control de la educación. In: **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.** Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, 2013. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-010/759.pdf>. Acesso em 22/03/2019.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação pública e serviço social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, v. 63, p. 62-75, 2000.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. **Caderno Especial**, v. 4, 2005.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. “Questão Social” e Serviço Social no Brasil. In: Maria Liduína de Oliveira e Silva (org). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e rupturas com o conservadorismo.** 1ª ed, São Paulo: Cortêz, v. 1, p. 77-95, 2016.

AMILIBIA, Ivone. **Trabajo social y escuelas primarias.** Coordinadora: Maria Adelaida Colangelo. 2017. 243 p. Tesis de Maestria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60886>. Acesso em: 10/03/2019.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Historia del trabajo social.** Editorial Lumen, 1994.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Formación para el trabajo social.** Lumen Hvmanitas, 2007.

ANDRADE, Maria Angela Rodrigues Alves. O metodologismo e o desenvolvimento no serviço social brasileiro—1947 a 1961. **Serviço Social & Realidade**, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

ANDREOTTI, Azilde L. **O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930.** Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/azilde\\_andreotti1\\_artigo.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/azilde_andreotti1_artigo.pdf). Acesso em 05/10/2019.

ARGENTINA. **Ley n. 1.420, de 8 de Julio de 1884.** Ley regulamentando la Educación Común. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf> . Acesso em 05/06/2020.

ARGENTINA. **Ley n. 12.978, de 17 de abril de 1947.** Ley regulamentando el ensino religioso. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-12978-45200>. Acesso em 05/06/2020.

ARGENTINA, **Ley n. 13.047, de 22 de outubro de 1947.** Ley regulamentando la enseñanza privada. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-13047-38461/texto>. Acesso em 05/06/2020. Acesso em 05/06/2020.

ARGENTINA, **Ley n. 26.026, de 14 de dezembro de 2006.** Ley regulamentando el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em 07/09/2020.

ARGENTINA, **Ley n. 13.688, de 05 de Julho de 2007.** Ley regulamentando el ejercicio del derecho de enseñar y aprender em el territorio de la província de Buenos Aires. Disponível em: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>. Acesso em 07/09/2020.

ARNAL, Isabel Diaz. Los Servicios de Psicología y Asistencia social escolar en Buenos Aires. **Revista de Educación – Información Etranjera**, LI. 147, 1962. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:69826f88-30e9-4cc7-8f46-d26d1ea1fb6c/1962re147informacionextranjera02-pdf.pdf>. Acesso em 17/08/2020.

ASCOLANI, Adrian. La "Revolucion Libertadora": educacion y ciudadanía restringida (argentina, 1955-1958). **Anuario de Historia de la Educación**, 2000.

AVELLANEDA, María Florencia. Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar. **Revista Debate Público: Reflexión de Trabajo Social**, v. 2, n. 3, p. 203-210, 2012.

BACKX, Sheila. Serviço social no Brasil: alguns apontamentos sobre historiografia e formação profissional. **Lusíada**. n. 47/48, p. 91-137, 2016.

BARROS, José D.'Assunção. História comparada: um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História comparada**, v. 1, n. 1, p. 1, 2007.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. ASCENSÃO E CRISE DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF E O GOLPE DE 2016: PODER ESTRUTURAL, CONTRADIÇÃO E IDEOLOGIA. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 2, 2017.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009.

BEIRED, José Luis Bendicho et al. **Breve história da Argentina**. Ática, 1996.

BENEGAS, Marcela. **Trabalho final**. Maestria del Seminario Las estudios universitarios, tradiciones y modelos. Maestria en Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires, s/d.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Zahar, 2001.

BOMENY, Helena MB. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. **Repensando o estado novo**. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, p 137- 166, 1999.

BRASIL. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm). Acesso em 05/04/2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 05/06/2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o estatuto das universidades brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85624-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino religioso no ensino primário, secundário e normal. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931.** Dispõe sobre o ensino comercial e a profissão de contador. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>. Acesso em 15/01/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Dispõe sobre a lei orgânica ensino industrial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm). Acesso em: 17/01/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm). Acesso em 17/01/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm). Acesso em: 17/01/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do ensino comercial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm). Acesso em: 17/01/2019.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Dispõe sobre as diretrizes e bases do 1º e 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em 17/01/2019.

BRASIL. **Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Dispõe sobre a alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm). Acesso em: 09/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Dispõe sobre a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0872.htm). Acesso em 09/10/2019.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 17/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 17/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 1.889, de 13 de junho de 1953.** Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1889.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1889.htm). Acesso em 21/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 3.252, de 27 de agosto de 1957.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3252-27-agosto-1957-354707-norma-pl.html>. Acesso em 21/10/2019.

BRASIL. **Decreto n. 994, de 15 de maio de 1962.** Dispõe sobre o exercício profissional do Assistente Social. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-994-15-maio-1962-351749-norma-pe.html>. Acesso em 21/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8662.htm). Acesso em: 23/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm). Acesso em 23/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 23/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 23/10/2019.

BRASIL. **PL n. 3688, de 31 de outubro de 2000.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em 23/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 11.949, de 20 de junho de 2007.** Dispõe a regulamentação do o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso 25/10/2019.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm). Acesso em 25/10/2019.



BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Dispõe sobre a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27/10/2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em 29/10/2019.

BRASIL. **Acordos, Contratos, Convênios.** Ministério da Educação e Cultura, 1967.

BRASIL. **Projeto de Emenda à Constituição n. 55, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em 01/12/2019.

CADEMARTORI, Fiorela, et al. **Las condiciones laborales en el ámbito del Trabajo Social:** estudio preliminar sobre la incidencia en el ejercicio profesional en la provincia de Tucumán-año 2015. 1a ed. San Miguel de Tucumán: Colegio de Profesionales en Servicio o Trabajo Social Tucumán, 2019. Disponível em: <https://colegiotrabajosocialtucuman.org/wp-content/uploads/2019/06/CONDICIONES-LABORALES-EN-EL-AMBITO-DEL-TS-PDF-DIGITAL.pdf>. Acesso em 27/09/2020.

CAMPIONE, Daniel; MAZZEO, Miguel. Racionalización y democracia en la escuela pública: la educación durante el período 1916 – 1930. **Caderno de Trabajo 3**, CLASCO, Centro Cultural de la cooperación, 2002.

CARLI, Sandra; OLIVEIRA, Bernardo J. Reformas para modernizar a universidade: as visões de Risieri Frondizi e Anísio Teixeira. **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-1980)**. São Paulo: Cortez, p. 205-239, 2009.

CASTRO, Celso. **General Villas Boas:** conversa com o comandante. FGV editora, 1. Ed, 2021.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do serviço social na América Latina.** Cortez, 12. Ed, 2011.

Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (15.:2016: Olinda, PE). **Anais /15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, de 5 a 9 de setembro de 2016 em Olinda (PE). - Olinda(PE): Abepss; CFESS; ENESSO; CRESS-PE, 2016.

Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (16.:2019: Brasília, DF). **Anais /16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, de 30 de Outubro a 03 de novembro de 2016 em Brasília (DF). – Brasília (DF): Abepss; CFESS; ENESSO; CRESS-PE, 2019.

CUCUZZA, Héctor Rubén. Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogêneas naves en puertos heterogêneos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 2, n. 5, p. 310-329, 2017.

CFESS (org.). **30 anos do Congresso da Virada**. Brasília: CFESS, 2009.

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

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 2011.

CHAUNU, Pierre. **Historia de América Latina**. EUDEBA, 1971.

CORAZZA, Gentil. **A Unila e a integração latino-americana**. 2010. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4715/1/BEPI\\_n3\\_unila.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4715/1/BEPI_n3_unila.pdf). Acesso em: 11/11/2018.

COUTINHO, Luciana; SANFELICE, José Luiz. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, José Luis; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, v. 1, p. 23-50.

CRUZ, Marta Vieira. Brasil nacional-desenvolvimentista (1946-1964). **Seleção de textos sobre a História da Educação no Brasil República**, v. 24, 2008.

CUNHA, Célio da. Educação na América Latina: o que pensam os especialistas. In: **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados: Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília–UnB, 2011

CUNHA, George Henrique de Moura; JÚNIOR, Roberto de Góes Ellery. Ensaio sobre as Transformações Econômicas da América Latina entre 1800 a 1870: do final do período colonial a consolidação política das novas economias. **Hegemonia – Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro**. n. 17, pp. 4-28, 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014.

DE ALBUQUERQUE FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

DE ANDRADE, Manuel Correia. América Latina: Presente, passado e futuro. **Terra Livre**, n. 10, 2015.

DE BRITO, Silvia Helena Andrade. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). 2006. Disponível em:

[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/silvia\\_h\\_a\\_de\\_brito\\_artigo.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/silvia_h_a_de_brito_artigo.pdf). Acesso em 02/01/2020.

DE CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil. **O longo caminho**, v. 18, p. 18, 2001.

DE LUCA, Romina. **Brutos y baratos: descentralización y privatización en la educación argentina: 1955-2001**. Ediciones RYR, 2008.

DEMOCRACIA em vertigem. Direção de Petra Costa. Brasil: Netflix, 2019.

DOMINGUES, José Maurício. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. **Dados**, v. 45, n. 3, p. 459-482, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL UFRJ. **Relação de disciplinas de responsabilidade do Departamento de Fundamentos do Serviço Social**, 2017a.

FANFANI, Emilio Tentei. Prólogo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados: Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília–UnB, 2011

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2015.

FAUSTO, Boris. DEVOTO, Fernando. **Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada, 1850-2002**. Editora 34, 2004.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 339-356, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente: e classes sociais na América Latina**. 1975.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. Dominus editôra, 1966.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FIGUEIREDO, Marcelo. Transição do Brasil Império à República Velha. **Araucaria**, v. 13, n. 26, 2011.

FIORUCCI, Flavia. El campo escolar bajo el peronismo 1946-1955. **Revista Historia de la educación latinoamericana**, v. 14, n. 18, p. 139-154, 2012.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009a.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **O processo de substituição de importações**. LCTE, 2009b.

FREYRE, Gilberto. A escravidão, a monarquia e o Brasil moderno. **Revista Brasileira Estudos Políticos**, v. 1, p. 39, 1956.

GAVRILA, Canela Constanza. Visitadoras de Higiene y de Servicio Social en la génesis del Trabajo Social. **Los Trabajos y los Días**, 2015.

GOERGEN, Pedro Laudinor. A ética em pesquisa. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 6, 2015.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Um percurso com os boletins da CAPES: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil**. Dissertação de Mestrado. 194f. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. 2008.

HILLERT, Flora. Sistema educativo: El Nuevo Rumbo y las Transformaciones en Marcha. **Tesis 11**. 2011. Disponível em: <https://www.thesis11.org.ar/sistema-educativo-el-nuevo-rumbo-y-las-transformaciones-en-marcha>. Acesso em 25/05/2020.

HIMM, A. **El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa**. Tese de Doutorado. Tesis de Maestría en Trabajo Social. 140 p. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Trabajo Social. 2013.

HOBBSBAWN, Eric J. A Revolução Francesa. In: **A Era das Revoluções - 1789 - 1848**. Editora: Paz e Terra. 2005.

IAMAMOTO, Marilda Villela; DE CARVALHO, Raúl. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 13ª ed. Cortez Editora, 2013.

IANNI, Octávio. A questão social. **Ciência & Trópico**, v. 17, n. 2, 1989.

IRSCHLINGER, Fausto Alencar. O “renascimento” da igreja católica do Brasil: Ideários de uma geração (1920- 1940). **XIV Encontro Regional de História**. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, PR, 2014.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2011.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005.

LENZ, Maria Heloisa. A Buenos Aires do final do século XIX: a metrópole da belle époque argentina. **Jornadas de Historia Económica**. Caseros: Asociación Argentina de Historia Económica, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, 2008.

LIMA, Katia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, v. 21, n. 2, p. 73-91, 2012.

LOVISOLO, Hugo. Comunidades científicas: condições ou estratégias de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 270-297, 1997.

LOVISOLO, H. **Vizinhos Distantes: Universidade e Ciência na Argentina e no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MALLARDI, Manuel; REINA, Matias Martínez; GONZÁLEZ, Marian. **Condiciones de empleo y ejercicio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires**. 1ª ed. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, 2015.

MARINI, Ruy Mauro; SADER, Emir. **Dialéctica de la dependencia**. México: Era, 1973. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2795191/mod\\_resource/content/1/Dial%C3%A9tica%20da%20Depend%C3%Aancia%20-%20Ruy%20Mauro%20Marini%20-%20exp.%20popular.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2795191/mod_resource/content/1/Dial%C3%A9tica%20da%20Depend%C3%Aancia%20-%20Ruy%20Mauro%20Marini%20-%20exp.%20popular.pdf). Acesso em: 21 de Julho de 2019.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.325-356, dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648> . Acesso em: 21 de Julho de 2019.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter D. NOVAS REFLEXÕES SOBRE A “IDÉIA DA AMÉRICA LATINA”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e Lutas Sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 54, p. 242-262, 2013.

MONTANO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, “a especificidade” e sua reprodução**. 2ª ed. Cortez, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1992.

NETTO, José Paulo. O movimento de reconceituação 40 anos depois. **Serviço Social & Sociedade**, v. 26, n. 84, 2005.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**, v. 4, p. 141-160, 2006.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7ª ed. Cortez, 2009a.

NETTO, J. P. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. CFESS (org.). 30 anos do Congresso da Virada. **Brasília: CFESS**, 2009b.

OLIVA, Andrea Antonia. Antecedentes del trabajo social en Argentina: asistencia y educación sanitaria. **Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia)**, n. 8, p. 73-86, 2006.

OLIVA, Andrea Antonia. **O trabalho social na Argentina: traços históricos**. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 28, p. 45-62, 2009b.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Caderno de formação Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: UNIVESP, v. 1, 2010a.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. **Caderno de formação: formação de professores-educação cultura e desenvolvimento-História da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

PARRA, Gustavo. Antimodernidad y trabajo social. **Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino**. Departamento de Ciencias Sociales, Univ. Nac. de Luján. Bs. As, p. 113-153, 1999.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina-Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, v. 12, n. 1, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos avançados**, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PELLEGRINO, Gabriela; PRADO, Maria Ligia. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2016.

PERNAMBUCO. **Decreto-Lei nº 367, de 02 de dezembro de 1957**. Dispõe sobre a criação do Departamento de Assistência Escolar.

PIERONI, Geraldo. Os excluídos do Reino: a Inquisição portuguesa e o degredo para o Brasil-colônia. Textos de História. **Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB.**, v. 5, n. 2, p. 23-40, 1997.

PIANA, M. **A construção do perfil profissional do Assistente Social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009a.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009b.

PORFÍRIO, C. As inflexões da Revolução Russa sobre a trajetória do Serviço Social. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, v. 8, p. 82-99, 2017.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. **Revista de História**, n. 153, p. 11-33, 2005.

PRADO JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil contemporâneo**. Editora Brasiliense, 1957.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1046/1078>. Acesso em 02/09/2019.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué paso en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo**. Kapelusz, 1996.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. 2000.

QUIROZ, Mario. **Antología del Trabajo Social Chileno**. Concepción: Universidad de Concepción, 1998.

RICHMOND, Mary E. **Caso social individual**. 1922. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000029.pdf>. Acesso em 31/10/2019.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. “Cambiamos”: la política educativa del macrismo. **Question**, v. 1, n. 53, p.89-108, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMERO, Luis Alberto. **Breve historia contemporánea de la Argentina**. Fondo de Cultura Económica, 2015.

SALAS, Ana Cecilia. **Disciplina y control en la educación Argentina: De Videla a Menem**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://cdsa.academica.org/000-062/1972.pdf>. Acesso em 05/06/2020.

SÁNCHEZ, Gerardo. Crecimiento, modernización y desigualdad regional: La Belle Époque argentina. **Estudios Avanzados**, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4355/435546330003/html/index.html>. Acesso em 17/06/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SÃO PAULO. **Lei n. 2.497, de 24 de dezembro de 1935**. Dispõe sobre a criação do Departamento de Assistência Social do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1935/lei-2497-24.12.1935.html> . Acesso em: 12/06/2018.

SAVIANI, Dermeval. É possível uma história da Educação Latino-Americana. SAVIANI, D.; RAMA, G.; WEINBERG, G. **Para uma história da educação Latino-Americana: Polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores associados, p. 1-24, 1996.



SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda et al. O público e o privado na primeira LDBEN: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira-Public and private in the first LDBEN: the relationship between San Tiago Dantas and Anísio Teixeira. **History of Education Journal**, v. 17, n. 41, p. 195-211.

SILVA, Igor Assoni Monteiro; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O desenvolvimento do capitalismo industrial e a América Latina: Teoria Marxista da Dependência em perspectiva histórica. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 8, n. 3, 2018.

SOLÁ, Malena Becerra; CANO, Natalia Becerra. Intervención social en la Argentina de los años 30: la profesionalización de la asistencia social. **Historia Caribe**, n. 15, p. 139-157, 2009.

SOUZA, I. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. In: **Revista Interface**, Natal, v.2, n. 1, 2005.

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social na Educação: saberes e competências necessários no fazer profissional**. 248f. 2008. Tese de Doutorado. Tese. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2008.

STEIN, Stanley J.; STEIN, Bárbara H. **A herança colonial da América Latina: ensaios de dependência econômica**. Paz e Terra, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 50, n. 111, p. 21-82, 1968.

TELLO, Graciela Mirta Evangelina Quiroga; CARRIZO, Walter José. La función social de la escuela durante la etapa desarrollista (1958-1962): una aproximación a su comprensión desde una mirada multidisciplinar. **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy**, n. 50, p. 81-89, 2016.

TORNO, Christian; MOLEDDA, Marcela; GIANNA, Sergio. **Trabajo social y espacios ocupacionales; derechos, procesos y prácticas profesionales**. 1a ed . - La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, 2017.

TORRES, Germán. Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. **História da Educação**, v. 18, n. 44, p. 165-185, 2014.

TRINDADE, Rosa. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projetos profissionais. **Temporalis**, n. 04, p. 21-42, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Pleno Curso de Graduação em Serviço Social**, 2008.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE LA PLATA. **Propuesta de nuevo Plan de Estudios**. Facultad de Trabajo Social, 2015.

VARELA, Paola. Consideraciones sobre la " escuela real": instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 14, n. 41, p. 343-374, 2009.

VAZ, Aline Choucair. Governo Vargas, trabalho e o Ensino Primário: discursos dos jornais "Folha de Minas" e "Estado de Minas"/Vargas government, work and primary education: speeches from Folha de Minas and Estado de Minas. **Educação em Foco**, v. 20, n. 32, p. 101-122, 2017.

VILLARROYA, Isabel Sanz. La " Belle Époque" de la Economía Argentina: 1875-1913. **Acciones e Investigaciones Sociales**, n. 23, p. 115-138, 2007.

VON DENTZ, Marta; DA SILVA, Roberto Rafael Dias. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade** 121: Desafios ao Serviço Social em diversos países, p. 7, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Educação (UFSM)**, v. 30, n. 2, p. 105-120, 2005.

WANSCHELBAUM, Cinthia. La educación durante el gobierno de Alfonsín (Argentina, 1983-1989). **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. XXV, n. 48, p. 75-112, 2014.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 331f. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2004

YAZBEK, Maria Carmelita, et al. O significado sócio-histórico da profissão. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, 125-142.

ZANATTA, Loris. **Uma breve história da América Latina**. Editora Cultrix, 2017.

I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, V Fórum Serviço Social na Educação e III Encontro do GEPESSE. **A educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital**. Organizado por Eliana Bolorino Canteiro Martins; Ney Luiz Teixeira de Almeida. Franca, SP, 2017.

5° Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social. **Latinoamerica Hoy: Democracia, derechos y trabajo social**; compilado por Silvina Cuella; Rossana Crosetto, 1ª ed, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018

## ANEXOS

Anexo A – Disposição Regulatória n. 76 da Direção Geral de Cultura e Educação de Buenos Aires

Anexo B – Modelos dos Questionários

Anexo C – Fluxogramas do Curso de Serviço Social da UFRJ

Anexo D – Fluxograma do Curso de Trabalho Social da UBA

Anexo E – Trabalhos do 15º CBAS com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

Anexo F – Trabalhos do 16º CBAS com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

Anexo G - Trabalhos do 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

Anexo H – Trabalhos do Encontro Nacional da Federação Argentina de Unidades Acadêmicas de Serviço Social (2019) com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

Anexo I - Trabalhos do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação

Anexo J - Trabalhos do II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação

## ANEXO A – Disposição Regulatória n. 76 da Direção Geral de Cultura e Educação de Buenos Aires



LA PLATA, 08 de septiembre de 2008

VISTO la Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Cap. I Disposiciones Generales y Cap. XII, Art. 43 Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y;

### CONSIDERANDO

Que los lineamientos de la política educativa actual caracterizan a la educación como bien social puesta al servicio de todos los bonaerenses en igualdad de oportunidades, con equidad y calidad;

Que la Ley de Educación Provincial N° 13.688 refiere en el Art. 43, que la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social adquiere en sus intervenciones carácter de transversalidad con referencia a las Direcciones de Nivel y otras Modalidades del Sistema Educativo Provincial;

Que la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social propone un abordaje especializado fortalecedor de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje promoviendo la defensa de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, dentro y fuera del espacio escolar.

