



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA

SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES

**O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS ENTRE LABIRINTOS E
SAÍDAS: trilhas da educação básica em Manaus**

MANAUS/AM
2022

SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES

**O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS ENTRE LABIRINTOS E
SAÍDAS: trilhas da educação básica em Manaus**

Dissertação elaborada pela mestranda Shirley Vitória Teixeira de Menezes, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, para fins de apresentação ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade

MANAUS/AM
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M543t Menezes, Shirley Vitória Teixeira de
O trabalho das assistentes sociais entre labirintos e saídas: trilhas da educação básica em Manaus / Shirley Vitória Teixeira de Menezes . 2022
169 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Roberta Ferreira Coelho de Andrade
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação básica. 2. Trabalho profissional. 3. Questão social. 4. Covid-19. 5. Manaus. I. Andrade, Roberta Ferreira Coelho de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SHIRLEY VITÓRIA TEIXEIRA DE MENEZES

**O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS ENTRE LABIRINTOS E
SAÍDAS: trilhas da educação básica em Manaus.**

Dissertação elaborada pela mestrandia Shirley Vitória Teixeira de Menezes, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade, para fins de apresentação ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito final para obtenção do título de mestra em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 11 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Milena Fernandes Barroso – Membro Interno
Universidade Federal do Espírito Santo – UFS

Prof.^a Dr.^a Larissa Dahmer Pereira – Membro Externo
Universidade Federal Fluminense – UFF

AGRADECIMENTOS

Ser grata é um exercício constante em minha vida, e neste momento tão importante que estou alcançando, jamais poderia deixar de lembrar das pessoas que me auxiliaram e me deram suporte espiritual, emocional, físico e financeiro. Sou grata a toda força que emana do universo e que se personifica na figura de Deus. Sem ele, mediando meus passos e direcionando caminhos, até aqueles que eu não conseguia compreender, não estaria concluindo mais esta etapa da minha vida.

Destacar a família que eu adquiri ao adentrar a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que me acolheu de braços abertos e que me fez uma filha, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS) que se fez o meu lar ao longo desses quase 3 anos e pude compartilhar e trocar sentimentos, seja de dor, luto, ansiedade, mas de esperança, de amizade e de superação.

Agradecer imensamente minha querida orientadora Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, que apesar de tantos desafios e dificuldades que se apresentaram, me deu vários votos de confiança, desde o primeiro o dia em que nos conhecemos e em tantos outros no decorrer do mestrado, que me deu a oportunidade de conhecê-la e permitiu que eu me aproximasse também e percebesse o seu propósito como ser humano e também todo seu compromisso profissional. O tipo de pessoa que tem tanto amor no que faz, que, ao lado dela, você constantemente se encanta e (re) encanta pela docência, pela pesquisa, pela extensão. Ela é como uma luz que clareia e conduz mesmo em tempos adversos.

Gostaria de agradecer a minha família, que dentro de suas condições e abdições próprias me apoiou e continua a me apoiar. Sem minha família nada seria possível, o afeto, o consolo, os sermões e o cuidado são elementos que foram e são essenciais em minha vida. Mesmo com as nossas próprias dificuldades verbais, as ações falam por si e sempre me ajudaram em todas as etapas que se iniciaram.

Aos meus amigos e amigas, que tiveram a paciência e a compreensão, dada a minha ausência em alguns momentos em suas vidas ao longo desses três anos, mas que vibram e me impulsionam a continuar trilhando esse caminho acadêmico. Dois dos meus amigos e parceiros, Magno de Carvalho e Kaynnan Colares que criaram o hábito de vir me visitar pra “me ver estudar”, a presença deles sempre foi e é reconfortante. Por conta da Covid-19, eles também me ajudaram a conversar mais quando me isolava e me apresentaram possibilidades de lazer através do RPG; DxD começou como uma fuga da realidade nos momentos perversos que vivemos e que hoje se tornou uma parte da minha vida. As minhas mesas de RPGs, obrigada!

Quero situar meus agradecimentos a alguns professores/as da graduação e pós-graduação que através de suas aulas e incentivos contribuíram na minha vida acadêmica e profissional. Queria lembrar com um carinho especial da Profa. Maria Nilce Ferreira, uma das minhas professoras da graduação que acreditou no meu potencial e me estimulou ao mestrado e que, infelizmente, foi uma das vítimas da Covid-19. O trabalho que floresce aqui foi uma das sementes que ela semeou e cuidou desde o primeiro período do curso. Das risadas e sermões no corredor da faculdade.

Gostaria de expressar minha gratidão à todas as assistentes sociais que aceitaram a contribuir com a pesquisa de campo, que tiraram um tempo para responder o questionário, em meio à tantas atividades que estavam realizando, principalmente advindos do retorno do seu trabalho profissional presencial. Meu carinho e sentimentos a todas aquelas que compartilharam comigo a fase difícil em decorrência da perda de entes familiares em virtude da covid-19.

Agradeço à turma de 2020/1, que considero que tem resistido e tem lutado para defender suas pesquisas, que foi pega de surpresa pelo período pandêmico e que durante as aulas remotas tentava esboçar ânimo, consolo e afeto, visto que todos/as adoeceram tanto física, como psicologicamente, e também pelo luto de familiares; mesmo *online*, as aulas possibilitaram, para além do conhecimento, uma troca de afetividade.

Sou grata pela minha participação na Comissão de Comunicação do PPGSS (UFAM), que me proporcionou diversos aprendizados teóricos e tecnológicos que contribuem com meu processo criativo, na elaboração de recursos didáticos de fácil compreensão; foi com quem também pude compartilhar o prazer da companhia de toda a equipe, formada por professores/as e demais discentes de outras turmas do PPGSS.

Agradeço aos amigos/as que adquiri através do mestrado: A que se tornou minha irmã, Escarlata Raíssa, das incontáveis horas de conversas e trocas de conhecimento, de choros de alegria, tristeza, cansaço. Das incontáveis horas desde a construção da pesquisa reunidas no *meet* até o momento final da elaboração da dissertação em todos os espaços possíveis tentando avançar. Às meninas da Comissão de comunicação, Sarah Thaís, Marjoy Batista, Isadora Lima, Evelyn Barroso, Izabelle Cristina pela gentileza, carinho e companhia na comissão e fora dela. E não menos importante do nosso grupinho “de apoio” mais recente, unido pela pesquisa e pelas atividades de extensão na universidade, Suellen Regina, Adriana Oliveira, Silvana e os nossos convidados recentes da mobilidade Ariel e Leonardo, que instantaneamente estabelecemos vínculos como se já fôssemos amigos há muito tempo.

Agradecer ao Grupo de Estudos e Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia, Grupo – ESTRADAS, que tem realizado trocas de conhecimentos durante suas reuniões e das suas pesquisas. E, por fim, não menos importante, agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), que contribuiu financeiramente a esta pesquisadora e possibilitou a realização da pesquisa.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o trabalho profissional do assistente social na educação básica em Manaus. Dentre os objetivos específicos estavam: Contextualizar a política de educação no Brasil e em Manaus, caracterizando os espaços sócio-ocupacionais de trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus; Averiguar as principais expressões da questão social que emergem nos espaços sócio- ocupacionais ligados à educação básica e como se dão as respostas profissionais em Manaus; Identificar os desafios postos ao trabalho dos assistentes sociais na educação básica em Manaus em tempos de pandemia da covid-19. O método utilizado foi o materialismo histórico e dialético, com a utilização do enfoque misto, compreendendo dados quantitativos e qualitativos. Sua realização envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A coleta de dados ocorreu com a utilização de um questionário *online* na plataforma *Google forms* por conta da pandemia da covid-19, com 21 assistentes sociais, sendo 3 de instituições privadas e 19 assistentes sociais distribuídas na rede pública estadual e municipal. Por meio da pesquisa foi possível verificar que o trabalho profissional das assistentes sociais na educação básica em Manaus se dá em uma relação contraditória entre o projeto profissional e as exigências postas à política de educação quanto à elevação de seus índices de acesso e permanência. Identificamos que na rede estadual as profissionais são concursadas para o cargo de assistente social. Por outro lado, na rede municipal a maioria está em desvio de função, com concurso para o cargo de professora. Nas instituições privadas, as profissionais dispõem de contratos por tempo indeterminado ou temporários. Os dados expressam o adensamento da precarização do trabalho das profissionais, o aguçamento das expressões da questão social e os desafios postos ao trabalho no contexto pandemia da covid-19, que, além dos impactos ao trabalho, trouxe problemáticas à saúde física e mental das profissionais. Sendo assim, espera-se que essa aproximação possa possibilitar novos estudos que visem desvelar cada vez mais os espaços sócio-ocupacionais da educação básica em Manaus.

Palavras-chave: Educação básica; Trabalho profissional; Questão social; Covid-19, Manaus.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar el trabajo profesional del trabajador social en la educación básica en Manaus. Entre los objetivos específicos se encuentran: contextualizar la política educativa en el Brasil y en Manaus, caracterizar las áreas socioocupacionales para el trabajo de asistentes sociales en educación básica en Manaus; investigar las principales expresiones de la pregunta social que surgen en las áreas socioocupacionales vinculadas a la educación básica y cómo se dan las respuestas profesionales en Manaus; identificar los retos que se plantean al trabajo de asistentes sociales en la educación básica en Manaus en tiempos de la demia de covid-19. El método utilizado fue el materialismo histórico y dialéctico, utilizando el enfoque mixto, que comprende datos cuantitativos. Su realización entrañaba investigaciones bibliográficas, documentales y sobre el terreno. Los datos se recogieron mediante un cuestionario en línea en la plataforma de formularios de Google a causa de la pandemia covid-19, con 21 trabajadores sociales, de los cuales 3 procedían de instituciones privadas y 19 trabajadores sociales distribuidos a través de la red pública estatal y municipal. Mediante la investigación, se pudo comprobar que el trabajo profesional de los asistentes sociales en la educación básica en Manaus se realiza en una relación contradictoria entre el proyecto profesional y las exigencias de la política educativa en cuanto al aumento de sus niveles de acceso y permanencia. Hemos identificado que en la red estatal, los profesionales son invitados a tomar el trabajo como trabajadores sociales. Por otro lado, en la red municipal, la mayoría está en desacuerdo, con una competencia por el puesto de profesor. En las instituciones privadas, los profesionales tienen contratos de duración indefinida o temporal. Los datos reflejan el aumento de la precaria labor de los profesionales, el aumento de las expresiones de la cuestión social y los retos que se plantean en el contexto de la pandemia del cóvido 19, que, además de los efectos en el trabajo, causaron problemas a la salud física y mental de los profesionales. Por consiguiente, se espera que esta aproximación permita realizar nuevos estudios destinados a dar a conocer cada vez más las esferas socioocupacionales de la educación básica en Manaus.

Palabras clave: educación básica; trabajo profesional; cuestiones sociales; covid-19, Manaus.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão de matrículas da educação básica no Amazonas (1995-2000)	45
Gráfico 2 – Ano de formação das assistentes sociais dos espaços sócio-ocupacionais da educação básica	63
Gráfico 3 – Tipos de vínculos de trabalho das assistentes sociais da educação básica.....	66
Gráfico 4 – Tipos de violência que são identificadas pelas assistentes sociais na educação básica em Manaus.....	75
Gráfico 5 – Contato dos usuários com os assistentes sociais	82
Gráfico 6 – Autonomia no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus...	94
Gráfico 7 – Desafios postos ao trabalho no período de pandemia	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição dos conteúdos relacionados a política de educação por região.....	16
Tabela 2 – Expansão de matrículas no Brasil 1995-1996	29
Tabela 3 – Expressões identificadas pelas assistentes sociais na educação básica em Manaus	74
Tabela 4 – Origem das expressões sinalizadas nos espaços	77
Tabela 5 – Principais requisições para as assistentes sociais na educação básica em Manaus.....	90
Tabela 6 – Atividades privativas das assistentes sociais na educação básica em Manaus.....	91
Tabela 7 – Conjunto de profissionais que compartilham o mesmo espaço sócio-ocupacional.	93
Tabela 8 – Elementos considerados na construção do plano de trabalho na rede pública.	98
Tabela 9 - Atividades descritas no plano de trabalho referidas pelas assistentes sociais da rede pública.	99
Tabela 10 – Período de tempo que o último plano foi elaborado.....	101
Tabela 11 – Desafios das assistentes sociais da rede pública.....	104
Tabela 12 – Estratégias do trabalho profissional das assistentes sociais na rede pública.	107
Tabela 13 – Compreensão sobre instrumentalidade expostas pelas profissionais da educação básica em Manaus.....	112
Tabela 14 – Exposição dos saberes sinalizados pelas assistentes sociais da rede pública.	114
Tabela 15 – Meios de trabalho utilizados pelas profissionais	115
Tabela 16 – Justificativas para uso dos meios de trabalho	117
Tabela 17 – Modo de trabalho adotado na pandemia.....	122
Tabela 18 – Respostas das profissionais da rede pública e privada	123
Tabela 19 – Dificuldades vivenciadas no período da pandemia da covid-19	129
Tabela 20 – Problemáticas físicas e mentais geradas em decorrência do período da pandemia.	130
Tabela 21 – Configuração de trabalho após o período de vacinação	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os espaços sócio-ocupacionais da política de educação e o número de assistentes sociais	53
Quadro 2 – Espaços sócio-ocupacionais da Rede Estadual de ensino e número de profissionais em Manaus.....	54
Quadro 3 – Espaços sócio-ocupacionais da rede municipal de ensino e número de profissionais.	55
Quadro 4 – Espaços sócio-ocupacionais da rede particular e número de profissionais.	56
Quadro 5 – Áreas das especializações das profissionais.	64
Quadro 6 – Cursos de atualização para o trabalho na educação básica.....	64
Quadro 7 – Outras configurações de carga horária de trabalho das assistentes sociais na educação básica	67
Quadro 8 – Compreensão sobre as expressões da questão social das assistentes sociais	72
Quadro 9 – Encaminhamentos externos recebidos pelas assistentes sociais.....	83
Quadro 10 – Demandas dos usuários na educação básica em Manaus	84
Quadro 11 – Requisições de demandas relacionadas a saúde	91
Quadro 12 – Responsáveis pela elaboração do plano de trabalho nos espaços sócio-ocupacionais.	97
Quadro 13 – Demais sujeitos para quem é apresentado o plano de trabalho	101
Quadro 14 – Outra forma de planejamento das profissionais.	102
Quadro 15 – Outros meios de planejamento de atividades.	103
Quadro 16 – Atividades alheias à profissão requeridas a profissionais da rede privada.....	103
Quadro 17 – Desafios ao trabalho profissional das assistentes sociais na rede privada.....	105
Quadro 18 – Explicações quanto à suficiência das estratégias para responder às expressões da questão social.....	109
Quadro 19 – Estratégias criadas pelas profissionais durante a pandemia	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino E Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BASA – Banco da Amazônia S/A

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CASPE – Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial do Educando

CEBAS – Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na área de Educação

CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social

CEP – Código de Ética Profissional

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial

CNEP – Comitê Nacional de Ética E Pesquisa com Seres Humanos

COFI – Comissão de Fiscalização

COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação

CONED – Congresso Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia

DENASUS – Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde

DEPCA – Delegacia Especializada em Proteção à Criança e ao Adolescente

EPC – Equipamentos de Proteção Coletiva

EPI – Equipamentos de Proteção Individual

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa a Educação Pública

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

FVS – Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas

GACPE – Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais

GDS – Gerência de Desenvolvimento do Servidor

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.

LRP – Lei de Regulamentação Profissional

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PBF – Programa Bolsa Família

PCD – Pessoa com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDM – Políticas de Desenvolvimento do Milênio

PET – Política de Educação para Todos

PL – Projeto de Lei

PME – Programa Mais Educação

PNE – Política Nacional de Educação

PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria Do Ensino

PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RS – Rio Grande do Sul

SAN – Segurança Alimentar e Nutricional

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Amazonas

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SES/AM – Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SPVEA – Superintendência de Valorização da Amazônia

SSP/ AM – Segurança Pública do Estado do Amazonas

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUS – Sistema Único de Saúde

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – TRILHAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM MANAUS	23
1.1 A quem serve a política de educação no Brasil?	23
1.2 As trilhas da educação básica em Manaus.....	41
1.3 A educação básica como espaço de trabalho do/a assistentes sociais na educação básica: Brasil e Manaus.	50
Capítulo II – O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS	58
2.1. Caracterização dos assistentes sociais na educação básica em Manaus.....	58
2.2 As expressões da questão social na educação básica em Manaus.....	69
2.3 Demandas profissionais no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus.	78
Capítulo III – A INSTRUMENTALIDADE DO TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS: ampliando saídas ou ampliando o labirinto?	96
3.1 O planejamento do trabalho das assistentes sociais na educação básica.	96
3.2 A instrumentalidade e o trabalho das assistentes sociais na educação básica.	111
3.3 Assistentes sociais na pandemia da Covid-19.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES.....	150
ANEXOS	164
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 15ª Região.....	165
ANEXO B – DECLARAÇÃO CENTRO DE SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA	166
ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	167
ANEXO D – ATA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	169

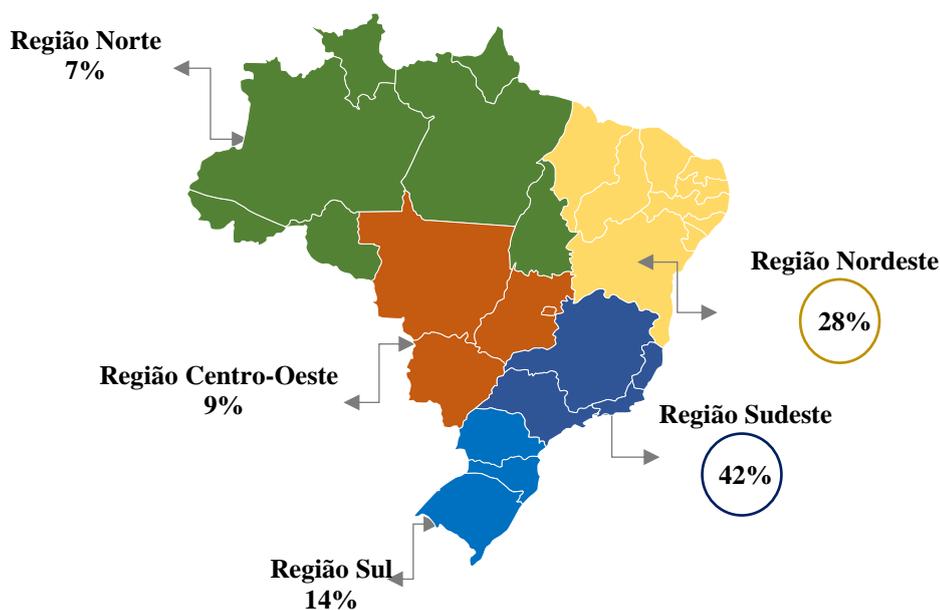
1 INTRODUÇÃO

A educação básica não é um espaço de trabalho recente do/a assistente social, no entanto, se observamos o movimento da história, evidencia-se uma maior inserção a partir da década de 1990, impulsionado seja pelos interesses do capital, seja pela luta da categoria a fim de garantir uma educação para além do capital, tal como situa Mézaros (2008), uma educação que vá além da perspectiva escolarizada, que seja instrumento de emancipação dos sujeitos e os torne protagonistas na luta por uma nova sociabilidade que não, seja capitalista, de modo coletivo e não individual.

Para compreendermos o trabalho profissional do/a assistente social na política de educação, procuramos realizar um levantamento exploratório que percorreu alguns caminhos. O primeiro deles consistiu na pesquisa nos bancos de teses e dissertações relacionadas ao tema nos repositórios das Universidades Federais, Estaduais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES e Domínio Público. Na busca utilizamos as seguintes palavras-chave: serviço social na educação, serviço social na política de educação, trabalho do assistente social na educação, atuação profissional do assistente social na educação e serviço social escolar.

O levantamento ocorreu no ano de 2020 e contemplou o período de 2001 a 2019. Por meio da pesquisa, identificamos um total de 66 obras, sendo 53 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado. Durante esse processo, 07 dissertações não puderam ser verificadas, pois não se encontravam disponíveis digitalmente. Sendo assim, o mapa abaixo demonstra a distribuição da temática pelas regiões do Brasil.

Figura 1 Concentração de obras sobre o trabalho do assistente social na política de educação.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

As regiões que possuíam maior quantidade de obras eram Sudeste (42%) e Nordeste (28%). Quanto à temporalidade das produções, verificamos que cada região possuía obras de períodos diferentes. Dito isso, explanaremos a distribuição das produções e suas palavras-chave:

Tabela 1 Distribuição dos conteúdos relacionados a política de educação por região.

Regiões	Período	Dissertações	Teses
		Palavras- Chaves	Palavras – Chaves
 Região Sudeste	2001 - 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 44% Serviço Social; • 25% Educação, • 10% Assistência Estudantil; • 6% Assistente Social; • 6% Educação Tecnológica; • 6% sobre Trabalho; • 3% Favela; 	<ul style="list-style-type: none"> • 46% Serviço Social. • 18% Assistente Social; • 18% Favela; • 9% Educação; • 9% Educação Tecnológica.
 Região Nordeste	2009 - 2019	<ul style="list-style-type: none"> • 41% Serviço Social; • 28% Educação; • 10% Exercício Profissional; • 7% Assistência Estudantil; • 7% Política de Educação; • 4% Projeto Ético-Político; • 3% Institutos Federais. 	<ul style="list-style-type: none"> • 59% Educação; • 25% Serviço Social; • 8% Exercício Profissional; • 8% Projeto Ético-Político.
 Região Sul	2007 - 2019	<ul style="list-style-type: none"> • 55% sobre Serviço Social; • 18% Trabalho profissional; • 18% Educação; • 9% Educação básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • 67% Serviço Social; • 33% Trabalho do assistente social na educação.
 Região Centro-oeste.	2010 - 2018	<ul style="list-style-type: none"> • 40% Serviço Social; • 20% Educação; • 20% Escola; • 20% Projeto Ético-Político. 	Produções não encontradas
 Região Norte	2009 - 2019	<ul style="list-style-type: none"> • 28% Educação superior; • 18% Assistência Estudantil • 18% Políticas Públicas; • 18% Serviço Social • 18% Outros. (democracia; fenomenologia; Amazônia etc.) 	Produções não encontradas

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Constatamos a partir disso uma escassez de produções na região Norte, com concentração em dois estados: Amazonas e Pará, situadas no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS (Universidade Federal do Amazonas

– UFAM) e, no segundo, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS (Universidade Federal do Pará – UFPA). Não podemos deixar de situar que o estado do Tocantins possui um programa de pós-graduação, no entanto, até a realização do levantamento, não havia nenhuma obra a respeito da temática, uma das explicações para isso se refere a sua condição de novo na região.

Das produções encontradas, apenas duas fazem aproximação com a política de educação na cidade de Manaus, revelam um salto de 11 anos, presente em uma tese de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, de Souza (2008) e a Dissertação de Mestrado do PPGSS – UFAM de Santos (2019), sendo a dissertação do PPGSS/ UFAM tem como recorte de estudo o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais nos *Campi* do Instituto Federal de Educação do Amazonas- IFAM, com ênfase na assistência estudantil.

Buscando corroborar tais dados, realizamos um segundo levantamento exploratório junto ao Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região (CRESS/AM), no intuito de descobrir se havia profissionais nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica na cidade de Manaus. Por meio dele, identificamos a presença de profissionais tanto na rede pública, como na rede privada da educação básica.

Foi constatada a escassez de documentos e estudos em torno do trabalho dos assistentes sociais nos vários espaços sócio-ocupacionais da educação básica na cidade de Manaus. Por conseguinte, o trabalho profissional e as múltiplas expressões da questão social que emergem nos espaços sócio-ocupacionais da educação não eram visibilizados e problematizados, o que explicitou a necessidade do desenvolvimento de um estudo que desnudasse as expressões da questão social mais visíveis na educação básica, bem como as respostas profissionais, os tipos de vínculos e as instituições específicas em que estavam inseridos/as neste campo.

Entendendo que o objeto de trabalho do assistente social é a Questão Social e suas múltiplas expressões e que estas se manifestam no cotidiano do espaço educacional, se tornou necessário conhecer sobre a inserção do assistente social para intervir nas expressões que refletidas no cotidiano dos usuários da educação básica, como evasão escolar, casos de violência, consumo de drogas, bullying, homofobia, entre outras expressões.

Ao voltarmos para o município de Manaus e o processo de inserção dos profissionais, por meio do levantamento exploratório, identificamos a presença de uma pequena parcela de assistentes sociais na educação básica frente às demandas em seus espaços de trabalho, porém não havia estudos que revelassem a presença destes profissionais, nem como se configuravam

o seu trabalho nos espaços sócio-ocupacionais, nem como eram respondidas às demandas relativas à educação básica.

Dito isso, o objetivo geral da pesquisa que originou esta dissertação foi analisar o trabalho profissional do assistente social na educação básica em Manaus. Para conseguir alcançá-lo, nossos objetivos específicos foram: contextualizar a política de educação básica em Manaus, caracterizando os espaços sócio-ocupacionais de trabalho do assistente social; averiguar as principais expressões da questão social que emergem nos espaços sócio-ocupacionais ligados à educação básica e como se dão as respostas profissionais em Manaus e identificar os desafios postos ao trabalho dos assistentes sociais na educação básica em Manaus em tempos de pandemia da covid-19.

Delineamos nossa análise a partir da questão norteadora central: como se configura o trabalho profissional na educação básica na cidade de Manaus? Como também por questões secundárias: Onde estão os assistentes sociais que atuam na educação básica? Como se manifesta o objeto de trabalho do assistente social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da política de educação? Quais as demandas específicas para o trabalho profissional na educação básica? Como os assistentes sociais constroem seu trabalho profissional para responder às expressões da questão social? De que forma os profissionais materializam seu trabalho nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica em período de pandemia da covid-19?

Dito isso, a presente dissertação tomou como opção o método materialista, histórico e dialético, tendo em vista fazer aproximações em torno do trabalho das assistentes sociais da educação básica em Manaus.

Para Netto (2011a, p.25), na concepção marxiana, a teoria é a reprodução no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico. Assim, diferente de outros tipos de concepções teóricas, a teoria social em Marx compreende a prática social como critério da verdade, tornando essencial o papel do sujeito da pesquisa ativo no intuito de ir além da aparência para a essência do fenômeno, compreendendo sua estrutura e dinâmica.

Conforme a leitura de Prates (2012) e Netto (2011a), a utilização do método na teoria social em Marx acompanha o movimento de regressão e progressão ou a viagem de ida e volta, partindo do real (ideal)/concreto (objeto) repleto de determinações simples, podendo abstrair elementos e, dessa forma, por meio de análises determinadas e identificando as leis e categorias que o relacionam, permite o investigador retornar ao ponto inicial, expondo um objeto repleto de determinações e significados.

Para Gadotti (1995), o materialismo dialético tem duplo objetivo: o primeiro trata-se de como a dialética estuda as leis gerais e comuns do universo, da natureza física ao pensamento, da natureza viva e pela sociedade e o segundo objetivo denota que por meio do materialismo, o homem ao modificar a natureza, acaba por modificar-se.

Através do método dialético, o fenômeno ou coisa estudada vai apresentar-se ao investigador para que o apreenda em sua totalidade, mas para isso serão necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes. A opção pelo método envolve a crítica e autocrítica das determinações do abstrato para o concreto. (GADOTTI, 1995).

Dessa maneira, utilizamos no processo de análise dos dados categorias articuladas que atravessaram o nosso objeto, sendo a contradição, a mediação e a totalidade. CURY (2000) explica que:

1) A contradição, que se inscreve no desenvolvimento da realidade, observando as causas internas e externas que envolvem o objeto (CURY, 2000);

2) A totalidade, como meio de entender um processo particular em conexão a demais processos em busca de uma síntese mais ampla e explicativa (CURY, 2000);

3) A mediação, expressa pelas relações concretas que se relacionam dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, as relações estão em constante movimento e em contradição, os fenômenos não são blocos irreduzíveis, estão constantemente em movimento de continuidade e descontinuidade (CURY, 2000).

A partir dessas categorias articuladas podemos entender as determinações que envolve a inserção do trabalho dos/as assistentes sociais na educação básica, que acompanham um processo de luta das categorias enquanto se relacionam as determinações do próprio capitalismo na teoria do capital humano e teoria do capital social, buscando a permanência e a garantia da qualidade da educação alicerçada aos interesses hegemônicos das economias dependentes.

A pesquisa também utilizou do enfoque misto para análise do objeto a partir de dados quantitativos e qualitativos. Prates (2012) pontua que a utilização dos dados dos dois tipos é coerente com o método de investigação marxiano, pois trata de uma relação necessária para apreensão do fenômeno. Ainda sobre isso, Minayo (1994, p.22) ressalta que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, pelo contrário se complementam, pois, a realidade abrangida por eles está em constante interação.

A dissertação foi constituída a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Tendo em vista o cenário mundial de pandemia do Coronavírus, SARS-Cov-2 causando covid-19, no sentido de resguardar os envolvidos na pesquisa, recorreremos às orientações da Resolução nº 466 de 2012 que aborda sobre a pesquisa com seres humanos e Resolução nº 510 de 2016 do

Conselho Nacional de Saúde (CNS) que visa orientar pesquisas em ciências humanas e sociais, como também do Ofício Curricular de nº 02/2021/CONEP/SECNS/MS, que observa os riscos da pesquisa em modalidade virtual. Adotando o questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

Com base no levantamento de informações junto ao Conselho de Serviço Social 15ª Região – CRESS/AM, identificamos o universo de 38 assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica, de natureza pública e privada. Na seleção da amostra, utilizamos a amostragem não probabilística de tipicidade ou intencional e delimitamos 33 assistentes sociais. A intenção era atingir 100% do universo. Entretanto, caso não fosse possível, em razão do contexto de pandemia, com base no nível de confiança de 90% e erro amostral de 5%. Diante das recusas e falta de retorno aos contatos, a pesquisa foi aplicada a 21 assistentes sociais, que corresponde a 55% do universo.

Foram observados os seguintes critérios de inclusão: ser assistente social na educação básica há, pelo menos, 6 meses e estarem atuando (com vínculo) em algum espaço sócio-ocupacional da educação básica em Manaus. E os critérios de exclusão foram: assistentes sociais atuando voluntariamente em algum espaço sócio-ocupacional da educação básica em Manaus e assistentes sociais que não aceitassem participar da pesquisa.

A pesquisa passou pela aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM, está registrado pelo CAAE: 54108021.0.0000.5020, disponível para pesquisa na plataforma Brasil. Contou com a anuência e auxílio da Comissão de Fiscalização do Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região, CRESS/AM. A realização da pesquisa de campo ocorreu de 1º janeiro de 2022 a 1º de março de 2022, sendo assim, após a coleta e análise dos dados, construímos a dissertação ancorada em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado: *trilhas da educação básica no Brasil e em Manaus*, se propõe a situar o trabalho dos/as assistentes sociais a partir da discussão da política de educação no Brasil e na cidade de Manaus, compreendida no seio da relação de subordinação do país aos países de economia avançada, que, por meio de seus organismos multilaterais, passam a estabelecer metas para a educação. Nesse contexto, com a ampliação da educação no país, em especial da educação básica e o aprofundamento da questão social que passam a ser evidenciadas nos ambientes educacionais, surge a necessidade de a incorporação de um profissional com a capacidade de intervir nas demandas. Desta forma, os/as assistentes sociais passam a ser requisitados pelo Estado na educação básica no Brasil e na cidade de Manaus.

No segundo capítulo, intitulado: *o trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus*, discorreremos sobre a concepção de trabalho, a partir da perspectiva marxiana,

entendendo como uma atividade exclusivamente humana, que transforma a natureza e, ao fazê-lo, permite ao homem a sua transformação. Ao exercer essa atividade, medeia uma finalidade que incide sobre um objeto, criando meios para essa transformação. Dito isso, situamos o Serviço Social e a aproximação com a perspectiva marxiana, a qual concebe a profissão como trabalho inscrito na divisão social e técnica, que se estabelece em uma relação contraditória, pois, dada a funcionalidade histórica atribuída, tem sua emergência voltada a responder aos interesses hegemônicos, mas, a partir de seu amadurecimento teórico, favoreceu aos profissionais o seu reconhecimento como trabalhadores assalariados, que possuem um direcionamento ético-político que os orienta. Nesse sentido, o capítulo também vai abordar sobre quem são as assistentes sociais na educação básica em Manaus, a relação de gênero, dada que todas as pesquisadas são mulheres, o processo de formação acadêmica e formação continuada que as profissionais utilizam para subsidiar o seu trabalho profissional, tipo de vínculo e seus reflexos no trabalho das assistentes sociais. Vai discutir, ainda, a emergência das expressões da questão social no contexto brasileiro, em Manaus e as mais evidenciadas nos espaços sócio-ocupacionais, expondo o que é mais evidente na rede pública e rede privada, a compreensão que as profissionais têm a respeito de seu objeto de trabalho e vai elencar as demandas existentes nos espaços da educação básica, solicitadas a partir das requisições institucionais e demandas espontâneas dos usuários.

E, por fim, o terceiro capítulo, ***a Instrumentalidade do trabalho das assistentes sociais: ampliando trilhas ou ampliando o labirinto?*** Elenca a instrumentalidade do trabalho profissional. Evidenciamos que a realização do trabalho profissional do/a assistente social articula dimensões, tais como teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política que, mobilizadas juntas, conseguem munir os/as profissionais para a construção de estratégias nos espaços sócio-ocupacionais, nos quais os/as assistentes sociais dispõem de relativa autonomia. Problematisa as finalidades que norteiam o processo de planejamento, apontando desafios que precisam ser superados para a garantia de direitos. Por fim, realiza uma aproximação ao trabalho das assistentes sociais no contexto da pandemia da covid-19, em que aborda sobre as transformações e adaptações no trabalho durante a pandemia, em modalidades virtuais, explicitando os desafios, o aprofundamento das expressões da questão social, as estratégias e o processo de adoecimento e retorno às atividades presenciais.

O interesse pela escolha da área da educação enquanto tema de estudo ocorreu a partir da aprovação da pesquisadora no concurso público da Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado do Amazonas – Seduc de 2018, momento em que, ao buscar informações sobre este espaço sócio-ocupacional, ficou evidente a baixa produção sobre a temática e acabou

por despertar o interesse para o desenvolvimento de um estudo sobre a inserção profissional nesse espaço na cidade de Manaus.

A presente dissertação, tal como se apresenta, como um estudo sobre o trabalho das assistentes sociais nas trilhas da educação básica em Manaus, vem no sentido de iniciar os debates que visem contribuir para o trabalho dos/as profissionais da educação básica. O material coletado e analisado que aqui será exposto visa fortalecer a luta pela implementação da lei 13.935/2019, que segue a passos vagarosos no estado do Amazonas e na cidade de Manaus.

Por ser a primeira aproximação à temática, temos a sincera compreensão de que apenas ela não será suficiente para abarcar a complexidade que se manifesta na dinâmica realidade. Temos a convicção de que há muitas trilhas para serem percorridas. Esperamos que, a partir dele, outros possam ser mobilizados, realizando outras aproximações sucessivas, apontando tendências e particularidades regionais, dada a posição privilegiada em que o município e o Estado do Amazonas se encontram, ou seja, no coração da Floresta Amazônica.

A dissertação contribui com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, o qual tem em andamento um projeto por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD Amazônia, que, no período de 2018 a 2023, com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Pará, dentre tantas outras atividades, se propõe a desenvolver uma pesquisa com vistas a analisar a formação e o trabalho profissional do/a assistente social na Amazônia (Amazonas e Pará) e sul do Brasil (Rio Grande do Sul). Além disso, soma-se aos debates desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Estudos de Serviço Social, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS), que realiza pesquisas sobre o trabalho profissional do/a assistente social.

A relevância social do estudo é dar visibilidade ao trabalho das assistentes sociais na educação básica e os labirintos impostos a essas profissionais, que se relacionam diretamente ao seu gênero e suas condições de trabalho, e os enfrentamentos em busca de alternativas na defesa um projeto profissional comprometido com a classe trabalhadora, na garantia do acesso à permanência na educação

CAPÍTULO I

TRILHAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM MANAUS

1.1 A quem serve a política de educação no Brasil?

Para adentrarmos à discussão sobre o trabalho do/a assistente social na educação básica no Brasil, precisamos, necessariamente, reconhecer que o Brasil, enquanto um país dependente, sofre interferências diretas das políticas econômicas internacionais e segue as cartilhas de ações orientadas pelos organismos internacionais. Nesse sentido, não temos o direito de esquecer que a política de educação no Brasil e, particularmente, a educação básica, tem contornos delineados na garantia da manutenção em favor do capital nos países dominantes.

Fernandes (1972) nos ensina sobre as formas de dependência vivenciadas por países da América Latina, em especial o Brasil, situando os processos de dominação que, conseqüentemente, construíram a relação de subordinação do país às grandes potências (países da Europa, Estados Unidos e Japão).

Marini (2017) explica que esta relação de dependência pode ser entendida como:

[...] como uma 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, 2017, p. 327).

Amaral e Carcanholo (2012), Fernandes (1972) e Marini (2017) expõem que, dentro teoria marxista de dependência, a dependência se dá pelo condicionamento da economia de certos países em relação de desenvolvimento e expansão de outras.

Marini (2017) aponta que um dos desdobramentos da Revolução Industrial no século XIX na Europa, consiste na experimentação dos países da América Latina a independência política atrelada aos interesses do capitalismo internacional. Implicando não apenas na importação de matérias – primas dos países colônias, para manter os países de economias avançadas, mas a exportação de manufaturas de consumo aos países dependentes. Assim, na medida em que a exportação excede a importação, há a importação de dívidas. A partir da integração da América Latina à economia mundial, estabelece-se uma estrutura definida pela divisão internacional do trabalho.

Mesmo com a independência política dos países da América Latina, o que se apresenta é uma soberania estatal limitada e restrita aos interesses hegemônicos por parte do Estado nos

países dependentes. Ainda que as classes latino-americanas dominantes tenham tentado gerar projetos autônomos de nação, em partes ligados ao reordenamento dos países de economias desenvolvidas, bastou estas se reordenarem para que os países se subordinassem novamente às iniciativas da burguesia imperialista. (OSORIO, 2014).

Conforme Amaral e Carcanholo (2017), o controle do mercado dos países hegemônicos recolhe o excedente gerado pelos países dependentes, na forma de lucros e juros, acarretando perda de seus recursos. Tal excedente não se expressa na criação de níveis avançados de tecnologia, mas pela superexploração do trabalho. Ou seja, pelo aumento dos gastos com mão de obra e taxas de mais-valia, resultando no aumento das horas de trabalho e intensidade e arrocho salarial.

Segundo Osorio (2014), ainda que em algumas literaturas o Estado apresente resistência aos interesses de países de economias desenvolvidas, na corrente marxista, tem-se a convicção de que é por meio do Estado que os interesses hegemônicos têm conseguido expandir seu processo de integração à economia internacional.

A discussão sobre a dependência da América Latina pode ser refletida e analisada sob dois aspectos: de um lado, tem-se a expansão imperialista das superpotências de países capitalistas, como os Estados Unidos e, do outro, há formas de resistência dos países em se submeter à lógica imperialista, com o intuito de garantir uma docilidade no processo de dominação (FERNANDES, 1972).

Na transição da década de 1960 para a década de 1970, com a crise do petróleo, o capitalismo assume uma nova roupagem. A nova configuração assumida se refere às mudanças estruturais nos padrões de produção com a “crise do fordismo” e a emergência do modelo toyotista, a expansão do capital financeiro, a crise do modelo keynesiano, a constituição do mercado capitalista mundial (“Globalização ou Mundialização do capital”) e os impactos na luta de classes. (MONTAÑO; DURIGUETO, 2011).

Para Osorio (2014, p.193):

Um aspecto significativo da atual etapa da mundialização é a criação de circuitos financeiros em que a capacidade de controle dos Estados parece estar limitada pela lógica que rege os movimentos de capitais ou pelas decisões dos novos grandes conglomerados. (OSORIO, 2014, p.193).

O autor vai apontar ainda que não se trata apenas da interferência externa. Além disso, as classes latino-americanas dominantes aproveitam suas alianças com o capital transnacional, financeiro e industrial, criando um paradoxo: os países dependentes tendem a ficar cada vez

mais empobrecidos, ao mesmo tempo, em que se visualiza um número de empresários destes países na lista dos principais bilionários do planeta. (OSORIO, 2014).

É importante situar que, à medida que o Brasil vivencia o processo de expansão do capitalismo monopolista¹, ocorre a passagem do “capitalismo restrito” para o “capitalismo total”, que significa dizer que a dominação externa passa a ocorrer não apenas no nível econômico, como também, social e cultural e esta relação incide diretamente na política de educação no país. (FERNANDES, 1972).

É nesta conjuntura que países dependentes, como o Brasil, passam a seguir as orientações propostas pelos países hegemônicos e suas formas de integração se entrelaçam diretamente com a política educacional. Nessa direção, são gestadas teorias como a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital social, que vão garantir que a superexploração da mão de obra ocorra em um processo legitimado não apenas economicamente, mas também social e culturalmente através da educação. Na verdade, a compreensão dessas teorias é fundamental para situarmos a lógica dada à política de educação no Brasil.

A teoria do capital humano vem sendo construída desde a década de 1950 e 1960, porém é a partir da década de 1990 que assume amadurecimento. Do ponto de vista macroeconômico, constituir-se-ia de um complemento ou desdobramento do desenvolvimento econômico. Seguindo esta lógica, um país tradicional ou pré-capitalista necessita do aumento das taxas de acumulação, o que causaria um aumento “necessário” de desigualdades a médio prazo, mas a longo prazo poderia ser sanado com o fortalecimento da economia, possibilitando uma redistribuição, redução do desemprego etc. (FRIGOTTO, 2001).

Do ponto de vista microeconômico, entende-se que a mão de obra qualificada seria imprescindível à produção, com foco no ensino e na profissionalização (treinamento). Acredita-se que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades, e deve investir em si (investimento humano) para aumentar a sua produtividade no trabalho e, assim, ter uma equalização social. (FRIGOTTO, 2001).

Conforme Gentili (1995), esta teoria vai assumir algumas perspectivas conforme a necessidade dos interesses hegemônicos. O autor vai dissertar que, inicialmente, a educação é posta como um investimento, reconhecendo-se que o Estado deveria investir nesta área e isso

¹ Conforme a leitura de Netto (2011), a transição para capitalismo monopolista ocorre no final do século XIX e início do século XX e se caracteriza por introduzir um leque de fenômenos, podendo ser descritos como: a) o valor de preços e serviços tendem a crescer; b) as taxas de lucros são mais altas nos setores monopolizados; c) aumenta-se a taxa de acumulação, média de lucro e do subconsumo; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência; e) são introduzidas novas tecnologias, diminuindo assim “trabalho vivo” e isso incide diretamente em criar um exército de reserva de trabalhadores disponíveis ao capital e f) os custos das vendas sobem com um sistema de apoio e distribuição.

causou uma pequena divergência entre as classes dominantes, pois enquanto teóricos do capital humano propunham recursos do Estado para o sistema educacional, críticos monetários eram contrários, alicerçados na perspectiva neoliberal² da educação, pois acreditavam em lógicas de investimento na educação dentro da iniciativa privada.

A segunda perspectiva abordada por Gentili (1995) compreende a educação voltada a atender as demandas do mercado por mão de obra qualificada para trabalho/emprego. Nessa linha, o mercado de trabalho deve orientar as opções de investimento público e privado e a educação servirá como ferramenta para ação na esfera econômica. Aqui, a concepção de trabalho é adotada com o sentido de empregabilidade, esvaziada da dimensão ontológica.

A educação teria função importante em garantir mão de obra qualificada para o trabalho. Então, observar-se-á que, às economias dependentes, serão impostas diligências pelos organismos internacionais que corroboram com as necessidades do processo de expansão capitalista. Ainda que esta discussão tenha enfoque na década de 1990, faz-se necessário sinalizar já nas décadas de 1950 e 1960, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), passam a estabelecer metas e objetivos às economias dependentes, no intuito de “reduzir o atraso econômico” que, para estes, era a causa do surgimento das desigualdades sociais. (MOTTA, 2008).

Pronko (2015) esclarece que, desde a década de 1960, o Banco Mundial passou a financiar projetos educacionais para países considerados em desenvolvimento, dentro da perspectiva da teoria do capital humano. Era necessário investir na provisão da mão de obra qualificada até a década de 1980, incorporando a educação técnica e profissional ao ensino médio, “uma educação diversificada”.

A inserção do BM e do Bird enquanto agentes fiadores da educação brasileira ocorre a partir da década de 1970. A série de acordos trazia exigências sobre a criação de órgãos especiais de gestão de projetos, como o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM) e Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN, dentre outros. (FERREIRA; FONSECA; SCAFF. 2019).

Neste contexto, Ferreira, Fonseca e Scaff (2019, p. 1738) dissertam que:

² Montano e Duriguetto (2011) revelam que tal perspectiva propõe a diminuição das funções do Estado e a desregulamentação do mercado, pois somente a concorrência de mercado gerada possibilita aos cidadãos serem livres. As desigualdades socialmente produzidas nessa direção não passam de uma força motriz para o desenvolvimento e o progresso e que por isso a intervenção do Estado nas expressões da questão social deve ser mínima.

Na evolução dos acordos com o Ministério da Educação (MEC), o Bird passou a exigir a criação de órgãos especiais de gerência, como o Premem e o Prodem, além de outros que foram criados na década de oitenta. Além da criação de órgãos, o banco exigia a contratação de equipes técnicas para a execução de projetos. Os decretos nº 68681/1971 e 1312/1974 garantiam a prioridade do Tesouro Nacional para prover as contrapartidas aos créditos no Banco, além de determinar medidas facilitadoras para o desenvolvimento de projetos internacionais, como a contratação de pessoal independente das regras de administração pública, por exemplo. Ao serem encerrados os acordos, esses órgãos foram paulatinamente extintos, deixando uma carga de prejuízos administrativos e financeiros para a gestão ministerial. (FERREIRA; FONSECA; SCAFF. 2019, p.1738).

A partir da década de 1980, com o aprofundamento das dívidas externas, o Brasil se tornou ainda mais dependente, como os demais países da América Latina. Isso, em outros termos, significou uma determinação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial para que os países dependentes abrissem seus mercados para receber recursos para resolver suas crises em curto tempo, o que teve efeito contrário. (MOTTA, 2008).

O Brasil, dentro deste contexto, teve uma expansão das matrículas escolares, no intuito de melhoria da qualificação do trabalhador, anteriormente se propagavam a ideia que somente através da educação de modo coletivo se podia alcançar o desenvolvimento, a partir da nova ótica, a novidade agora consiste no desenvolvimento individual dos sujeitos, uma lógica extremamente privada. Ao analisarmos a Constituição Federal (CF) de 1988 na garantia da educação como um direito social no Artigo 205, em sua redação, a lógica da teoria do capital já se manifesta ao se assegurar o objetivo de “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p.124).

A CF/1988 estabelece a criação de uma Política Nacional de Educação (PNE) decenal e a definição de diretrizes e metas que auxiliem a implementação, manutenção e desenvolvimento do ensino em seus níveis e modalidades. (BRASIL, 1988). Simultaneamente, que atribui a responsabilidade aos Estados e municípios, estabelece uma abertura para a iniciativa privada, desde que cumpram as normas gerais da educação nacional e que tenham permissão e sejam avaliados quanto à qualidade do ensino.