Que la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tiene a su cargo los Equipos de Orientación Escolar cumpliendo funciones en Establecimientos Educativos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial;

Que los Equipos de Orientación Escolar están conformados actualmente por Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico;

Que también dependen de la Modalidad los Equipos Interdisciplinarios Distritales, que actualmente son los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia, los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia y los Centros de Orientación Familiar;

Que los mencionados Equipos de Orientación y Equipos Interdisciplinarios son supervisados por los Inspectores Areales dependientes de esta Dirección de Modalidad;

Que el trabajo en Equipo implica la articulación e interdisciplinariedad de sus integrantes para el logro de una meta común, en relación de igualdad y complementariedad;

Que la interdisciplinariedad no es la yuxtaposición ni una suma de saberes sino una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de un saber con otro u otros;

Que es por lo tanto una forma de trabajo entender y abordar un hecho o una problemática, aplicando conocimientos que devienen de la intersección de los saberes;

Que se necesitan definir las tareas y campos de trabajo del personal de esta Dirección de Modalidad en los servicios educativos, y cómo se articularán los integrantes del Equipo de Orientación Escolar en el marco o estrategia de intervención que elijan;

Por ello;

## **LA DIRECTORA DE PSICOLOGIA COMUNITARIA Y PEDAGOGIA SOCIAL**

### **D I S P O N E:**

ARTÍCULO 1. Derogar la Disposición N° 93 del 2007

ARTÍCULO 2. Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

ARTÍCULO 3. Los Equipos de Orientación Escolar realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

ARTÍCULO 4. Corresponde a los Equipos de Orientación Escolar, a partir del diagnóstico participativo de la situación socio-educativa-comunitaria, realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención en forma conjunta, respetando las especificidad de cada rol, las características institucionales, las comunitarias y del Nivel Educativo y Modalidad en el que se inserta, desprendiendo del mismo, los subproyectos que permitan operacionalizar los propósitos de la intervención.

ARTÍCULO 5. Corresponde a los Equipos de Orientación Escolar realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

ARTÍCULO 6. Es función de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

ARTÍCULO 7. Corresponde a todos los integrantes de los **Equipos:**

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo (PEI) y en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) aportando elementos de fundamentación, criterios socio-pedagógicos, institucionales, comunitarios y saberes vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

- b) Participar activamente junto a los directivos y docentes de la institución, en la generación de oportunidades educativas que posibiliten la participación de miembros de la comunidad en la terminalidad de sus estudios en los distintos niveles educativos.
- c) Propiciar las reuniones de Equipo Escolar Básico, participando y brindando estrategias de intervención de acuerdo a las demandas, expectativas, necesidades y aspiraciones educativas de la comunidad escolar. También, para analizar el diagnóstico de las situaciones educativas grupales e individuales de las trayectorias escolares.
- d) Realizar reuniones con padres, familiares o encargados legales de niños, niñas y adolescentes con el fin de ofrecer orientación acerca de la participación de estos en el mejor desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos.
- e) Participar de los procesos de exploración pedagógica sistemática y asistemática dentro y fuera del aula.
- f) Elaborar y registrar, la historia escolar individual y grupal aportando datos sobre trayectorias, características de la experiencia educativa del grupo o del alumno y otras valoraciones de carácter exclusivamente pedagógico.
- g) Producir informes de resultados de las intervenciones, con resguardo de toda información que pertenezca a la vida personal del alumno y su familia que no constituya relevancia para la toma de decisiones pedagógicas, y sea considerada confidencial.
- h) Proponer, colaborar y participar en proyectos pedagógicos y sociales que permitan construir lazos con otras instituciones de la comunidad y que aporten a la comprensión y/o resolución de distintas problemáticas comunitarias con la activa participación de alumnos.
- i) Desempeñar un rol articulador de los acuerdos pedagógicos entre las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades y los Centros Educativos Complementarios.
- j) Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.
- k) Analizar el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, a través de instrumentos de exploración, caracterización y evaluación cuali-cuantitativa pertinentes a cada formación profesional y con un enfoque interdisciplinario.
- l) Definir las acciones a realizar para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos educativos pertenecientes a la Modalidad Educación Especial que se encuentran en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias, acompañando los procedimientos, aportando formalmente datos, información relevante y orientación a padres, docentes y equipos directivos.

- m) Elaborar estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para la permanencia escolar, en conjunto con otras instancias formales del sistema educativo.
- n) Abordar las distintas situaciones desde la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la interculturalidad, la convivencia democrática, el respeto mutuo ante la diversidad y el cuidado del medio ambiente social y natural.
- o) Diseñar y conducir proyectos de orientación para la educación y el trabajo, que generen espacios de participación y circulación de la palabra de los jóvenes y adultos, y promuevan la articulación y participación de instituciones públicas y privadas relacionadas con la temática.
- p) Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para el empoderamiento de los sujetos escolares que transitan su vida educativa en contextos de alta conflictividad social, promoviendo sus potenciales transformadores de las circunstancias desfavorables, en coherencia con los principios de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.
- q) Articular acciones que tiendan al cuidado de la salud física y psíquica a través del diseño de proyectos específicos que involucren a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y sus familias, apuntando a temáticas relevantes del área de la salud surgidas en la comunidad.
- r) Diseñar proyectos y sub proyectos pedagógicos-socioculturales que permitan construir lazos con otras instituciones de la comunidad y que aporten a la comprensión y/o resolución de distintas problemáticas con la activa participación de alumnos.

ARTÍCULO 8. Corresponde al rol del **Orientador Educativo** (OE):

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, aportando elementos de fundamentación psico-pedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional, y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación, que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.
- b) Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de aprendizaje.
- c) Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes junto a los otros miembros del Equipo de Orientación Escolar proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos concretos.
- d) Cooperar desde la especificidad de su formación profesional con los directivos y docentes en la implementación de los diseños curriculares establecidos para cada nivel y modalidad.
- e) Orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de



constitución subjetiva y construcción de ciudadanía.

ARTÍCULO 9. Corresponde al rol del **Orientador Social** (OS):

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos de fundamentación socio-pedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.
- b) Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.
- c) Aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.
- d) Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.
- e) Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.
- f) Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos.
- g) Abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 10. Corresponde al rol del **Maestro/a Recuperador/a** (MR u OA):

- a) Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional aportando elementos de fundamentación, criterios pedagógico-didácticos y otros saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.
- b) Ofrecer información y proponer experiencias facilitadoras del aprendizaje como proceso de enlace entre la situación cognitiva y psicosocial de los alumnos y los contenidos educativos, basándose en los principios de la Pedagogía Social.
- c) Fortalecer las prácticas de los docentes a través de la implementación de estrategias adecuadas que respeten los conocimientos previos, las historias familiares y la cultura comunitaria de sus alumnos.

- d) Diseñar e implementar conjuntamente con los docentes, en función de los diagnósticos institucionales y áulicos, secuencias didácticas que propicien un auténtico aprendizaje escolar, conforme a los lineamientos curriculares.
- e) Articular sus intervenciones con los docentes desde la mirada pedagógica especializada, para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje en el aula y en la institución en su conjunto.

ARTÍCULO 11. Corresponde al rol de **Fonoaudiólogo/a** (FO u OF):

- a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional aportando desde la concepción del lenguaje humano como construcción compleja atravesado por múltiples variables de carácter cultural, cognitivo-epistemológico, socio-psico-afectivo y orgánico-funcional, siempre construido en el marco de un contexto comunitario.
- b) Aportar a los docentes propuestas que faciliten la recuperación del diálogo, las prácticas sociales del lenguaje con diferentes formatos, la argumentación y la exposición sobre temas y problemas de interés comunitario entre sujetos y grupos, brindando herramientas que posibiliten la construcción del discurso y las habilidades del pensamiento.
- c) Valorar e integrar a las experiencias comunicacionales, las lenguas originarias, la lengua castellana y los idiomas extranjeros como otro modo de promover la integración a la vida intercultural en las diferentes instancias comunitarias: comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela) y comunidad en términos de contextos sociales particulares.
- d) Realizar un análisis de desempeño y circulación de competencias lingüísticas y comunicacionales en la comunidad de aprendizaje y, en el caso de problemáticas específicas del lenguaje, orientar al docente sobre modos o estrategias posibles de intervención para favorecer y fortalecer las capacidades lingüísticas de sus alumnos.

ARTICULO 12. Corresponde al rol de **Médico/a** (DO):

- a) Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional aportando elementos de fundamentación médico-pedagógicos, provenientes de saberes específicos de su formación profesional.
- b) Realizar un trabajo sistemático con los Equipos Interdisciplinarios Distritales, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Directivos y Docentes, aportando sus saberes, orientación Médica e información concreta referida a la promoción integral de la salud.
- c) Participar activamente en las tareas y proyectos de los Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios Distritales, aportando sus conocimientos ante situaciones generales y/o específicas referidas a problemáticas de salud.
- d) Diseñar y ejecutar acciones propias de su saber profesional, que aporten al desarrollo y crecimiento individual y grupal de los alumnos, y que faciliten la adquisición del aprendizaje.

ARTÍCULO 13. Registrar esta Disposición, cuyo original quedará archivado en el Departamento Administrativo de esta Dirección. Comunicar a la Subsecretaría de Educación, a las Dirección Provincial de Gestión Educativa y por su intermedio, a quienes corresponda. Cumplido, archivar.-----

**DISPOSICION N°76.-**

ANEXO B – Modelos de Questionários

<b>Questionário 01</b> <b>Pesquisa da Tese “Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na educação brasileira e argentina”</b>	
Nome: Formação: Área de Atuação:	
<b>Perguntas</b>	
<b>1.</b>	Na sua opinião, qual é a relevância de se estudar o Serviço Social latino-americano para os profissionais da área atualmente?
<b>Resposta</b>	
<b>2.</b>	Quais as ações ou momentos históricos que já ocorreram e que você citaria como relevantes para a difusão do Serviço Social latino-americano?
<b>Resposta</b>	
<b>3.</b>	Quais os desafios que você identifica para o Serviço Social latino-americano e conseqüentemente para os profissionais do Serviço Social?
<b>Resposta</b>	
<b>4.</b>	Na sua opinião, qual a relevância e/ou contribuição do Serviço Social brasileiro para o argentino? E do Serviço Social argentino para o brasileiro?
<b>Resposta</b>	
<b>5.</b>	Quais trabalhos, ações, cursos ou eventos que aproximem os profissionais brasileiros e argentinos você destacaria?
<b>Resposta</b>	
<b>6.</b>	<p>Dentre as opções abaixo, quais você acredita que poderiam contribuir mais para a aproximação do diálogo entre profissionais brasileiros e argentinos?</p> <p>( ) Página em redes sociais                      ( ) Site                      ( ) Eventos presenciais                      ( ) Eventos Virtuais                      ( ) Cursos de Extensão Presencial                      ( ) Curso de Extensão EAD                      ( ) Convênios entre instituições                      ( ) Outra: Qual? _____</p> <p>Na hipótese de desenvolvimento de alguma das alternativas acima, você teria interesse em participar ou indicaria algum profissional para tal ação? (A pergunta não implica em nenhum compromisso, trata-se apenas de uma sondagem)</p> <p>Resposta:</p>
<b>7.</b>	Gostaria de comentar alguma coisa a respeito da pesquisa ou do tema em questão?

<b>Questionário 02</b>	
<b>Pesquisa da Tese “Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na educação brasileira e argentina”</b>	
Nome:	
Formação:	
Área de Atuação:	
<b>Perguntas</b>	
<b>1.</b>	Como você avalia o desenvolvimento do Serviço Social na Educação do seu país?
<b>Resposta</b>	
<b>2.</b>	Quais as ações ou momentos históricos que já ocorreram e que você citaria como relevantes para a difusão do Serviço Social na Educação?
<b>Resposta</b>	
<b>3.</b>	Quais os desafios que a temática da educação apresenta para os profissionais do Serviço Social?
<b>Resposta</b>	
<b>4.</b>	Você conhece experiências do Serviço Social na Educação em outro país latino-americano? Se sim, descreva.
<b>Resposta</b>	
<b>5.</b>	Você conhece como funciona o Serviço Social na educação argentina?
<b>Resposta</b>	
<b>6.</b>	Você conhece trabalhos, ações, cursos ou eventos que aproxime os profissionais brasileiros e argentinos no debate da inserção do assistente social na educação?
<b>Resposta</b>	
<b>7.</b>	<p>Dentre as opções abaixo, quais você acredita que poderiam contribuir mais para a aproximação do diálogo entre profissionais brasileiros e argentinos?</p> <p>( ) Página em redes sociais</p> <p>( ) Site</p> <p>( ) Eventos presenciais</p> <p>( ) Eventos Virtuais</p> <p>( ) Cursos de Extensão Presencial</p> <p>( ) Curso de Extensão EAD</p> <p>( ) Convênios entre instituições</p> <p>( ) Outra: Qual? _____</p> <p>Na hipótese de desenvolvimento de alguma das alternativas acima, você teria interesse em participar ou indicaria algum profissional para tal ação? (A pergunta não implica em nenhum compromisso, trata-se apenas de uma sondagem)</p> <p>Resposta:</p>
<b>8.</b>	Gostaria de comentar alguma coisa a respeito da pesquisa ou do tema em questão?

<b>Questionário 03</b> <b>Pesquisa da Tese “Por um diálogo latino-americano: Serviço Social na educação brasileira e argentina”</b>	
Nome: Formação: Área de Atuação:	
<b>Perguntas</b>	
<b>1.</b>	Como você avalia a relevância da pesquisa para o Serviço Social latino-americano e para o Serviço Social na educação?
<b>Resposta</b>	
<b>2.</b>	Quais ações ou momentos históricos que já ocorreram e que você citaria como relevantes para a difusão da pesquisa sobre o Serviço Social latino-americano e o Serviço Social na Educação?
<b>Resposta</b>	
<b>3.</b>	Quais os desafios que você identifica para as pesquisas do Serviço Social latino-americano e para o Serviço Social na educação?
<b>Resposta</b>	
<b>4.</b>	Como você avalia o desenvolvimento de pesquisas da área do Serviço Social na educação brasileira e argentina?
<b>Resposta</b>	
<b>5.</b>	Você conhece trabalhos, ações, cursos ou eventos das instituições de pesquisa que aproximem os profissionais brasileiros e argentinos?
<b>Resposta</b>	
<b>6.</b>	<p>Dentre as opções abaixo, quais você acredita que poderiam contribuir mais para a aproximação do diálogo entre profissionais brasileiros e argentinos?</p> <p>( ) Página em redes sociais  ( ) Site  ( ) Eventos presenciais  ( ) Eventos Virtuais  ( ) Cursos de Extensão Presencial  ( ) Curso de Extensão EAD  ( ) Convênios entre instituições  ( ) Outra: Qual? _____</p> <p>Na hipótese de desenvolvimento de alguma das alternativas acima, você teria interesse em participar ou indicaria algum profissional para tal ação? (A pergunta não implica em nenhum compromisso, trata-se apenas de uma sondagem)</p> <p>Resposta:</p>
<b>7.</b>	Gostaria de comentar alguma coisa a respeito da pesquisa ou do tema em questão?

Anexo C – Fluxogramas do Curso de Serviço Social da UFRJ



Fluxograma - Curso Diurno							
1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período
Introdução ao Serviço Social <b>SSF104</b>	Serviço Social I <b>SSF105</b>	Serviço Social II <b>SSF106</b>	Serviço Social III <b>SSF107</b>	Serviço Social IV <b>SSF108</b>	Serviço Social Contemporâneo <b>SSF109</b>	Orientação de TCC I <b>SSW407</b>	Orientação de TCC II <b>SSW408</b>
Teoria Sociológica <b>SSF103</b>	Estado, Classes e Mov. Sociais <b>SSM202</b>	Psicologia Social <b>SSF115</b>	Ética Profissional <b>SSF111</b>	Orient. e Trein. Profissional I <b>SSW401</b>	Orient. e Trein. Profissional II <b>SSW402</b>	Orient. e Trein. Profissional III <b>SSW403</b>	Orient. e Trein. Profissional IV <b>SSW405</b>
Intr. ao Trabalho Científico <b>SSM205</b>	Antropologia Social <b>SSM201</b>	A Questão Social no Brasil <b>SSF113</b>	Prática Profissional <b>SSFW406</b>	Estágio Supervisionado I <b>SSWU09</b>	Estágio Supervisionado II <b>SSWU10</b>	Estágio Supervisionado III <b>SSWU11</b>	Estágio Supervisionado IV <b>SSWU12</b>
Filosofia e Serviço Social <b>SSF114</b>	Direito e Legislação Social <b>IUF230</b>	Direitos Humanos <b>SSM209</b>	Administração e Orçamento <b>SSP303</b>	Política Social III (A) <b>SSP360</b>	Núcleo Temático I <b>SSW409</b>	Núcleo Temático II <b>SSW410</b>	Avaliação e Monitoramento <b>SSP309</b>
Economia Política <b>SSP302</b>	Trabalho e Questão Social <b>SSM211</b>	Política Social I <b>SSP306</b>	Política Social II <b>SSP358</b>	Política Social III (B) <b>SSP361</b>	Análise de Indicadores <b>SSM203</b>	Planejamento e Projetos <b>SSP304</b>	Atividades Extracurriculares <b>SSWY02</b>
Teoria Política <b>SSP305</b>	Econ. do Brasil Contemporâneo <b>SSP301</b>		Identidades Culturais <b>SSM207</b>	Política Social III (C) <b>SSP362</b>	A Questão de Gênero <b>SSM208</b>	Disciplina Eletiva	Disciplina Eletiva
				Pesquisa Social <b>SSM204</b>			Oficina Temática <b>SSWY01</b>
				Técnicas Interventivas <b>SSW404</b>			TCC <b>SSWK05</b>

**Fluxograma - Curso Noturno**

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período	6º período	7º período	8º período	9º período	10º período
Introdução ao Serviço Social SSF104	Serviço Social I SSF105	Serviço Social II SSF106	Serviço Social III SSF107	Serviço Social IV SSF108	Serviço Social Contemporâneo SSF109	Núcleo Temático I SSW409	Núcleo Temático II SSW410	Orientação de TCC I SSW407	Orientação de TCC II SSW408
Teoria Sociológica SSF103	Teoria Política SSP305	Estado, Classes e Mov. Sociais SSM202	A Questão Social no Brasil SSF113	Psicologia Social SSF115	Ética Profissional SSF111	Orient. e Trein. Profissional I SSW401	Orient. e Trein. Profissional II SSW402	Orient. e Trein. Profissional III SSW403	Orient. e Trein. Profissional IV SSW405
Economia Política SSP302	Trabalho e Questão Social SSM211	Econ. do Brasil Contemporâneo SSP301	Identidades Culturais SSM207	Direitos Humanos SSM209	Prática Profissional SSFW406	Estágio Supervisionado I SSWU09	Estágio Supervisionado II SSWU10	Estágio Supervisionado III SSWU11	Estágio Supervisionado IV SSWU12
Filosofia e Serviço Social SSF114	Intr. ao Trabalho Científico SSM205	Direito e Legislação Social IUF230	Antropologia Social SSM201	Pesquisa Social SSM204	Política Social III (A) SSP360	A Questão de Gênero SSM208	Disciplina Eletiva	Disciplina Eletiva	Oficina Temática SSWY01
			Política Social I SSP306	Política Social II SSP358	Política Social III (B) SSP361	Administração e Orçamento SSP303	Análise de Indicadores SSM203	Planejamento e Projetos SSP304	Avaliação e Monitoramento SSP309
					Política Social III (C) SSP362	Técnicas Interventivas SSW404			Atividades Extracurriculares SSWY02
									TCC SSWK05