Mesmo que a CF/1988 represente um marco significativo para a educação no Brasil, nos anos que se seguiram a sua promulgação, houve o aprofundamento do ideário neoliberal no país, impulsionado fortemente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como consequência, as políticas públicas e sociais não conseguiram se estabelecer como previstas. Neste contexto, Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) revelam que duas conferências internacionais e um fórum tiveram papel fundamental em reafirmar o “novo papel” da

educação, conforme a orientação dos organismos internacionais às economias dependentes, a primeira Conferência Internacional Jomtein (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000).

A Conferência Internacional Jomtein, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e financiada pelo Banco Mundial, com o tema “Educação para Todos”, representa um marco na agenda neoliberal, tendo ênfase na educação básica, na compreensão de que este nível de ensino seria suficiente para as “necessidades básicas de aprendizagem”, sendo assim, os países e organizações comprometeram em ampliar a educação básica em um prazo de 10 anos. Como encaminhamento foi orientada a criação da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI, deferida em 1991 na Conferência Geral da Unesco e oficialmente criada em 1993. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

A partir das atividades realizadas por essa comissão foi organizado um documento intitulado “Educação: um tesouro a se construir”, tendo em vista se estabelecer novos parâmetros para a educação, quanto ao modo de educar, quanto ao modo de ensinar e seu acompanhamento para o século XXI. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

A Conferência de 1993, ocorrida em Nova Delhi, contou com a participação dos países mais populosos do mundo, em especial o Brasil, que, conforme Rabelo, Jimenez e Segundo (2015, p.15):

reafirmaram o estabelecimento do ano 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na educação elementar e nos programas de alfabetização de adultos, em articulação com a melhoria da qualidade dos programas de educação básica, do treinamento e condições de trabalho do magistério, como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p.15)

Nessa direção, Algebile (2013) corrobora que os problemas que se relacionam com a expansão e o acesso à escola pública no país está permeada pela subordinação do Brasil vistas a partir dos delineamentos dos organismos internacionais e a agenda neoliberal, que engessa e fragmenta os sistemas de ensino, tendo impacto em seus níveis.

Para a autora, ainda que a educação passe a ser garantida através da Constituição Federal de 1988 como direito e que por meio dela se institua os mecanismos legais para sua implementação, as orientações dos organismos internacionais destoam da realidade do país, reforçando o “apelo” de cooperação entre o público e o privado, sendo assim os serviços privados que ofertam a educação tendem a se expandir de modo mais rápido e a rede pública tende a ficar ainda mais precarizada. (ALGEBILE, 2013).

Em consonância ao que foi debatido e assumido pelo país posteriormente, podemos visualizar que, no Brasil, conforme as sinopses da educação básica do Instituto Nacional de

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1995-1996), o quantitativo de matrículas em instituições que ofertavam os níveis de ensino regular público e privado aumentou, como pode ser evidenciado na tabela 1:

Tabela 2 – Expansão de matrículas no Brasil 1995-1996

Anos	1995				1996			
	FD	ES	UM	PA	FD	ES	MU	PA
Níveis de Ensino								
Pré-escolar/alfabetização	5.553	1.113.438	3.227.868	1.382.375	6.254	997.723	3.446.725	1.263.601
Ensino Fundamental	31.167	18.347.733	10.491.518	3.798.320	33.564	18.468.772	10.921.037	3.707.897
Ensino Médio	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519

Fonte: Sinopses estatística da Educação Básica 1995-1996, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1995-1996).

Legenda: FD: Federal, ES- Estadual, MU – Municipal e PA – Particular.

Podemos inferir que a expansão das matrículas expõe os projetos de educação em disputa: entre aquele voltado aos interesses do mercado e o da sociedade civil na luta pela garantia da educação enquanto um direito. Em contrapartida, mesmo com o aumento das matrículas, por meio dos estudos de Almeida (2001 *apud* ABRAHÃO; SADECK, 2002), evidencia-se que, até 1997, a destinação do Produto Interno Bruto (PIB) para a política de educação era menor que 4%, aumentando para 4,2% nos anos de 1998 e 1999, representando um crescimento tímido e pontual, que auxilia no aumento do setor privado da educação.

Algebile (2013) explica que, mais que ampliar as matrículas na rede pública, as verbas destinadas à educação deveriam subsidiar não apenas o gasto por aluno, mas, também, as condições de infraestrutura, materiais didáticos, pagamento dos profissionais, o que não ocorre de fato. Com isso, reforça-se um ensino precarizado a crianças e adolescentes, bem como condições de trabalho não adequadas aos profissionais e a escassez de recursos materiais para a realização das aulas.

Nesse cerne, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, apesar de apresentarem avanços, também representam encontram desafios na efetivação e dialogam com os acordos primados pelo país com as economias avançadas. Bollmann e Aguiar (2016, p. 409) retratam que:

Os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem,

sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o Fórum Nacional em Defesa a Educação Pública (FNDEP), defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p.409).

Sendo assim, os dois projetos se intensificaram em 1996. As discussões políticas e teóricas contaram com a participação de diversos movimentos sociais e sindicais pela educação³ através do FNDEP, de um lado e, do outro, os interesses privatistas do mercado educacional que viam no presidente FHC instrumento para consolidar seus interesses.

Tomando como norte a concepção marxista de Estado⁴, como aquele que se alia aos interesses hegemônicos, observamos que no tramite dos projetos de LDB, o Projeto de Lei nº 1.258/1993, posteriormente passou a ser a PL nº 101/1994 e assim foi aprovado pela Comissão de Educação, mas por manobra e interferência do Ministro da Educação, acabou retornando a comissão estrategicamente e não foi aprovado em plenário em 1995, por falta de quórum. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

No mesmo período se tem uma investida neoliberal e antidemocrática, quando é apresentado um novo projeto por Darcy Ribeiro, não levando em conta a proposta anterior do FNDEP e às pressas aprovado pelo presidente FHC, sem qualquer discussão com a sociedade. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

No Brasil são sinalizados três projetos societários que estavam em conflito durante todo período do século XX: o primeiro partiu das ideias do liberalismo econômico, dada pela política monetarista e ortodoxa, o segundo nacional desenvolvimentista presente na Constituinte de 1891 até a década de 1930 e o terceiro que não chegou ao poder estatal nem comandou política econômica, porém apresentou resistência no campo de lutas ideológicas culturais e ideológicas. (FIORI apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

³ Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (AnPed), Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

⁴Montano e Duriguetto (2011) explicam que, dentro desta perspectiva, o Estado representa a legitimação, dominação e exploração da classe burguesa sobre o proletariado. Dito isso, para os autores, sua base não se situa no coletivo, mas nos interesses de uma classe particular, os da burguesia.

Ball (2002, p.110) *apud* Oliveira (2009) revela cinco elementos que caracterizam essa “nova ortodoxia”:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110 *apud* OLIVEIRA, 2009).

O Governo FHC passou a seguir com mais rigidez as doutrinas dos organismos internacionais e sua cartilha do Consenso de Washington⁵, de modo a tornar o país “seguro para o Capital” através da ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) Os autores apontam ainda que: “O projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico”. (FRIGOTTO; CIAVATTA 2003, p.108).

Com o adensamento do Estado Mínimo proposto pelo ideário neoliberal, a função do Estado passa a se ressignificar e destruir tudo que foi construído no final da década de 1980 com a CF. Dentro desta perspectiva, a educação, na concepção mercantilista, conforme a Organização Mundial do Comércio (OMC), torna-se uma mercadoria, fazendo com que haja uma redução das obrigações do agente financiador desse direito, acarretando na diminuição do investimento público e ampliando ainda mais as portas para o setor privado para a educação. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Assim, para cumprir as requisições de modo mais rápido se fazia necessário abrir para a iniciativa privada para garantir o crescimento econômico. Dentro desta perspectiva, somente desta forma se poderia assegurar o alívio da pobreza, ou seja, um Estado capaz de reduzir os impactos das desigualdades sociais. Não demorou muito para que se identificasse que não bastava apenas se qualificar, como Motta (2008, p. 239) afirma que:

No Brasil, por exemplo, entre 1992 e 1999, período em que as políticas econômicas neoliberais foram efetivamente implementadas, os números indicavam que o acesso à educação foi ampliado e o nível de escolarização dos brasileiros foi elevado, mas, contrapondo a ‘tese da empregabilidade’, não refletiu no mundo do trabalho – encontravam-se desempregados ou ‘desocupados’ em maiores taxas os jovens e os trabalhadores com níveis de escolaridade mais elevados.

⁵ (...) em novembro de 1989, realizou-se uma reunião entre os organismos de financiamento de *Bretton Woods* (FMI, Bird, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos, para avaliar reformas econômicas da América Latina. (MONTAÑO; DURIGUETTO.2011, p. 210-211).

Já no final década de 1990, foram sendo introduzidos outros mecanismos de ajuste político, as “Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDM)”. Conforme Motta (2008, p. 234):

[...] ‘políticas de desenvolvimento do milênio’ são mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral, com ações concretas e definições de metas focadas nas camadas de trabalhadores ‘excluídos’ do processo produtivo, mas que ainda possuem condições produtivas, para instaurar um processo mais intensivo de educar para o conformismo. (MOTTA, 2008, p. 234).

Desta forma, por meio das reuniões da Cúpula do Milênio, tanto de 1995, quanto a partir de 2000, as PDMs passam a incorporar outra ótica de desenvolvimento, de pobreza e de referenciais conceituais nos programas de reformas do Estado. A reunião de 2000 se tornou um marco nos “ajustes ideológicos nas orientações de políticas econômicas e sociais dos principais organismos multilaterais” (MOTTA, 2007, p. 228), principalmente para a concepção e divulgação do “capital social”.

Ainda nos 2000, ocorreu o Fórum de Dakar ou Marco de Dakar, onde houve uma avaliação do projeto neoliberal materializado na “Política de Educação para Todos (PET)”. Além disso, foram pensadas novas metas e estratégias a serem realizadas, pois o resultado encontrado não correspondia às expectativas estabelecidas inicialmente.

Conforme a declaração do documento de Dakar (UNESCO, 2000, p.8):

A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades de indivíduos e das sociedades. Nega-se aos jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão. (UNESCO, 2000, p.8).

O documento ainda entende a educação como um direito fundamental e chave para um desenvolvimento sustentável, capaz de assegurar a paz e a estabilidade de cada país e indispensável para a participação das sociedades e economias do século XXI que foram afetadas pelo mundo globalizado. (UNESCO, 2000). E estabelece a “Educação para todos nas Américas”. (UNESCO, 2000), apontando os resultados positivos implementados e as metas

pendentes. Nesse contexto, visualiza-se a teoria do capital social como outra estratégia que passa a ser articulada à teoria da capital humano, entendendo que a educação, por si só, não consegue reduzir as desigualdades, mobilizando uma nova roupagem para a teoria do capital humano, não apenas para o trabalho, mas como um modo de conformação e alívio da pobreza. (MOTTA, 2008).

Com a teoria do capital social, segundo Motta (2008, p.245):

A educação passa a exercer a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessário para aliviar a pobreza. Alarga-se o papel da educação e restringe sua função política. (MOTTA, 2008, p.245).

Sendo assim, o compromisso assumido pelos países dependentes latino-americanos, como o Brasil, consistiu em apresentar um Plano Nacional da Educação alicerçado nas metas traçadas por meio do Fórum de Dakar no prazo de dois anos (2002).

Dentre responsabilidades e acordos assinaladas para os países a respeito da educação básica estavam:

- A ampliação e a continuidade do acesso à educação básica, mesmo em casos de “desastres naturais ou por grave deterioração das condições econômicas e sociais” (UNESCO, 2000);
- A identificação de grupos excluídos da educação fundamental por razões de gênero, geográficas ou culturais, criando assim programas que visassem satisfazer suas necessidades e priorização de políticas e estratégias que assegurassem a permanência e diminuíssem os índices de repetência e abandono até atingirem “os níveis fundamentais exigidos pelo país” (UNESCO, 2000).

Outro ponto importante que devemos considerar do documento é a ideia de solidariedade posta quanto ao financiamento da educação:

10.Vontade política e uma liderança nacional mais forte são necessárias à implementação efetiva e bem-sucedida dos planos nacionais em cada um dos países. No entanto, a vontade política precisa sustentar-se em recursos. A comunidade internacional reconhece que, atualmente, muitos países não possuem recursos para alcançar uma Educação para Todos dentro de um prazo aceitável. Recursos financeiros novos, de preferência na forma de doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado. Afirmamos que nenhum país seriamente comprometido com a Educação para Todos será impedido de realizar este objetivo por falta de recursos. (UNESCO, 2000, p.10).

No Brasil, por meio da LDB/1996 no Título IX – das disposições transitórias a partir do Art. 87, institui a “década da educação”. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação deverá ter um prazo de 10 anos e deverá estar em “sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos”. (BRASIL, 1996).

Assim como a LDB de 1996, a construção do Plano Nacional de Educação de 2001 foi permeada de disputas de interesses para a sua aprovação. Uma das propostas denominada PNE - Sociedade Brasileira construída através do II Congresso Nacional de Educação (CONED), resultado de reuniões, encontros preparatórios regionais e locais, visando uma educação de caráter crítico e participativo. (NETO. L, 2011).

Conforme Neto. L (2011, p. 12 – 13):

(...) Em 16 de dezembro de 1997, (quatro dias antes do prazo estabelecido na LDB 1996), através da Exposição de Motivos nº 221, o Ministro encaminha ao Presidente da República o Projeto de Lei de aprovação do PNE para o período de dez anos. Mas é o texto refletindo as discussões realizadas no âmbito da sociedade, que se constitui como Projeto de Lei nº 4.155, de 10 de fevereiro (apoiado pelo Fórum de Defesa da Escola Pública e pelos partidos de oposição), enquanto o texto oficial do Governo, que só é entregue no dia seguinte e se constitui no Projeto de Lei nº 4.178/98, foi apensado ao primeiro. Após três anos de tramitação e confrontações, em 9 de janeiro de 2001, é aprovada a Lei nº 10.172 e o Plano Nacional de Educação, com base no Relatório da Comissão de Educação, assinado pelo Relator, o Deputado Nelson Marchesan (PSDB-RS). (LOBO NETO, 2011, p.12-13).

Evidencia-se um maior interesse no financiamento e no foco no nível fundamental, entendido por esses organismos como essencial não apenas para o trabalho, mas também para a socialização dos indivíduos em sociedade e o ensino superior no sentido de urgência de capacitação técnica para o trabalho. Tais interesses ficam explícitos tanto na LDB/ 1996, quanto no PNE de 2001.

Sendo assim, no que se refere à expansão escolar no Brasil, percebemos contornos do que foi acordado junto aos organismos internacionais, que ocasiona processos mais excludentes, adensando as desigualdades, principalmente aquelas que se relacionam com a infraestrutura das escolas. Verificamos que o sucateamento das unidades educacionais e esse processo não emerge do nada, trata-se de uma estratégia de obter mais domínio de capital privado na área educacional que garanta a “qualidade” do ensino e do espaço físico.

Quando as disparidades expostas na execução da política de educação passam a se acentuar, entra em cena a teoria do capital social. Em suma, reconhece-se que não é somente através da educação que se pode visualizar uma transformação na vida dos sujeitos. Com o *slogan* de combater a pobreza, procura-se criar um sentimento de solidariedade através da educação. Com a instituição do sistema de avaliação e financiamento o Banco Mundial, a partir

de seus encontros sobre a educação a partir dos anos 2000, são pactuadas estratégias para cada país de economia dependente, compreendendo formas de organização, implementação da política de educação e a função dos estados e municípios. Evidenciamos que as implicações do sistema capitalista na criação e adensamento das desigualdades e suas reformas no âmbito da educação possibilitam a expansão do mercado e por meio das suas reformas estabelecem artimanhas para o alívio da pobreza a fim de garantir o “conformismo” da população.

Com a implementação tardia do ideário neoliberal no Governo de Fernando Henrique Cardoso, fortaleceu o favoritismo de Luiz Inácio da Silva (Lula), nas eleições de 2002, pois se esperava que seu governo significasse um período de resistência ativa contra as políticas neoliberais, uma reversão do modelo econômico vigente, expressando mudanças políticas sociais e educacionais (ARAÚJO, 2007).

Ao considerarmos a história da política educacional do governo Lula (2003-2010), identifica-se uma continuidade nas legislações aprovadas no período FHC, mostrando contradição entre as propostas de campanha e as ações empreendidas. O governo de Lula não rompeu com as investidas dos grupos empresariais internacionais e nacionais previstas para a educação. A política de educação foi conduzida e articulada com as demais políticas públicas e sociais, por exemplo, como um dos critérios de inclusão, para o acesso a direitos socioassistenciais, que embora garantidos como um direito, assumem caráter focalista e compensatório para a população. Nesse sentido, o governo seguiu as orientações pactuadas junto aos organismos internacionais atuando em demais dimensões da população vulnerável, como ampliação da política alimentar, a saúde, a assistência social etc. Conforme a leitura de Filgueiras (2006), identifica-se uma postura de conciliação entre o bloco dominante e os interesses dos trabalhadores, o que permitiu evitar confrontos diretos de interesses, mas que, simultaneamente, se mostrou aliado ao bloco dominante.

Sendo assim, o Governo procurou seguir consolidar as orientações do Banco Mundial, Bird, Unesco e demais organismos econômicos. Algumas destas “cartilhas” se referem ao texto do Fórum Mundial de Educação em Dakar: Educação para Todos (2000), Relatório do Banco Mundial (2003), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) (2009), dentre outros que passaram a ser implementados por decretos e portarias que criaram programas de gestão, encarregados de expandir a educação básica e superior, mas também avaliar e monitorar os índices de qualidade do ensino nos sistemas de ensino.

Abreu (2010), ao descrever a condução da educação básica no governo Lula, explica que, no primeiro mandato (2003-2006), apesar da instabilidade na pasta por conta de denúncias de corrupção, esse período foi essencial ao envio ao Congresso de textos legais para a criação

do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a criação do Programa Brasil Alfabetizado, que cuida da alfabetização de jovens e adultos, priorizando as regiões Norte e Nordeste do país e uma nova concepção do papel da educação profissional. O primeiro mandato se estabeleceu como base para o Ministério da Educação.

A marca do segundo mandato (2007-2010) como descreve a autora, consiste no encabeçamento do Decreto nº 6.094, de 24 abr. 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conhecido como “Compromisso Todos pela Educação”, através dele ocorre a organização e o estabelecimento de metas tanto para a educação básica e ensino superior. Prevê a implementação de programas que auxiliem cuja funcionalidade está no acesso e permanência na política de educação. (ABREU, 2010).

Neste contexto, são criados Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o FUNDEB (2007). A proposta era que, até o ano de 2021, o país alcançasse o estágio atual da educação dos países desenvolvidos. (ABREU, 2010).

Saviani (2007) aborda, a incoerência existente na incorporação de Metas do Compromisso Todos pela Educação proposta por um grupo de empresários “preocupados” com a educação, uma vez que eram o mesmo grupo que se dirigia a Brasília para pedir redução de impostos, isenção fiscal e outras ações que afetam diretamente recursos ligados a educação. O autor ainda acrescenta, que a implementação se traduz em uma “pedagogia de resultados”, em que o governo federal se muni de instrumentos de avaliação de produtos (a mercadoria como um produto) se ajustando as demandas oriundas das empresas.

Nesse sentido, na ótica do capital social, a educação é um meio de aliviar a pobreza. Isso implica admitir as desigualdades sociais geradas pelo processo produtivo, reconhecendo não haver vagas de trabalho suficientes para todos. A educação, como um instrumento de conformismo e adequação à lógica capitalista, tende a fragmentar a classe trabalhadora, na propagação da ideia de que o mais “inteligente” ascende socialmente, culpabilizando aqueles que se encontram em situação de pobreza.

Assim, reconhecemos que os governos brasileiros, desde a década de 1990 até 2022, vêm adotando ações de condução da política educacional atreladas às teorias do capital humano e do capital social.

Santos e Mello (2019) norteiam que a lógica gerencialista inserida na escola pública provocou, concomitante, uma valorização da autonomia escolar, realizou a transferência de responsabilidades do Estado para as instituições de ensino, a contradição existente nesse

caminho, foi aumentou suas formas de controle do Estado, regulando as instituições principalmente para acompanhar as metas alinhadas as políticas dos organismos internacionais.

Nesse cenário, os indicadores se tornaram essenciais para o recebimento de recursos por meio da adesão de programas governamentais, sendo assim, evidencia-se uma responsabilização da comunidade escolar formada por gestores, professores, famílias ou dos próprios estudantes pelos índices educacionais, que passam a ser colocados como protagonistas pelo “sucesso” ou pelo fracasso do índice educacional. (SANTOS; MELLO, 2019).

Com governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, identifica-se uma continuidade do governo Lula, com ampliação das vagas no ensino superior, ampliação do ensino tecnológico, ocorre a aprovação da Lei 1.30005/2014 instituindo o Plano Nacional Educação (2014 – 2024), prevendo a maior universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades regionais, promovendo a cidadania e contra as formas de discriminação e superação das desigualdades educacionais, e aplicação progressiva de 10% dos recursos públicos para a educação. (JESUS; SILVA, 2019). Contudo, Para Jesus e Silva (2019) a “fórmula” seguida pelo Governo da ex-presidenta, no seu desenvolvimento de seu mandato, teria contribuído para o descontentamento das camadas média e alta da população brasileira que foi responsável pela sua deposição.

Ancorado pela mídia brasileira e alianças de movimentos conservadores e cristãos, que estimularam forte ódio contra a presidente e o Partido dos Trabalhadores (PT), nesse cenário ocorreu o *impeachment* em 2016 e Temer prontamente assumiu para “executar o ajuste liberal de abertura do mercado às empresas estrangeiras, venda de estatais, do pré-sal, entre outros” Assim, com ele ascende junto dele, uma união perigosa de ultraneoliberais e conservadores, formando um elo de comando alicerçado o mercado financeiro, empresários e fundamentalistas religiosos. (UCZAC; BERNARDI; ROSSI, 2020, p.06).

Conforme a leitura de Uczac, Bernardi, Rossi (2020, p.7) sobre o Governo Temer (2016-2018):

No campo educacional, a gestão democrática passou a conviver cada vez mais com práticas gerencialistas e com a ampliação da influência do setor privado mercantil na elaboração de políticas, do seu conteúdo e execução. O crescimento de parcerias público-privadas materializa as novas formas de relação e a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores. (UCZAC; BERNARDI; ROSSI, 2020).

Após o levantamento do IDEB de 2015, ficou claro que o acesso à educação foi ampliado, porém o indicador de qualidade não havia sido alcançado, além de se mostrar fragilizado em demais índices. Por meio deste pensamento, o governo brasileiro propôs o

discurso retórico que para se alcançar as metas, teria que ser necessário mudanças radicais no escopo da política educacional, tornando-se um pretexto para o Ministro Mendonça Filho (deputado federal do partido Democratas, de orientação liberal), defensor das privatizações e parcerias público-privadas, se dirigisse aos Estados Unidos para discutir essas propostas para a Educação com o Banco Mundial e o BID. (UCZAC; BERNARDI; ROSSI, 2020).

Tais propostas estruturais incidem diretamente para ampliação do mercado no campo educacional procurando fincar suas raízes ainda mais no financiamento privado no ensino superior, como na organização da Base Nacional do Ensino Médio, construindo negociações empresariais mobilizando na negociação de recursos públicos para instituições privadas, visando alterar o FUNDEB (2007). Outras propostas, como a “reforma do ensino médio” são observadas demonstrando incompatibilidade com o PNE, em 2017, foi aprovado através da lei nº 13.415/2017, e sua implementação passaria a constar a partir do ano de 2022. Todos esses elementos contribuem para a lógica da educação como mercadoria, e o produto dela, da formação focado nos interesses empresariais. (UCZAC; BERNARDI; ROSSI, 2020).