Anexo D – Fluxograma do Curso de Trabalho Social da UBA

Materias y Correlatividades					
1er año	C.B.C				
2do año	1. EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES(CBC)	2. HISTORIA SOCIAL ARGENTINA(CBC)	3. FUNDAMENTOS E HISTORIA DEL TRABAJO SOCIAL I (CBC)	4. SOCIOLOGÍA II(CBC)	5. TALLER I(CBC)
	6. ECONOMÍA POLÍTICA (4)	7. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION I (1)	8. FUNDAMENTOS E HISTORIA DEL TRABAJO SOCIAL II (3)	9. ESTADO Y POLITICAS PÚBLICAS (CBC)	
3er año	10. PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL (CBC)	11. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION II (7)	12. PROBLEMAS SOCIALES ARGENTINOS (2, 6)	13. TRABAJO SOCIAL, TERRITORIO Y COMUNIDAD (8, 9)	14. TALLER II(5, 3, 7)
	15. ANTROPOLOGÍA SOCIAL I (CBC)	16. POLÍTICA SOCIAL (9, 12)	17. TRABAJO SOCIAL Y PLANIFICACIÓN SOCIAL (8, 9)	18. TRABAJO SOCIAL, PROCESOS GRUPALES E INSTITUCIONALES(8, 7)	
4to año	19. TEORIA SOCIAL LATINOAMERICANA(4, 12)	20. ESTUDIOS SOCIO DEMOGRÁFICOS(11, 9)	21. DIMENSION INSTRUMENTAL DEL TRABAJO SOCIAL (8)	22. FILOSOFÍA SOCIAL (10)	23. TALLER III(13, 14, 17)
	24. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA SUBJETIVIDAD(3)	25. TRABAJO SOCIAL, FAMILIAS Y VIDA COTIDIANA (8,15)	26. PLANIFICACIÓN EN ESCENARIOS REGIONALES Y NACIONALES (20, 17)	27. MATERIA ELECTIVA (12, 14)	
5to año	28. DERECHO (3, 14)	29. SEMINARIO DE TRABAJO FINAL(15, 23, 20)	30. MATERIA OPTATIVA (12, 14)		31. TALLER IV(23,16,21,25)
	32. ANTROPOLOGÍA SOCIAL II (15)	33. MATERIA ELECTIVA (12, 14)			

Anexo E – Trabalhos do 15º CBAS com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

<b>Serviço Social Latino-Americano</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	As políticas de proteção social na América Latina: uma breve análise a partir da experiência peruana no século XXI <i>Enedina Rosa Barbosa Da Fonsêca; Flavia Dantas De Sousa; Flávio Nery Da Nbrega Júnior Janaina Nunes Da Silva; Kassandra Domingas De Menezes Batista; Najara Sousa Medeiros</i>	Brasil/ UFPB, INSS PB
2.	Experiências com grupos multidisciplinares-multiprofissionais na educação latino-americana <i>Mayara Castro de Souza; Silvia Cristina Yannoulas</i>	Brasil/UNB
3.	O IDH e as metas dos objetivos do milênio na América Latina: a realidade das interconexões <i>Carlos Nelson Dos Reis; Carolina Ritter; Guilherme Gomes Ferreira; Heloísa Teles; Rodrigo Dos Santos Nunes Tércio Saccol; Thaís Recoba Campodonico; Vanessa Gabriela Saggin</i>	Brasil/PUCRS
4.	Os modelos protetivos na América Latina e Brasil e seus desdobramentos na Assistência Social à família com crianças e adolescentes <i>Rosilene Marques Sobrinho de França</i>	Brasil/UFPI
<b>Serviço Social na Educação</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	A (contra)reforma da educação brasileira: mercantilização e as estratégias de renovação da “pedagogia da hegemonia” <i>Mauricelia Cordeira da Silva</i>	Brasil/UFPB
2.	A atuação do assistente social na política de assistência estudantil da universidade federal rural de Pernambuco: Elementos para o debate <i>Fabiana Maria Da Costa; Joselya C. De Araújo Vieira</i>	Brasil/UFRPE
3.	A atuação do Assistente Social na Política de Educação Inclusiva <i>Karla Nadja B. dos Anjos; Paulo F. M. de Souza Junior; Shirley Lima Teixeira</i>	Brasil/UFPE, Instituto de Educação Superior Raimundo de Sá, UFPI
4.	A atuação do serviço social na secretaria municipal da educação de Limeira/SP na perspectiva do acesso, permanência e desenvolvimento pleno dos alunos <i>Carolina Barbosa; Maria H. A. A. H. Martins; Rafaela C. P. Tomé; Tatiana C. B. Coelho; Valdirene Borges</i>	Brasil/SME

5.	A construção de uma proposta de política de assistência estudantil: um esforço do Grupo de Trabalho de Regulamentação do CEFET-RJ <i>Carina A. Antunes; Fernanda V. P. De Oliveira; Henrique R. Vasquez; Jonatas Lima Valle; Nieves B. Martinez; Rafaela G. Dias Da Silva</i>	Brasil/CEFET
6.	A contrarreforma do ensino superior e a (des)construção do projeto de formação profissional em serviço social <i>Leidiane Torres Sales; Taciana M. S. F. Monteiro</i>	Brasil/UFPB, UFCG
7.	A contribuição da extensão universitária para o acesso e garantia de direitos <i>Anely Marmitt; Isadora D. Pereira; Tatiana Reidel</i>	Brasil/UFRGS
8.	A contribuição do Serviço Social no espaço escolar: uma análise a partir da compreensão de gestores de escolas municipais e estaduais de Londrina (PR) <i>Claudia N. da Silva; Daniele S. Sana; Flávia S. de Oliveira; Lorena Ferreira Portes; Patrícia Aparecida Peixoto</i>	Brasil/UUEL
9.	A educação como elemento transformador: a experiência do Serviço Social em práticas educativas com adolescentes no Complexo de favelas da Maré <i>Daniel Soares Martins; Kelly Cristine Marques da Silva Leonardo fragoso da Luz</i>	Brasil/Redes de Desenvolvimento da Maré
10.	A educação como estratégia para superação da pobreza <i>José Albuquerque Constantino</i>	Brasil/UFPE
11.	A educação da população negra encarcerada: dificuldades e perspectivas <i>Jacirelle Alves Grilho</i>	Brasil/Unicap
12.	A educação o cumprimento da medida socioeducativa de semiliberdade <i>Girmenia Maria C. de Araújo; Rosiley dos Santos Bezerra; Sandra Carla P. de L. França; Valdenize R. de Andrade</i>	Brasil/Unicap
13.	A educação profissional na perspectiva dos estudantes: perfil e expectativas dos estudantes de cursos técnicos do IFSC – Campus Jaraguá do Sul <i>Giana Carla Laikovski; Rita de Cassia Marchi</i>	Brasil/ IFSC, FURB
14.	A efetivação da política de educação na construção do sujeito de direito no assentamento 10 de abril, no município de Crato – CE <i>Maria de Fátima Araújo Teles</i>	Brasil/UFCG
15.	A função pedagógica do profissional de Serviço Social junto aos demais profissionais da política de educação	Brasil/Secretaria

	<i>Bruna De O. Da Silva A Gomes; Luana Atanzio De Moraes</i>	Estadual de Educação do Rio de Janeiro
16.	A importância do programa de auxílio transporte para a permanência dos estudantes no IFRN Campus São Gonçalo Do Amarante <i>Carina Lilian F. Pinheiro; Celly Franck Da Cruz Moura</i>	Brasil/IFRN, Centro Universitário FACEX
17.	A inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Ensino de Teresina <i>Carmen Célia Araújo Gomes</i>	Brasil/ CREAS
18.	A inclusão de PCD's no sistema educacional brasileiro como garantia de direitos humanos <i>Clecia Graziely Da Silva Bastos; Herlan J. Da Silva Smith Jamile C. De Oliveira Lima; Luiz Eduardo G. Portugal Maria Ediane L. Dos Santos; Maria Lúcia Dias G. Garcia</i>	Brasil/ UNAMA
19.	A inserção do assistente social na área da educação pública sob a ótica dos gestores <i>Fabrcio Rodrigues da Silva; Luciana Maria Lobo Barbosa; Maria Lediane Batista de Brito; Talita Lima da Silva</i>	Brasil/Faculdade Vale do Salgado
20.	A Inserção do Assistente Social nas Escolas Públicas de Jaraguá do Sul: um relato de experiência de orientação de pesquisa Giana Carla Laikovski	Brasil/IFSC
21.	A inserção do serviço social no Colégio Pedro II: algumas aproximações <i>Cintia Maia Santos; Fernanda Martins Dutra Barreira Jennifer da Mota Perroni; Sheila Conceição da Silva</i>	Brasil/Colégio Pedro II
22.	A interface da assistência social com a educação enquanto estratégia para ampliação de cidadania aos estudantes no IFMA – Campus Manaus centro <i>Érica Oliveira de Castro Farias; Joelma Paz da Silva; Júlia Angélica de O. A. Ferreira/ Rosimary de S. Lourenço</i>	Brasil/IFAM
23.	A intervenção das assistentes sociais dos institutos federais de educação e o trabalho em rede Talit <sup>366</sup>	Brasil/IFBA
24.	A intervenção profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das universidades federais: velhas demandas sob novas roupagens <i>José Albuquerque Constantino</i>	Brasil/UFPE
25.	A Lógica Educacional no município de Rio das Ostras <i>Ana Carolina Cantuaria; Natalia Lorena Moreira</i>	Brasil/UFF

<sup>366</sup> No trabalho que consta nos anais do evento, a autoria aparece apenas da forma como transcrita.

26.	A política educacional no contexto da sociedade capitalista: debatendo as influências da ofensiva neoliberal na Educação brasileira <i>Jaciana M. Magalhães; Maria Danielle C. Morais Sousa; Sofia Ulisses Santos; Yara Clecia Pereira Moura</i>	Brasil/UFPB
27.	A política educacional voltada para pessoa com deficiência no Brasil no parâmetro dos últimos censos educacionais <i>Luciana Juliane Marques dos Reis</i>	Brasil/SMS
28.	A proposta de trabalho do serviço social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Uma construção coletiva <i>Altair Justino de C. Micheli; Francisco de A. Costa e Silva; Luciana G. Pereira de Paula; Mônica de O. Fernandes Olinto Brandão Sobrinho; Sandra Lúcia Gonçalves</i>	Brasil/ IFGO, UFJF
29.	A universidade privado-filantropica brasileira na gestão de programas de assistência estudantil: um estudo do programa prouni <i>Francisco Arseli Kern; Larissa Ramalho Pereira</i>	Brasil/ Centro Universitário Franciscano, PUCRS
30.	Acesso ao PRONATEC: desafios enfrentados pelos usuários do Benefício Auxílio Moradia Transitória no Município de Rio Branco <i>Mirleide Tavares Mota</i>	Brasil/ PUCGO
31.	Ações Afirmativas e Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Manaus Centro: um estudo com os alunos dos cursos de graduação do primeiro semestre do ano 2015 <i>Ângela Emília G. da Silva; Erica Oliveira de Castro Farias; Joelma Paz da Silva; Júlia Angélica de O. Ataíde Ferreira</i>	Brasil/IFAM
32.	Análise do Serviço Social inserido ao PRONATEC junto ao sistema socioeducativo fechado de João Pessoa/PB <i>Nirleide Dantas Lopes</i>	Brasil/UFPB
33.	Análise dos critérios e indicadores da assistência estudantil na Universidade Tecnológica Federal Do Paraná <i>Jussara Marques De Medeiros; Kimberly Metzker Oro; Vanessa Ishikawa Rasoto</i>	Brasil/UTFPR
34.	As atribuições do serviço social na educação profissional: a experiência do IFS <i>Adriana Araujo de Lisboa; Emanuelle Moreira Santos; Flávia Munik Guarrido de Oliveira; Glaucia da Rocha Acioli; Ingrid Palmieri Oliveira; Lucyana Barros Santos Maria Auxiliadora S. M. Oliveira; Odailde F.C. dos Santos; Raquel de O. Mendes; Vania de Jesus</i>	Brasil/ IFS
35.	Assistência estudantil como direito: um debate necessário <i>Márcia Regina Mariano de Sousa Arão; Maria José Martins Galvão</i>	Brasil/ Unifametro, UFCE

36.	Assistência estudantil da UFSM campus Palmeira das Missões: análises a partir do perfil dos alunos <i>Cassia Engres Mocelin</i>	Brasil/UFSM
37.	Assistência estudantil, na garantia de acesso e permanência no ensino técnico profissionalizante na educação do campo <i>Deusanete Pinto Machado; Leidian Coelho de Freitas; Maria da Paz Demes Gonçalves; Maria Eliane de Lima Maria Jose de Souza Barbosa</i>	Brasil/ IFPA, UFPA
38.	Assistência estudantil: avaliação dos Programas de Assistência Estudantil a partir da análise avaliativa dos assistentes sociais da UFCG e UFPB <i>Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida; Sebastião Rodrigues Marques</i>	Brasil/ UFCG, UFPB
39.	Assistência estudantil: histórico, sentidos, potencialidades e limitações <i>Simone Eliza do Carmo Lessa</i>	Brasil/UERJ
40.	Assistente Social na educação: desafios e perspectivas no campo da Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso <i>Mariam Hitomiueta; Soraide Isabel Ferreira; Tatiane Eloize Furyama Mota</i>	Brasil/ IFMT
41.	Atuação da Assistente Social no IFRJ diante da implementação do Programa de Assistência Estudantil <i>Michelle Rodrigues de Moraes</i>	Brasil/UFRJ
42.	Bullying escolar: uma experiência na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca <i>Dalnes Cristine de Freitas Gondim; M<sup>a</sup> Aparecida Pereira; M<sup>a</sup> de Fátima Leite Gomes; M<sup>a</sup> Goretti Rodrigues de S. Oliveira; Nájila Brandão da Silva; Yaggo Leite Agra</i>	Brasil/ UFPB, SMEJP
43.	Cenário da política educacional: Considerações Acerca Dos Fatores Conjunturais Da Evasão Escolar <i>Alyne Campelo Da Silva; Ana Larissa Da Silveira</i>	Brasil/IFRN
44.	Condicionalidades na Assistência Estudantil: Espaço de construção de resistência ou de resignação <i>Edilaine Lúcia de Souza Friaça; Érika Alves Martins</i>	Brasil/ IF Sudeste de Minas
45.	Condições de permanência no ensino superior: a assistência estudantil na percepção dos alunos/as da UFERSA/RN <i>Anne Karoline Silva Felix; Dayse Darlene Queiroz De Lima; Fabricia Dantas De Souza; Janaina Maria Da Silva Holanda; Leidilane De Oliveira Honorato Alencar; Ludimilla C. Serafim De Oliveira</i>	Brasil/UFERSA
46.	Considerações sobre o processo educativo de mulheres idosas alunas de um programa de universidade de terceira idade <i>Alzira Tereza Garcia Lobato; Joelma dos Santos Rocha; Tatiane de Souza Mattos</i>	Brasil/UERJ
47.	Defesa da universidade pública diante da conjuntura neoliberal e o perfil socioeconômico do estudante de serviço social da	Brasil/UFSC

	UFSC <i>André Freitas; Lindsey Oliva Fontana Schmitz</i>	
48.	Desafios à gestão da assistência estudantil na Universidade Federal do Ceará (UFC) <i>Fernanda Venâncio Farias; Márcia Regina de Sousa Mariano Arão</i>	Brasil/ Unifametro
49.	Desafios da atuação do Serviço Social no NAPEM de Itaboraí: expressões da questão social no contexto familiar dos alunos da rede municipal de ensino <i>Janaína Alves Barreto</i>	Brasil/ SME de Itaboraí
50.	Desafios na implementação das políticas de assistência ao estudante: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Presidente Epitácio <i>Mayara Gomes Cadette</i>	Brasil/ IFSP
51.	Educação ambiental e serviço social: os desafios do exercício profissional junto a rede pública de ensino <i>Erica Paula Elias Vidal De Negreiros; Mikaelle Gondim Cordeiro; Rebeca Gomes De Oliveira Silva</i>	Brasil/UFPE, Secretaria De Meio Ambiente E Sustentabilidade Do Recife
52.	Educação e formação política na luta dos movimentos sociais: um desafio de análise do serviço social sobre a ocupação comuna 17 de abril em Fortaleza <i>Virgínia Márcia Assunção Viana</i>	Brasil/UECE
53.	Educação e gênero: mulheres mães “chefes de família” nas Instituições Federais de Ensino Superior no contexto de expansão e reestruturação neoliberal <i>Cibele da Silva Henriques</i>	Brasil/UERJ
54.	Educação em direitos humanos: um debate necessário na escola <i>Annamaria da Silva Araújo Martins</i>	Brasil/UFRJ
55.	Educação especial e políticas públicas: um olhar do serviço social <i>Claudia De Melo Brito Baedeki; Danielle Ayres Silva; Matilde Dias Martins Pupo</i>	Brasil/ Fundação Weiss Scarpa, FATEC
56.	Educação inclusiva: a dificuldade do surdo em ingressar, permanecer e concluir o ensino superior <i>Rejane Pereira Da Silva; Valquelene Carvalho Milhomem</i>	Brasil/Unisulma
57.	Educação inclusiva: distância entre o conceito e a prática. Um estudo comparativo entre a política nacional de educação inclusiva e sua equivalente no estado de Pernambuco (2007-2014)	Brasil/UFPE

	<i>Eva Maria de Araújo Santos; Glaubia Mellyssa Alves; Maria Mirelly Leal Batista</i>	
58.	Educação Profissional e Tecnológica, Requisições Institucionais e a Intervenção Profissional: O Serviço Social no CEFET RJ- Campus Maria da Graça <i>Arlene Vieira Trindade</i>	Brasil/CEFET
59.	Educação Profissional e Tecnológica: reflexões iniciais a partir do Projeto Ético Político do Serviço Social <i>Thaís Ribeiro Esteves</i>	Brasil/IFSP
60.	Educação Superior e Política de Cotas na Universidade Federal do Tocantins <i>Marcilene de Sousa Macedo</i>	Brasil/UFT
61.	Educação superior no Brasil: a crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade <i>Adilson Aquino Silveira Junior; Clara Martins do Nascimento</i>	Brasil/ UPE, UFPB
62.	Educação Técnica: atalho para uma formação mercadológica <i>Daniele da Silva de Lima; Edna Maria Leite Dias; Ingrid R. Freitas; Maria José Martins Galvão; Mariana Oliveira de Melo</i>	Brasil/ UECE, Fametro
63.	Educação, Patriarcado e Diversidade Familiar: uma análise de livros didáticos do ensino fundamental público de Mossoró <i>Dheniffer José Ferreira Freire; Mirla Cisne Álvaro; Nayara da Silva Araújo</i>	Brasil/ UERN
64.	Educação, serviço social e projeto Ético-Político: entre desafios e possibilidades <i>Ana Cristina Almeida de Oliveira; Andreia Lucena de Gois Nascimento; Virginia da Silva Moura Soares</i>	Brasil/IFRN
65.	Educar para que/quem? Notas sobre a educação e a sociabilidade do capital <i>Vanessa Gabriela Saggin</i>	Brasil/ PUCRS
66.	Eixo: Educação, sociedade e políticas públicas. O lugar estratégico da família para a integração de ações e políticas de proteção e desenvolvimento social na região metropolitana de Salvador (BA) <i>Beatriz Pacheco Portela</i>	Brasil/UCSAL
67.	Entre a concepção e a prática na educação: relato da experiência do Serviço Social na política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA <i>Cintia Karim dos Santos; Larissa Feitosa da Rocha; Mirella Souza Neiva; Suede Mayne Pereira Araujo</i>	Brasil/ IFBA
68.	Experiência de sistematização da ação dos assistentes sociais na educação: Relato de parceria entre profissionais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e a Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro <i>Luciana Braga Palma; Sarai Basílio Ribeiro</i>	Brasil/ SMERJ