Desde a deposição da presidente Dilma e a continuidade do Governo de Temer, cresce o antipetismo, fortemente estimulado pela mídia, principalmente por conta Operação Lava Jato, com denúncias de corrupção ligadas ao governo petista e estimulados também pela oposição composta por conservadores religiosos e demais bancadas liberais. Neste cenário de conservadorismo, ganha força a imagem de um “salvador”, que, por meio de palavras toscas e da incitação da violência, com discursos sobre acabar com a “ameaça comunista no Brasil”, ou “nossa bandeira nunca será vermelha” e demais *slogans* fomentando uma ideia de guerra ideológica do nós contra eles. Em tempos de *Fake News* e do apoio de líderes religiosos, ao fim de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, instaurando o *bolsonarismo* no país.

Freixo e Machado (2019) entendem o bolsonarismo:

Como um “fenômeno político que transcende a própria figura de Jair Bolsonaro, e que se caracteriza por uma visão do mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos “valores tradicionais” e assume uma retórica nacional e “patriótica, sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo. (FREIXO; MACHADO, 2019, p.19).

Sendo assim, os reflexos do conservadorismo e os desmontes da política de educação no Brasil em todos os níveis, tanto na educação básica e ensino superior, evidenciam-se cada vez mais, acompanhados pelo cerceamento e coerção de reitores das Universidades e da oposição. Verifica-se a continuidade da destruição do público em favor do privado,

principalmente no campo educacional. Sobre essa lógica, Aguiar (2020, p. 620) pontua que no Governo Bolsonaro há “o avanço da perspectiva privatista na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas.”

Conforme Colemarx (2019), o Ministério da Educação se torna um órgão gerenciador da educação por meio dos marcos ultraliberais, “É um liberalismo exacerbado que está corroendo as bases de sustentação do próprio Estado Democrático de Direito (ironicamente tão caro aos liberais).” (COLEMARX, 2019, p. 1).

Costa et.al (2021) tecem alguns apontamentos sobre a educação no governo Bolsonaro, conduzida sob as propostas “bolsolavistas”⁶. Tal governo se ergueu à luz da concepção de uma guerra em que se busca combater o marxismo cultural. Sob esse viés, dois personagens são peças-chaves nesse combate: Olavo de Carvalho, organizando o eixo “teórico” conservador e Bolsonaro, que direciona a ação política desta teoria Olavista. Nesse contexto, busca-se combater as ideias atribuídas ao marxismo, que, conforme tais entendimentos, procuram corromper e destruir os valores da família, das instituições e da igreja. Para os bolsolavistas, é o marxismo cultural o grande responsável pela destruição da família, ao ensinar e propagar a homossexualidade, liberdade sexual e de gênero, direitos da população LGBTQia+ etc. (COSTA et. al, 2021).

Dentre as ações de governo colocadas como estratégias antimarxistas para a política de educação, estão: 1) a Escola sem partido que, ainda que não fosse uma pauta nova, adquire destaque no governo Bolsonaro, na falsa retórica de que os professores estariam doutrinando os alunos; nessa lógica, o maior “vilão” a ser combatido é Paulo Freire⁷ e suas ideias; 2) o combate à “ideologia de gênero”, colocada pelos bolsolavistas como a sexualização precoce de crianças e adolescentes, o que é contra os valores cristãos; 3) a proposição do *homeschooling*, que consiste na educação domiciliar, revestida no Projeto de Lei 2401/2019, que ainda se encontra em tramitação; e 4) as escolas cívico-militares. Por meio do decreto nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019, foi criado o programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) e, posteriormente, regulamentado pela portaria nº. 2015, de 20 de novembro de 2019, com a promessa de inaugurar 216 escolas até 2023. Entre as motivações para a proliferação destas escolas estaria a possibilidade de melhor desempenho destas em relação às outras escolas

⁶ Conjugação das ideias de Olavo de Carvalho e Jair Bolsonaro.

⁷ Paulo Freire (1921-1997), um dos mais importantes pedagogos brasileiros, que pensou em um novo método de ensino e aprendizagem da educação, seu método inovador, parte da concepção de seu método entende que a educação deve ser mobilizada coletivamente, de forma solidária e não impositiva, deve-se constituir por meio de uma educação popular, que supere a relação hierárquica entre os que ensinam x os que aprendem. Nessa direção, a educação pode vir a ser um instrumento de reflexão e ação que permita a transformação da sociedade. (BRANDÃO, 2017).

públicas. No entanto, há de se destacar que a destinação orçamentária para essas escolas é três vezes maior do que para as civis, explicitando que possuem maior investimento educacional, com infraestrutura adequada e gasto por aluno superior ao das escolas da rede pública. (COSTA et. al, 2021).

Já em 2020, com a chegada da pandemia da Covid-19, assistimos à morte de milhares de pessoas pelo mundo, principalmente pelo não reconhecimento da gravidade do vírus e a necessidade do isolamento social, que se demonstrou a prevenção mais eficaz, enquanto cientistas do mundo todo iniciaram uma corrida para encontrar uma vacina que reduzisse a taxa de mortalidade do vírus. No Brasil, o cenário era de incertezas, medo e tristeza, principalmente pela propagação acelerada do vírus e pelo aprofundamento da grave pandemia, inúmeras vezes minimizada pelo próprio presidente da república. Nesse contexto, Aguiar (2020, p. 620) descreve que:

Em um período de tão grave crise sanitária no País, que tem custado a vida de inúmeras pessoas, com repercussões na educação nacional, assiste-se a um triste roteiro traçado pelo MEC: pautas de ataques às universidades, à ciência e à pesquisa científica e o troca-troca de ministros na pasta da educação, sem que o Governo Federal encontre o rumo certo. Com efeito, no Governo Jair Bolsonaro presidiram a pasta da educação quatro ministros, o que demonstra, no mínimo, ausência de prioridades para o setor, bem como falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (AGUIAR, 2020, p.620)

A proposta do governo Bolsonaro para a educação básica consiste na perspectiva de treinamento dos estudantes “para a realização das avaliações em larga escala e um Ensino Médio voltado para a formação de mão de obra por meio dos cursos profissionalizantes” (NETO e NEZ 2021, p. 135). Um dos pontos a considerar é a recente aprovação do Novo Fundeb através da Lei Nº 14.276, DE 27 de dezembro de 2021, como resultado da mobilização dos/as trabalhadoras da educação e movimentos sociais da educação que aponta para uma esperança para os profissionais da educação e para a manutenção da educação básica.

Passados 2 anos de pandemia da Covid-19 e são evidenciadas fragilidades na condução do MEC em administrar a educação no Brasil e quase 4 anos do mandato de Bolsonaro, identificamos a relação de subalternidade e dependência que o país, na urgência de responder às metas previstas pelos órgãos econômicos internacionais, principalmente pela focalização da educação básica, no aumento dos indicadores da qualidade de educação escolariza, ampliação e permanência dos/as alunos e alunas. Esta relação desnuda a teoria do capital humano e capital social, de modo que coloca a educação como eixo central do desenvolvimento nacional do país e, ao mesmo tempo, condição primordial para a “empregabilidade” da população.

Nesse sentido, a política de educação brasileira, em especial da educação básica, foi ampliada para atender as demandas internacionais quanto o aumento do acesso e ações de permanência na educação escolarizada, sendo medidas pelos instrumentos de avaliação constituídos com o propósito de avaliar o desempenho escolar essencialmente para a realização do trabalho. Contudo, devido a contradição existente, ampliar a rede escolar criando unidades educacionais, ou estabelecendo estratégias de permanência somente mascaram os reais problemas oriundos no próprio capitalismo na produção das desigualdades e que por sua vez utilizam do discurso da teoria do capital humano e social para regular e legitimar o pensamento de sucesso e fracasso, culpabilizando os sujeitos, perpetuando a ideia de que através da educação pode se vencer na vida.

Nesse viés, a educação vem sendo conduzida principalmente desde a década de 1990 marcada pelas relações de dependência das economias avançadas, o Brasil ao seguir os contornos dos acordos internacionais, delimitados pelos interesses econômicos, atrela a política educacional em imenso labirinto neoliberal marcado pela precarização das condições de infraestrutura das escolas, das condições dos/as trabalhadores da educação, no modo de gestão e na propagação da educação escolarizada com a finalidade da lógica das competências para o trabalho, responsável ao mesmo tempo pela inclusão e exclusão no mercado de trabalho. E neste cenário que o trabalho do/a assistente social se situa na política de educação no Brasil.

1.2 As trilhas da educação básica em Manaus

A Constituição Federal de 1988, prevê a garantia da educação básica e uma LDB que vise organizar os sistemas de ensino, dessa forma, através da LDB de 1996, a educação básica se configura nos seguintes níveis: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio. Estes dois instrumentos estabelecem as responsabilidades dos governos estaduais, municipais e federal, quanto a forma de organização, implementação, acompanhamento e a avaliação da educação escolarizada (BRASIL, 1996).

A educação na região norte, em especial na cidade de Manaus, localizada em meio a Amazônia brasileira, exhibe modelos econômicos que não consideram as particularidades da população local, formadas por etnias indígenas, imigrantes de outras regiões do país e com a natureza, que vista dentro do olhar do capital, reduz-se apenas a matéria prima ou mercadoria para o desenvolvimento do capital nacional e internacional.

Por esta característica, devemos situar os modelos de desenvolvimento que foram implementados. Entendemos que aqui não nos cabe aprofundar a discussão sobre os modelos

de desenvolvimento, porém devemos apontar para que possamos compreender as heranças de tais períodos na implementação da educação básica em Manaus.

A educação no Amazonas passa a ser implementada com a chegada dos jesuítas em 1549, com o apoio do governador geral Tomé de Souza. É evidenciado que o processo educacional iniciado nesse período teve duração de mais de duzentos anos e foi delineado para beneficiar somente as elites. A educação baseava-se não apenas em impor a doutrina religiosa católica à população indígena e não indígena, mas como mecanismo de dominação na região. (SENA, 2007).

Durante o período republicano, Sena (2007) destaca que a partir do “ato adicional em 1834, de Diogo Feijó” foi responsável pela descentralização da educação, garantiu a gratuidade da instrução primária, repassando a responsabilidade para as províncias. Dada as disparidades econômicas e sociais, resultou precariedade na oferta da educação primária e secundária, principalmente pelo modelo de educação voltadas aos moldes europeus, incompatíveis com a região. No entanto, a autora expõe que para a província recém-criada do Amazonas, foi positiva, no aumento de escolas de educação primária, para o ensino profissional, secundário e normal.

Sendo assim, a educação básica em Manaus experimentou vários momentos acompanhados pelo desenvolvimento econômico da região Amazônica e do Brasil. Elencaremos os momentos que trouxeram impactos na educação básica em Manaus explicando sucintamente a partir da década de 1930 até a década de 1990.

Por sua vez, entendemos os modelos aqui implementados têm impactos na política de educação na cidade demarcada desde a ocupação na cidade, com o incentivo das primeiras iniciativas para garantir que o capital nacional e internacional tivesse mão de obra para o trabalho, bem como os interesses na matéria prima (natureza) abundante da região. Evidenciam-se que o período de imigração da população oriundas de outros estados e cidades brasileiras com a perspectiva de melhoria de vida e um novo recomeço, no entanto a realidade não foi a imagem vendida.

O primeiro grande período de ocupação ocorreu com a extração da borracha na região, através do 1º Plano de Defesa da Borracha ou Plano de Valorização da Amazônia Brasileira, sob a gerência da presidência do militar Marechal Hermes da Fonseca. (SOARES, 2011). Todavia, o declínio deste período para a região foi permeado por vários fatores, além da concorrência com os seringais asiáticos. Na compreensão de Lima (2013, p.32), outros problemas foram apontados:

(...) A inépcia de alguns administradores públicos para enxergar as limitações da produção exclusiva de borracha silvestre, as doenças e epidemias, os conflitos com as populações indígenas locais, as relações de trabalho assemelhadas às da escravidão, o desejo dos seringueiros (e em muitos casos, sua opção) de retorno para as plagas natais, além do abandono e das fugas dos seringueiros em busca de melhores condições de vida e trabalho nas capitais e cidades amazônicas. (LIMA, 2013, p.32-33).

A partir das décadas de 1930 a 1960, a região experimentou algumas políticas de cunho desenvolvimentista, com o intuito de integrar a região ao resto do país, como garantir o “progresso da Amazônia” brasileira, principalmente com a queda do período da borracha na década de 1940. Nesta década, foi criada, através da Lei 1.596 de 1946, a Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura, que ficou responsável em gerir a educação no estado, e que posteriormente mudaria novamente de nomenclatura a partir década de 1990, ficando conhecida como a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. (AMAZONAS, 2021). Malagueta (2008, p. 38) dispara que:

A política de incentivos fiscais e de financiamento através da SUDAM e do Banco da Amazônia trouxe para a Amazônia inúmeros grupos do grande capital nacional e internacional. Todavia, hoje, passados mais de quarenta anos dessa empreitada, o que se vê é um rastro de degradação humana e de destruição do meio ambiente. Índios e posseiros, homens e mulheres que habitavam e habitam a região, viram suas terras serem expropriadas e usurpadas. (MALAGUETA, 2008, p. 38).

Como destacamos anteriormente, a condição subordinação do Brasil desempenha forte impacto na região, que acaba por reduzir-se à função de produzir e exportar aos países de economias avançadas matérias-primas agrícolas e minerais, como também transformam-se em produtores e exportadores de produtos industrializados, assim estabelecem três atores que se beneficiam desta relação, as economias avançadas e o capital nacional que se apropriam da mão de obra barata, incentivos fiscais, mas também a massa de trabalhadores que produzem essas mercadorias passam a comprá-las. (MALAGUETA, 2008).

Miranda (2018) expõe que a educação no período militar nas cidades pertencentes à Amazônia brasileira tinha importância no sentido de reverter o “o atraso” na região e, para isso, a educação deveria ser fundamental. Sendo assim, expõe-se uma visão preceituosa e colonizadora na região, que tantos os meios de comunicação, as imposições do governo militar e mesmo intelectuais como Djalma Batista, pensavam que o ponto de partida eram as “bases culturais ocidentais civilizatórias”, em uma visão que atribuía a culpa ao “legado” das práticas culturais indígenas, ao mal desempenho econômico da região e nas cidades. Desse modo, era necessário “educar” tais populações pra melhoria do desempenho econômico.

Sob esta perspectiva, a educação no Amazonas, não será desvinculada do cenário brasileiro, principalmente no que diz respeito à aproximação com as teorias do capital humano e do capital social, sendo assim, por meio da LDB, tanto da década de 1960, quanto da década de 1970, em período ditatorial, os olhares são direcionados para o ensino médio, o ensino profissionalmente. Sena (2007, p.30) descreve que:

Com essa LDB de 1971, tornou-se obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau para, segundo documentos oficiais, dotar a nação dos recursos humanos, especialmente no que se refere à qualificação profissional de nível médio, necessários aos programas de desenvolvimento nos diversos setores da economia. (SENA, 2007, p. 30).

Isso, em outros termos, tinham como objetivo inserir a população nas empresas do PIM, assim, nesse cenário as escolas técnicas, permitiu que quem terminasse o 2º grau, tivesse um curso técnico e que pudesse ser inserido nos setores econômicos da cidade. Contudo, a partir da tomada retomada democrática do país, com a promulgação da CF 1988 e a LDB 1996, o ensino básico passou por uma nova reestruturação. (SENA, 2007).

Tais planos de desenvolvimento para a região da Amazônia brasileira, em especial Manaus, fizeram com que se expandisse a população na cidade, oriunda de várias partes do país, sobretudo das regiões Nordeste e Norte, que veio em busca de oportunidades de trabalho, principalmente por conta do Polo Industrial de Manaus (PIM), o que acarretou um inchaço populacional. No entanto, a partir da década de 1990, evidencia-se uma “redução na mão de obra empregada no PIM devido à abertura econômica que provocou alterações no modo de produção da ZFM, com efeitos em toda a economia local” (NAZARETH; BRASIL; TEIXEIRA, 2011).

A CF de 1988, estabelece a criação de um Plano Nacional de Educação de duração decenal, este plano expõe a cada nível federativo, suas responsabilidades sobre a implementação dos sistemas de ensino. Em seu Art. 211, pactua que:

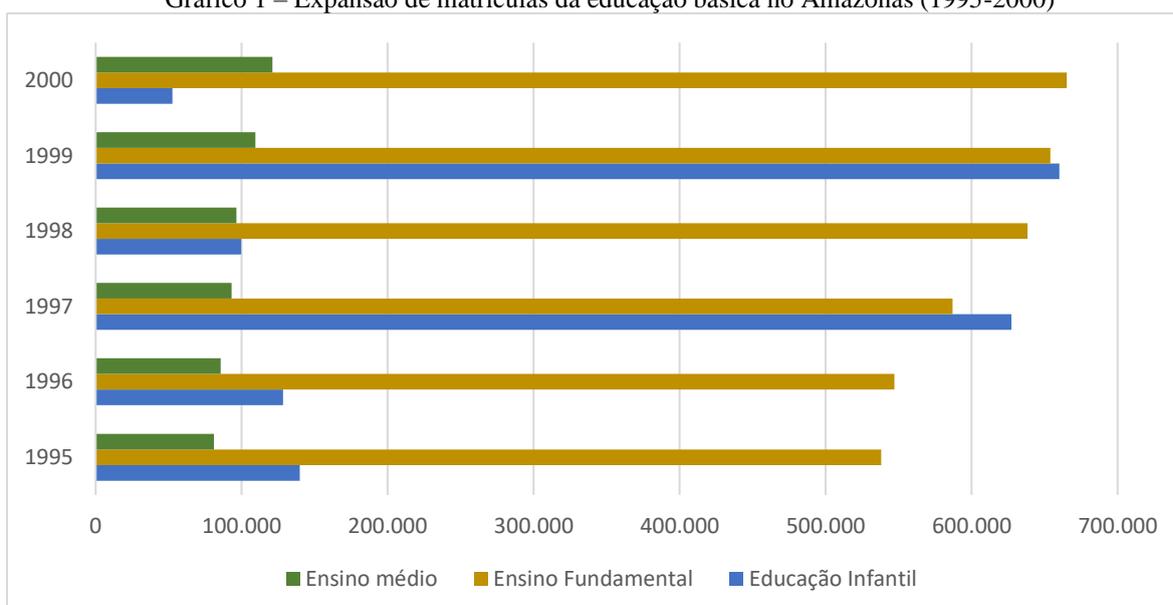
§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Dessa forma, em 1989 foi promulgada a Constituição do Estado do Amazonas (CEAM), que reiterou o texto presente na CF 1988, e a partir de 5 de abril de 1990, é promulgada a Lei Orgânica do Município de Manaus- LOAM. Sendo assim, ambas passam a garantir e ampliar a educação básica pública no município, como também, legislar sobre a possibilidade da oferta de vagas voltadas ao ensino básico nas escolas privadas de ensino. Segundo a LOAM, por meio do seu Artigo 346, a educação por meio do município deverá ser:

Promovida e estimulada com a participação e colaboração da comunidade local, fundada na reflexão da realidade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, observados, além do estabelecido na Constituição da República e na Constituição do Estado. (MANAUS, 1990, p.16).

Sena (2007) justifica que, na medida em que a partir da década de 1990 ocorre uma abertura econômica e acirramento da competitividade das empresas, com a estratégia de manter o PIM, em uma escala nacional e internacional, foi necessário introduzir novas tecnologias e, como consequência, investir em mão de obra e em qualificação profissional a partir da educação. Com isso, o Estado, em prol do capital, é forçado a aumentar os gastos relativos à educação, o que podemos averiguar no gráfico abaixo que diz a respeito à expansão das matrículas na educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio no Amazonas.

Gráfico 1 – Expansão de matrículas da educação básica no Amazonas (1995-2000)



Fonte: Sinopses estatística da Educação Básica 1995- 2000. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1995- 2000). Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os dados sobre a educação básica no estado do Amazonas, reconhecemos que a ampliação das matrículas com ênfase no ensino fundamental e na educação infantil conversa com as orientações dos organismos internacionais, uma vez que nestas etapas se concebe o que foi acordado na Conferência de Joimtiem na década de 1990, principalmente no que se refere à adoção do “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Ressaltamos que, embora se evidencie a ampliação das matrículas, não se verifica orçamento condizente neste período. Por meio dos estudos de Castro e Sadeck (2003), é possível perceber que a região que possui maior destinação é a região Sudeste (55,9%) e a menor é a região Norte (6,3%). Aproximando-se do estado do Amazonas, verifica-se que este recebeu 1,5% do orçamento nacional para distribuição entre os seus municípios. Considerando o estado possui 62 municípios, o financiamento público protegido para o Amazonas, claramente, é insuficiente.

Segundo o plano de ação anteriormente citado, o pacto realizado nesta conferência evidenciava o compromisso com a educação básica, em especial com a educação infantil e o ensino fundamental. Em um dos trechos do plano de ação aparece a seguinte afirmação:

Art. 05 – As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantil condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho (...) (UNICEF, 1990).

Sendo assim, a primeira demanda do setor industrial eram pessoas capazes de ler e escrever, o requisito básico para as vagas de trabalho tinha como critérios o ensino fundamental, no entanto, o segundo momento neste viés se busca conhecimentos específicos para lidar com as novas tecnologias inseridas no PIM. Conforme essas orientações, cada país desenvolveria seu plano de ação nacional e regional no intuito de assegurar a implementação da educação básica.

No que se refere ao ensino médio, desde a década de 1990, foram criados os Centros de Excelências Profissionais de Manaus – CEPs, com o objetivo de qualificar os trabalhadores a partir do que era exigido pelos empresários. Ferreira (2012, p.45) assinala que:

Foi criado na Rede Pública Estadual do Amazonas os Centros de Excelência Profissionais – CEPs , que tinham por finalidade a elevação do desempenho e o

rendimento escolar dos alunos de ensino de 2.º grau profissionalizante, oferecendo-lhes maior e melhor suporte técnico e material. Vale ressaltar que o Projeto dos Centros de Excelência Profissionais – CEPs fez parte do Programa de Reestruturação do Ensino Médio – Promed iniciada em 1996, em Manaus, foi amparado pela Resolução n.º 051/96 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e pela Norma Pedagógica n.º 01/96 da Secretaria Estadual de Educação. (FERREIRA, 2012, p. 45).

A autora destaca ainda que a quantidade de escolas estaduais que foi incorporada a este projeto era incompatível com a população estudantil e que a entrada dos estudantes, além de ser um processo excludente, evidenciava uma lógica meritocrática. Essa reestruturação no ensino médio escamoteava a visão de qualidade no ensino, a partir da lógica produtivista, onde o desempenho de ensino era elemento essencial para garantir o processo de ensino-aprendizagem nas unidades educacionais. Esse modelo de ensino acabou sendo desarticulado a partir do início de 2000, porém foi retomado na mesma década. (FERREIRA, 2012).

Já nos anos 2000, com a declaração de Dakar, evidenciam-se avanços dos países dependentes na ampliação das matrículas, porém, conforme a análise ao término da conferência, o “saldo” das metas ainda estava abaixo do que se tinha previsto. Por esse motivo, era necessário avançar não apenas na expansão do acesso à educação básica (matrículas), mas também nos mecanismos de avaliação, controle, implementação e qualidade dos sistemas de ensino.

A esse respeito, visualizamos que a adoção e o foco na qualidade do ensino podem ser visualizados nas mudanças estruturais ocorridas a partir do ano 2000, quando a Secretaria do Estado de Educação passa a ser chamada de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). (AMAZONAS, 2021).