69.	Experiências cotidianas dos alunos africanos do Programa Estudantes-Convênio de Graduação na UFPE: encantos e desencantos culturais e acadêmicos <i>Daniele Renata Gomes De Souza</i>	Brasil/UFPE
70.	Expressões do serviço social na atuação da extensão no IFCE <i>Maria Jucilene Borges De Souza; Patrícia Fernandes De Freitas</i>	Brasil/ IFCE, UFCE
71.	Extensão universitária como espaço de integração social de convivência da pessoa idosa: Experiência no Projeto de Extensão ULBRA/Cidadã Associação de Moradores do Bairro São Bernardo. <i>Cristina Batista De Medeiros; Odete Rigato Miotto; Rita Lubiana Rosa</i>	Brasil/ CEULJI, Associação De Moradores Do Bairro São Bernardo
72.	Família, escola e cidadania: relação interconexa e necessária na cena contemporânea <i>Antonia Pereira Pontes; Patricio Azevedo Ribeiro</i>	Brasil/UFAM
73.	Formação política e educação popular: curso de realidade brasileira como instrumento de construção de contra hegemonia <i>Joyce Dayanne Henriques Araújo; Leonardo Honorato de Sousa; Lidiane Cavalcante Tiburtino Maria de Fátima Leandro Ferreira; Yanna Karla de Sousa Alves</i>	Brasil/FIP
74.	História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: experiência de um seminário construído pelo CRESS/RJ <i>Carlos Felipe Nunes Moreira; Jéssica Oliveira Monteiro; Priscila Furtado Da Silva; Silvia Dabdab Calache Distler</i>	Brasil/ UERJ, UFRJ, SME, CRESS
75.	Inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino <i>Ângela de Fátima Ulrich Jeiss; Bruna A. Fabricio; Dario Gonçalves Junior; Margarete Alcino; Thierry Siqueira Cesar</i>	Brasil/PUCPR
76.	Lei Maria da Penha nas escolas: um instrumento de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher <i>Adrieli de Sousa Lima; Amanda Carolina de Lima Quaresma; Elaine Cristina do Nascimento Costa; Jacqueline de Oliveira Saraiva; Rafaela Kelly Vieira da Silva</i>	Brasil/ UFPI
77.	Manifestações e estratégias de prevenção da violência escolar: uma experiência vivida na escola Frei Damião em Picos (PI) Brenda T. de L. Silva; Fabiana N. P. de Moura; Francisca N. R. da Silva; Ginaria M. da S. G. de Moura; Joana de M. e Silva <i>Kaline Maria de Jesus; Laura R. de Jesus; Luciana B. Nunes; Márdila F. Luz T.Coutinho; Polyana Pamella Luz de Sousa</i>	Brasil/ Instituto de Educação Superior Raimundo Sá
78.	Mediação de conflitos: a experiência do Projeto Rede Escola Cidadã <i>George Heverton Moraes Pontes; Hiris Rodrigues Vilhena; Maria Lúcia Dias Gaspar Garcia</i>	Brasil/ UAM
79.	Notas para o Debate Sobre a Assistência Estudantil	Brasil/ IFRJ

	<i>Késsia Roseane de Oliveira França</i>	
80.	Notas sobre o serviço social na política de educação e os desafios da atuação profissional <i>Géssica Cristina De Deus Silva; Leila Chaban; Terezina Fátima Paes De Arruda</i>	Brasil/ UNIVAG, Hospital Universitário Júlio Müller
81.	O Cotidiano do Assistente Social nas Escolas Públicas Estaduais em Fortaleza <i>Regina Célia Ferreira de Oliveira</i>	Brasil/SMS Fortaleza
82.	O cotidiano do trabalho profissional do Assistente Social no espaço educacional do IFSULDEMINAS <i>Nathália Lopes Caldeira Brant</i>	Brasil/IFSULDEMINAS
83.	O debate acadêmico sobre as políticas de Ação Afirmativa para a População Negra no Brasil (2009 - 2015) <i>Arthur Lemos Coutinho</i>	Brasil/ UFES
84.	O estado e a política de educação na sociedade capitalista: uma reflexão crítica <i>Ana Cristina Almeida de Oliveira; Andréa Lucena de Góis Nascimento; Gilcelia Batista de Gois Magnolia Maria da Rocha Melo; Virgínia da Silva Moura Soares</i>	Brasil/IFRN
85.	O exercício profissional do assistente social na assistência estudantil: a particularidade da dimensão educativa <i>Fabricia Dantas de Souza</i>	Brasil/UFERSA
86.	O papel da política de assistência estudantil para a permanência dos estudantes dos Cursos de Artes/Teatro e Filosofia da UFT/Palmas <i>Doracy Dias Aguiar de Carvalho; Elizamara Josiene da Silva; Roberto Francisco de Carvalho</i>	Brasil/UFT
87.	O papel do estado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: questões para o debate <i>Francismeiry Cristina de Queiroz</i>	Brasil/IFMT
88.	O perfil das equipes profissionais e gestores dos programas de assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior <i>Jovina Maria de Barros Bruno</i>	Brasil/UFF
89.	O perfil socioeducativo do assistente social no espaço escolar: uma intervenção profissional no IFRN Campus – Parnamirim <i>Rodrigo de Souza Medeiros</i>	Brasil/IFRN
90.	O problema da educação na atualidade: soluções formais em detrimento das essenciais <i>Joselita Olivia da Silva Monteiro</i>	Brasil/UFAL

91.	O processo de trabalho do assistente social frente às ações da política de assistência estudantil do IFPI: uma experiência no campus Parnaíba (PI) <i>Karolina Nogueira Mendonça Diniz</i>	Brasil/IFPI
92.	O processo de “assistencialização” da educação no ensino superior federal: requisições para o trabalho do Assistente Social na assistência estudantil <i>Amanda Silva Belo</i>	Brasil/UERJ
93.	O racismo institucional e sua persistência no contexto universitário: reflexões sobre suas manifestações na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP baixada santista. <i>Brenda Barbosa da Silva; Everton Gabriel dos Santos Leão; Hellen Paula Neves dos Santos; Tamires Guimarães do Nascimento; Tatiane de Sousa Santos</i>	Brasil/UNIFESP
94.	O retorno para a escola da comunidade dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio fechado <i>Jéssica Sanches</i>	Brasil/UNESP
95.	O serviço social e a ação afirmativa na educação profissional: aplicabilidade da lei 12.711 no Instituto Federal de Sergipe (IFS) <i>Vania de Jesus</i>	Brasil/IFS
96.	O serviço social na educação: A experiência profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Cacoal <i>Lorena Soares De Oliveira</i>	Brasil/IFRO
97.	O serviço social na política de educação no Brasil: uma relação histórica <i>Douglas Alves Dos Santos</i>	Brasil/UNIFESP
98.	O Serviço Social no âmbito educacional <i>Aline Nascimento Santos Correia; Mirian dos Santos Ribeiro</i>	Brasil/ UFS, Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação
99.	O trabalho do assistente social na educação: identidade e profissionalização <i>Ilka de Lima Souza; Iris de Lima Souza</i>	Brasil/ UFRN, UnP
100.	O Trabalho do Assistente Social na Política de Educação em Salvador: análise das condições objetivas de trabalho <i>Adriana Freire Pereira Ferriz; Andressa Passos Souza Santos; Ingrid Barbosa Silva; Juanildes Cruz Santos; Mariana da Silva Farias; Pâmela Rocha Nascimento; Tamires Santos do Espírito Santo</i>	Brasil/UFBA

101.	O voo da águia na interiorização universitária <i>Isabel Cristina Velasques Stoelben</i>	Brasil/UFMS
102.	Os desafios políticos e institucionais para a universalidade de atendimento no âmbito da política de Assistência Estudantil <i>Gleyce Figueiredo de Lima</i>	Brasil/IFRJ
103.	Perfil dos estudantes do proeja em recursos pesqueiros do Instituto Federal Da Paraíba – Campus Cabedelo <i>Evelin Sarmento De Carvalho</i>	Brasil/IFPB
104.	Perfil socioeconômico dos estudantes beneficiários do IFPI/Campus Piri-piri: ano 2014 <i>Mirella Thaís Araújo Santos</i>	Brasil/ IFPI
105.	Política de assistência estudantil no Brasil: particularidades da atuação do Serviço Social no Instituto Federal de Alagoas <i>Jaqueline da Silva Lima; Juliana Carla da Silva Gois; Rita Cristina Lima Souza Monteiro</i>	Brasil/UFAL
106.	Política de assistência estudantil no IFPB: acesso e permanência, um direito? <i>Kelly Samara Do Nascimento Silva</i>	Brasil/IFPB
107.	Política pública na Amazônia: estudo da implementação da política de educação em comunidade ribeirinha no município de Maués/AM <i>Bruna De Lima Acriz; Janilse Trindade Do Nascimento; Patricia Duarte Viana; Silvana Compton Barroso</i>	Brasil/UFAM
108.	Políticas de Inclusão Educacional no Brasil: em foco o Programa Brasil Alfabetizado <i>Ana Apula Magalhães Leite; Lázara Cristina da Silva; Monica Freitas Ferri; Simone da Cunha Tourino Barros</i>	Brasil/ UFVJM, UFU
109.	Políticas públicas educacionais, questão social e a inserção do assistente social nas escolas de ensino fundamental de Miranorte – TO: os saberes dos profissionais de educação <i>Jonathan Carneiro Carvalho; Wesleya Silva Dias</i>	Brasil/ UFTO, Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins
110.	Possibilidades e limites do trabalho interdisciplinar no núcleo Interdisciplinar de ações para a cidadania da Universidade Federal do Rio de Janeiro <i>Amanda Neder Ferreira; Carolina Barros dos Santos; Stephanie Belo Meireles Mota</i>	Brasil/ UFRJ
111.	Práticas de comunicações de não violências na educação básica <i>Rochele Pedroso De Moraes</i>	Brasil/ Associação De Literatura E Beneficência
112.	Processo de trabalho: A operacionalização do assistente social no Programa Incluir - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Construir (UFRR/RR)	Brasil/ Centro Universitario Estácio da

	<i>Carina Almeida Timbo; Carliene Pereira Costa; Lolyta Menezes Maciel</i>	Amazônia
113.	Projeto Eca nas escolas: uma proposta em construção <i>Keila Pinna Valensuela; Nayara Cristina Bueno</i>	Brasil/UNESPAR
114.	Questão social, educação intercultural e políticas públicas no contexto da Pan- Amazônia: uma questão de direito Social <i>Luciana Vieira Dos Santos; Marlene De Deus Lima; Renata Soares Martins; Thais Ilka De Deus Lima</i>	Brasil/IFAM, Centro De Ensino Literatus
115.	Reflexões sobre o trabalho do/a assistente social na política de assistência estudantil da educação superior pública <i>Jéssica Oliveira Monteiro</i>	Brasil/ UFRJ
116.	Refletindo a política de educação no brasil e a inserção de assistentes sociais <i>Marenilse Saturnino Da Silva; Silvia Dabdab Calache Distler</i>	Brasil/CRESS
117.	Reflexão sobre as responsabilidades do estado para com a educação infantil e as responsabilidades da família <i>Nayara Hakime Dutra Oliveira; Vanessa Cristina Matozo</i>	Brasil/UNESP
118.	Reflexões para uma prática transformadora: a relação família e escola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia <i>Andressa Passos Souza Santos; Juanildes Cruz Santos; Pâmela Rocha Nascimento</i>	Brasil/UFBA
119.	Reflexões sobre o trabalho do assistente social e sua função Pedagógica <i>Ana Paula Ferreira Jordão</i>	Brasil/PUCRJ
120.	Reino do capital: a educação como mercadoria <i>Andreia Agda Silva Honorato</i>	Brasil/PUC
121.	Serviço social e (na) educação: uma atuação em prol da igualdade, participação e emancipação <i>Diana Brito Andrade; Iris de Lima Souza</i>	Brasil/ UnP, UFRN
122.	Serviço social e a mercantilização da educação <i>Dariana Maria Silvino; Marcia Rejane Ferreira Da Silva; Tazia Renata Peixoto Gondim Henrique</i>	Brasil/UERN
123.	Serviço social e dimensão educativa: nexos inseparáveis <i>Lígia Da Nóbrega Fernandes</i>	Brasil/UNESP
124.	Serviço social e educação ambiental: a experiência no Projeto de Extensão Serviço Social e educação ambiental do Centro Universitário Estácio da Amazônia <i>Erika Santos Costa; Lady Mara Lima De Brito</i>	Brasil/ Centro Universitário Estácio Da Amazônia
125.	Serviço social e educação do campo: apontamentos sobre o debate	Brasil/UFS

	<i>Dislaine Sousa De Sá</i>	
126.	Serviço Social e Educação Popular: considerações acerca de um projeto de pesquisa na comunidade do Morumbi - Cachoeira/BA <i>Carolina Nascimento Paes; Marcela Mary José Da Silva</i>	Brasil/UFRB
127.	Serviço Social e educação popular: um estudo sobre as possibilidades de uma prática profissional emancipatória <i>Tainan Cristina de Araujo Bogo</i>	Brasil/UFVJM
128.	Serviço Social e educação: a atuação do/a Assistente Social no IFCE em pauta <i>Ariadine De Oliveira Rabelo Da Silva; Maria Jucilene Borges De Sousa; Patricia F.Freitas; Teresa Helena Gomes Soares</i>	Brasil/IFCE
129.	Serviço Social e Educação: reflexões sobre a dimensão ético-política na atuação dos profissionais <i>Grazielle Nayara Felício Silva</i>	Brasil/PUCSP
130.	Serviço social e educação: uma experiência extensionista <i>Julyanna Maria Gomes Pereira; Sandra Carla Pereira de Lima França; Thyago Lopes Penalva; Valdenice José Raimundo</i>	Brasil/PUCPE
131.	Serviço Social na educação pública <i>Alcivane Caldeira De Sousa; Iarani Augusta Galucio Lauxen; Ivone Domingos E Silva; Juliana Fialho Castro De Lima Lorena Guimarães Ferreira Honorato; Marcio Borges Da Silva; Regina Teodosio Dos Santos Rodrigues Paixão Rosimar Souza Dos Santos Borges; Telma Suanne Rocha Dos Santos; Vilma Guimarães Esteves</i>	Brasil/AELBRA, UFRJ, UFOPA, Escola Superior De Teologia, INSS, SMTAS, PF
132.	Serviço social na educação: Compromisso com a emancipação humana e a transformação social <i>Alejandro Vaillant Valdes</i>	Brasil/ Associação Cultural Arte Brasileira
133.	Serviço social na escola: contribuindo para o acesso e a permanência do jovem vítima da violência urbana <i>Karina Amancio Rodrigues</i>	Brasil/ União Sul Brasileira de Educação e Ensino.
134.	Serviço social, educação popular e do campo: uma interlocução necessária na materialização do projeto ético-político <i>José Filho Araujo Santos; Maria Leivanete Ferreira de Sousa; Raimunda Creulane Ferreira Fernandes</i>	Brasil/ Escola do Campo Florestan Fernandes, Uniderp, Instituto Ieducare
135.	Sobre os determinantes do Programa Nacional De Assistência Estudantil- PNAES <i>Josimeire De Omena Leite</i>	Brasil/ UFAL
136.	Socializando saberes: relato de experiência do trabalho do assistente social na assistência estudantil no IFCE – campus	Brasil/IFCE

	Crateús <i>Alexsandro Souza Dos Santos; Barbara Diniz Lima Vieira Arruda; Izabela De Araujo Castro; José Roniere Luna Lima Raquel Simões Monteiro Alves; Ylana Beatriz Vieira Melo</i>	
137	Trabalho infantil e educação: o caso das escolas de Belém <i>Carlos Alberto Batista Maciel; Dyandra Janylle Rosário da Silva; Heráclito Santa Brígida da Silva</i>	Brasil/ UFPA
138.	Trabalho, alienação e educação: contribuições para pensar o modelo educacional atual <i>Aline Juliana Scher; Andressa Elisa M. Antunes; Angela Dall'oglio; Bruna G. F. A. Poggere; Mary Andrea A. Jurumenha</i>	Brasil/UFOPA
139.	Uma abordagem sobre os desafios Institucionais vivenciados por Trans no Curso de Serviço Social do Centro Universitário Estácio da Amazônia, ano de 2015 em Boa Vista (RR): diversidade sexual no Ensino Superior do Extremo Norte Brasileiro <i>Amanda Daniele da Silva Sousa; Carlos Henrique Piranha de Amorim; Gisele Felipe Pinto</i>	Brasil/ Centro Universitário Estácio da Amazônia
140.	Uma reflexão acerca do serviço social na educação profissional e tecnológica federal: IFCE Campus Crato <i>Maria Albaneide Fortaleza; Maria Lucileide Costa Duarte</i>	Brasil/IFCE
141.	Uma visão dos pais sobre a educação oferecida a crianças autistas em escola regular de Santarém – PA <i>Daiana Thais Gerhardt de Moura; Indira Costa de Sousa; Juliana Fialho Castro de Lima; Lorena G. Ferreira Honorato Odila Guimarães Lopes; Suzana Fontenelle Laurido; Yasmim Luana Oliveira Noronha</i>	Brasil/ Uni.Luterana do Brasil, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Centro Auditivo, Fundação Pro Paz, Instituto Esperança de Ensino Superior

Anexo F – Trabalhos do 16º CBAS com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

<b>Serviço Social Latino-Americano</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	Neoliberalismo na Argentina e a dependência sistêmica <i>Rosangela Nair de Carvalho Barbosa</i>	Brasil/UERJ
2.	Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social latino-americano e os desafios para a formação profissional em tempos de crise do capital <i>Paula Silva Leão; Patricia da Silva Coutinho</i>	Brasil/PUCSP, UFJF
3.	América Latina como lócus da construção da identidade profissional do Serviço Social <i>Rebecca Nunes Zerbinato; Amanda Germolhato Botoni</i>	Brasil/ FAPSS
4.	Um paralelo entre os códigos de ética profissional brasileiro e chileno: princípios em similaridade <i>Marileia Goin; Solange Paiva de Almeida; Lucas Mhatteus Barbosa de Lima</i>	Brasil/UnB
5.	A perspectiva privada da formação profissional em Serviço/Trabalho Social no Brasil e no Chile: modalidades de ensino e natureza institucional em questão <i>Marileia Goin; Lucas Mhatteus Barbosa de Lima; Solange Paiva de Almeida</i>	Brasil/UnB
6.	Rede iberoamericana de investigação em Serviço Social: particularidades, tendências e desafios da pesquisa no Brasil, Costa Rica, Espanha, Portugal e Uruguai <i>Yolanda Guerra; Virgínia A. Carrara; Alcina M. de C. Martins; Fernanda C. Blanco; Adela Susana C. Abbate; Rita Andrea Meoño Molina</i>	Brasil, Costa Rica, Espanha, Portugal e Uruguai/UFRJ, UFOP, Instituto Superior Miguel Torga, Universidade das Ilhas Baleares, Universidade da República, Universidade da Costa Rica
7.	Políticas dirigidas às famílias no contexto europeu e latino-americano: questões para o debate	Brasil/ UFSC



	<i>Liliane Moser</i>	
8.	Educação superior latina e caribenha à moda europeia: internacionalização, liberalização e uniformização <i>Mayra de Queiroz Barbosa</i>	Brasil/ UFAL
9.	Relato de viagem: impressões sobre o acesso ao aborto no Uruguai <i>Maurílio Castro de Matos</i>	Brasil/ UERJ
10.	Um estudo sobre as políticas de trabalho, emprego e renda para população LGBT no Brasil e na Argentina <i>Bruna Andrade Irineu; Brendhon Andrade Oliveira</i>	Brasil/ UFMT
11.	Os elementos estruturantes do capitalismo na América Latina e as mulheres <i>Renata Gomes Costa; Leonardo Nogueira Alves</i>	Brasil/ UFRJ
<b>Serviço Social na Educação</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	Ofensiva (neo)conservadora/liberal/fascista: reflexões sobre políticas sociais e educação – uma análise conjuntural na perspectiva do serviço social <i>Clairí Madai Zaleski Rebuá; Letícia Rodrigues Martins da Silva</i>	Brasil/UFRJ
2.	Atenção à saúde mental na UFRN: conhecendo a política e serviços prestados <i>Sarah Cristina de Oliveira Pinto</i>	Brasil/UFRN
3.	As manifestações da questão social na vida das crianças e adolescentes atendidos pelo projeto de extensão circuito juvenil em São Luís - MA: desafios e possibilidades de intervenção para o serviço social <i>Natália Mendonça Araújo; Victor Manoel Lira dos Santos; Ana Caroline da Silva Rumão; Wellen Souza Marques Nunes</i>	Brasil/CEUMA
4.	O exercício profissional na assistência estudantil: uma sistematização das dimensões do trabalho profissional no Centro de Ensino Superior do Seridó/Campus Currais Novos <i>Alana Cristina Bezerra de Medeiros Soares</i>	Brasil/UFRN
5.	O trabalho de assistentes sociais nas equipes pedagógicas no CEFET-RJ <i>Nieves Bizarelo Martinez</i>	Brasil/UERJ
6.	O Estado-Empresa e os impactos para o trabalho e saúde do servidor público federal na área da educação: algumas reflexões <i>Fernanda Rodrigues; Selma de Melo Barbosa</i>	Brasil/UFRJ; PUCSP
7.	Atenção à saúde do/da adolescente e a extensão universitária em cena	Brasil/UFPA

	<i>Elisangela Suely Bastos Cearense; Rafaela Seabra Guimarães</i>	
8.	Educação e Serviço Social contemporâneo: relato de experiência como docente na disciplina legislação da educação do campo <i>Daniel Barbosa dos Santos</i>	Brasil/Universidade Paulista-TO
9.	O Serviço Social nos processos políticos da educação técnica federal: reflexões acerca da intervenção junto aos movimentos sociais <i>Fillipe Perantoni Martins; Monícia P.Lemos; Estelamaris da C. Borges; Ana Cristina P. Guimarães; Ana Luiza L. de Castro</i>	Brasil/UFRJ, UFJF, UFOP
10.	<a href="#"><u>Tira a mão da minha assistência estudantil: movimento estudantil em tempos de cortes orçamentários</u></a> <i>Nivia Barreto dos Anjos</i>	Brasil/Universidade Católica de Salvador
11.	Extensão universitária junto aos movimentos sociais: uma experiência de assessoria à coordenação dos clubes de mães de Campina Grande -PB <i>Sandra Amélia Sampaio Silveira; Erika Rafaela Sousa Ataíde; Cristiane Tavares de Aguiar</i>	Brasil/UEPB
12.	Reflexões acerca da burocratização e estatização das organizações de massa e suas consequências para o movimento estudantil <i>Priscila Serafim de Andrade; Paulo Jackson Garcez Santos; Letícia Gabrielle Lima da Costa e Silva</i>	Brasil/UFPE
13.	Educação popular, movimentos sociais e serviço social em tempos de barbárie <i>Adriana Amaral Ferreira</i>	Brasil/UFRRJ
14.	A educação do campo como mediadora do processo de emancipação humana <i>Patricia B. T. Stabile; Marcelo F. R. Pereira; Henrique C. da R. Stabile; Alessandra G. de Castro; Pedro H. G. Xavier; Frederico dos S. Araújo; Ângelo R. de Carvalho; Carmen Lúcia V. Perez; Tállyta A. do Nascimento; Ana K.de C. Araújo</i>	Brasil/UnB
15.	A atuação profissional do assistente social no meio rural na perspectiva do método Paulo Freire <i>Carolina Sampaio de Sá Oliveira; Sergio de Rezende Lima; Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves</i>	Brasil/UFS
16.	Serviço Social e educação inclusiva: reflexões sobre uma experiência de estágio <i>Fernanda Lanzarini Da Cunha; Carolina Piá Verdum</i>	Brasil/UFRGS
17.	Reconfigurações do ensino superior no Brasil e os desafios a formação acadêmico - profissional crítica de assistentes sociais <i>Luciene Aparecida Barreiros; Luciane F. Zorzetti Maroneze; Sandra Lourenço de Andrade Fortuna</i>	Brasil/UEL
18.	A expressão do ensino a distância no Serviço Social: refletindo o contexto da mercantilização da educação superior <i>Karina Caputti Vidal</i>	Brasil/PUCSP

19.	Educação popular, Serviço Social e extensão universitária: relato de experiência de trabalho com comunidades e movimentos sociais <i>Adriana Amaral Ferreira</i>	Brasil/UFRRJ
20.	Participação do programa de educação tutorial de Serviço Social da Universidade de Brasília (PET-SER/UNB) na ação de extensão “universitário por um dia”: relato sobre a importância da extensão e da interdisciplinaridade na formação profissional Júlia L. Vieira; Camila M. de F. dos Santos; Ágatha S. Camelo; Karine C. Sousa dos Santos; Gyovanna H. Gomes de França; Caroline da S. Moreira; Thayla M. Borges; Diogo da Silva Lopes; Matheus da Silva Sousa	Brasil/UNB
21.	A experiência do estágio supervisionado em serviço social na assistência estudantil: um olhar discente sobre a relação teoria - prática <i>Brunela Da Vitória Dé Nardi</i>	Brasil/UFES
22.	Trabalho dos/as assistentes sociais na assistência estudantil das universidades federais UNILA e UNILAB <i>Edineia Aparecida Machado Dutra</i>	Brasil/UNILA
23.	Contrarreforma do ensino superior: implicações da lógica mercantil sobre a formação profissional em Serviço Social <i>Ana Claudia Lopes Martins; Clivia Costa Barroco; Yasmin Farias de Souza</i>	Brasil/UFAM
24.	Contrarreforma educacional: as tensões entre a política de educação superior e projeto de formação profissional do Serviço Social <i>Carla do Nascimento Santos Morani</i>	Brasil/ Sem vínculo
25.	A educação como mecanismo de organização política dos pescadores da colônia de pescadores em Autazes (AM 07) <i>Dayana Cury Rolim; Rafael Alexandre Penha Silva</i>	Brasil/ UFAM
26.	O processo de mercantilização da educação superior e a formação em serviço social <i>Priscila R. Nonato; Edar J. D. M. da Silva; Murilo A. de Souza; Thais F. Mendes; Luciane P. de Almeida; Sandra de Faria</i>	Brasil/ PUCGO
27.	A contribuição da assistência estudantil para permanência do aluno no ensino superior público <i>Bruna de Melo Vitorino</i>	Brasil/CEAPA
28.	A atualização profissional à luz da experiência de extensão universitária na UFF de Rio das Ostras <i>Renata de Oliveira Cardoso</i>	Brasil/UFF
29.	O/A assistente social na educação: primeiras observações acerca do estágio em serviço social no IFPR <i>Evelyn Raquel Carvalho; Vatusy Aparecida Nascimento; Andreia da Silva Temoteo de Oliveira; Adriana Lucinda de Oliveira</i>	Brasil/ UFPR

30.	Exercício profissional em Serviço Social no espaço universitário: produção teórica dos encontros nacionais de pesquisadores(as) em serviço social nas edições de 2008 a 2016 <i>Marisa Camargo; Helder Boska de Moraes Sarmiento; Eliete Cibele Cipriano Vaz; Mariana Pfeifer Machado; Leonardo M. da Silva; Claudia B. da Silva; Mayara M. Tioquetti; Fernanda R. do Nascimento; José Rudimar de Oliveira</i>	Brasil/ UnB
31.	A atuação do assistente social no ensino superior: uma análise sobre o perfil docente <i>Sylvanara Alves Lim</i>	Brasil/CUEA
32.	Estágio supervisionado em Serviço Social, determinantes estruturais e formação profissional: a experiência das assistentes sociais da coordenação de estágio da ESS/UFF no enfrentamento à evasão estudantil <i>Giselle Pinto da Silva; Lenilse de Souza Coimbra</i>	Brasil/UFF
33.	Os determinantes para a permanência no ensino superior dos/das discentes de serviço social da UFRN: o impacto da assistência estudantil <i>Bruna Gabriela de Oliveira Gomes</i>	Brasil/UFMT
34.	O Serviço Social no fortalecimento dos “grêmios estudantis”: ações para a organização e participação política e a iniciação científica <i>Célia Maria Grandini Albiero; Rodrigo Mamédio de Lima; Keiliane Tavares Silva</i>	Brasil/UFTO
35.	Projeto de extensão mulheres privadas de liberdade e universidade: desafios da formação profissional na abordagem das opressões de classe, gênero e raça <i>Fernanda Kilduff; Maria J. Mastropaolo; Paula de L. Lopes; Jasmine M. Caetano; Dandara C. Silva; Ana C. B. Lopes Elisa Beatriz T. dos S. C. Guerra; Joana R. da Silva; Ana Luisa Meira Cosme; Nathália Ribeiro de Queiroz</i>	Brasil/UFRJ
36.	Supervisão de estágio em Serviço Social nas equipes multidisciplinares da assistência estudantil do Instituto Federal de Brasília: desafios e potencialidades <i>Jacqueline Domiense Almeida de Souza; Lais Vieira Pinelli; Miriam de Souza Leão Albuquerque; Samuel Gabriel Assis</i>	Brasil/ UnB, IFB
37.	Projetos educacionais em disputa no ensino superior brasileiro e seus rebatimentos ao serviço social <i>Roberta Ferreira Coelho de Andrade; Tereza Raquel Negreiros do Nascimento Costa</i>	Brasil/UFAM
38.	Serviço social e assistência estudantil: a importância do programa estudante saudável e a atuação do projeto “ações de prevenção de doenças infecciosas integradas à saúde Estudantil” <i>Sthefani B. Ferreira; Suellen S. de Moraes; Celeste Fernandes Salazar; Máisa Silva de Sousa; Cristina Maria Arêda -Oshai</i>	Brasil/ UFPA
39.	A pesquisa e a produção de conhecimentos em tempos de universidade em crise <i>Sandra de Faria; Alcina Maria de Castro Martins; Carmen Regina Paro; Sarah Medeiros Avelar; Caren de Lima Teixeira</i>	Brasil/ PUCGO, Instituto Superior

		Miguel Torga Brasil/FAPSS
40.	Educação, formação e ensino superior: desafios atuais para o Serviço Social <i>Rosane Durval da Silva</i>	
41.	Indicadores sociais: uma contribuição para o estudo social na assistência estudantil da Universidade Federal de Uberlândia <i>Clara R. da C. Oliveira; Merielle M. Alves; Patrícia A. Do Nascimento Gonzaga; Flávia Maria da Silva Santana; Ana Paula de Almeida Carvalho; Carolina P. de A. Camenietzki; Suélen V. C. Flores; Ilza Maria da Silva Alves</i>	Brasil/UFU
42.	O exercício profissional das assistentes sociais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: desafios e possibilidades <i>Soraide Isabel Ferreira</i>	Brasil/IFMT
43.	A assistência estudantil em tempo de crise do capital: demandas, limites e estratégias profissionais dos assistentes sociais na assistência estudantil da UFRJ <i>Maria Aparecida do Nascimento Silva; Nara Oliveira Brito</i>	Brasil/UFRN
44.	O trabalho do/a assistente social na política de assistência estudantil na UFPA: desafios a efetivação do projeto ético-político profissional <i>Josiane Mendes de Queiroz; Daniela Ribeiro Castilho</i>	Brasil/UFPA
45.	Educação superior: a política de assistência estudantil nas universidades públicas <i>Ana Paula da Silva Campos; Laysa Cristina Afonso Duque; Talita Teixeira de Paiva</i>	Brasil/UFJF
46.	Política de educação como mercadoria: a expansão do ensino superior brasileiro sob a égide do neoliberalismo <i>Andreza Freire da Silva; Kamilla Alves Duarte; Maria Edilma de Jesus Santos</i>	Brasil/UFAL
47.	O programa escola sem partido: questionamentos e reflexões <i>Patricia Brito da Costa; Janaína Lopes do Nascimento Duarte</i>	Brasil/UnB
48.	O sucateamento da universidade pública: os reflexos para a pesquisa científica no ICSEZ/UFAM <i>Dayara A. de Negreiros; Sandra H. da Silva; Patricia de P. B. Moraes; Alline da Silva Prestes; Hívila de O. da Silva</i>	Brasil/UFAM
49.	A operacionalização das instruções normativas realizada através das assistentes sociais da Superintendência de Assistência Estudantil-Saest: o acesso de alunos PCD em situação de vulnerabilidade socioeconômica e os auxílios da Universidade Federal do Pará (UFPA) direcionados e este público <i>Eracele do Carmo Conceição</i>	Brasil/UFPA
50.	O desmonte do ensino superior e a mercantilização da educação	BRASIL/PUCRJ

	<i>Silvia Leticia Queiroz da Silva</i>	
51.	Famílias na educação especial: reflexões a partir do serviço social no NAAE em Belém – Pará <i>Cíntia de Cássia Pantoja Rodrigues dos Santos; Núbia Cristina Assunção Miranda</i>	Brasil/ Faculdade Integrada Brasil Amazônia, UFPA
52.	O exercício profissional do assistente social na política de educação <i>Ritielly G. Xavier; Vânia V. Alencar; Darlania P. Leandro; Mayéwe E. A. dos Santos; Augusta Duarte Siqueira Ana Maria M. de Sousa; Maria Alane R. Ferreira; Maria S. dos S. Neves; João J. A. Neves; Sandra Bezerra Pereira Santos</i>	Brasil/ FAFIC
53.	Creche na universidade: desafios de implementação na Universidade Federal do Maranhão – Cidade Universitária Dom Delgado <i>Maysa Barbosa Moreira; Brenda Vanessa Pereira Soares</i>	Brasil/UFMA
54.	Inclusão social e ampliação de acesso à educação superior através da lei de cotas sociais e a Política Nacional de Assistência Estudantil: análises a partir do caso da FURG - Câmpus Santa Vitória do Palmar <i>Elisa Fernandes Neves; Ednéia Mayer Schmidt; Priscila Soares Pepe; Carla I. de Oliveira M. e Silva</i>	Brasil/ Universidade Católica de Pelotas
55.	Serviço Social e Educação: análise da Revista Serviço Social e Sociedade (1990-2009) <i>Aline Maria Batista Machado; Andrêsa Melo da Silva Nascimento; Graziela Mônica Pereira Tolentino</i>	Brasil/UFPB
56.	Ações afirmativas no ensino superior: experiência extensionista no diálogo com estudantes de camadas populares <i>Carla Caroline Malcher Gomes; Thayse Gonçalves Lobato</i>	Brasil/UFPA
57.	A Política de Assistência Estudantil no contexto das Instituições Federais de Ensino <i>Dilene Pinheiro da Silva</i>	Brasil/ CEFET MG
58.	Educação e Serviço Social: um estudo sobre a atuação do assistente social a partir da experiência de estágio na Fundação Nice Lobão/Centro Integrado do Rio Anil – Cintra <i>Aline Gomes Rabelo; Graciane Pereira Santos</i>	Brasil/CEUMA
59.	Brasil do capital acima de tudo: breves reflexões sobre a política de educação após 2016 <i>Simone Eliza do Carmo Lessa; Rafaella Peres Ennes de Souza; Thamires Santos Pereira</i>	Brasil/UERJ
60.	A assistência estudantil e a efetivação dos direitos sociais na educação <i>Paula Oliveira da Silva; Joel dos Santos Lima, Mariana Oliveira Silva; Maria C.Pereira dos Santos; Neimy Batista da Silva</i>	Brasil/UFGO
61.	Educação, Serviço Social e Juventude: a educomunicação como mecanismo de reflexão promoção da cidadania <i>Elaine Amazonas Alves dos Santos; Ingrid Oliveira da Silva</i>	Brasil/ UFBA, Universidade Católica

		de Salvador
62.	Demandas concernentes à atuação profissional do/a assistente social no IFCE <i>Renata Maria Paiva da Costa; Jessyca Barbosa Duarte; Érika Fabíola de Araújo Ribeiro de Albuquerque</i>	Brasil/ IFCE, UECE
63.	Política de Assistência Estudantil no Brasil: tensões e contradições entre garantia de direitos e reprodução do capital <i>Anne Karoline Silva Felix</i>	Sem informação
64.	A inserção dos refugiados em Universidades Federais brasileiras: um debate sobre as possibilidades de ingresso <i>Tatiana Almeida Andrade Moreno; Carla Juliana Biesdor; Rosane Janczura; Fabio Jardel Gaviragui</i>	Brasil/ FAB, UFSM
65.	O atendimento educacional hospitalar e domiciliar em Goiânia e Aparecida de Goiânia <i>Isabel Cristina Ferreira Martins; Ivani Dolores dos Santos</i>	Brasil/SEE GO
66.	Sistematização do trabalho do Serviço Social no IFAM/CMC: refletindo sobre a prática profissional das assistentes sociais no ano de 2018 <i>Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira; Rosimary de Souza Lourenço; Érica Oliveira de Castro Farias</i>	Brasil/ IFAM
67.	O Programa Nacional de Assistência Estudantil na intersecção com a política de assistência social <i>Higo Gabriel Santos Alves</i>	Brasil/UEGO
68.	Equipes multidisciplinares na assistência estudantil: análise de experiência profissional na UNB <i>Carolina Cassia Batista Santos; Patrícia Paulino Muniz de Abrantes; Rafael Zonta</i>	Brasil/ UFAM, SNPM, UNB
69.	A trajetória da política educacional brasileira e a sua relação com as ações assistenciais à política de assistência estudantil: um estudo de caso da rede federal de educação, ciência e tecnologia do Rio de Janeiro <i>Rita de Cássia Cristino Marcos Rissi</i>	Brasil/IFRJ
70.	O trabalho do Serviço Social junto às questões étnico-raciais na assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Catarina: uma sistematização a partir da experiência de estágio supervisionado <i>Beatriz Silveira; Mariana Pfeifer</i>	Brasil/UFSC
71.	As atribuições dos(as) assistentes sociais no ensino superior privado: desafios conjunturais nesse novo campo de atuação <i>Alessandra Barbosa Paulo</i>	Brasil/ Faculdade Oswaldo Cruz
72.	Serviço Social e prevenção na escola <i>Audrilara Arruda Rodrigues Campos; Felipe Muniz Matos; Katiane Miguel da Silva</i>	Brasil/ Universidade do Planalto Catarinense
73.	Serviço Social e escola, por que essa relação deve existir? A partir da perspectiva do município de Itararé - SP	Brasil/ Universidade

	<i>Kelin Tamara Souza Vizgarra; Enzo Ricardo Souza Vizgarra; Bruna Letícia de Almeida</i>	Pitágoras, Faculdades Integradas de Itararé, Centro Universitário Internacional
74.	A precarização em movimento: expressões dos seus avanços no trabalho dos/das assistentes sociais nos IFETs <i>Lígia da Nóbrega Fernandes; Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira</i>	Brasil/UERR, UNESP
75.	A educação como instrumento hegemônico <i>Mário Milcíades Martins Meira Neto</i>	Brasil/ Residência Multiprofissional em Saúde da Criança da Paraíba
76.	Participação social em uma Universidade Pública Federal: a contribuição dos/as assistentes sociais para a gestão democrática da educação <i>Eliana Vieira Turibio; Eloisa Helena Santo</i>	Brasil/ UFMG, Centro Universitário UMA – Belo Horizonte
77.	O Golpe de 2016 e seus impactos na educação <i>Nataly Isabelle P. da S. Pinto; Terçalia S. Vaz Lira; Camila Ariane M. da Purificação; Mariana Gabrielly Alves Gonçalves Rayra Karen Nunes de Almeida; Yuri Barbosa Ferreira</i>	Brasil/ UEPB
78.	Visita domiciliar como instrumento de inclusão social na busca de garantia de acesso à permanência estudantil na UNICAMP <i>Vanilda Soares Santos; Vanessa Tank Piccirillo Komesu; Sônia Maria Pereira; Daiana Máximo Gonçalves; Cibele Papa Palmeira; Luciane Maria de Souza</i>	Brasil/ UNICAMP
79.	Tendências e perspectivas da permanência estudantil na UFMT: entre a afirmação de direitos e a bolsificação de necessidades <i>Tatiane Eloize Furyama Mota</i>	Brasil/UFMT
80.	Florestan Fernandes e os fundamentos à crítica do Ensino Superior brasileiro <i>Antonio Israel Carlos da Silva</i>	Brasil/ UFPE
81.	Os liames e vínculos da atuação do assistente social na Educação: um relato de experiência na extensão universitária <i>Maria S. dos S. Neves; João J. A. Neves; Vanessa A. de Moraes; Ana Beatriz A. Lins; Sandra B. P. Santos; Ritielly G. Xavier; Vânia V. Alencar; Maria A. R. Ferreira; Mayéwe E. Alves dos Santos; Darlania Pinheiro Leandro</i>	Brasil/ Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras
82.	Serviço Social na política de educação: a importância do/a assistente social no Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá <i>Areta da Costa Mendes; Evelyn Raquel Carvalho</i>	Brasil/ IFPR



83.	Panorama da inserção dos assistentes sociais na educação <i>Deisy Almeida Araujo Sandes</i>	Brasil/ Centro Universitário Leonardo da Vinci
84.	Trabalho do assistente social e assistência estudantil: a avaliação socioeconômica enquanto expressão da redução do trabalho complexo em trabalho simples <i>Amanda Silva Belo</i>	Brasil/ UFRRJ
85.	Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do Governo Bolsonaro <i>Juliana F. Cislaghi; Julia B. Cruz; Maria Carolina C. dos Santos; Thaisa S. de Mendonça; Fernando Gonçalves Ferreira</i>	Brasil/ UERJ
86.	Juventude, trabalho e educação no brasil: breves apontamentos <i>Paula Fernanda Bispo da Silva</i>	Brasil/ UFMT
87.	A atuação do (a) assistente social na educação especial: um estudo de caso do centro de estimulação para crianças com deficiência sensorial auditiva e visual (CES) Teresina - PI <i>Ana Carolina Machado de Oliveira; Carlota Caroline Sousa dos Santos</i>	Brasil/ Faculdade Uninassau - Aliança
88.	Serviço Social na promoção da educação em/para Direitos Humanos: Possibilidades e potencialidades para a atuação do assistente social nas escolas públicas do município de Breves/PA <i>Letícia C. de Carvalho; Sara S. de Araújo; Jacqueline T. da S. Guimarães; Silvana R. Lacerda; Matheus César Silva da Silva</i>	Brasil/ UFPA
89.	O acesso do jovem à educação superior frente às desigualdades sociais do sistema capitalista <i>Rafael Gonçalves dos Santos; Leandra Marina de Oliveira Guilherme</i>	Brasil/ UNESP, CREAS Franca - SP
90.	Direitos Humanos, educação popular e juventude periférica: a importância do Serviço Social <i>Maria Lucia S. Ramos; Jose Carlos Batista; Lucrecia L. A. Rodrigues; Dayane de P. Pereira; Márcia M. L. dos Santos; Tamires Lorena S. dos Santos; Raylaine A. de Souza Silva; Priscila Rosa de Souza; Sarah Adriane</i>	Brasil/ Centro Universitário Unihorizontes
91.	Escola “sem” partido e o Serviço Social: ensaios acerca da política educacional brasileira e dos projetos societários em disputa <i>Natasha Christine dos Santos Almeida</i>	Brasil/ UFF
92.	Educação básica na perspectiva inclusiva: um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio regular <i>Márcia Regina Sabino da Silva; Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino</i>	Brasil/ UERN
93.	Uma abordagem do processo de educação inclusiva a partir do Programa Incluir	Brasil/ UFMA