Menezes (2009) evidencia que esse viés da qualidade rebate na lógica neoliberal e gerencialista que se pauta na lógica de eficiência e eficácia utilizado nas empresas, dessa forma, ao inserir na política de educação, são construídas estratégias apenas de melhoria dos indicadores de acesso e permanência, mas isso não necessariamente implica em uma educação crítica reflexiva, mas de resultados. Para a autora, a educação sob o viés neoliberal e das concepções do capital humano e capital social, “pode parecer de uma simplicidade franciscana” o compromisso com a qualidade no ensino, porém, por detrás, encontra-se um mercado competitivo, no qual as empresas vinculadas aos serviços educativos e imperativos de rendimento procuram fornecer a educação enquanto uma mercadoria que satisfaça seus desejos.

Dentre as finalidades da secretaria estão:

I – a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação; II – a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino; III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino; (AMAZONAS, 2021).

A Secretaria Municipal de Educação também passou por alterações, através da Lei nº 590, de 13 de março de 2001, denominando-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMED), e criando quatro distritos educacionais pelas zonas administrativas da cidade de Manaus. Consistindo no fomento da cultura na rede municipal de ensino evidenciando os valores da terra e do Norte. (MANAUS, 2001). Dentre as competências da SEMED estão:

a) formulação e execução da política educacional do Município nas áreas da educação infantil e ensino fundamental; b) formulação e execução da política cultural do Município; c) patrimônio histórico, arquitetônico e cultural; d) incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais. (MANAUS, 2001).

Mesmo com a aprovação da Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) foi elaborado em 2003, porém demorou 5 anos para ser aprovado, sendo assim, em 2008, o PEE/ AM é promulgado pela Lei nº 3.268/2008. Torres (2020) evidencia que o mesmo se alinha com a Declaração Mundial sobre a educação para todos (1990), e fundamenta-se na LDB 1996 e no PNE (2001).

Conforme o Plano Estadual, a oferta da educação deve contemplar a qualidade do ensino, a permanência dos alunos até o tempo necessário para a conclusão da etapa, a eliminação do analfabetismo, a ampliação da jornada escolar (escolas de tempo integral) que garanta o desenvolvimento das habilidades de crianças e adolescentes e alimentação pelo menos duas vezes ao dia e, somente assim, seria possível “reduzir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem”. (AMAZONAS, 2008).

A partir do plano de 2008, retomou-se e ampliou-se a educação em tempo integral, ao mesmo tempo em que foram aprofundados programas e projetos que estimulassem a “melhoria” do ensino para o aumento dos índices educacionais com o foco na “qualidade e a permanência” dos alunos no estado e nos municípios. Sendo assim, podemos elencar alguns destes projetos são: Projeto Piloto de Ensino Médio, Projeto Jovem Cidadão e o Programa Mais Educação. (FERREIRA, 2012).

Ferreira (2012) define que estes são apresentados como ações efetivas de inclusão social, com a finalidade de elevar o desempenho escolar de alunos de baixa renda, um “refúgio da vulnerabilidade social”, que no sentido inverso mascara a privatização da educação e termina por consolidar os ajustes neoliberais, pois são criadas formas de exclusão e fragmentação da escola pública.

Essa percepção dialoga com o que Motta (2008, p.14-15) expõe a respeito do que é orientado para países dependentes e a condução da educação do país:

As tarefas que estão postas para os países de ‘capitalismo dependente’ e suas instituições e organizações são: criar esforços conjuntos para superar os infortúnios causados pelo aumento da pobreza, da desigualdade e do desemprego; identificar o problema e a possível superação, baseado na ‘vocação produtiva’ de cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada; promover a oportunidade de cada um desenvolver suas capacidades produtivas em atividades econômicas alternativas que propiciem sustentabilidade econômica ou aliviar o problema com políticas de ação afirmativa e compensatória; elevar não só no âmbito da renda, mas reciprocamente no âmbito ‘cultural’ as camadas mais pobres, instituindo competências emocionais e morais – principalmente naqueles que já não se enquadram nas condições específicas do trabalho no novo padrão tecnológico de produção –, desenvolvendo o espírito de iniciativa e o cultivo do ‘capital social’ como meio de gerar renovação econômica – educar para a sobrevivência. (MOTTA, 2008, p. 14-15).

Para garantir que esta lógica possa se estabelecer, são criados mecanismos para legitimar tais compressões a partir da utilização de dados que evidenciem o alcance de metas e que impulsionem o aumento dos indicadores. Nesse viés, foi criado em 2008 o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), com o intuito de acompanhar os índices de desempenho e qualidade de ensino e assim os com “melhores pontuações” recebiam premiações. (TORRES, 2020).

A política educacional no Amazonas, nesse período, caracterizava-se mais como política de governo, ficando explícito nas plataformas e campanhas de promoção eleitoral, conforme resgate nos próprios portais do governo. (TORRES, 2020, p. 101) pois a partir dos indicadores da educação, o político atribuía o desempenho a sua gestão estadual, no intuito de apresentar o seu “compromisso” enquanto governador.

Conforme Ferreira (2012), Batista (2018) e Torres (2020), podemos compreender os avanços da ampliação do ensino básico com o Plano Estadual de Educação de 2008 e 2015. Ambos os planos vão permitir:

- A inclusão da educação infantil na educação básica para que o município tome as responsabilidades na criação, ampliação e monitoramento das creches em Manaus;
- Ao ensino fundamental, as secretarias estadual e municipal alterou suas estruturas administrativas, no intuito de seguir as metas estipuladas pelo governo federal, assim são metas que visam responder as vulnerabilidades dos alunos, criando projetos e programas para a permanência e qualidade no ensino, no aumento dos índices educacionais, reduzindo as distorções e disparidades do ensino em Manaus em comparação a demais capitais no Brasil;
- No âmbito do ensino médio, são difundidos o ensino integral e a educação profissionalizante, a ampliação do tempo escolar, é alicerçado a compreensão de

atividades que visem a educação formal e no contraturno o desenvolvimento de habilidades para o trabalho.

Tais momentos conversam com o que Gentili (1995) demarcam a lógica neoliberal sob o viés da Qualidade Total. Contudo, a qualidade almejada nesse processo se deriva da lógica mercantil, que dá uma falsa sensação da universalidade no acesso e permanência, aliados a uma dinâmica de competitividade. Então a qualidade pretendida neste pensamento do ensino só será alcançada a partir de uma flexibilidade dos mercados educacionais.

Por isso, ainda que sejam criados programas e projetos no município de Manaus que tenham por objetivo garantir a permanência dos alunos ou a formação para o trabalho, a educação básica é um obstáculo contínuo, que não garante acesso a todos nas modalidades de ensino e isso é proposital.

O que identificamos ao tentar construir um percurso sobre a educação básica em Manaus, é o quanto a lógica do capital humano e capital social foi capaz de se constituir como um pilar para o estado do Amazonas e a sua capital Manaus.

Este pilar é o resultado da dependência do país e para Manaus às economias avançadas, que revelam o quanto os modelos de desenvolvimento foram cruéis e incompatíveis com a população local, com etnias indígenas e demais grupos tradicionais que, ao se opor a esses interesses, foram silenciados e por vezes ridicularizados e culpabilizados pelo atraso na cidade, quando, na verdade, a lógica imposta desde o processo de ocupação da cidade sequer permitiu o acesso não apenas à política de educação, mas também às demais políticas públicas e sociais que atendessem às expressões da Questão Social originadas pelo processo de desenvolvimento capitalista na região.

Nessa direção, este item propôs elucidar o contexto em que a educação básica se estrutura em Manaus, pois é sobre este solo que pretendemos abordar sobre a inserção do trabalho dos assistentes sociais na política de educação básica na capital.

1.3 A educação básica como espaço de trabalho do/a assistentes sociais na educação básica: Brasil e Manaus.

O intuito deste item consiste em contextualizar a inserção das assistentes sociais na educação básica em Manaus, apontaremos a trajetória histórica de luta pelo trabalho do/a assistente social nos espaços sócio-ocupacionais na política de educação elencando as contribuições das entidades representativas da categoria e demais elementos que possibilitaram a incorporação das profissionais na educação básica no município.

Reconhece que trabalho do/a assistente social no cenário da política educacional, pois se percebe atrelado à emergência da profissão no país, sendo assim, no contexto de queda do modelo agroexportador e, conseqüentemente, no período de transição para o modelo urbano industrial, o qual se expressou como terreno fértil ao aumento das expressões da questão social.

A principal marca da inserção do trabalho do assistente social na política de educação é a garantia do acesso à educação escolarizada, que se medeia através de programas que visam reduzir as desigualdades sociais como resultado do processo hegemônico do capital no Brasil. Como estratégia, divide-se a responsabilidade entre o Estado, segmentos da sociedade civil e o empresariado, que põe seus tentáculos no fundo público. (CFESS, 2012).

Na década de 1980, com a luta pela retomada democrática no país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) possibilita um novo direcionamento para a política de educação na ampliação dos espaços sócio-ocupacionais, como também, quanto à compreensão do trabalho do assistente social na educação.

Tais debates iniciados nesta década permitem dar força para a compreensão da profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, com a definição do objeto de trabalho, como também, a finalidade do trabalho profissional do assistente social, direcionando-se para a compreensão enquanto partícipe da classe trabalhadora, em sua defesa, bem como permitiu estabelecer as bases do Projeto Ético-político Profissional (PEP) na década de 1990.

A partir dos anos 2000, foi identificada a ampliação do mercado de trabalho na educação, de modo que o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) incluiu na agenda de lutas a inserção dos profissionais na educação. O lançamento do dossiê elaborado pelo Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida na 6ª Revista técnica do CFESS vem explicitar a importância de conhecer sobre quem eram os profissionais trabalhando na política de educação, quais suas formas de inserção, se eram espaços sócio-ocupacionais públicos ou privados etc. (ALMEIDA, 2000).

No mesmo ano, a Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do CFESS, elaborou um parecer jurídico 23/2000, sobre a inserção do Serviço Social na rede básica de ensino, em conformidade com a Lei nº8.662/1993 que regulamenta a profissão. O parecer veio no sentido de esclarecer equívocos relacionados a compreensão de Serviço Social, assistência social e assistente social. A partir de 2001, o CFESS estabelece o Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação, para acompanhar os projetos de lei e demais regulamentações que passassem a incluir o cargo de assistente social. (CFESS, 2012).

A partir de 2004 e 2005, o Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida, a convite do CFESS, foi chamado a prestar consultoria para a construção de um novo parecer que tinha como objetivo

incluir os profissionais na educação. Assim, para isso, foi criada uma comissão com representantes dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) do Brasil para coletar informações aos projetos de lei de seus estados e municípios e, assim, no ano de 2006, formou-se um Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação, que somente em 2008 passou a reunir com frequência. (CFESS, 2012).

Em 2009, ocorreu a sistematização dos projetos de Lei em cada esfera de governo e se identificaram incorreções sobre a compreensão de Serviço Social e assistência social. Verificou-se a necessidade de ampliar o debate de serviço social escolar para serviço social na educação, para abranger os demais espaços sócio-ocupacionais. (CFESS, 2012).

Do período de 2010 a 2011, o grupo propôs uma metodologia de pesquisa sobre inserção dos assistentes sociais nos estados brasileiros, ocorrendo o envio de um roteiro para cada CRESS. Com o retorno dos roteiros, ocorreu a sistematização dos dados, produção de um documento base para subsidiar o debate a respeito da temática para novas discussões nas regiões, para levantamento de produções teóricas, no período de 2000 a 2010. (CFESS, 2012).

Assim, em 2012, durante a realização do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, em Maceió (Alagoas), o CFESS publicizou o documento “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Educação”. (CFESS, 2012). Conforme o respectivo documento, pensar o trabalho do assistente social na política de educação requer ter clareza que em todos os níveis e modalidades há particularidades diferentes, requisitando ao profissional compreender as ações profissionais de caráter individual, coletivo e administrativo-organizacional. (CFESS, 2012).

Entender a política de educação é pensar em um espaço contraditório. Dessa forma, o assistente social precisa superar a lógica de apenas garantir o acesso à educação escolarizada. Faz-se necessário pensar em um modelo de educação emancipatória, entendendo que esta só se dará em um novo modelo de sociedade, o qual o assistente social luta e defende, em consonância com o Projeto Ético-político materializado através da Lei de Regulamentação, Código de Ética Profissional e Diretrizes Curriculares de 1996.

No entanto, Almeida (2007) nos aponta que, mesmo com o desafio da inserção profissional na educação escolarizada e superação do controle e da dominação do capital, o assistente social pode criar estratégias na política de educação com o objetivo de fortalecer a luta das classes subalternas para sua emancipação.

No cenário da cidade de Manaus, reconhece-se que o trabalho dos assistentes sociais na educação básica vem ocorrendo desde a década de 1940. Montenegro (1986), ao apresentar o currículo adotado na escola nas décadas de 1940 e 1950, nos permite identificar várias matérias

que subsidiavam o trabalho dos profissionais na educação, “que vinham desde métodos de estímulos para criança das creches, quanto uma abordagem higienista, que envolvia alimentação e aspectos pedagógicos da escola.” (MONTENEGRO, 1986, p. 88-89).

Nesse cenário, de acordo com Andrade, Vallina e Gama (2020), a partir da década de 1960, a escola de Serviço Social foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas, o que possibilitou a ampliação de vagas para o curso frente às demandas que surgiam para inserção dos profissionais nos mais variados espaços sócio-ocupacionais, dentre eles o da educação.

Sinaliza-se que, nas décadas posteriores, o contexto que se estabelece na cidade e a requisição dos assistentes sociais em instituições públicas e privadas, junto a incentivos privados no âmbito da educação superior, torna o terreno propício para o estabelecimento de novas instituições que ofertassem o curso.

É importante destacar tais percursos, pois relacionam-se diretamente com a incorporação do trabalho dos profissionais nas políticas públicas e sociais, na ampliação dos espaços sócio-ocupacionais de natureza pública e privada. Dentre elas, a política de educação, respaldados na Constituição Federal de 1988 e na LDB 1996.

Nesse sentido, conforme Silva et. al. (2005, p. 41-42), o que explicaria a requisição do assistente social na política de educação em Manaus consistiria em um duplo processo: um se referindo ao aumento dos casos de violência e crescente consumo de drogas, entre outras expressões da questão social nas escolas de ensino fundamental e médio, como a ampliação do espaço docente no ensino superior, devido à expansão das instituições de ensino superior privadas.

Na busca de evidenciar os espaços sócio-ocupacionais em que se dá o trabalho dos assistentes sociais na cidade de Manaus, lócus de nossa pesquisa, identificamos a tese de Souza (2008), que revela dados sobre os assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais da política de educação, no período de 2003 a 2006, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1 – Os espaços sócio-ocupacionais da política de educação e o número de assistentes sociais

Espaços sócio-ocupacionais	Nº de Assistentes Sociais
Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET)	2
Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC)	9
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	9
Total de profissionais:	20

Fonte: Organizado a partir de Souza (2008).

Conforme Borges (2015), no ano de 2007, o Governo do Estado do Amazonas reorganizou a estrutura organizativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino

do Amazonas (SEDUC), de modo que, a partir dessa nova organização, foi estabelecida a criação das Coordenadorias Distritais da Educação (CDEs), cujo objetivo consiste em coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas. (BORGES, 2015, p.16).

No mesmo ano, as secretarias de educação municipal e estadual aderiram ao programa do Governo federal “Compromisso de Todos pela Educação” para permitir a melhoria dos indicadores de ensino. (BORGES, 2015, p.24). Em 2008, o Plano Estadual de Educação – PEE orientou em suas diretrizes para a educação básica no sistema de educação pública a constituição de uma equipe multidisciplinar por Coordenadoria Distrital, que dentre os profissionais estariam assistentes sociais, para atender as demandas dos professores e dos alunos. (AMAZONAS, 2008).

Dito isso, a partir do ano de 2011, ocorreu a ampliação das CDEs. Posterior a esse ano, em 2013, através do Decreto 2.682/2013, que dispõe sobre o Regimento interno da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), esse decreto altera a estrutura organizacional, estabelecendo órgãos de apoio a gestão. Tais espaços permitiram a ampliação das vagas para os assistentes sociais.

Conforme os dados coletados na pesquisa de campo em Manaus, do período de janeiro a março de 2022, os espaços sócio-ocupacionais sob responsabilidade do governo do Estado em que as assistentes sociais estavam inseridas eram:

Quadro 2 – Espaços sócio-ocupacionais da Rede Estadual de ensino e número de profissionais em Manaus.

Rede Estadual de Educação	Nº de Assistentes Sociais
SEDUC – AM	4
SEDUC – Departamento de Gestão Escolar (Degesc) – Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial (CASP)	2
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 01	2
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 02	1
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 03	2
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 04	1
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 05	2
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 06	2
SEDUC – Coordenadoria Distrital de Educação 07	1
SEDUC – Gerência de Programas, Projetos e Atendimento ao Escolar – GEPPAE	1
Colégio do Corpo de Bombeiros do Amazonas	2
Total de profissionais:	20

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Destacamos que a SEDUC/AM já realizou dois concursos públicos ofertando o cargo de assistente social: o primeiro no ano de 2015, nomeando um total de 10 assistentes sociais para Manaus e o segundo ocorreu em 2018, nomeando 8 assistentes sociais até 2021. Com isso,

a SEDUC/AM passou a dispor de um quadro de 18 assistentes sociais. Além da SEDUC/AM, a rede estadual conta ainda com um Colégio do Corpo de Bombeiros do Amazonas (CBM), que desenvolve atividades na educação básica e dispõe de duas concursadas. Destas 20 profissionais referidas no quadro 2, aplicamos a pesquisa a 8 profissionais.

Ao considerarmos os dados de Souza (2008) e os dados obtidos em nossa pesquisa (2022), identificamos uma divergência entre os dados, visto que, oficialmente, não havia assistentes sociais concursadas na SEDUC/AM. Entretanto, por nossa pesquisa, verificamos que, anteriormente ao concurso de 2015, os assistentes sociais estavam, na verdade, em desvio de função, pois eram professoras da rede estadual com formação em Serviço Social que exerciam as atribuições privativas da profissão. Por isso, com o concurso, o total de profissionais da secretaria corresponde ao total de concursadas a partir de 2015, ou seja, 18 profissionais.

No caso da rede municipal pública, os dados indicam a presença de 10 assistentes sociais, distribuídas conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Espaços sócio-ocupacionais da rede municipal de ensino e número de profissionais.

Rede básica municipal	Nº de Assistentes Sociais
CEMASP - Centro Municipal de atendimento sociopsicopedagógico/ SEMED Manaus	2
CEMASP LESTE II - Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico.	1
Divisão Distrital Zona Leste II	1
Divisão Distrital Zona Norte	1
Divisão Distrital Zona Rural	1
SEMED	4
Lotação não identificada	12
Total de profissionais:	22

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Do total citado no quadro, a pesquisa alcançou 10 profissionais. Comparando com os dados de Souza (2008), vemos uma ampliação das assistentes sociais que trabalham na SEMED. Por meio da pesquisa de campo, evidencia-se que são servidoras efetivas, no entanto, não aparecem publicizados nos sítios eletrônicos da secretaria editais de concursos ou processos seletivos para o cargo de assistente social, o que evidencia que há profissionais cedidas por outras secretarias e professoras (em desvio de função) com formação em serviço social.

Quanto à rede de escolas de ensino privado, apenas 3 assistentes sociais responderam, que optaram com a não sinalização dos espaços sócio-ocupacionais. Contudo, duas assistentes sociais estão inseridas nos espaços levantados a Comissão de Fiscalização (COFI/AM), apenas a terceira grifada foi verificada a partir da pesquisa.

Quadro 4 – Espaços sócio-ocupacionais da rede particular e número de profissionais.

Rede Particular de ensino	Nº de Assistentes Sociais
Centro de Educacional Adalberto vale	1
Centro Educacional Santa Teresinha	1
Colégio Dom Bosco	1
Colégio Preciosíssimo Sangue	1
Colégio Santa Dorotéia	2
Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	1
Escola Santa Maria Mazzarello	1
Instituto Adventista de Educação e Assistência Social Norte Brasileira /Região Administrativa do Norte do Amazonas.	1
Pro-Menos Dom Bosco	2
Serviço Social da Indústria (SESI) -Escola	2
Serviço Social do Comércio (Sesc)	1
Escola vinculada ao Terceiro Setor (incluída pela pesquisa).	1
Total de profissionais:	15

Fonte: Organizado por meio do levantamento exploratório na Comissão de Fiscalização- Cofi. CRESS 15ª Região e por meio da pesquisa de campo.

Podemos salientar que a presença dos profissionais nas escolas de cunho religioso particular não se manifesta como espaço recente, porém a partir do ano de 2017, através da Lei Municipal N° 4.464, tornou-se obrigatório o serviço social escolar para a rede particular de ensino na cidade de Manaus.

Santos, A. (2012, p.14) aponta que a inserção do/a assistente social em escolas privadas e/ou filantrópicas foram impulsionadas com a transformações ocorridas na legislação, afetando o processo de inscrição e renovação de Certificação às Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS), como efetivando direitos sociais para os/as alunos/as bolsistas e suas famílias, que são em suma são oriundas de situações de risco pessoal ou social.

Desde a aprovação da Lei Federal 13.935/2019, que determinou a inclusão dos profissionais de serviço social e de psicologia na rede básica pública, há uma grande luta da categoria profissional de assistentes sociais para que todos os espaços da política de educação disponham de assistente social. Durante o levantamento das informações, verificamos que as conselheiras e agentes fiscais do CRESS têm acompanhado o diálogo com as secretarias de educação, tanto do Estado, quanto do Município, para o cumprimento da referida lei federal.

Quando observamos a trajetória da inserção do/a assistente social na política de educação e em especial da educação básica, ficam expostos claramente os embates entre dois projetos pensados para a educação: o primeiro com vinculação aos interesses internacionais pactuados pelo país e o segundo ligado aos interesses dos trabalhadores. O primeiro reflete na política educacional nas três esferas de governo, com a criação dos sistemas de avaliação e a corrida dos estados e municípios para a melhoria dos índices de educação, buscando assim a

contrapartida do governo federal para destinação de recursos. Para isso, são formadas equipes de profissionais, cuja finalidade é garantir o acesso e a permanência da educação escolarizada, como também, primar pela “educação de qualidade”, essa dentro da perspectiva neoliberal, acrítica, que garanta que os/as alunas, a comunidade e trabalhadores se tornem responsáveis por sua ascensão social ou seu fracasso, mascarando as determinações sócio-históricas advindas do processo de exploração no sistema capitalista.

O segundo projeto de educação, fruto de uma luta coletiva que se alia aos interesses dos trabalhadores, prima também pelo acesso e permanência, numa ótica de educação crítica, emancipatória, que vá além da produção e reprodução da lógica capitalista, excludente e exploradora. O trabalho dos/as assistentes sociais na educação básica em Manaus, nesta primeira aproximação, revela o quanto o cotidiano destas profissionais se situa em relações contraditórias e numa constante luta de opostos, situada na relação capital e trabalho. Tal contradição se estende na inserção das assistentes sociais em Manaus, que entram nas trilhas da educação básica, precisando assim estarem atentas ao caminho, uma vez que este possa se tornar em um labirinto de demandas e respostas profissionais direcionadas e condicionadas apenas para o processo de produção e reprodução do sistema capitalistas.

CAPÍTULO II

O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS

2.1. Caracterização dos assistentes sociais na educação básica em Manaus

Para conhecermos quem são os/as assistentes sociais que trabalham na educação básica em Manaus, devemos visualizar elementos que perpassam a forma como a profissão se insere na divisão social do trabalho coletivo. Para tanto, é imprescindível a discussão da categoria trabalho, o que faremos à luz da perspectiva marxiana e marxista, reconhecendo o trabalho como um meio a partir do qual os indivíduos exercem atividades que buscam responder às suas necessidades, sendo elas matérias básicas ou de sua imaginação.