	<i>Jeovana Nunes Ribeiro; Valéria Valeska Mendes Dutra</i>	
94.	Serviço Social e a importância da educação continuada na construção da cidadania da pessoa idosa na UNAPI - UFES <i>Diana D. Concecio; Inaiá Santos Sonegheti; Esther Tavares de Albuquerque; Thainá Ribeiro Mardegan; Cenira Andrade de Oliveira; Bruno Lopes da Silva; Dayane R. R. M. Afonso Viana; Monique Simões Cordeiro; Eulina Lilian Freitas Moreira</i>	Brasil/ UFES
95.	A intervenção do assistente social no âmbito da política de assistência estudantil da DIAIE/PROEX/UNIFESSPA: reflexões sobre o uso dos instrumentos técnicos junto aos discentes usuários do programa permanência <i>Anderson Cleyton Borges Cordovil; Sheila Kaline Leal da Silva; Elinó Benício de Souza; Valdelina Brito de Queiroz</i>	Brasil/ UNIFESSPA
96.	Cotas raciais: a percepção de alunos cotistas e não cotistas do ensino superior do IFRN - Mossoró <i>Leila Mara Ferreira Paiva; Maria Natália de Araújo; Sheyla Paiva Pedrosa Brandão</i>	Brasil/ Universidade Potiguar
97.	A assistência estudantil da UFT e os desafios à garantia do direito à educação <i>Doracy Dias Aguiar de Carvalho; Roberto Francisco de Carvalho</i>	Brasil/ UFT, UnB
98.	A educação como mecanismo de organização política dos pescadores da colônia de pescadores em Autazes – AM 07 <i>Liliane L. Fleuri; Maria Francenilda G. de Oliveira; Suzana F. Lima; Cristiene R. da Silva; Sandra C. da Costa Dirane</i>	Brasil/ IFAM, Centro Universitário do Norte, Associação Educacional Leonardo da Vinci
99.	Expansão e a privatização do ensino superior brasileiro: contrarreforma da educação <i>Andrea Alice Rodrigues Silva</i>	Brasil/ UFRB
100.	Educação para romper a pobreza intergeracional: um olhar sobre o curta-metragem “Vida Maria” e a realidade da pobreza brasileira <i>Nanna Krishina de Rodrigues Silva; Paulo Roberto Grangeiro Rodrigues</i>	Brasil/ UNITAU
101.	Ensino à distância no Brasil e sua vinculação à lógica de mercado: um estudo sobre a Universidade Norte do Paraná (Unopar) <i>Édar Jessie Dias Mendes da Sila</i>	Brasil/PUC GO
102.	Crise, contrarreformas e mercantilização da educação <i>Soraia de Carvalho; Paulo J. G. Santos; Maria Luíza A. Barroso; Letícia Gabrielle L. da C. e Silva; Júlia Lucas Correia Thiago Henrique da Silva; Priscila S. de Andrade; Amanda Belarmino Couto; Sabrina Duarte Correa</i>	Brasil/ UFPE
103.	O acesso e a assistência a pessoas com deficiência visual na UFRN <i>Lenita Maria dos Santos Fernandes; Cíntia Paixão da Silva; Renata Silva Dantas</i>	Brasil/ UFNR

104.	Intersectorialidade e o direito à educação: contribuições do(a) assistente social neste contexto <i>Dioneia Edlyng Maciel</i>	Brasil/ UNIOESTE
105.	Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES: uma análise a partir das produções científicas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social <i>Daniela Elis Dondossola</i>	Brasil/ UEPR
106.	Assistência estudantil: uma política de permanência e êxito no IFMT – <i>Campus Rondonópolis</i> <i>Dilma Ferreira Leite Silva</i>	Brasil/ IFMT
107.	Democratização da escola pública e fortalecimento do Conselho Escolar com a assessoria do Serviço Social da UERJ: limites e possibilidades <i>Marlucia Barbosa de Figueiredo; Jurema Alves Pereira</i>	Brasil/ UERJ, Secretaria Municipal de Assistência Social de Nova Iguaçu
108.	Os desafios do Serviço Social na Educação <i>Carmem Aparecida C. M. Camargo; Denise Gisele Silva Costa; Jane Borges Lemos Mattar; Adriana de Souza Lima Queiroz Lauane Silva Rei; Cláudia Fernandes Silva Souza; Evana Barros Pereira Souza; Camilla Silva Machado Graciano</i>	Brasil/ UEMG
109.	Violação de direitos no ensino fundamental: demandas institucionais e repostas do Serviço Social <i>Débora Cristine Sodré Mota; Gleyce Figueiredo de Lima</i>	Brasil/ SMECT de Niterói
110.	Fundo Público e capital portador de juros: notas acerca da educação superior privada no brasil contemporâneo <i>Maria Clara de Arruda Barbosa</i>	Brasil/ UERJ
111.	Questão Social e educação: o trabalho da visão mundial na prevenção da violência no espaço escolar <i>Higla Policarpo Feitosa; Márcia Maria Pinheiro Monte; Ana Carla Gomes Anastácio; Elivania da Silva Moraes</i>	Brasil/ UECE, Visão Mundial
112.	Assistentes sociais na política de educação: uma visão discente acerca do Núcleo de Assistência ao Estudante na UFAL/ Campus Arapiraca <i>Rita de Cassia dos Santos; Isabelle Rayane Santos Rocha</i>	Brasil/ UFAL
113.	Assistência estudantil na educação superior: a permanência de estudantes (des)contextualizada como direito social <i>Carolina Maria Paixão Araújo</i>	Brasil/ UFMS
114.	Violência na escola e a proposta de militarização: desafios para o Serviço Social na educação <i>Elisa Maria Andrade Brisola; Jefferson Fernando Cabral Ribeiro</i>	Brasil/ UNITAU
115.	Assistência estudantil: reflexões sobre o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social no IFPI - Campus	Brasil/ IFPI

	Paulistana <i>Layane Almeida Monte</i>	
116.	Conquistas e desafios do serviço social no Programa de Moradia Estudantil da UNICAMP: refletindo sobre demandas e conflitos <i>Daiana M. Gonçalves; Vanilda S. Santos; Vanessa T. P. Komesu; Sônia M. Pereira; Luciane M. de Souza; Cibele P. Palmeira</i>	Brasil/ UNICAMP
117.	O trabalho em rede na educação pública e o Estatuto da Criança e do Adolescente: reflexões e interação para além da sala de aula <i>Tatiany Fernandes Oliveira; Irisneide Antonino de Lacerda</i>	Brasil/ UFPB, UEPB
118.	A extensão universitária, assessoria e estágio supervisionado de Serviço Social da UERJ, com o ensino público fundamental do Município de Queimados (RJ) na relação escola família <i>Jurema Alves Pereira</i>	Brasil/ UERJ
119.	Análise das requisições postas pelo IFRN ao Serviço Social e os rebatimentos para identidade e perfil profissional <i>Késsia Roseane de Oliveira França; Rosemary Medeiros Pereira</i>	Brasil/IFRN
120.	Serviço Social na educação: reflexões sobre a atuação do(a) assistente social na perspectiva da permanência dos(as) estudantes <i>Gyslanea Dayanne da Silva</i>	Brasil/ IFPE
121.	A educação no contexto da ofensiva neoconservadora: tempos difíceis, tempos de luta e resistência para a classe trabalhadora <i>Ingrid Barbosa Silva; Pamela Rocha Nascimento; Joelma Mendes dos Santos</i>	Brasil/ UFS, UFBA
122.	Serviço Social e assistência estudantil: o trabalho e os desafios profissionais no ensino superior <i>Geovanna Rodrigues de Souza; Andrielle Albinas dos Santos</i>	Brasil/ UFGO
123.	Serviço Social na educação: das possibilidades para a realidade <i>Andreza Fedalto; Vanessa Souza Matias; Andréia Firmino Gonçalves; Sainara Souza Alves; Daniele da Silva de Lima Maria José Martins Galvão</i>	Brasil/ CRESS, UFCE, Centro Universitário Fаметro
124.	Formação humana, Serviço Social e educação: reflexões marxistas <i>Raimundo Rocha Ferreira Filho; Ticiane Gomes de Siqueira; Antonia Jorgiana Silva Marques</i>	Brasil/ UFCE, UECE, Faculdades Plus
125.	O trabalho do assistente social na assistência estudantil da Universidade Federal do Oeste do Pará: uma análise conceitual do estudo socioeconômico	Brasil/ UFOPA

	<i>Ivone Domingos e Silva; Maria Edinalva Sousa de Lima; Maria Ivone Lima de Aguiar; Vanessa Rodrigues de Sousa</i>	
126.	A prática profissional do assistente social no processo de gestão da educação integral <i>Nathalia da Rocha Pereira; Paulo Cesar Lourenço da Silva</i>	Brasil/ IFMG, Centro Universitário Unihorizontes
127.	Educação Inclusiva: reflexões sobre a capacitação do professor da rede pública estadual de ensino de Goiânia (GO) <i>Maria Ap. Valente; Lucelena D. Rezende; Bruna A. Morales; Denise C. de A. Neves; Eduardo de Aguar Júnior; Joana Dalva Alves Mendes; Paula Ribeiro Silva; Sara Louise de Oliveira e Silva; Lourival Cardoso de Almeida; Vera Lucia dos Santos</i>	Brasil/ PUCGO, UEGO
128.	Escola cidadã e popular da Amazônia: estratégia popular para acesso de jovens e adultos ao ensino superior <i>Jurandir Santos de Novaes; Luciana Pereira de O. T. Mourão; Nadilson Santos Souto; Jean Gabriel da Silva Ferreira; Caio Cruz de Miranda; Rozineide Ferreira de Miranda</i>	Brasil/ UFPA
129.	Modernidade e educação profissional: notas reflexivas a partir de uma leitura do território <i>Thaís Ribeiro Esteves</i>	Brasil/ IFSP
130.	O trabalho com movimentos sociais na intervenção profissional do Serviço Social via extensão universitária <i>Elaine Martins Moreira; Leile Silvia Candido Teixeira; Maristela dal Moro; Ingrid Santa Rosa da Costa; Giselle Moraes de Souza; Maria Angélica Paixão Frazão; Lais Cristina Silva de Almeida; Giulia Mafort Lavratti</i>	Brasil/ UFRJ
131.	Educação, serviço social e população LGBTI – os desafios da inclusão social em ambientes educacionais dessa população <i>Renata Santos da Costa; Marcelo Ricardo Prata</i>	Brasil/ UNOPAE, Fiocruz
132.	A política de cotas no IFRN e o desafio dos assistentes sociais para permanência <i>Carina Lilian Fernandes Pinheiro</i>	Brasil/ IFRN
133.	Cotas raciais: uma análise a partir da visão dos discentes de graduação de uma IES pública da região nordeste do Brasil <i>Erica da Silva Mendonça; Maria Lúcia Machado Aranha</i>	Brasil/ UFS
134.	Discussões de gênero, raça e classe para além dos muros da universidade: um breve relato do primeiro curso de extensão Luta antimanicomial e feminismos <i>Luiza Cristina Rodrigues Silva; Maria Gabriela Garcia de Almeida; Melissa de Oliveira Pereira; Priscila Fernandes da Silva; Rachel Gouveia Passos</i>	Brasil/ UFRJ
135.	A percepção das cotas e o acesso às bolsas de assistência estudantil: o acesso à permanência <i>Ilson de Souza Peres; Roberto Rodrigues Ribeiro</i>	Brasil/ UFRJ
136.	Por uma educação não sexista “para além do capital”	Brasil/ UFJF, UERN

	<i>Mariana Nery Sol Paulo; Antônia Camila De Oliveira Nascimento</i>	
137	Questão das cotas raciais no ensino superior: a importância da democratização do acesso à universidade para a população negra do Brasil <i>Alyne Guilherme de Figueiredo; Gabrielle Rodrigues Santiago Dantas; Maria Luiza Rodrigues da Cruz; Sarah Rebeca Sales Marques; Stephanie Paloma Sara da Silva; Suyland Valcácio Bernardino</i>	Brasil/ UFRN
138.	Transgeneralidade infantil: a intervenção do assistente social frente às demandas escolares vivenciadas em uma realidade excludente <i>Michelle Meirelles</i>	Brasil/ Centro Universitário Internacional
139.	Estudo exploratório sobre a temática da transexualidade no ambiente universitário: reflexões e a intervenção do Serviço Social <i>Camila Nogueira Chaves Mesquita; Samantha Guedes Clemente Rodrigues</i>	Brasil/ UFRJ, UFF
140.	“Quem pariu Mateus que balance”: a reprodução do patriarcado e a solidão das mulheres/mães universitárias no cuidado com os/as filhos/as <i>Andréa P. de Mesquita; Gildete F. da Silva; Cryslanya A. N. dos Santos; Larissa A. da S. Pereira; Flávia M. R. Dias; Maria Haryana dos S. Vasconcelos; Emmily P. C. C. Leite; Joyce K. S. Teixeira; Ana Karolliny S. Leoncio; Ellen B. Rodrigues</i>	Brasil/ UFAL, Centro Universitário de Maceió
141.	Educação etnicorracial na infância: relato de uma experiência de extensão no município de Maceió - AL <i>Laryssa Danielly Silva Fernandes; Diogo Márcio Gonçalves dos Santos</i>	Brasil/ UFAL
142.	O trabalho educativo do Serviço Social em uma universidade de terceira idade <i>Alzira Tereza Garcia Lobato; Carla Virginia Urich Lobato</i>	Brasil/ UERJ
143.	Os entrelaçamentos de gênero, raça e classe: uma experiência interseccional e interdisciplinar de extensão universitária <i>Milena Carlos de Lacerda; Jamile Luz Moraes Monteiro; Cristina Vianna Moreira dos Santos; Ismael Barreto Neves Júnior Ingrithy Lorrana José Martins</i>	Brasil/ UFTO
144.	Itinerários emancipatórios na política educacional dos IFCEs no Triângulo Crajubar - CE voltados aos/às LGBTQIA <i>Poliana Machado Gomes da Silva; Clara Tavares Machado; Nicolas Santiago Machado Gomes da Silva; Tatiana da Silva</i>	Brasil/ UECE, Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Universidade Regional do Cariri
145.	Racismo institucional nas universidades: a atribuição do/a assistente social frente à segregação racial na academia <i>Victória Braga Pessoa de Oliveira; Larissa da Conceição Barrada; Alexsandro Bararua Maia</i>	Brasil/ UFPA, Centro Universitário

		Metropolitano da Amazônia
146.	LGBTfobia na educação como fator de reprodução da desigualdade social <i>Iago Henrique Fernandes de Sousa Moura</i>	Brasil/ UFPB
147.	Violência de gênero e a universidade <i>Fernanda Cristina de Assis Silva; Larissa Cardozo Teixeira; Catarina Almeida dos Santos; Priscilla Nunes Alves Moreira; Fernanda Feitosa Góes Terra Lachini</i>	Brasil/UFRJ

Anexo G - Trabalhos do 5º Encontro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação

<b>Serviço Social Latino-Americano</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	Desafíos para el Trabajo Social en relación al cuidado en la vejez a partir de la entrada en vigencia de la Convención Interamericana de protección de los derechos de las personas mayores <i>María Eugenia Chacarelli</i>	Argentina/UNC
2.	La teoría del Capital Humano y Social en el diseño de Políticas de Transferencias de Ingresos Condicionadas <i>Cecilia A. Fuentes; Celeste P. Garrido y María Cristina Sosa</i>	Argentina/UNSJ
3.	Significados y condiciones de la mujer boliviana en los procesos migratorios <sup>367</sup> <i>Olga Páez; Mercedes Savall y M. Leonor Lattanz</i>	Argentina/UNC
<b>Serviço Social na Educação</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	Centros de Estudiantes y Participación Estudiantil en escuelas secundarias: un aporte desde el Trabajo Social <i>Verónica Peralta Minini</i>	Argentina/UNCuyo
2.	Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: relaciones y procesos <i>Marcelo Corona y Dolores Verón</i>	Argentina/UNC
3.	Participación y acción colectiva en la escuela pública <i>Gabriela Rotondi</i>	Argentina/UNC
4.	Reflexiones desde el Trabajo Social en torno a Prácticas y Discursos, en relación a las Políticas de inclusión en educación superior frente a la “diversidad funcional”	Argentina/UNCuyo
5.	Las trayectorias académicas de los jóvenes en la universidad pública. Condiciones y posibilidades acerca de la permanencia de los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social de la UNCuyo <i>Flavia Manoni; Alejandro Ontiveros; Esther Verónica Fernández y Cynthia Acevedo del Carril</i>	Argentina/UNCuyo
6.	A educação superior no Brasil e a política de assistência social estudantil <i>Maisa Miralva da Silva</i>	Brasil/UFG

<sup>367</sup> Trabalho escrito por autores argentinos, o que demonstra um olhar para a América Latina.



7.	A inserção do assistente social na política de educação: estreitando diálogos entre Brasil e Argentina <i>Andréa S. M. Tunin y Fernando César F. Gouvêa</i>	Brasil/UFRRJ
----	--	--------------

Anexo H – Trabalhos do Encontro Nacional da Federação Argentina de Unidades Acadêmicas de Serviço Social (2019) com temáticas do Serviço Social latino-americano e Serviço Social na Educação<sup>368</sup>

<b>Serviço Social Latino-Americano</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Autoria</b>
1.	Internacionalización de la formación profesional en clave latinoamericana: una aproximación a partir de las experiencias de movilidad académica en la carrera de Trabajo Social	Sacha Belén Acerbo
2.	El Trabajo Social por la senda del Pensamiento Crítico Latinoamericano. Aportes para la construcción de un pensamiento crítico en nuestra formación	Renzo Tiberi
<b>Serviço Social na Educação</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Autoria</b>
1.	La promoción de los Derechos Humanos en la UNPAZ: articulando saberes, experiencias y desafíos	Cristina Bettanin y Javier Nascone
2.	¿Qué perfil profesional construimos? Estrategias de gestión académica para fortalecer el ingreso y la permanencia de estudiantes de Trabajo Social en la UNPAZ	Paz Campassi, Belén Demoy, Javier Nascone y Sabrina Giuliano
3.	Un acercamiento a la contra-reforma neoliberal de cambios en la educación superior y sus impactos para el Trabajo Social	Bárbara García Godoy y Silvina Cuella
4.	Vida universitaria en tiempos del neoliberalismo restaurador en la universidad pública	María del Rosario Badano, María Gracia Benedetti, Ruth Lemos y Javier Ríos
5.	La toma es lucha, la lucha es social. Desentrañando imaginarios sociales acerca de la educación pública, en los discursos construidos en torno a la toma de la UNRC	Ornella De Filpo y Natalia Ferrero
6.	Las trayectorias académicas de jóvenes en la universidad pública. La educación superior como derecho	Mariana Quiroga, Verónica Peralta Minini y María Patricia Sáenz
7.	El ingreso a la Universidad en tiempos actuales. De la inscripción al reconocimiento: Desafíos para la construcción de trayectorias colectivas	Marisa Tomellini, Cynthia Terenzio, Delfina Espinosa, Florencia Bailes, Dylan Cruz

<sup>368</sup> Na página do evento, até o presente momento, não se encontra as publicações dos trabalhos na íntegra. Sendo assim, só foi possível verificar os títulos e autorias dos trabalhos para compor a pesquisa.