Compreendemos que esta categoria se encontra em contradição no sistema capitalista, que, ao modificar a divisão social do trabalho, centraliza duas grandes classes: aqueles que detêm apenas a força do seu trabalho para sobreviver e aqueles que detêm os meios e a mais valia gerada na elaboração das mercadorias. A exploração do trabalho para a produção de riquezas no seio da sociedade capitalista gera múltiplas expressões da questão social, manifestadas na precarização do trabalho, no desemprego, na fome, violência, entre outras.

Nesse sentido, por meio do trabalho, o homem trilhou seu caminho na construção das suas sociedades. Marx (2013) descreve o trabalho enquanto atividade exclusivamente humana, que ao utilizar sua força de trabalho, transformando-a em uma mercadoria, faz isso criando meios (instrumentos) e uma finalidade. Neste processo, acaba por transforma-se.

O trabalho é uma categoria ontológica central, pois, por meio dele, o ser humano tem a capacidade de se realizar no mundo material e, para essa realização, há um pôr teleológico, conforme aponta Lukács (2010, p.37).

Para Lukács (2010), com base no pensamento de Engels, explica que o trabalho é o centro da humanização do homem, das condições biológicas que se aproximam e diferenciam o homem do macaco, por exemplo, evidenciando o trabalho como “o salto do animal ao homem”. (LUKÁCS, 2010, p. 36).

A essência do salto é constituída pela ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser. (LUKÁCS, 2010, p. 36).

Partindo de tais teorias, entende-se que a sociedade capitalista, ao se desenvolver, necessita lapidar os indivíduos para que seu funcionamento possa ser garantido, por isso, no

desenvolvimento do sistema capitalista, com a expansão dos meios de produção, são modificadas as relações sociais, relações de trabalho.

Com base na perspectiva marxiana, Antunes (2006) pontua que o trabalho se constitui como parte essencial do ser social, na sua humanização, na medida em que ocorre a sua deterioração, o sujeito torna-se estranhado. Ao se afastar da finalidade básica do ser social, do desenvolvimento das suas potencialidades, reverte-se em mercadoria, que acaba a converter-se no único meio de subsistência dos trabalhadores/ despossuídos.

O estranhamento, enquanto expressão, é uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro, é a “abstração da natureza específica, pessoal” do ser social, que “atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado”. O estranhamento remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizariam o desenvolvimento da personalidade humana. (ANTUNES, 2006, p. 127).

Ou seja, no processo de estranhamento em que o homem passa a se desumanizar, pois o trabalho é visto de forma odiosa, cansativa, apenas para a sua sobrevivência, o trabalhador tende a negar a condição humana do trabalho, aproximando de suas funções animais, tais como beber, dormir, comer.

Nesse cenário, queremos destacar a nossa análise a partir da década de 1970, com a crise cíclica do capital, a crise do petróleo. Tal processo representou o largo processo de acumulação do capital, correspondendo ao ápice do fordismo e da fase keynesiana, que por sua vez passou a apresentar elementos que culminavam com as decrescentes taxas de lucro do capital. Como consequência foram desenhados novos contornos para aumentar os lucros, sendo assim se identifica uma reorganização do capital, do ponto de vista ideológico e político de dominação, caracterizando-se pelo ideário neoliberal, privatização de empresas estatais, desregulamentação dos direitos trabalhistas etc. (ANTUNES, 1999).

Queremos situar que as alterações no mundo do trabalho demonstram contornos da sociedade de classes que, devido à vigência do Estado de bem-estar social na Europa, no período posterior à segunda guerra mundial, propagava-se a ideia da superação da luta de classes. Ainda que se tecessem tais teorias, dentro da análise marxiana e marxista, faziam-se esforços teóricos para expor que a lógica exploratória é característica ao sistema e que a fragmentação e o mascaramento do contexto de classes só reforçam ainda mais o processo de exploração da classe trabalhadora. (ANTUNES, 1999).

Nos marcos do capitalismo, marcado por desigualdades e contradições entre classes, nasce o Serviço Social, ao final do século XIX, na transição do capitalismo concorrencial para

a fase dos monopólios, quando se estabelecem novas configurações no ordenamento da estrutura social (NETTO, 2001, p.17-19). Ainda conforme o autor:

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 decisivamente à “evolução da ajuda”, à “racionalização filantropia” nem a “organização da caridade”; vincula-se à ordem monopólica”. (NETTO, 2011, p.73).

De acordo com Iamamoto e Carvalho (2008, p.75), o Serviço Social afirma-se como:

Um tipo de especialização do trabalho coletivo, ao ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir os meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p.75).

Diante do que foi exposto pelos autores, o trabalho profissional do assistente social passa a ser requisitado para dar respostas às expressões da Questão Social, porém não se pode reduzi-lo somente a isso, uma vez que o reconhecimento dos/as profissionais passam a responder demandas reais da classe trabalhadora. Para Iamamoto e Carvalho (2008, p.25):

O trabalho do assistente social se inscreve 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 a reprodução desse trabalhador assalariado. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 25).

Raichelis (2018, p.29-30) evidencia que, nas décadas de 1950 a 1960, o Serviço Social começa a ser reconhecido como profissão liberal, representando uma das poucas profissões a serem reconhecidas no período. No entanto, por mais que a profissão tenha adquirido tal reconhecimento no Brasil, o assistente social vem exercendo seu trabalho, quase que recorrentemente, como assalariado em instituições públicas ou privadas que operacionalizam políticas e serviços sociais.

A compreensão do assistente social enquanto partícipe da classe trabalhadora, na condição de assalariado, é fruto de um processo de amadurecimento da profissão a partir da década de 1970 no decorrer do Movimento de Reconceituação com a aproximação à teoria marxista. De acordo com Martinelli (2008, p.146-147):

A partir dos anos do movimento vivido no Brasil de modo predominante ao longo das décadas de 1970 e 1980, em que conseguiram se identificar como um grupo de um projeto profissional comum, construído com base em uma consciência política coletiva do papel que desempenhavam, e que deveriam desempenhar, na totalidade do processo social, os agentes colocavam-se em condições de ingressar no universo da “classe para si” do movimento operário, superando sua própria consciência burguesa e participando da prática política da classe operária. (MARTINELLI, 2008, p.146-147).

Partindo desse pressuposto, a autora pontua que a identidade profissional deixou de ser encarada como estática, imóvel e definitiva. A identidade profissional passou a ser compreendida e construída a partir das relações contraditórias da sociedade, entendendo que é contínuo o processo de romper com práticas conservadoras, com a alienação e permitindo uma consciência crítica da realidade. (MARTINELLI, 2008, p.147).

Considerando a o cenário de contrarreforma do Estado⁸, que incide diretamente nas políticas públicas e sociais, provoca efeitos no trabalho dos/as assistentes sociais, uma vez trabalham na elaboração, implementação, execução e avaliação de projetos e programas que são transversais as essas políticas.

Desta forma, no mercado profissional de trabalho, também se percebem as mudanças por meio dos impactos diretos e indiretos na esfera produtiva e estatal quanto a sua forma de organização, gerenciamento e avaliação das políticas sociais, o que, de um lado, acarreta a alteração da organização e das funções dos espaços sócio-ocupacionais e, do outro, estabelece requisições e demandas nas expressões da questão social e do conjunto de respostas dos interesses hegemônicos pelo Estado. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011).

Nesta direção, entendemos o serviço social como trabalho e o assistente social enquanto trabalhador assalariado, que dispõe de um objeto, que é a questão social em suas múltiplas expressões. Este profissional tem a capacidade de mediar caminhos e construir instrumentos e técnicas de intervenção, que possuem uma finalidade. Sua inserção profissional se dá em um espaço contraditório, uma vez que, embora defenda e disponha de uma direção ético-política em favor da classe trabalhadora, ao mesmo tempo, dada a sua relação de trabalhador/a, necessita corresponder aos interesses da instituição empregadora.

Iamamoto (2012), ao discorrer sobre o trabalho dos/as assistentes sociais na contemporaneidade, propõe que para nos aproximarmos da realidade faz se necessário “de

⁸ A noção de contrarreforma do Estado que adotamos tem por referência a concepção de Bering (2008), que explica que a terminologia “reforma” vem sendo apropriada indevidamente pelo Estado e sendo utilizado para esvaziar o significado social que atribui mudanças positivas para a classe trabalhadora. A autora evidencia que se trata de uma (contra)reforma, pois a cada conjunto de reformas o que se identifica são investidas do capital contra os direitos dos/as trabalhadores/as. Os efeitos para as políticas sociais consistem em torná-las cada vez mais focalizadas e seletivas.

olhos abertos para decifrá-lo e para participar da sua recriação” (p. 19). Nessa trilha, a autora explicita que cabe os profissionais se desprenderem da visão endógena e focalista, que cria muros ao redor dos/as assistentes sociais que os/as impedem de captarem as mediações que perpassam o seu espaço sócio-ocupacional e a sociedade, tornado apenas um agente executor de políticas públicas.

A partir desta permissa, o profissional que entra nessa condição, cai no perigo de reproduzir práticas e discursos fatalistas, quando compreende que a realidade é definitiva e os sujeitos não têm nada a fazer senão aceitar a sua condição. Outra perspectiva corresponde à visão messiânica da profissão, a concepção heroica do serviço social, de que podem salvar os usuários, não reconhecendo os limites e possibilidades reais do seu trabalho profissional. (IAMAMOTO, 2012).

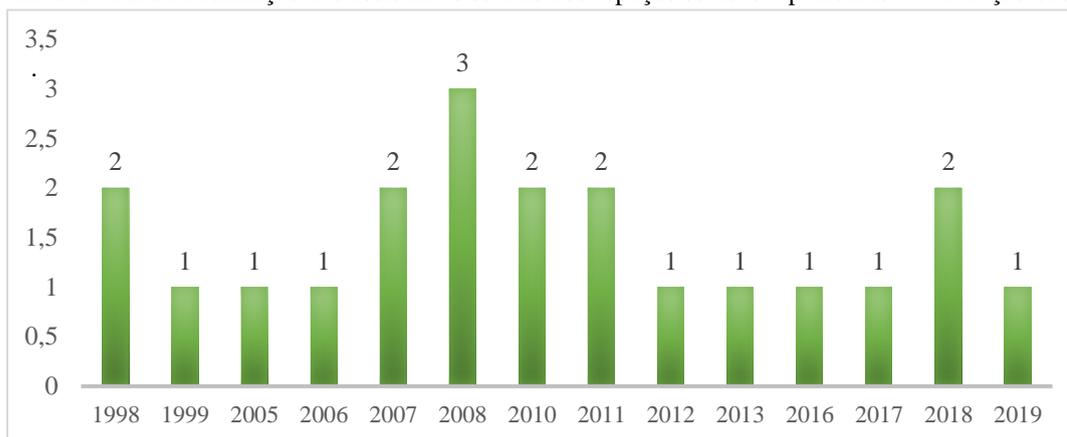
À luz desses pressupostos teóricos, buscamos investigar e interpretar o trabalho profissional dos/as assistentes sociais na educação básica. Para conhecer o perfil dos/as profissionais que trabalham nesta política e nos aproximarmos das configurações deste trabalho, o universo da pesquisa se tratava de 38 assistentes sociais, a amostra que propomos consistia em enviar o questionário para 33 assistentes sociais, no entanto, com base nos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, foram pesquisadas apenas 21 profissionais, sendo 100% do gênero feminino. Tal dado reflete a recente pesquisa do conjunto CFESS-CRESS, que aponta que 92, 92% (41.083) do total de profissionais no Brasil são mulheres. CFESS (2022). Conforme os dados do CRESS (2022), estima-se que, no Amazonas, do total de 10.400 inscritos junto ao CRESS, 80% da categoria seja formada por mulheres presentes nos mais variados espaços sócio-ocupacionais.

Conforme Iamamoto (2012), explica que mesmo que existam assistentes sociais do sexo masculino, uma parcela significativa de assistentes sociais são mulheres perpetuando o “selo da identidade”, desde a gênese do serviço social até os dias atuais. A autora salienta que historicamente a imagem da mulher por ser carregada por um conjunto de papéis instituídos socialmente, é carregada por diferentes formas de discriminações, principalmente no mercado de trabalho, que acarreta a diferenciação de cargos e salários em relação aos homens, implicando a altos níveis de desemprego, e nas múltiplas execuções de atividades incompatíveis ao seu trabalho.(IAMAMOTO, 2012).

Ainda a esse respeito, Raichelis (2018) expõe sobre a necessidade de debates quanto à feminização do trabalho, não tratando-se a inserção das mulheres em atividades profissionais consideradas masculinas, mas profissões que sempre foram visualizadas socialmente como

profissões femininas, que não se tratam efetivamente pela função do cargo que exerce, mas por estarem relacionadas a atributos históricos construídos sobre o papel da mulher na sociedade. Em relação ao tempo de formação, identificamos o período de 1998 a 2020, sendo que 50% formaram-se nos anos de 1998 a 2008 e 50% das entrevistadas formaram-se no período de 2010 a 2019, conforme o gráfico abaixo é possível visualizar os anos de cada participante:

Gráfico 2 – Ano de formação das assistentes sociais dos espaços sócio-ocupacionais da educação básica



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

No que se refere ao processo de formação das profissionais, 57,1% (12) formaram-se em instituições de ensino superior (IES) privadas e apenas 42,9% (09) concluíram a sua graduação em universidade pública. Quanto à modalidade do ensino, 95,2% (20) das assistentes sociais estudaram de modo presencial e apenas 4,8% (01) estudaram de forma semipresencial.

A partir dos dados, podemos inferir que um dos impactos da contrarreforma no ensino superior na cidade de Manaus é o aumento expressivo das instituições de ensino superior de caráter privado. Os estudos de Andrade, Vallina e Gama (2020) revelam que, desde o final da década de 1990 e início dos anos 2000, a mercantilização da educação superior tem ganhado força, traduzindo-se no estabelecimento de 8 instituições privadas e apenas 1 pública. Tais informações são corroboradas com o ano de formação dos/as profissionais, sendo que doze profissionais concernem ao período de 2006 – 2020 com formação na rede privada e as nove profissionais da rede pública correspondem ao período de 1998 até o ano de 2016.

Quanto ao perfil acadêmico, 81% (17) das entrevistadas possuem curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e apenas 19% (4) responderam que não possuem pós-graduação. Destas, 71 % (15) possuem especializações (*lato sensu*) e 12 % (2) mestrado acadêmico (*stricto sensu*). O quadro abaixo retrata os cursos desenvolvidos pelas pesquisadas.

Quadro 5 – Áreas das especializações das profissionais.

Pesquisadas	Especializações
AS.1	Área da Família.
AS.2	Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável da Amazônia/educação, pobreza e desigualdade social.
AS.3	Educação, pobreza e desigualdade social.
AS.4	Gestão de pessoas.
AS.5	Gestão e políticas públicas de saúde.
AS.6	Gestão em organizações do terceiro setor e projetos sociais.
AS.7	Mestrado em Serviço Social e sustentabilidade na Amazônia.
AS.8	Metodologia do ensino superior.
AS.9	Políticas públicas de atenção à família
AS.10	Políticas públicas de atenção à família
AS.11	Políticas públicas de atenção à família
AS.12	Psicopedagogia/Educação, pobreza e desigualdade social.
AS.13	Relações familiares com abordagem sistêmica.
AS.14	Saúde mental, álcool e outras drogas
AS.15	Mestrado em Serviço Social e sustentabilidade na Amazônia
AS.16	Serviço Social na Educação
AS.17	Serviço Social no campo sociojurídico

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Conforme o CFESS (2022) é colocada como a região Norte ocupa o 4º lugar das regiões que possuem assistentes sociais mestres e doutores, “sendo Amazonas o Estado que registra maior quantitativo de profissionais mestres e o Pará que indica ser o Estado com mais titulados no mestrado acadêmico e no doutorado. (CFESS, 2022, p.80).

Neste sentido, é interessante ressaltar que, das entrevistadas, identificamos duas egressas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS), o que demonstra que o programa tem cumprido o seu objetivo, contribuído com a formação profissional das assistentes sociais, sua inserção social na sociedade e no mercado de trabalho (PPGSS, 2022).

Quando perguntadas sobre a realização de cursos voltados à educação básica, 62% (12) das profissionais responderam que não realizaram cursos, apenas 38% (8) sinalizaram a realização de cursos específicos em educação, conforme listados abaixo:

Quadro 6 – Cursos de atualização para o trabalho na educação básica.

Cursos
Graduação em Pedagogia.
Bem-Estar-Estar no contexto escolar.
Lei Maria da Penha e Estatuto da Criança e do Adolescente
Instrumentalidade e legislação no Serviço Social: Formação Continuada aos Profissionais da Educação.
Pedagogia e Organização do Mundo do trabalho Docência na Educação Infantil; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FNDE
Programa de Formação de Multiplicadores Vivescer – Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) 2021
Atendimento a Professores e Demais Servidores.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Interpretamos, a partir do quadro, que a formação continuada tem sido um elemento importante para as profissionais inseridas nos espaços. Observamos a pluralidade dos conteúdos apropriados pelas assistentes sociais para o seu trabalho profissional e que, embora apenas uma profissional tenha uma especialização voltada ao serviço social na educação, as demais especializações são transversais ao trabalho dos assistentes sociais na política educacional, em especial na educação básica, como o trabalho com as famílias, gestão, psicopedagogia etc.

A formação continuada está em consonância com o projeto profissional que vem sendo debatido e implementado a partir das discussões da categoria profissional. Tal projeto que orienta a formação e o trabalho dos/as assistentes sociais conduz à capacidade de apreender a realidade nos mais variados espaços sócio-ocupacionais, o que requer a articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Nesse processo, a formação continuada se torna essencial, porque remete à compreensão da dinamicidade da realidade e do não esgotamento da formação profissional ao curso de graduação de nível superior.

Das pesquisadas, 14% (3) estão em instituições privadas de ensino da educação básica e 86% (18) estão em instituições públicas. Destas assistentes sociais que estão em instituições públicas, 48% (10) são da rede municipal de educação e 38% (8) da rede estadual de educação.

É possível constatar que o Estado ainda é o maior empregador dos/as assistentes sociais na educação básica, sendo majoritária a inserção dos profissionais em Manaus no nível municipal. Salientamos que esse dado se apresenta como uma tendência predominante a partir da década de 1990. Ao buscarmos a pesquisa recente do CFESS (2022), podemos perceber no Estado do Amazonas, possuem 29,69% (361) assistentes sociais estão trabalhando nos serviços públicos municipais, 18,17% (221) no serviço público estadual, 5,29% (72) Organização não governamental sem fins lucrativos, 6,50% (79) Empresa privadas, 4,03% (49) no setor público federal e 0,58% (7) em organizações sociais.

Tais dados conversam com o que Raichelis (2009) esclarece quanto à redução das funções do Estado no âmbito estatal e abertura de uma trilha em que pode ser visualizada a desresponsabilização em relação às políticas públicas e sociais e a regressão de direitos. Em paralelo, a descentralização administrativa e a o processo de municipalização, se apresentam como abertura de espaços de trabalho, ao mesmo, identifica-se a redução de postos de trabalho no setor público federal e um crescimento de trabalhos vinculados a Organizações não governamentais sem fins lucrativos e nas empresas privadas.

E neste cenário, outro elemento que podemos evidenciar a partir dos dados diz respeito à contratação das assistentes sociais por escolas privadas e vinculadas ao Terceiro Setor. Ainda que seja evidenciado maiores percentuais voltados a rede pública, não podemos deixar de

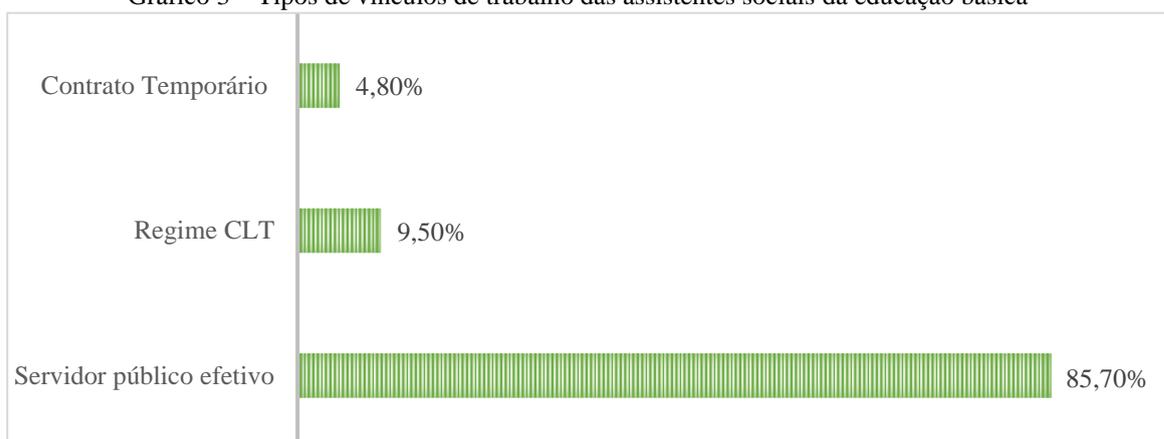
pontuar que em virtude dos desmontes das políticas públicas e sociais fomenta um espaço para as investidas dos interesses do mercado educacional, como instituições da sociedade civil organizada que contam com a inserção das profissionais para a elaboração de programas e projetos que buscam pleitear recursos públicos ou mesmo isenção de impostos. Conforme Amaral e Cesar (2009, p.12):

As políticas sociais, retiradas da órbita do Estado, são transferidas para o mercado e/ou alocadas na “sociedade civil”, direcionadas para as parcelas mais vulneráveis da população e descentralizadas administrativamente, através da municipalização e das parcerias com diversas organizações sociais. (AMARAL; CESAR, 2009, p.12).

As empresas privadas e do Terceiro Setor em Manaus, que são espaços de trabalho do/a assistente social, apresentam em comum a particularidade de serem instituições de caráter religioso. Com a aprovação da LDB/1996, no Art. 19 e 20 delimita as formas de administração da educação e os tipos de instituições privadas e suas características, podendo ser administradas por pessoa jurídica, física ou de direito privado, ao descrever as instituições privadas de caráter confessional ou filantrópica. Sendo assim, na ampliação da oferta de serviços da política de educação e especial da educação básica, este abre espaço para o trabalho dos profissionais.

A respeito das condições de regime de trabalho, os dados evidenciaram que 18 são estatutárias, 2 têm carteira assinada (contrato por tempo indeterminado) com contrato regido pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) e 1 possui contrato temporário, prestando serviços a uma escola, como destacado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Tipos de vínculos de trabalho das assistentes sociais da educação básica



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

No que se refere à carga horária de trabalho, 48 % (10) responderam que trabalham 30 horas semanais, 38% (8) em regime de 40 horas semanais e 14 % (3) indicaram outras configurações, justificando com as seguintes respostas:

Quadro 7 – Outras configurações de carga horária de trabalho das assistentes sociais na educação básica

Pesquisadas	Respostas
AS.2	Trabalho em dias alternados: três vezes na semana das 07 às 13 horas. (rede privada de ensino)”.
AS.16	20 horas (Nível Superior/Professora) / Desvio de função (Grifos nossos)
AS.13	20 horas, porque o meu cargo é de Professora/ Nível Superior, mas a função é de Assessora Técnica / Assistente Social”.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Com base nas informações, podemos inferir que os profissionais que trabalham como assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais de educação básica em Manaus são, em sua maioria, concursados. Identificamos que os concursados para o cargo específico de assistente social têm carga horária de 30 horas semanais, em consonância com a Lei nº 12, 317/2019 que acrescenta na Lei de regulamentação nº 8.662/1993, a duração do trabalho do/a assistente social. Todavia, muitos profissionais que estão na rede municipal estão em desvio de função do cargo de professor, o que conduz ao cumprimento de cargas horárias de 20 ou 40 horas semanais.

Ao buscarmos informações quanto à forma de inserção dos assistentes sociais no sítio oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), identificamos que, no ano de 2015, próximo a comemoração do dia do assistente social foi noticiado que a secretaria possuía 45 assistentes sociais lotadas nas Divisões Distritais, creches, no Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP), no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), na Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais (GACPE) e na Gerência de Desenvolvimento do Servidor/Serviço Social/Semed. (MANAUS, 2015).

Apesar de tal afirmação pública, não fica clara a forma de ingresso dos profissionais, podendo depreender algumas explicações a partir da resposta de uma das pesquisadas. Conforme sua condição, experiência e conhecimento sobre esse processo, ela revelou que:

A maioria dos componentes dos setores de serviço social são assistentes sociais, mas em desvio de função, são professores que têm a graduação em serviço social; acho que atualmente assistente social, de fato e de direito na SEMED, tem duas ou três, quatro no máximo” (AS. 13, pesquisa de campo)

A disparidade nas quantidades de horas de trabalho (20, 30 ou 40h) reflete as exigências que as profissionais precisam cumprir em referência ao cargo para o qual foram concursadas, como é o caso do professor, que por ter um ou dois contratos pode trabalhar por 20 ou 40 h, mas não tem respaldo legal para requerer as 30 horas. Um dos impactos desse processo é a não contratação de assistentes sociais via concurso público, sobrecarregando e precarizando ainda mais trabalho e o acesso aos serviços aos servidores e alunos da rede municipal básica.

Dentro do setor privado e terceiro setor, notamos que as profissionais apresentam duas possibilidades de contratação: uma delas consiste em contrato via CLT e a segunda delas em contratação temporária, por meio da qual são delimitados dias e horas para a prestação de serviços à instituição.

Queremos elucidar que as assistentes sociais que trabalham nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica em Manaus não são excluídas do cenário de precarização e deterioração do trabalho. Ao contrário, o que vemos retrata o que Rachelis (2018) explicita acerca do contexto de diversificação das formas de flexibilização do trabalho. O mercado profissional condiciona os profissionais a processos de subcontratação de serviços individuais de assistentes sociais; um exemplo que podemos já sinalizados com a pesquisa que se refere à contratação temporária nas empresas de ensino privadas, ou mesmo por regime CLT em instituições do Terceiro Setor.

No âmbito público, podemos visualizar, principalmente no nível municipal que a municipalização da educação básica e a reestruturação ocorridas no escopo das secretarias para incluir as profissionais possibilitou a ampliação das assistentes sociais em Manaus na rede municipal no entanto, ao invés da realização de concurso público com a oferta de vagas para assistentes sociais, identificamos o aproveitamento da secretaria de profissionais concursados como professoras em desvio de função que desempenham o trabalho de assistente social dada sua segunda formação.

Deste modo, o que vemos em linhas gerais sobre as assistentes sociais na educação básica em Manaus, se tratam de assistentes sociais formadas por instituições privadas de ensino superior e pela universidade pública, que tem procurado formação continuada no sentido de qualificar seu trabalho, no entanto, apresentam fragilidades em seus vínculos de trabalho, o que nos indaga a saber até que ponto essas interferem no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus? Dito isso, a seguir trataremos sobre as expressões da questão social na educação básica em Manaus e as respostas de enfrentamento das assistentes sociais.

2.2 As expressões da questão social na educação básica em Manaus.

Ao nos debruçarmos acerca das múltiplas expressões da questão social que se manifestam nos espaços sócio-ocupacionais na educação básica na cidade de Manaus, cabe compreendermos a gênese da questão social no seio do processo de exploração da sociedade capitalista.

Compreendemos que esta categoria possui algumas concepções, porém a trilha que nos colocamos para desbravar se pauta na compreensão marxiana que dialogará com a proposta desta seção. À luz desta perspectiva teórico-metodológica, compreendemos que a questão social é produto da sociedade capitalista, que, a cada nova fase de seu desenvolvimento, intensifica a produção de mazelas sociais advindas do processo de exploração da classe trabalhadora. A esta classe, não há outra saída a não ser a organização e a luta dentro do processo político, para garantir, além de uma voz expressiva, a garantia da sua sobrevivência. (NETTO, 2001).

Com desenvolvimento das fases do capitalismo, do concorrencial para a fase monopólica ao final do século XIX, aprofundam-se as sequelas da questão social, de modo que o Estado é chamado a apresentar meios diferentes de intervir. Netto (2011, p.29) pontua que, no capitalismo concorrencial, o Estado apenas intervinha nas refrações que pudessem se tornar motivos de mobilizações das classes trabalhadores e que, de alguma forma, prejudicassem o funcionamento do processo produtivo do capital, já na fase do capitalismo monopolista, nos meados do século XX, quando já não se podia mais ignorar as requisições da classe trabalhadora organizada, estabelece-se o Estado Burguês que, tomando como objeto de intervenção contínua a questão social, cria formas de fragmentar e sistematizar as expressões no intuito de controlar a insatisfação dos trabalhadores por meio das políticas sociais, mascarando a sua função ideológica como forma de atender a ordem monopólica.

Nesse cenário, compreendemos a questão social como:

(...) O conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intervenção do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo do trabalho da produção, contraposto à apropriação privada da sua própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do “trabalhador livre”, que depende de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. (IAMAMOTO, 2001, p.16-17).

Para compreendermos a questão social em suas múltiplas expressões, é preciso se colocar em uma posição reflexiva de entender as formas de resistência que, ao longo das décadas, têm sido construídas como forma de fazer com que a voz dos trabalhadores possa

ressoar contra a superexploração do trabalho, que se tem propagado conforme as transições do capitalismo.

É importante sinalizar que existem outras concepções acerca de questão social, Pastorini (2010) expõe que alguns autores como de Rosanvallon, Castel corroboram na concepção de “nova questão social”, uma que teriam relação com a crise do Estado Providência, que tendo em vista que as ações por parte do Estado não eram suficientes para agir as formas de exclusão e pobreza e se faria necessário estabelecer um Estado providência novo capaz de “exercer justiça” e a outra teria haver com a metamorfose da “questão social operaria” passando a assumir no século XX, uma “nova questão social”

Ainda sobre o conceito de “nova questão social”, parece haver um consenso entre Iamamoto (2001), Netto (2001) e Pereira (2001) de que não há a emergência de uma “nova questão social” e sim um processo de aprofundamento ou agudização das expressões da questão social a apresentarem novas roupagens.

Sinalizamos que a crise estrutural, iniciada na década de 1970, provoca um reordenamento econômico e político, conforme Harvey (2008) caracterizada pelo:

[...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve várias mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. (HARVEY, 2008, p.131).

Com a estruturação da economia capitalista mundial, após a Guerra Fria e o alvorecer do século XXI, o capital novamente passou por uma metamorfose. Desta vez, trazendo a articulação dos grandes grupos industriais transnacionais com o mundo das finanças. Esse suporte de instituições financeiras passou a render juros em cima da dívida pública. Assim, sobre essas bases, estabelece-se o capital financeiro, com novos processos sociais inéditos em torno da sociedade e suas formas de sociabilidades, de modo a adensar a questão social (IAMAMOTO, 2011).

No cenário de mundialização do capital em que o Brasil se aproxima com mais intensidade a partir da década de 1990, são escolhidas novas trilhas, que são de difícil acesso para a população trabalhadora, que veem a restrição dos direitos conquistados com a constituição de 1988.

Nesta direção, o país se insere nessa relação com o capitalismo mundial na condição de país dependente, desde o período colonial, porém, a partir do processo de mundialização do capital, como caracteriza Silva (2014):

O quadro real é a dependência financeira e controle da economia por empresas externas; da apropriação privada dos recursos públicos, da concentração de renda, da exclusão social e da presença de oligarquias no centro do poder. (SILVA, 2014, p.149).

Santos, J. (2012) corrobora que a flexibilidade nas relações de trabalho do Brasil sempre esteve presente. A novidade se trata da dimensão quantitativa de trabalhadores que estão à mercê da lógica exploratória, do desemprego e de outras expressões da questão social. Sendo assim, o país se encontra num ciclo vicioso em torno do pagamento da dívida pública, explorando a população brasileira e gerando múltiplas expressões da questão social que se manifestam cada vez mais agudizadas.

Quando pensamos sobre a questão social no Brasil, temos que observar a formação sócio-histórica do país, Silva (2014) evidencia que ainda que a base estruturante da concepção da questão social tenha determinantes socioestruturais de modo macro, a dinâmica interna não é. Sendo assim, a autora aponta a introdução do capitalismo no Brasil, soma-se com a herança colonial que traz consigo a exploração e discriminação de negros e índios.

Na década de 1990, com o aprofundamento das políticas neoliberais, a escola reduz seu propósito a uma educação para o mercado e se intensifica a abordagem moralizante do fenômeno da pobreza, de modo a garantir ao mesmo tempo mão de obra qualificada, uma ideia de culpabilização dos sujeitos e uma naturalização da pobreza, com a perspectiva de que a educação se torne meio de ascensão social, desconsiderando todo o contexto social. (LESSA, 2013).

O entendimento de questão social enquanto objeto de trabalho e de estudo dos/as assistentes sociais se dá a partir das décadas de 1980/1990, quando a profissão se aproxima das perspectivas marxista e marxiana. Assim, a questão social passou a ser inserida no escopo das diretrizes curriculares para a formação em Serviço Social. De acordo com a compreensão da então Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS (atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS), a questão social:

Se apresenta como eixo central capaz de articular a gênese das sequelas inerentes ao modo de produzir – e reproduzir-se do capitalismo contemporâneo, o que envolve as mudanças no mundo do trabalho; suas manifestações concretas na realidade social, particularmente a exclusão social; as estratégias de seu enfrentamento articuladas as

classes sociais e o papel do Estado neste processo; e por fim, os desafios teóricos, políticos e técnico-operativos postos ao Serviço Social para seu desvelamento e processo de trabalho. (ABESS, 1996, p.26).

Ao tomar como ponto de partida a questão social e suas refrações como objeto de trabalho, os profissionais inseridos na política de educação, a partir da aproximação com a teoria marxista e marxiana, compreendem as refrações da questão social manifestadas nos espaços sócio-ocupacionais sob uma ótica crítica permeada de contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Queremos pontuar que as expressões da questão social na educação básica e as demandas institucionais, apesar de se relacionarem, não são semelhantes, pois nem toda demanda se constitui como expressão da questão social. A discussão sobre esta relação se dará no item 2.3 com maior aprofundamento.

Sendo assim, a pesquisa buscou saber como as profissionais compreendem a questão social em seu espaços sócio-ocupacionais da educação básica em Manaus, nesta questão apenas 20 assistentes sociais responderam.

Quadro 8 – Compreensão sobre as expressões da questão social das assistentes sociais

Categorias que se repetem/	Quantidade	Respostas selecionadas
Contradição capital x trabalho	20% (04)	<p>“Questão social trata-se do conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos, vivenciados em nossa realidade oriundos da sociedade capitalista, que estão vinculados ao conflito entre capital e trabalho” (AS.7).</p> <p>“São as situações decorrentes do modo de produção capitalista excludente, da luta entre o Capital e o Trabalho. São as mazelas sociais causadas por esse sistema injusto: fome, drogadição, violência, desemprego, déficit habitacional, favelização, população de rua, prostituição, processos migratórios, mendicância, exploração sexual de crianças e adolescente, tráfico humano, trabalho escravo etc. Tudo isso são exemplos das expressões da questão social: Capital x Trabalho”. (AS. 13)</p> <p>“A Questão Social possui diversas expressões na sociedade, que se materializam nas desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e nas suas manifestações na pobreza, violência, desemprego e, sobretudo na concentração de renda. Tais manifestações se expressam de forma mais contundente na vida dos indivíduos sociais da classe trabalhadora, na contradição entre o capital e o trabalho”. (AS. 14).</p>
Desigualdade social;	65% (13)	<p>“O conjunto das expressões das desigualdades sociais, como exemplo a falta de acesso à educação”. (AS. 09).</p> <p>“São as expressões da desigualdade social que são determinantes do modo de produção capitalista e que se expressam na vida dos sujeitos nós diversos seguimentos: crianças adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, população LGBT, questões de raça, etnia entre outros”. (AS.17)</p> <p>“Objeto de atuação do assistente social, oriundo das desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista de produção”. (AS.16)</p>

Resistência	5% (01)	“[...] Percebo a questão social portanto, como manifestações da inquietude política da classe trabalhadora diante das suas condições de vida, num contexto de exploração”. (AS. 03)
Outras	10% (02)	“Questões que nascem na sociedade” (AS. 04) “Realidade social” (AS.06)

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Podemos identificar que 90% (18) das respostas dadas pelas profissionais dialogam com a perspectiva marxiana e 10 % (2) se aproximam de uma visão a-histórica, compreendendo como um desdobramento da realidade social ou da própria sociedade.

Para melhor entendimento, optamos por selecionar respostas que apresentam familiaridade e repetição e definir categorias para melhor analisar. A primeira delas aduz à *contradição entre capital e trabalho*, a qual se relaciona diretamente com o processo de exploração da classe trabalhadora, gerando as expressões da questão social manifestadas sob diversos aspectos da sociabilidade humana. Essa visão dialoga com o que tem se debatido entre os teóricos do serviço social, como Netto (2001), que corrobora que tal contradição é essencial para entender o movimento histórico gerador de tantas desigualdades oriundas do processo de produção capitalista. Sabe-se que o processo de exploração não é exclusivo da sociabilidade do capital, porém a forma como se apresenta neste período se expressa num ritmo acelerado com a produção de riqueza e conseqüente acirramento da pobreza.

Outra categoria é a compreensão da questão social como *desigualdade social* ou um *conjunto de desigualdades sociais* gerados pelo sistema capitalista. Esta concepção, como a anterior, estabelece conexão a partir da perspectiva crítica e dialética. Nesta direção, podemos evidenciar a concordância com a concepção de Iamamoto (2012), a qual conceitua a questão social como o conjunto de desigualdades que é produzido pelo processo de exploração da sociedade capitalista, que, à medida que detém os meios, a força de trabalho e o produto final, beneficia apenas uma parte da sociedade. Podemos afirmar, a partir das respostas, que apesar de consideramos que não há hegemonia a respeito da teoria marxiana no serviço social, as entrevistadas realizaram essa aproximação com a teoria para entender a questão social e suas expressões.

Por vezes, quando analisamos as expressões da questão social, normalmente damos ênfase à exploração da classe trabalhadora, como um conjunto de desigualdades etc. Contudo, o reconhecimento das expressões também se conecta com ideia de resistência, sendo assim, a resposta da AS. 03 nos chamou atenção a respeito do reconhecimento das expressões como resultantes da tomada de consciência da classe trabalhadora frente ao processo de exploração.

Esta fala se comunica com a argumentação de Pereira (2001) quanto à concepção de que, em dado momento, os sujeitos que sempre estiveram à margem da sociedade passam a ser organizados estrategicamente e politicamente para que suas necessidades sociais pudessem ser ouvidas e colocadas em pauta. E, por fim, sinalizamos *outras* compreensões do conceito expressas pelas profissionais, que abordam a questão social como um desdobramento da sociedade ou a realidade social. Tais pensamentos se aproximam com a perspectiva conservadora, que compreende a questão social como algo natural do desenvolvimento da sociedade. (YAZBEK, 2001).

Compreendendo o cenário brasileiro de agravamento das expressões da questão social e suas manifestações nos espaços sócio-ocupacionais na educação básica, perguntamos das pesquisadas quais as expressões da questão social recorrentes nos espaços sócio-ocupacionais na educação básica em Manaus. Todas as profissionais responderam, sendo 18 da rede pública e 3 da rede privada. As respostas verificadas estão sistematizadas no quadro abaixo:

Tabela 3 – Expressões identificadas pelas assistentes sociais na educação básica em Manaus

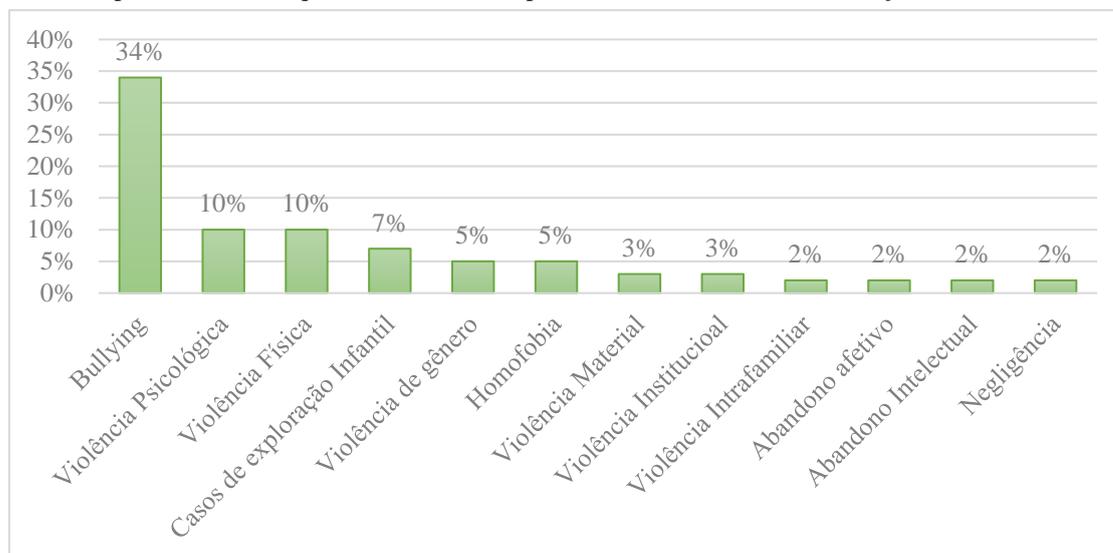
Expressões da questão social	Nº selecionadas pela rede pública	%	Nº de selecionadas pela rede privada	%
Vítimas de vários tipos violência	13	72%	2	67%
Dificuldade de acesso a demais políticas públicas	9	50%	2	67%
Evasão escolar	10	56%	2	67%
Crianças e Adolescentes com transtornos mentais	6	33%	-	-
Drogadição	4	22%	1	33%
Gravidez na adolescência	6	33%	-	-
Outros: infrequência escolar	5	28%	-	-
Desemprego	4	22%	2	67%
Exclusão de crianças e adolescentes do núcleo familiar em razão de orientação sexual ou conflitos familiares	4	22%	2	67%
Criança órfã	4	22%	-	-
Moradia precária ou falta de moradia	3	17%	-	-
Trabalho precário e informal	3	17%	1	33%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

As expressões destacadas a partir das respostas das profissionais, estas se relacionam com três tipos de público-alvo, o primeiro relaciona-se com os/as alunos/as (crianças e adolescentes), outra aos outros/as profissionais (demais servidores da educação) e com expressões que relacionam aos dois tipos de público. Destas, podemos destacar que na rede privada, as expressões que são atendidas são direcionadas apenas aos alunos e alunas.

Em razão dos espaços sócio-ocupacionais que foram abarcados pela pesquisa, sinalizamos a violência em suas variadas faces, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Tipos de violência que são identificadas pelas assistentes sociais na educação básica em Manaus



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Tais dados expostos pelas profissionais são preocupantes e corroboram os dados divulgados por Cerqueira et al. (2021), referentes ao período de 2018 e 2019, por meio do “Atlas da violência, que demonstram que a violência no estado do Amazonas não apresenta redução, principalmente no que se refere a taxas de homicídios entre a população jovem entre 15 a 29 anos, que aumentou em 6,9% em relação aos demais estados, revelando que a população que está em idade escolar encontra-se em risco.

Verifica-se que os dados sobre o *Bullying*⁹ se sobressaem em relação a outros tipos de violência. Esta expressão mascara outras formas de preconceito e discriminação no cotidiano escolar? Por meio da leitura de Antunes et. al (2008), esta violência se aproxima do conceito de preconceito, pois reflete as dimensões sociais, políticas e econômicas de um determinado “grupo-alvo” de seus agressores.

As autoras, à luz da ótica crítica, sinalizam que essa propagação e assimilação do conceito esbarra no cinismo burguês, que reconhece o *bullying*, mas “sem de fato conhecê-lo”, pois a consequência, em alguns casos resultantes desta violência, “fere a moral burguesa”, quando terminam no suicídio de crianças e adolescentes, ataques armados à comunidade escolar, que levam a óbitos ou a feridos no espaço escolar. (ANTUNES et al., 2008).

⁹ XAVIER (2015, p.18) entende o bullying como “[...] um tipo de conflito que tem como motor propulsor a intolerância com o próximo, fere os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana porque seus autores ofendem, excluem, discriminam e agridem com base nos atributos de diferença do outro.

Dito isso, entendemos que há uma necessidade de se promover mais estudos críticos que visem elucidar de fato as mediações que envolvem o *bullying* como expressão da questão social, mas que realizem interlocuções para desmistificar outras expressões que são travestidas e mascaradas.

A partir dos dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas (SSP/AM), concernentes ao período de 2020 a 2021, notamos uma queda no número de ocorrências e denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes notificadas na Delegacia Especializada em Proteção à Criança e ao Adolescente (Depca) houve queda de 38% dos crimes no primeiro semestre de 2020 em razão do ano interior. um dos fatores para esta queda, conforme a delegada da Depca, em matéria publicizada no sítio governo do estado do Amazonas¹⁰, deve-se à suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19, visto que muitas violações ocorrem no núcleo familiar e as denúncias muitas vezes advêm de ambientes externos, principalmente do âmbito escolar, o que explica o aumento das notificações no primeiro semestre de 2021, quando passou a ocorrer a flexibilização para a retomada do ensino público presencial. Com isso, o número de casos aumentou em 77,7%, envolvendo “abandono de incapaz, agressão, estupro de vulnerável e cárcere privado” (AMAZONAS, 2021).

Para exemplificar, outra resposta apontada pela AS.11, a violação de direitos das pessoas com deficiência na rede básica pública. A pesquisada expõe:

[...] Desta forma, dentre as principais demandas que surgem estão os casos já concretizados de violação dos direitos das pessoas com deficiência, tanto contra aluno quanto servidores. No caso dos alunos, há, portanto, uma violação tanto dos direitos das PCD, quanto dos direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o entendimento de que estes devem ser protegidos de toda forma de discriminação e violência [...]. (AS.11, pesquisa de campo, 2022).

Em outro espaço sócio-ocupacional, o tipo de violação de direitos que está no cotidiano de trabalho de uma das entrevistadas se relaciona à violação dos direitos dos demais servidores da educação: “Ocorre que os profissionais da Educação sofrem vários tipos de violência: assédio moral, física, psicológica, material, podendo procurar o Serviço Social por este motivo”. (AS. 06, pesquisa de campo, 2022).

Na rede privada de ensino básico, um das pesquisadas explica as violações ao direito do aluno bolsista:

[...] Muitas vezes acontece: as pessoas acham que o bolsista tem menos valor em um espaço privado só pelo fato de não pagar a mensalidade. Mas em reunião com pais e funcionários

¹⁰ <https://www.amazonas.am.gov.br2020/07/queda-no-numero-de-crimes-contra-criancas-e-adolescentes-em-manaus-esta-ligada-ao-isolamento-social-segundo-delegada/>

sempre exponho a legislação. O bolsista tem o mesmo valor que um aluno pagante. (AS. 01, pesquisa de campo, 2022).

Ao destacarmos as expressões da questão social nos espaços sócio-ocupacionais da educação, ficam explicitadas as consequências geradas pelo processo produtivo. Como nesta lógica, tais expressões são naturalizadas, a conjunção das teorias do capital humano e social favorece a docilização da classe trabalhadora, pautada na imediaticidade que impede reflexões profundas e críticas sobre o modo de produção. Em paralelo, estimula a lógica da competitividade e utiliza o processo educacional como apenas gerador de competências e habilidades. (FRIGOTTO, 2010; MOTA, 2007).