		Tolosa y Tomás Domínguez
8.	Dispositivos institucionales en la Educación Superior: Una mirada hacia los sistemas de becas de ayuda económica	Sofía Piorun
9.	El empoderamiento de los y las Jóvenes en la Universidad y el territorio de José C. Paz	Nehemías Joel Aguirre
10.	Universidad como territorio en disputa. Luchas y resistencias, experiencias en la formación pre-profesional	Florencia Albornoz y Ana Victoria Sosa
11.	Extensión, organizaciones sociales y comunicación popular	Antual Brunetti, Cecilia Mercado y Mariano Virues Hoffmann
12.	Situación actual de la Ley de Educación Sexual Integral en la provincia de San Juan, en el año 2018	Ana Amaya Fonzalida, Julieta Casademont y Daniela Sosa Campo
13.	Los jóvenes en organizaciones educativas. Centros de actividades juveniles: espacios que empoderan	Graciela Carmen André
14.	Intervención social en el campo educativo: ampliando ciudadanía	Gabriela Rotondi
15.	Que se escuche la ESI: Educación Sexual Integral, para debatir, discutir y transformar	Salomé Bracot Reinero y Jennifer Natalí Fernández
16.	Experiencia educativa innovadora en contextos de vulnerabilidad social	Lorena Caracciolo y Celina Jáuregui
17.	Trabajo Social, familias y espacios educativos: una relación situada, compleja y tensa	Verónica Cruz y Eliana Vasquez
18.	Atravesando muros: la educación como práctica liberadora	Agustina Ferrarese, Julia Fischer, Lucia Ivorra, Melina Pintos, Camila Prieto, Carla Scapula y Julieta Torres
19.	Programa de Género, Sociedad y Universidad. Aportes del Trabajo Social	Marcela Calderón, Hilda Maggi y Mariela De Marco
20.	La experiencia de las mujeres participantes de las Escuelas Populares de Formación en Género en Paraná	Cynthia Stieben

Anexo I – Trabalhos do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação

<b>Serviço Social Latino-Americano</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
<b>Serviço Social na Educação</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	A atuação do Serviço Social na política de educação no município de Diadema/SP <i>Douglas Alves dos Santos</i>	Brasil/ PUC-SP
2.	A contribuição da assistência estudantil para permanência do aluno no ensino superior público: uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro <i>Bruna de Melo Vitorino</i>	Brasil/UNIFESP
3.	A contribuição do serviço social na educação e o debate sobre racismo e violência <i>Jéssica B. Vianna</i>	Brasil/IMESB
4.	A contribuição do serviço social para a política de educação básica na perspectiva dos direitos humanos: tecendo uma escola provedora de educação e direitos <i>Thaissa Bento Ferreira; Maria Inez Bernardes do Amaral</i>	Brasil/ UFF, UERJ
5.	A dimensão educativa do trabalho da/o assistente social na educação profissional e tecnológica: educação em direitos humanos <i>Juliana Fernanda da Silva</i>	Brasil/IFSP
6.	A dimensão educativa no serviço social: contribuições para uma análise crítica <i>Laís Vieira Pinelli</i>	Brasil/UnB
7.	A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP <i>Williana Angelo da Silva</i>	Brasil/IFSP
8.	A dimensão socioeducativa do serviço social na construção da participação social <i>Laís Caroline Neves; Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni</i>	Brasil/UNESP
9.	A educação como mecanismo para a organização política dos pescadores da colônia Z-7 em Autazes/AM <i>Liliane L. Fleuri; Maria F. G. de Oliveira; Sandra C. da C. Dirane; Suzana Ferreira Lima</i>	Brasil/ IFAM, UFAM, Centro Universitário do Norte
10.	A educação e a diversidade sexual e de gênero: uma análise a partir da proposta dos temas transversais para	Brasil/ UNIFESP

	o ensino fundamental na perspectiva dos educadores <i>Marco Antonio Diniz Bastianini; Eliana Bolorino Canteiro Martins</i>	
11.	A educação na velhice por uma perspectiva socioeducativa: o papel das Universidades Abertas a Terceira Idade e o aprendizado da língua inglesa na UNATI-Unesp/Franca <i>Rafaela Cavalcanti</i>	Brasil/ UNIFESP
12.	A educação para além dos espaços institucionalizados: um estudo sobre a classe hospitalar <i>Celeste Aparecida Pereira Barbosa; Gabriella Santos de Oliveira</i>	Brasil/ UFTM
13.	A educação popular nas pós-graduações públicas da região nordeste: serviço social e educação (2000- 2010) <i>Aline Maria B. Machado; Andrêsa M. da Silva; Graziela M. Pereira Tolentino; Maria da G. Silva Monteiro</i>	Brasil/ UFPB
14.	A educação profissional e tecnológica como direito: um resgate histórico da rede federal <i>Amanda Machado dos Santos Duarte</i>	Brasil/ PUC-SP
15.	A educação técnica e profissional nos espaços dos institutos federais atrelada ao proeja: uma experiência no Campus João Pessoa/PB <i>Ranyellen F. de Souza; Aline Maria B. Machado; Ana Cristina de L. Santos; Ellaila A. de Moraes Soares</i>	Brasil/ UFPB
16.	A escola enquanto espaço sócio-ocupacional do serviço social <i>Felipe de Oliveira Queiroz</i>	Brasil/ UNIFESP
17.	A experiência da uerj com o sistema de reserva de vagas: os 10 anos da Lei Estadual 5.346 de 11 de dezembro de 2008 <i>Viviane Mauricio Figueiredo Machado; Simone Giglio Paura</i>	Brasil/ UERJ
18.	A experiência do serviço social no projeto de orientação profissional <i>Francismeiry Cristina de Queiroz; Adriana Martins de Oliveira</i>	Brasil/ IFMT, UFMT
19.	A função pedagógica do assistente social no enfrentamento da questão ambiental: o que dizem os discentes <i>Tatiana Ferreira dos Santos</i>	Brasil/UNIFESP
20.	A gestão escolar: a implementação das políticas educacionais e o papel das lideranças gestoras <i>Sebastião Donizeti da Silva; Elisa Helena Meleti Reis; Eliana Bolorino Canteiro Martins</i>	Brasil/UNIFESP
21.	A implantação do PNAES: uma análise dos seus marcos normativos <i>Gleyce Figueiredo de Lima</i>	Brasil/ IFRJ
22.	A inserção do Serviço Social educacional no conselho municipal de educação em Limeira	Brasil/ SME - Limeira

	<i>Ana Maria Claro; Luciana Carlos da Cunha Facini; Rafaela Cassimiro Prates Tomé; Valdirene Borges</i>	
23.	A interdisciplinaridade e a atenção psicossocial sobre rendimento escolar entre jovens em situação de vulnerabilidade social no Centro Educacional Marista Ir Rui <i>Lívia Neves Masson; Alessandra Martins de Faria; Lidiana Aparecida Lemes da Silva; Leandro Gabarra</i>	Brasil/ Centro Educacional Marista Ir Rui
24.	A intervenção do assistente social na escola em “tempo integral” <i>Almira Almeida Cavalcante; Fernanda Moreira Leite; Irisneide A. de Lacerda; Joelucia Leite da Silva</i>	Brasil/ SME João Pessoa
25.	A nossa práxis de cada dia: experiências no cotidiano escolar <i>Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu; Caroline Severino dos Santos</i>	Brasil/ UENF
26.	A política de cotas e os novos desafios do Serviço Social para efetivação da inclusão dos estudantes no Instituto Federal do Rio Grande do Norte campus São Gonçalo do Amarante <i>Carina Lilian Fernandes Pinheiro</i>	Brasil/UFRN
27.	A Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e o Serviço Social: um breve olhar sobre o direito humano à alimentação na educação básica <i>Jessica Yolanda Figueiredo de Barros; Mayara Pereira Martins Mendes</i>	Brasil/UFAL
28.	A política social de educação no Brasil: a operacionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Instituto Federal Catarinense <i>Vanessa Coelho dos Reis; Iara Mantoanelli</i>	Brasil/ IFC
29.	A precarização do ensino básico e o ingresso de estudantes no curso de serviço social na UFTM: considerações preliminares <i>Brenda Soares Rodrigues; Thiago Rodrigo da Silva</i>	Brasil/ UNESP
30.	A saúde dos trabalhadores da educação superior diante ao contexto de reformas da educação <i>Luzinete da Silva Magalhães; Silvio da Costa Magalhães Filho; Juliete Teotônio Batista</i>	Brasil/ UFMT, IFMT, FUCEPE
31.	Apoio e acompanhamento ao estudante bolsista: uma questão de direitos <i>Rochele Pedroso de Moraes; Sônia Maria Grass</i>	Brasil/ PUC-RS, Associação de Literatura e Beneficência - Rede Verzeri
32.	As expressões da contrarreforma universitária na Universidade Federal do Espírito Santo <i>Fernanda Meneghini Machado</i>	Brasil/UERJ
33.	As expressões da questão social e as opressões presentes na atuação do Serviço Social na educação	Brasil/UFBA, IFBA

	profissional <i>Magali da Silva Almeida; Heide de Jesus Damasceno</i>	
34.	Assistência estudantil na educação profissional: uma análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes beneficiários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central <i>Tulyana Coutinho Bento Pereira</i>	Brasil/IFPI
35.	Assistência estudantil na educação superior: um comparativo entre UFT e IFTO <i>Cássia Araújo Moraes Braga; Patrícia Aguiar Tavares</i>	Brasil/ UFT, IFTO
36.	Assistência estudantil no ensino superior: avaliação da gestão da assistência estudantil na Universidade Federal do Ceará (UFC) <i>Fernanda Venâncio Farias; Marcia Regina Mariano de Sousa Arão</i>	Brasil/ UECE
37.	Atividade esportiva enquanto espaço de articulação para o desenvolvimento social e educacional de crianças e adolescentes em situação vulnerabilidade social <i>Lucineia dos Santos Soares</i>	Brasil/UNIFAC
38.	Avaliação dos usuários sobre o “Programa educação em saúde ações de humanização na central de quimioterapia do hospital das clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e sala de espera informar para acessar” <i>Zilda Cristina dos Santos; Gabriela Santos Oliveira; Caroline Aparecida V. Silva; Regina Maura Rezende</i>	Brasil/ UNESP, UFTM
39	Avaliação participativa do PAAE a partir dos estudantes do IFBA/Santo Amaro <i>Mônica Campos dos Anjos</i>	Brasil/ UFRB
40.	Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE): trabalho interdisciplinar para a inclusão social na rede estadual escolar de Uberaba/MG e região <i>Fernanda Clara Gutierrez da Silva</i>	Brasil/ UFTM
41.	Compartilhando saberes: relato da atuação das assistentes sociais da UFPI/Campus de Parnaíba, na execução da política nacional de assistência estudantil <i>Luciana Mary da Silva Carvalho; Tainá Rodrigues Soares</i>	Brasil/ UFPI
42.	Curso de formação permanente para assistentes sociais que atuam na política de educação em Salvador/BA: breve relato de experiência <i>Adriana Freire Pereira Ferriz; Ingrid Barbosa Silva; Joelma Mendes dos Santos</i>	Brasil/ UFBA

43.	Desafios à materialização do projeto ético-político profissional do serviço social nos Institutos Federais de Educação <i>Edna Maria Coimbra de Abreu</i>	Brasil/ IFMA
44.	Diálogos interdisciplinares na educação básica: um olhar a partir do serviço social, da pedagogia e da psicologia escolar <i>Alcilene da C. Andrade; Julianne C. da Cunha Pinto Costa; Laudicéia R. Dionísio; Maria José C. Barbosa</i>	Brasil/ Prefeitura Municipal de João Pessoa
45.	Educação e trabalho sob a égide de determinações ideológicas <i>Ellen Braune R. Silva; Kelly B. Reis Ferreira; Priscila Maitara Avelino Ribeiro; Paula Ravagnani Silva</i>	Brasil/ UNESP
46.	Educação na agenda do movimento negro brasileiro <i>Maria Aparecida Miranda</i>	Brasil/IFRJ
47.	Encontros entre educação e saúde: a universidade como espaço para formação de trabalhadores das políticas públicas <i>Daniela Ferrugem; Sandra Djamboladjian Torossian; Rita Pereira Barboza; Marta Conte</i>	Brasil/ UFRGS
48.	Entre a abstenção dos homens pela criação dos filhos e sobrecarga de funções da mulher na realidade do CEFET/RJ: das ameaças aos jovens pauperizados na permanência dos estudos <i>Juliana Reis de S. Lobato; Jonatas Lima Valle; Fernanda V. Pereira de Oliveira; Mariana Araujo Lopes</i>	Brasil/ UFRJ, UERJ, UnB
49.	Espaços sócio-ocupacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: locus de efetivação da dimensão socioeducativa do trabalho das/os assistentes sociais <i>Altair J. de Carvalho Micheli; Luciana G. P. de Paula; Mônica de O. Fernandes; Sandra L. Gonçalves</i>	Brasil/ IFGO, UFJF
50.	Evasão no ensino superior: dados de uma pesquisa aplicada aos alunos das engenharias do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) - Campus Angra dos Reis <i>Carina Aparecida Antunes</i>	Brasil/ CEFET-RJ
51.	Extensão universitária e o serviço social: a experiência junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Teto <i>Bruno Jose Oliveira; Francine Helfreich Coutinho dos Santos</i>	Brasil/ UNIRIO, UERJ
52.	Família, escola e educação infantil: contribuições para a formação das crianças <i>Daiana Cristina do Nascimento; Erika Leite Ramos de Luzia; Andréia Ap. Reis de Carvalho Liporoni</i>	Brasil/ UNESP
53.	Formação técnica x formação para cidadania: uma análise realizada no IFMG – Campus Bambuí <i>Ana Kelly Arantes; Márcia Helena Batista Corrêa da Costa</i>	Brasil/IFMG, UEMG



54.	Fundamentos filosóficos para a educação tecnológica: breves reflexões de Álvaro Vieira Pinto sobre sociedade, técnica e existência <i>Fernanda Clara Gutierrez da Silva; Breno Augusto Costa</i>	Brasil/ UFTM, IFTM
55.	Gestão escolar e a orientação sexual dos alunos <i>Aurélia Garcia Gomes; Ana Luiza Cruz Abramovicius; Barbara de Freitas do Amara</i>	Brasil/ UNESP
56.	Humanos à primeira infância educação infantil: assistentes sociais na defesa dos direitos <i>Ilda Lopes Witiuk</i>	Brasil/PUC-SP
57.	Implementação do Serviço Social: uma experiência de interiorização universitária <i>Isabel Cristina Velasques Stoelben</i>	Brasil/ UFSM
58.	Inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) <i>Letícia Barbosa da Silva; Natali Silva Domingos</i>	Brasil/ UNESP
59.	Indicadores de vulnerabilidade para seleção de alunos no atendimento à auxílio estudantil: uma experiência no IFPA Campus Abaetetuba <i>Nilzete Silva</i>	Brasil/ IFPA
60.	Indicativos da precarização do trabalho de assistentes sociais nos IFETs a partir dos reveses no mundo do trabalho <i>Lígia da Nóbrega Fernandes; Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira</i>	Brasil/ IFRR, UNESP
61.	Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS: história e legislação <i>Ana Luiza Loverbeck Chagas; Daniela H. da Silveira; Ketellen G. de Lima; Marcela Gabriela Andrade</i>	Brasil/ UNESP
62.	NECRIA: experiência da educação popular na educação formal <i>Maisa Bozelli Vieira; Eliana Bolorino Canteiro Martins</i>	Brasil/ UNESP
63.	Neoliberalismo e educação superior brasileira: as implicações do ensino a distância na formação e na prática profissional dos (as) assistentes sociais <i>Larissa Paz de Souza; Mayra de Queiroz Barbosa</i>	Brasil/ UFAL
64.	O/A assistente social na política de assistência estudantil: um(a) “operador(a)” de concessão de bolsas? <i>Francisco Carlos Ribeiro dos Santos</i>	Brasil/ UFBA
65.	O aluno surdo e a educação formal <i>Vanilda Divina Almério Bistaffa; Maria de Lourdes Sousa Fabro</i>	Brasil/ UNIFEB, UnB

66.	O caráter sócio educativo do serviço social a partir do projeto ético político profissional <i>Jéssica Cavalheiro de Souza Scherer</i>	Brasil/ UEPG
67.	O cursinho pré-vestibular e o direito à educação: história do Cursinho Pré-Vestibular Colmeia de Limeira/SP <i>Adriana Mara D. da C. Desuó; Ana Carolina S. Matheus; Josely Rimoli; Paula Bortolan Bocaiuva Forster</i>	Brasil/ SME Limeira, UNICAMP
68.	O debate da dimensão pedagógica do serviço social <i>Tháíse Seixas Peixoto de Carvalho</i>	Brasil/ CES
69.	O diagnóstico funcional como instrumento norteador de ações para a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho <i>Karla Janaine de Moraes Borges; Elisa Ferrari Reis; Simone Martins Ramos</i>	Brasil/ UFSCAR, UNESP
70.	O fazer educação nos movimentos sociais <i>Maria Luíza Franca Ramalho; Bruna Alves Gazeta; Julia Pizardo Micheletto; Maria José de Oliveira Lima</i>	Brasil/ UNESP, FAPESP
71.	O fenômeno do desemprego e os impactos na demanda por assistência estudantil na UFMT <i>Gilvane Maria de Oliveira</i>	Brasil/ UFMT
72.	O lugar da gestão do setor de Serviço Social educacional na secretaria municipal da educação de Limeira/SP <i>Maria Helvira A. A. Hansen Martins; Viviane Groppo Lopes Cerqueira</i>	Brasil/ SME Limeira, UNESP
73.	O mundo do trabalho e o Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: considerações iniciais <i>Maria Conceição Borges Dantas</i>	Brasil/IFSP
74.	O perfil das(dos) assistentes sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: aproximações sobre o processo de trabalho, autonomia profissional e formas de resistência <i>Grazielle N. Felício; Maria Conceição Borges Dantas; Michelli Aparecida Daros; Selma de Melo Barbosa</i>	Brasil/IFSP, UFRJ
75.	O perfil dos usuários da Política Nacional de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí, campus de Parnaíba e suas percepções acerca da referida política <i>Luciana Mary da Silva Carvalho; Lana Raysa da Silva Araujo</i>	Brasil/ UFPI
76.	O processo de implantação do serviço social na política de educação no município de salto: primeiros desafios	Brasil/ PUC-SP, Prefeitura Municipal de Salto, Conselho Municipal de

	Cláudia de Jesus Oliveira; Maria Inês Teixeira Yamamoto; Carla Aparecida Jara; Lucília Barbosa Jesus	Assistência Social de Salto
77.	O programa de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social no contexto da assistência estudantil do IFSC – campus Florianópolis <i>Sandra Cristina Alves de Melo Machado; Shirlei Garcia</i>	Brasil/ IFRJ, IFSC
78.	O projeto de extensão disseminando direitos e serviços sociais: a possibilidade de intervenção nas dimensões pedagógicas e assistenciais do exercício profissional do assistente social <i>Aline Pâmela de L. Santiago; Fernanda V. Pereira de Oliveira; Juliana R Lobato; Rafaela G. Dias da Silva</i>	Brasil/ UFRJ
79.	O Serviço Social no campo da educação em Campos dos Goytacazes/RJ: relato de uma trajetória <i>Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu; Eliana Monteiro Feres; Paulo Santos Freitas Júnior</i>	Brasil/ UENF, Prefeitura de Macaé RJ
80.	O trabalho das assistentes sociais na assistência estudantil: levantamento do perfil profissional em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia <i>Paula Oliveira de Souza; Thayná Amaral de Araújo; Vitória Ferreira Teixeira da Silva</i>	Brasil/ IFF
81.	O trabalho do assistente social frente à assistência estudantil no IFPI <i>Shirley Raquel Frazão Lopes</i>	Brasil/ IFPI
82.	O trabalho do assistente social junto ao movimento estudantil na garantia do direito: a experiência do IFBaiano Campus Santa Inês <i>Nivia Barreto dos Anjos</i>	Brasil/ UCSAL
83.	O trabalho do/a assistente social na gestão da política de educação no Brasil <i>Adriana Freire Pereira Férriz; Ney Luiz Teixeira de Almeida</i>	Brasil/ UFBA, UERJ
84.	O trabalho docente no nível superior de ensino <i>Letícia Terra Pereira</i>	Brasil/ UNESP
85.	Oficina pedagógica sobre o estatuto da criança e do adolescente: relato de uma experiência profissional no Colégio Pedro II <i>Fernanda Martins Dutra Barreira; Vanessa Martins Oliveira</i>	Brasil/ Colégio Pedro II
86.	Os programas e as lutas pela educação: por mais comida, diversão e arte <i>Fabírcia V. Paiva; Thainara da S. M. dos Santos; Ivone Santos da Silva Felício; Daiane Estevam Azeredo</i>	Brasil/ UFRRJ
87.	Particularidades da questão social na educação: racismo, machismo e a luta pela permanência nas instituições educacionais	Brasil/ IFSP

	<i>Michelli Aparecida Daros</i>	
88.	Perfil socioeconômico dos estudantes participantes da assistência estudantil do IFTO – Campus Palmas <i>Adilvâna G. Oliveira; Cássia A. Moraes Braga; Sirlei do Nascimento Pinheiro; Tânia Santana de Almeida</i>	Brasil/ UFT, IFTO, ITOP
89.	Perspectivas da assistência estudantil no Instituto Federal do Paraná <i>Thais Valéria Fonseca de Oliveira Scane</i>	Brasil/ IFPR
90.	Por que trabalhar no chão-da-escola? <i>Carlos Felipe Nunes Moreira</i>	Brasil/ UERJ
91.	Práticas socioeducativas de prevenção a evasão escolar: relato de intervenção do/a assistente social <i>Dalnes Cristine de Freitas Gondim; Maria de Fátima Leite Gomes; Celyane Souza dos Santos</i>	Brasil/ Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca, UFPB, FUNDAC
92.	Práxis e a dimensão educativa no trabalho do assistente social <i>Eliane Marques de Menezes Amicucci; Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira</i>	Brasil/ UNESP
93.	Processo de trabalho e Serviço Social: particularidades no âmbito do ensino fundamental <i>Mariana Fornaciari Favarato</i>	Brasil/ UFES
94.	Programa institucional de assistência estudantil da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PIAE/ UEMS: coadjuvante para a permanência do aluno no ensino superior <i>Miriam Montenegro de Rosa; Patrícia Pogliési Paz; Gabrieli Aparecida Salmino da Silva</i>	Brasil/UEMS
95.	Programa nacional de assistência estudantil no IFMT: a contradição da seletividade que beneficia poucos numa política pública que deve ser universal <i>Tatiane Eloize Furyama Mota</i>	Brasil/IFMT
96.	Proteção social, educação superior e o programa nacional de assistência estudantil (PNAES): uma análise da proteção social para à garantia da permanência universitária <i>Waldirene Aparecida Paula de Paiva</i>	Brasil/ UERJ
97.	Racismo e educação: discriminação e conflitos no contexto escolar <i>Lilian Greice de Paula; Larissa Cristina Bedo; Tahina Tátilla da Silva</i>	Brasil/ UNESP
98.	Rede de socialização, debates e proposições: uma práxis construtiva do Fórum de Assistentes Sociais do IF Fluminense <i>Eloisa Rodrigues dos Santos; Josemara Henrique da Silva Pessanha; Lenon Araújo de Matos</i>	Brasil/IFF
99.	Reflexões sobre a questão de gênero para desconstrução da violência no ambiente escolar: relato de	Brasil/ IFMT

	experiência <i>Gheysa Maria P. Lima Eickhoff; Vinícius F. dos Santos; Sinovia C. Rauber; Nayara N. Rezende Villani</i>	
100.	Relato de experiência do projeto de intervenção: Aducação ampliada: uma construção de sujeitos políticos <i>Ana Flávia Roatt de Oliveira; Cristina Kologeski Fraga</i>	Brasil/ UFSM
	Relato de experiência do trabalho do Serviço Social na educação básica: um processo em construção na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, em João Pessoa/PB <i>Adriana Rosado Maia de Lima</i>	Brasil/ Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont – João Pessoa
101.	Serviço Social e educação: perspectivas para o trabalho profissional na questão racial <i>Caroline Aparecida Vieira e Silva; Tais Pereira de Freitas</i>	Brasil/ UFTM, UNESP
102.	Serviço Social em uma comunidade escolar camponesa: cultura e identidade <i>Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu</i>	Brasil/ UENF
103.	Serviço Social na educação básica brasileira: um levantamento da produção científica <i>André Michel dos Santos; Marta von Dentz; Francisco Arseli Kern</i>	Brasil/ IFRS, UNISC, PUC RS
104.	Serviço Social e educação profissional: a atuação de assistentes sociais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia <i>Mariana Mendes Novais de Oliveira</i>	Brasil/ IFBA
105.	Teatro do oprimido como possibilidade de intervenção socioeducativa: relato de experiência do projeto de extensão “Reflexão Crítica em Cena” <i>Iria Raquel Borges Wiese; Lidiane Maria da Silva; Sarah Tavares Cortês</i>	Brasil/IFPB, IFSP
106.	Trabalho e educação: perspectiva de uma práxis educativa contra-hegemônica no âmbito da pedagogia histórico-crítica no ensino superior brasileiro <i>Paula Ravagnani Silva; Josiani J. Alves de Oliveira; Priscila M. A. Ribeiro; Ellen Braune Reis Silva</i>	Brasil/ UNESP
107.	Transferência de renda e sua interface com a educação superior <i>Ana Cristina de L. Santos; Aline Maria B. Machado; Ellaila A. de Morais Soares; Ranyellen Félix de Souza</i>	Brasil/ UFPB
108.	Um olhar sobre a educação popular e os movimentos sociais <i>Graziela Donizetti dos Reis</i>	Brasil/ UNESP
109.	Uma análise sobre atuação do/a assistente social na comissão de assistência estudantil no IFPI/Campus Floriano	Brasil/ IFPI

	<i>Jakelinne Lopes de Sousa Miranda; Patrícia Teles de Alencar Sousa</i>	
110.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro: do pioneirismo na atenção ao estudante trabalhador e/ao cotista, à crise de financiamento <i>Simone Eliza do Carmo Lessa; Rafaella Peres Ennes de Souza; Thamires Pereira dos Santos</i>	Brasil/ UERJ
111.	Visitando o passado, entendendo o presente, pensando o futuro: o serviço social na educação no município de João Pessoa/PB <i>Alcilene da Costa Andrade; Cristina Chaves Oliveira; Geniely Assunção Ribeiro</i>	Brasil/ UFPB

Anexo J – Trabalhos do II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação

<b>Serviço Social Latino-Americano</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
<b>Serviço Social na Educação</b>		
<b>N.</b>	<b>Trabalho/Autoria</b>	<b>Origem</b>
1.	Educação básica em pauta: analisando o impacto do FUNDEB na educação brasileira e na diminuição das desigualdades inter-regionais <i>Amanda Vanessa Leite Sousa</i>	Brasil/ UFBA
2.	Evasão escolar: como adolescentes pobres de uma comunidade carioca vivenciam a educação <i>Andreia Da Silva Lima; Rosiene Rodrigues De Lima Figueira</i>	Brasil/ Universidade Castelo Branco
3.	Gestão escolar e serviço social: a interdisciplinaridade em prol da gestão democrática da educação <i>Carolina Rodrigues Finette; Yukari Yamauchi Moraes</i>	Brasil/ UNESP
4.	A experiência do Serviço Social da UERJ num projeto de extensão, assessoria e estágio supervisionado: incidências numa escola municipal na perspectiva da gestão democrática <i>Jurema Alves Pereira</i>	Brasil/ UERJ
5.	A visão de especialistas sobre violências raciais numa unidade escolar do município de Balneário Camboriú/SC <i>Márcia Aparecida Corrêia</i>	Brasil/SEDUC-SC
6.	Análise sobre o projeto escola nota 10 no município de João Pessoa/PB: a lógica dos organismos internacionais na educação brasileira <i>Ranyellen F. De Souza; Thélia P. Paiva De Azevedo; Aline Maria Batista Machado</i>	Brasil/ UFPB
7.	A gestão escolar na educação da rede pública estadual de João pessoa - PB: o processo de escolha do gestor escolar um estudo de caso na Escola Professora Maria de Fátima Souto <i>Ranyellen F. De Souza; Felicidade D. Monteiro Dias; Thélia P. Paiva De Azevedo; Jailma Da C. Batista</i>	Brasil/ UFPB
8.	O encontro da educação com a realidade social no âmbito escolar <i>Rita Marta Mozetti Silva; Fernanda Cristina De Souza Mozetti; Maria Cristina Piana</i>	Brasil/ UNESP
9.	As políticas da(s) infância(s), a infância da política e as tonalidades de uma dimensão intersetorial	Brasil/ UERJ

	<i>Rosana Ribeiro, Ney Luiz Teixeira de Almeida</i>	
10.	Raça, classe e estigmas: elementos da educação básica brasileira <i>Tatiana Vasconcelos da Rosa</i>	Brasil/ UFRJ
11.	O serviço social na rede municipal de educação de Dracena- SP: um trabalho em construção <i>Thaís Fernanda Stuchi Rodero Brasil</i>	Brasil/ Prefeitura Municipal de Dracena
12.	O trabalho de assistentes sociais na educação privada e confessional no estado da Bahia <i>Yasmin De O. M. Azevedo; Bruna P. Dos Santos; Adriana Férrri; Amanda V. L. Souza; Bruna P. Andrade</i>	Brasil/ UFBA
13.	Do escravo liberto ao discente cotista: a luta pela garantia de permanência estudantil para população negra após a implementação da lei de cotas e o compromisso com a dívida histórica <i>Camila Novaes da Silva</i>	Brasil/ UNESP
14.	A expansão do acesso e o desafio da permanência: uma breve análise de dados sobre a relação entre a assistência estudantil e a lei 12.711/2012 no CEFET/RJ - Campus Angra dos Reis <i>Carina Aparecida Antunes</i>	Brasil/ CEFET RJ
15.	A produção do conhecimento no Serviço Social sobre ações afirmativas e assistência estudantil <i>Cassia Engres Mocelin</i>	Brasil/ PUC RS
16.	Ensino superior público brasileiro e política de cotas: sistematizações e reflexões acerca do ingresso de estudantes cotistas <i>Cassia Engres Mocelin</i>	Brasil/ PUC RS
17.	Ensino superior no Brasil: uma breve contextualização histórica <i>Cátia Ap. Spagnol; Andreza M. Fachina; Antonio I. Silva; Camila B. Vieira; Maria Cristina Piana</i>	Brasil/ UNIFEB, IMESB, UNESP
18.	A política de educação superior no Brasil a partir do golpe de 2016 e perspectivas frente ao governo Jair Bolsonaro <i>Cristiane Lourenço</i>	Brasil/ UFF
19.	Considerações sobre o papel da educação na sociedade capitalista no Brasil <i>Dioneia Edlyng Maciel; Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago</i>	Brasil/ UNIOESTE
20.	Educação pública superior, Future-se e o projeto do capital <i>Eblin Joseph Farage</i>	Brasil/ UFF
21.	Educação e trabalho: significado na sociedade capitalista	Brasil/ UFT



	<i>Eliane Marques De Menezes Amicucci</i>	
22.	Tempos sombrios do capital e seu controle na educação: implicações no trabalho de assistentes sociais <i>Elisângela da Conceição Ribeiro</i>	Brasil/ UFRJ
23.	A inserção de mulheres negras no ensino superior: formas de resistência do ingresso à permanência <i>Erika L. R de Luzia; Daiana C. do Nascimento; Andreia Ap. R. de C. Liporoni</i>	Brasil/ UNESP
24.	As consequências das políticas de austeridade na assistência estudantil nos primeiros anos pós - golpe 2016 – 2019 <i>Jackeline Soares Lima</i>	Brasil/ UnB
25.	O acesso do adolescente em liberdade assistida ao ensino superior <i>Jenifer Almeida de Lisboa; Ana Laura Morandim de Oliveira</i>	Brasil/ UNESP
26.	Um estudo do número de vagas ofertadas ao longo dos últimos quatro anos no auxílio moradia da assistência estudantil da UFCA no contexto de expansão e interiorização das universidades federais <i>Juliana M. Dias; Vivian F. Martins; Joseane G. Sales; Kaliany de L. Tavares</i>	Brasil/ UFCA
27.	A importância da assistência estudantil na garantia do direito à educação: o avanço neoliberal no Brasil como ameaça às políticas de permanência universitárias <i>Millena Rivânia Brilhante Campêlo</i>	Brasil/ UFRN
28.	O trabalho do (a) assistente social na assistência estudantil: principais resultados do levantamento da produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em serviço social públicos da região sudeste do Brasil <i>Mirielle Alves Souza</i>	Brasil/ UNESP
29.	Ações afirmativas, cotas e política social <i>Paloma Mendes Guimarães; Maísa Miralda da Silva</i>	Brasil/PUC GO
30.	A importância do uso da interseccionalidade gênero, raça e classe para o desenvolvimento de programas de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras <i>Pollyana Gonçalves do Inocentes; Brenda V. Pereira Soares</i>	Brasil/ UFMA
31.	Breve análise da produção científica sobre o sistema de cotas no Brasil <i>Adriana de S. L. Queiroz; Rayana das G. S. Fagundes; Amabile M. de M. Passos; Leonardo do C. Lemos</i>	Brasil/ UEMG
32.	Ensino superior público na mira: os desafios do tempo presente na consolidação do projeto de reforma	Brasil/ UNESP

	universitária em direção à democratização da educação brasileira <i>Rafael Gonçalves dos Santos</i>	
33.	Nos encontros da vida a construção de uma reflexão coletiva: primeiros resultados dos estudos do NUMAR e NEEAE <i>Simone E. do C. Lessa; Thamires P. dos Santos; Ana Claudia da S. de Araújo; Brena da S. Ferreira; Gabriela C. M. Morello</i>	Brasil/ UERJ
34.	O golpe, a virada à direita, o reacionarismo e a regressão de direitos: impactos na incompleta, frágil e perseguida política educacional brasileira <i>Simone E. do C. Lessa; Thamires P. dos Santos; Mariana de O. Barros; Suelem D. da Silva</i>	Brasil/ UERJ
35.	Análise socioeconômica no acesso ao ensino superior o trabalho da equipe de serviço social da UERJ no processo de seleção aos cursos de graduação através do sistema de reserva de vagas <i>Viviane M. F. Machado; Simone G. Paura</i>	Brasil/ UERJ
36.	Assistência estudantil: contando uma história em movimento <i>Ana Kelly Arantes; Helena M. D. Pedro; Natália Ap. D. Miranda</i>	Brasil/ IFMG, UFES
37.	O trabalho profissional da assistente social na permanência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS <i>Camila G. de M. Eduardo; Débora R. N. de S. Garcia; Adriana de M. Miranda; Roberta de A. Sorano; Ariana Trajano de Oliveira</i>	Brasil/ IFMS
38.	Assistência estudantil e seu papel na permanência e êxito escolar dos estudantes do ensino médio integrado no IFPI/Campus Florianópolis: a perspectiva estudantil <i>Jakelline L. de S. Miranda; Patrícia T. de A. Sousa; Sonia C. F. Maia; Maria V. S. Leal; Kenia C. da S. Cardoso</i>	Brasil/ IFPI, IFRN
39.	"Desmedidas" do capital contra a educação e seus revesses nas condições de trabalho de assistentes sociais nos IFET'S e na permanência estudantil <i>Ligia da Nóbrega Fernandes</i>	Brasil/ UERR
40.	Política pública de educação no Brasil e a mercantilização do ensino <i>Maira Governardi</i>	Brasil/ PUC RS
41.	Modelos de gestão e intensificação do trabalho: o que está posto aos assistentes sociais e outros trabalhadores que atuam na educação profissional?	Brasil/ IFSP

	<i>Milena Ferraz Aud</i>	
42.	Reflexões sobre a convergência existente entre o projeto ético político do Serviço Social e os princípios basilares da educação profissional e tecnológica no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia <i>Natália Ap. Dornelas Miranda</i>	Brasil/ IFMG
43.	A permanência estudantil em tempos neoliberais: campus Ibirité – IFMG <i>Nathalia da Rocha Pereira; Paulo César Lourenço da Silva</i>	Brasil/ Unihorizontes, IFMG
44.	Residência estudantil na educação profissional: a experiência do IFbaiano campus Santa Inês <i>Nivia Barreto Dos Anjos</i>	Brasil/ IFBA
45.	A sistematização da prática profissional do assistente social na educação profissional: a experiência do IFbaiano <i>Nivia Barreto Dos Anjos</i>	Brasil/ IFBA
46.	Diálogos sobre a permanência estudantil no ensino técnico: a inclusão excludente dos trabalhadores <i>Patrícia M. Moraes; Giselle D. Bonassa</i>	Brasil/ IFSC
47.	Assistência estudantil nas Instituições Federais de Educação Profissional: incertezas no horizonte	Brasil/ IFBA
48.	<i>Talita Prada</i>	
49.	Assistência estudantil e a efetivação de práticas democráticas de participação dos estudantes e comunidade <i>Williana Angelo; Mayara G. Cadette; Aline Paes Araujo; Michelli Ap. Daros</i>	Brasil/ IFSP
50.	Educação profissional e a questão racial <i>Zora Yonara Torres Costa</i>	Brasil/ UnB
51.	A inclusão escolar face a deficiência visual: estudo de caso no Instituto Médio Normal de Educação Garcia Neto – IMNEGN - na província de Luanda <i>Daniel Luciano Muondo; Cirlene Ap. H. da S. Oliveira</i>	Brasil/ UNESP
52.	Judicialização do direito à educação: uma análise a partir das decisões proferidas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais <i>Maysa A. L. Silveira; Liliane C. de O. Hespanhol; Julia da S. Gonçalves Oliveira</i>	Brasil/ UEMG
53.	A atuação do Serviço Social em um projeto de alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual <i>Vanessa Coelho dos Reis</i>	Brasil/ IFC

54.	O percurso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e suas abordagens <i>Vanilda D. A. Bistaffa; Luciana da S. Marciano; Regina de C. Rondina; Ana Maria Klein</i>	Brasil/ UNESP
55.	A história da educação inclusiva: as políticas de inclusão no Brasil para pessoas surdas e o descaso estatal na materialização dos direitos <i>Vívian K. B. da Silva</i>	Brasil/ UFRN
56.	Me organizando posso desorganizar: a necessidade de reaproximação do Serviço Social com os movimentos sociais na educação superior <i>Carol Maria Pereira; Maria Cristina Piana</i>	Brasil/ UFMS, UNESP
57.	Participação social, direitos e cidadania: a dimensão socioeducativa do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social <i>Andreia Aparecida Reis De Carvalho Liporoni</i>	Brasil/UNESP
58.	A prática educativa como possibilidade de emancipação na realidade do/a assistente social <i>Anelise Lugollo; Caroline C. Dos S. Nogueira; Maria Cristina Piana</i>	Brasil/UNESP
59.	O trabalho interdisciplinar de educação sexual com adolescentes do bairro operário em Luanda <i>Bernardino Manuel de A. Cuteta, Maria Cristina Piana</i>	Brasil/UNESP
60.	Assistência estudantil em debate: a experiência das rodas de conversa na discussão das temáticas que perpassam o exercício profissional dos assistentes sociais das Instituições Federais de Ensino do Rio de Janeiro <i>Camila N. C. Mesquita; Aline M. Cardoso; Fernanda V. P. de Oliveira; Arlene V. Trindade</i>	Brasil/ UFRJ, IFRJ, CEFET RJ
61.	A dimensão educativa do trabalho do assistente social e a educação ambiental <i>Catia Ap. Spagnol; Antonio I. Silva; Camila B. Vieira; Maria José de O. Lima</i>	Brasil/ UNIFEB, UNESP
62.	Caminhos para a liberdade: contribuições de Paulo Freire e Herbert Marcuse para atuação socioeducativa do assistente social <i>Fernanda Andrade Garcia</i>	Brasil/UNESP
63.	Educação e gestão no Serviço Social: dimensões presentes no cotidiano do trabalho do assistente social <i>Geis de Oliveira Benevides; Maria José de Oliveira Lima</i>	Brasil/UNESP
64.	Dimensão socioeducativa da/o assistente social na educação: inserção histórica em processos de organização da cultura	Brasil/ UFRN

	<i>Iris de Lima Souza</i>	
65.	Requisições institucionais e autonomia profissional em debate: versando sobre desvios e acúmulo de função no exercício de assistentes sociais na assistência estudantil <i>Jéssica O. Monteiro; Jonatas Lima Vale; Letícia Amed</i>	Brasil/ IFF, CEFET, UNIRIO
66.	Serviço social na educação: espaço de construção de novas práticas sociais e educacionais <i>Joana Darc Ap. Braz; Valquíria A. Mariano; Rosana B. G. Marçal; Carla A. R. R. da Silva</i>	Brasil/ UFTM
67.	A dimensão político pedagógica do Serviço Social na educação, na relação escola família numa experiência de extensão universitária, assessoria e estágio supervisionado <i>Jurema Alves Pereira</i>	Brasil/ UERJ
68.	Serviço Social e educação: considerações sócio-históricas <i>Laís Vieira Pinelli</i>	Brasil/ UnB