Como foi explicitado anteriormente, tivemos profissionais que partem da compreensão teórico-crítica sobre a concepção da questão social enquanto outras concebem a partir de outra perspectiva. As profissionais sinalizaram as expressões que estão no cotidiano de trabalho, sendo assim buscamos conhecer como as profissionais explicam a origem dessas expressões em seus espaços sócio-ocupacionais:

Tabela 4 – Origem das expressões sinalizadas nos espaços

Alternativas	Nº de respostas	%
Contexto familiar	13	68,4%
Resultantes das desigualdades sociais	16	84,2%
Falta de controle social sobre as políticas públicas para a efetivação dos direitos	11	57,9%
Culpa dos próprios indivíduos	1	5,3%
Outros:		
“As pessoas precisam de conhecer seus direitos, até para adquiri-lo”. AS. 01		
“À própria característica do sistema capitalista e à cultura preconceituosa da padronização dos sujeitos. Percebo a fragilidade do acesso à informação e o desmonte de políticas públicas como projetos inerentes à própria lógica de manutenção do sistema. Como consequência, aliado à cultura preconceituosa daquilo que é o “normal”, pessoas portadoras de deficiência ou em situação de vulnerabilidade social estão sujeitas, no espaço escolar, a episódios de discriminação e ofensas sistemáticas”. AS. 07	4	21,1%
“Interferência política na SEMED, falta de educação familiar dos educandos, a violência inerente a nossa sociedade como assaltos etc.” AS.13		
“Questões de saúde” AS.16		

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

A partir das respostas, entendemos que a maioria das assistentes sociais compreendeu que as expressões manifestadas em seus espaços sócio-ocupacionais são resultantes das desigualdades sociais, o que evidencia uma leitura da realidade distante do conhecimento vulgar, que atribui a culpa aos indivíduos. É nesse sentido o que Guerra (2009) explicita:

Ao assistente social, no âmbito da sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, cabe captar como as diversas expressões da questão social se particularizam em cada espaço sócio-ocupacional e chegam como demandas que dependem de sua intervenção profissional. (GUERRA, 2009, p.04).

A partir da dimensão investigativa que se relaciona diretamente ao nosso projeto profissional de reconhecer para intervir nas expressões da questão social, requer captar as determinações e contradições da lógica capitalista que oportunizam a exploração da classe trabalhadora na medida que funcionam como força que impulsionam o adensamento das expressões da questão social.

Como tal, as expressões da questão social nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica têm como eixo a negação dos direitos sociais e a precarização das relações familiares e sociais, postas ao processo de produção do capitalismo que expõe e aprofunda as expressões da questão social que rebatem na educação básica em Manaus.

Notamos, ainda, as variadas compreensões sobre questão social, além da perspectiva histórico-crítica, o que nos indaga a pensar sobre a forma como as profissionais têm feito o enfrentamento a essas expressões? Dito isso, a seguir apontaremos sobre as demandas profissionais das assistentes sociais.

2.3 Demandas profissionais no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus.

As políticas sociais historicamente estabelecem uma relação de contradição: por um lado, são formas estratégicas de enfrentamento das crises do capital, à medida que garantem o consenso entre os trabalhadores que permanecem ocupados e disponíveis ao próprio sistema e, por outro lado, apresentam-se como resultado das lutas e conquistas dos trabalhadores (GUERRA, 2014).

Através da política social, o Estado procura administrar as expressões da questão social, de modo que a sua funcionalidade se expressa na preservação e no controle da força de trabalho. (NETTO, 2011).

Guerra et al. (2017) apontam que a mediação da política social não é circunstancial ao Serviço Social. Por sua base sócio-histórica, os/as assistentes sociais exercem a função de executores em instituições vinculadas às políticas sociais, não sendo à toa que, a partir do

alargamento destas instituições, são coaptadas pelo Estado a responder a novas necessidades no sentido de atenuar a insatisfação da classe trabalhadora.

As demandas sociais e as necessidades sociais estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da sociedade capitalista, à exploração e às condições de pauperização da classe trabalhadora e não à satisfação real das necessidades dos indivíduos. Por isso, o seu reconhecimento e institucionalização ocorre a partir da revolta dos trabalhadores, o que demarca o aspecto político das expressões da questão social.

A partir disso, o que vemos se trata da institucionalização de alguma das demandas por parte do Estado a ser enfrentada através das políticas sociais, que passam a demandar profissionais para a prestação de serviços sociais. (BARBOSA, 2012).

Trindade (2017) aborda que, no contexto de reestruturação do capital, as políticas sociais são atravessadas por tendências à seletividade e focalização. Assim o trabalho dos/das assistentes sociais volta-se para a sistematização das demandas institucionais que se relacionam à inserção da participação da população.

Dentro desse cenário, as instituições apresentam um esquema funcionalista, que procura especificar através das suas normas as formas de enquadramento dos “problemas” que serão atendidos e quais são os critérios necessários aos profissionais para intervirem, como também os critérios de acesso aos serviços oferecidos. (FALEIROS, 2001).

O trabalho do/a assistente social na educação básica é requisitado no intuito de responder as demandas no contexto educacional e as requisições institucionais, que são sistematizadas e trabalhadas em programas e projetos, tendo em vista aliviar as desigualdades e tensões da dinâmica capital e trabalho, como a garantia da expansão do capital.

Vasconcelos (2017) corrobora que:

As necessidades sociais e demandas dos trabalhadores/usuários, relacionadas a todas as instâncias da vida social — economia, política, cultura —, são indissociáveis dos interesses históricos substantivos da classe trabalhadora. Interesses que podem estar tanto reprimidos, como contidos, dissimulados, mascarados, por valores sociais explícitos e impostos, incorporados da sociedade burguesa e que não representam as reais necessidades e interesses dos trabalhadores. (VASCONCELOS, 2017, p. 537).

Nesse norte, o trabalho profissional dos assistentes sociais nos variados espaços sócio-ocupacionais pode ser verificado em vários tipos de demandas, que:

[...] A rigor, são requisições técnicas-operativas que através do mercado de trabalho, incorporam exigências dos sujeitos demandantes. Em outros termos, elas comportam uma verdadeira “teleologia” dos requisitantes a respeito das modalidades de atendimento das necessidades. Por isso mesmo, a identificação das demandas não

encerra o desvelamento das reais necessidades que as determinam. (MOTA; AMARAL, 1998, p.25).

Esse exercício ontológico de ir além da aparência das demandas para reconhecer a totalidade (a real necessidade) dos/as usuários/as das políticas sociais manifesta um movimento de resistência, uma vez que os/as profissionais também estão numa relação contraditória, pois também são chamados/as a trabalhar numa perspectiva de apaziguamento da classe trabalhadora.

Dito isso, ao travestirmos as demandas como necessidades sociais, que estão em uma relação antagônica e expressam dimensões políticas da classe trabalhadora, e que o trabalho do/a assistente social enquanto profissão inscrita na divisão social do trabalho, a apreensão das demandas requer buscar as mediações para desvelar a realidade e assim alinhar-se ao projeto ético-político profissional de modo a buscar uma nova ordem societária, criando assim meios e estratégias que possibilitem a transformação social.(MOTA; AMARAL, 1998).

Os/as assistentes sociais, ao venderem sua força de trabalho, dispõem de um conjunto de modos de operar, que compreendem tanto o processo de formulação das políticas como a execução das mesmas, embora o reconhecimento trabalho do/a assistente social tenha legitimidade ao responder as demandas dos usuários, a direção ético-política que diferencia dos demais trabalhadores. (GUERRA, 2014).

No sentido de reconhecer as demandas no cotidiano profissional, Vasconcelos (2017) caracterizou e expôs 12 tipos de demandas, sendo elas:

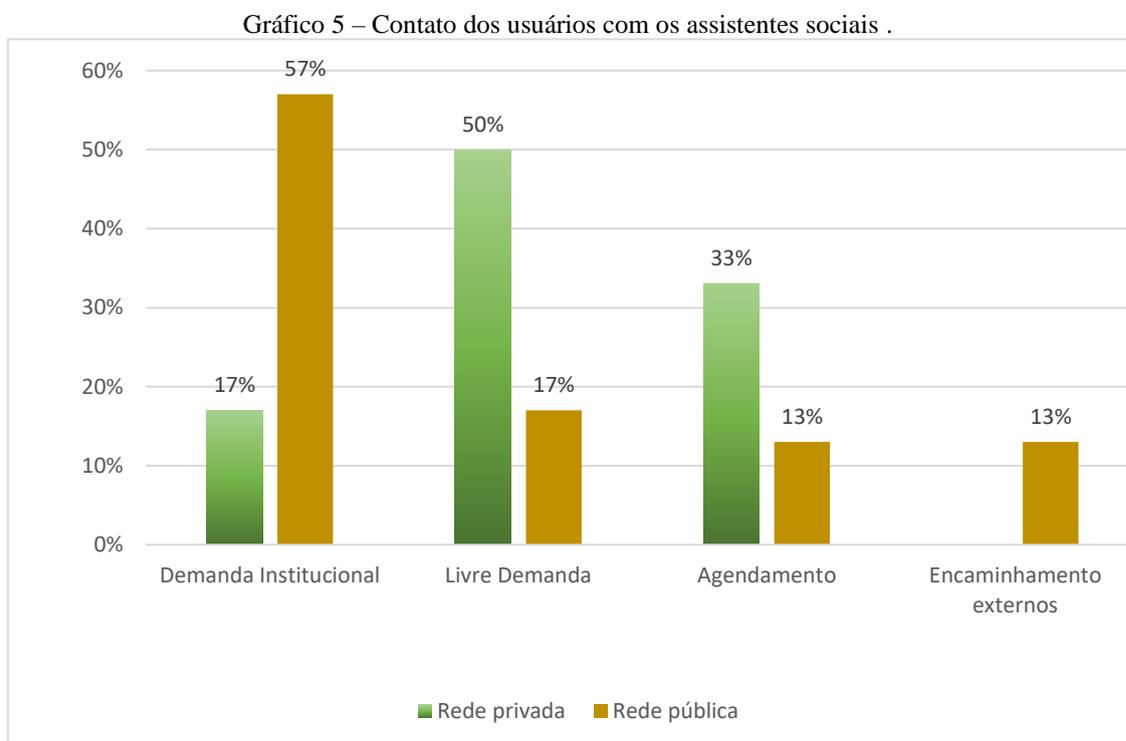
- *Demandas espontâneas*: São levadas pelos usuários e sua família as instituições, colocadas como urgentes e prioridades, que são encaminhadas para o Serviço Social. (VASCONCELOS, 2017)
- *Demandas referenciadas*: Derivadas por “referência/ encaminhamento” sejam elas, internas ou externas que podem ter características das demandas espontâneas, visto que são instintivamente encaminhadas para o Serviço Social por demais profissionais quando se deparam com algum “problema social”. (VASCONCELOS, 2017, p.546).
- *Demandas aparentes*: “Que se prendem e/ou estão relacionadas à aparenta dos fatos, cuja aparência não corresponde à realidade”. (VASCONCELOS, 2017, p.546).
- *Demandas burocráticas ou burocratizadas*: Que se configura por relação antagônica nos espaços sócio-ocupacionais, expressa pela burocratização dos serviços e o enfrentamento

dos/as assistentes sociais e usuários pela desburocratização dos serviços. (VASCONCELOS, 2017)

- *Demandas explícitas:* Estas podem ser caracterizadas por ser aparentes e espontâneas, que podem ser explicadas pelos/as usuários/as e podem ser identificadas pelos/as assistentes sociais. (VASCONCELOS, 2017)
- *Demandas implícitas:* São verificadas a partir da análise teórico crítica do trabalho do assistente social entendidas nas manifestações dos usuários (VASCONCELOS, 2017)
- *Demandas ocultas:* Que manifestam escondidas e por isso são ignoradas frente a relação de exploração e os interesses da burguesia, que permanecem desconhecidas tanto pelos usuários/as quando pelos/as profissionais ou equipe, e que para ser identificadas necessitam de uma apreensão da realidade. (VASCONCELOS, 2017)
- *Demandas potenciais:* Consideradas demandas que são decorrentes da sociabilidade do capital por isso são construções históricas que permanecem na atualidade que podem assumir novas características, mas a determinações são oriundas desta sociabilidade. (VASCONCELOS, 2017)
- *Demandas imediatas:* Estas são demandas do momento, que são colocadas como urgentes e emergenciais dadas as necessidades sociais do usuário, que podem levar o trabalho profissional do/a assistente social nos perigos do fortalecimento do *status quo* e que por isso, requiere dos/as assistentes sociais uma qualificação teórico-metodológica e que mobilizem outros profissionais e os usuários. (VASCONCELOS, 2017).
- *Demandas mediatas:* Configuram como demandas intermediarias, que condicionam e determinam a si e a demais demandas, demanda que estão por detrás da aparência.
- *Demandas condicionantes, determinantes, causais, substantivas, remotas:* São as demandas que visam a construção de uma frente de homens e mulheres emancipados que buscam uma nova ordem societária do capital. (VASCONCELOS, 2017)
- *Demandas artificiais/manipuladas/ manipuladoras e alienantes:* “são demandas transferidas às massas trabalhadoras por sujeitos que são chamados a atuar “sobre” /com elas, profissional ou voluntariamente”. (VASCONCELOS, 2017, p.549).

Deste modo, entendemos que as demandas apresentadas pela autora, se expressam no cotidiano das assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais de trabalho dos/as profissionais. No intuito de compreender a maneira como as demandas nos seus espaços estabelecem conexão com as profissionais, perguntamos das entrevistadas como ocorre o

primeiro contato com os/as usuários/as nos espaços sócio-ocupacionais públicos e privados, cujas respostas estão sintetizadas no gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

A partir do gráfico, podemos perceber que a rede pública, a maioria das assistentes sociais 57% (17) responderam que a maior demanda posta ao trabalho é oriunda da demanda institucional. Sendo assim, notamos a partir da compreensão de Vasconcelos (2017) que as profissionais estão operando com conjunto de *demandas artificiais/manipuladas/manipuladoras e alienantes*, o que reflete a lógica que permeia o trabalho dos/as assistentes sociais na educação básica, ou seja, o Estado busca delimitar e requerer tanto suas habilidades, quanto as demandas que terão intervenção dos/as assistentes sociais, que a seguir serão evidenciadas.

No entanto, ainda que seja verificada a baixa incidência de livre demanda, 17% (5), por agendamento 13% (4) encaminhamentos externos 13% (4), reconhecemos outras demandas, sendo estas, *espontâneas, referenciadas, explícitas, implícitas, imediatas e mediatas* (VASCONCELOS, 2017) considerando que a educação básica como um espaço contraditório, tais demandas são colocadas como possibilidades de intervenção no trabalho das assistentes sociais. Situamos ainda, que na rede pública de educação básica em Manaus, as profissionais não estão diretamente no espaço escolar, como indicamos anteriormente no capítulo 1. Na rede pública municipal e estadual, os profissionais atuam na sede das secretarias e nas equipes

multiprofissionais das Coordenadorias distritais e Divisões Distritais, o que dificulta a identificação das expressões da questão social “em tempo real” e ocasionalmente nas respostas das demandas nas unidades educacionais. Reconhecendo esse cenário, procuramos saber, são os espaços que emergem transversais a educação básica que eram recebidos através dos encaminhamentos externos, as profissionais destacaram as seguintes instituições:

Quadro 9 – Encaminhamentos externos recebidos pelas assistentes sociais

Encaminhamentos externos na rede pública:
"Clínicas e Hospitais" AS. 12".
"Das Escolas da Semed" AS.14
"Demandas advindas das escolas da rede estadual" AS.15.
"Das Coordenadorias capital e interior" AS.19.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Para melhor entendimento, precisamos destacar que na rede pública aqui compreendida pela rede estadual e municipal remontam algumas semelhanças e singularidades, por isso analisaremos de modo separado os dados. O que podemos inferir com base nas informações disponibilizadas da rede estadual, revela uma “rede de transferência de demandas”.

Ou seja, quando alguma demanda passa a ser acionada dentro das escolas, esta é encaminhada para a coordenadoria distrital correspondente à zona. Em razão do nível de complexidade e da impossibilidade de acompanhamento pelos assistentes sociais e demais profissionais que compõem a equipe multiprofissional, as demandas são remetidas à sede da secretaria.

Visualizamos que, devido à lógica burocratizada institucional, as demandas tendem a ser agudizadas visto que as demandas requisitadas pelos usuários dizem a respeito de demandas imediatas, que possam ser garantido seus direitos. Não nos cabe ainda culpabilizar as profissionais que estão atuando nesses espaços. Sabemos que os/as assistentes sociais se encontram na condição de assalariamento e não dispõem de todas as condições para “resolver” demandas que possuem determinações advindas da lógica capitalista de geração e aprofundamento das expressões da questão social, além disso, o trabalho profissional é desafiado pelas formas determinadas pelo Estado burguês para enfrentamento destas demandas.

Na rede municipal, os/as assistentes sociais são lotados em variados espaços sócio-ocupacionais com a finalidade de responder às demandas que se expressam nessa esfera governamental. Assim como a rede estadual, os/as assistentes sociais são acionados a partir de demandas do âmbito escolar, porém, as demandas passam por um tipo de triagem que gerencia ao setor responsável, aqui entendemos que são as DDZs, que realizam o encaminhamento

realizando uma divisão entre as demandas que envolvem o aluno/família, e servidor da educação/família (professores, pedagogos, gestores, dentre outros) enviadas a CEMASP - Centro Municipal de atendimento sociopsicopedagógico ou a própria secretaria.

Nessa direção, Iamamoto (2012) corrobora que:

[...] O processo de trabalho em que se insere o assistente social não é por ele organização e nem é exclusivamente um processo de trabalho do assistente social ainda que nele participe de forma peculiar e com autonomia ética e técnica [...]. É função do empregador organizar e atribuir unidade ao processo de trabalho na sua totalidade, articulando e distribuindo as múltiplas funções e especializações requeridas pela divisão social e técnica do trabalho entre o conjunto dos assalariados. (IAMAMOTO, 2012, p.107).

Já no cotidiano das instituições privadas em Manaus, a partir dos dados, podemos reconhecer que também ocorre a delimitação das funções e demandas institucionais ao trabalho profissional. No entanto, evidencia-se que as profissionais têm maior aproximação com o “chão das escolas”, 100% (3) o que possibilita contato com os usuários e a identificação das expressões da questão social, denotando que as *demandas espontâneas, explícitas e implícitas, mediatas e imediatas*, podendo compreender outros tipos de demanda conforme o movimento da realidade.

No entanto, não podemos deixar de evidenciar que 67% (2) das profissionais pontuaram sobre a demanda por agendamento, entendemos que tal demanda relacionam de dois tipos, as *demandas espontâneas e referenciadas*, uma vez que não fica claro se estas são agendadas pelos usuários/as nos espaços sócio-ocupacionais, ou são encaminhadas internamente por outros profissionais. Referente a demanda institucional, somente uma assistente social selecionou esta alternativa.

De todo para nós está claro, o que Amaro (2017) expõe, as assistentes sociais que possuem lócus direto a escola, tem a possibilidade de realizar o reconhecimento das demandas expressas no ambiente escolar, mas este requer também um profissional capaz de realizar essa identificação de modo crítico destas demandas.

Sendo assim, nossa investigação buscou conhecer quais são as principais demandas dos usuários nos espaços da educação básica para as assistentes sociais.

Quadro 10 – Demandas dos usuários na educação básica em Manaus

Demandas	Rede pública	Rede privada
Contato/intermediação com outras instituições na tentativa de assegurar-lhes direitos	X	X

Informações a respeito de instituições onde possam ser atendidos para lidar com algumas expressões da questão social, tais como, fome, saúde, desemprego, violência, a inclusão de criança com deficiência na escola regular	X	X
Orientações de como inserir em tratamento membro da família que realiza uso abusivo de drogas	X	X
Orientações/encaminhamentos de como agir diante de violência doméstica contra a criança e/ou adolescente.	X	X
Orientações/encaminhamentos sobre definição de guarda, divórcio	X	X
Orientações/encaminhamentos para rede de proteção à criança e à mulher vítima de violência	X	X
Orientações acerca de direitos sociais e orientações acerca de situações de comprometimento da saúde mental em alunos" AS. 07	X	-
Atendimento de licenças médicas, processos, orientação, campanhas etc. AS. 08	X	-
Orientações/encaminhamentos do aluno/servidor PCD; absentefismo AS. 09	X	
Orientações e encaminhamentos nos casos de transtornos mentais e evasão escolar" AS.17.	X	-
"Problemas envolvendo saúde mental, Orientações sobre afastamentos e licenças de servidores." AS. 20	X	-

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Podemos expressar as seguintes assertivas, a primeira delas, é que este dado conversa com as expressões da questão social evidenciadas na educação básica, que expressam a negação dos direitos, quando olhamos para as demandas dos/as usuários/as, elas apresentam concordância, uma vez a primeira nega e a segunda um conjunto de estratégias e orientações que visem os/as usuários o acesso aos direitos sociais. Observamos que possa ser configurada uma ambivalência no trabalho das assistentes sociais, sendo um trabalho a partir das respostas de *demandas potenciais* que necessitam de uma análise mais crítica ou pode ser condicionada a demandas imediatas ou mesmo *demandas artificiais/manipuladas/ manipuladoras e alienantes*, conforme explicitada por Vasconcelos (2017).

Quando nos aprofundamos nas demandas dos usuários, foi evidenciado demandas relacionadas a saúde mental dos usuários, consistindo no adoecimento psíquico dos usuários (trabalhadores/ alunos) da rede pública e o trabalho das assistentes sociais na orientação quanto a canais possíveis de acesso ao processo de tratamento para os dois públicos-alvo.

Ao que se percebe, as demandas voltadas à saúde mental sempre existiram na rede pública, mas, com o período da pandemia da Covid-19, tais questões se potencializaram. Pontuamos que, ainda que tais demandas não fiquem explícitas no ensino privado, isso não significa que não estejam presentes.

Ao pensar a respeito, faz-se necessário tecer estudos no sentido desvelar a realidade nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica para apreender este movimento que se apresenta aos estudantes e profissionais da educação e, assim, pensar em estratégias eficientes que visem ao acesso à política de saúde mental, atendendo com equidade as necessidades dos sujeitos sociais da educação básica no ensino público e privado.

No trabalho do/a assistente social na educação básica, assim como em outra política social, ocorre a articulação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que alicerçam a formação e o trabalho dos/as profissionais. Raichelis (2020, p.12) aponta que:

Atribuições e competências profissionais remetem à forma de ser das profissões na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista, de acordo com as prerrogativas legais, no caso das profissões regulamentadas como é o caso do serviço social. (RAICHELIS, 2020, p. 12).

Nesse viés, o trabalho se respalda nas regulamentações previstas na Lei 8.662/1993, no Código de Ética profissional de 1993 e no currículo mínimo de formação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996.

Por outro lado, tal espaço também conta com outros documentos que visam respaldar o trabalho das assistentes sociais na educação, tais como, o Parecer Jurídico do CFESS 23/2000, sobre implementação do Serviço Social nas Escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Subsídio para atuação do trabalho do assistente social na política de educação (2012), e o recente documento lançado entre os Conselhos Federais de Serviço Social e Psicologia, sobre a orientação da implementação da Lei 13.935/2019 (2021), que delimita sobre as ações profissionais dos psicólogos e assistentes sociais.

A Lei de Regulamentação Profissional 8.662/1993 (LRP) traz em seu texto que as competências se referem a questões mais gerais à profissão, como elaboração, implementação, execução e avaliação das políticas públicas, serviços de orientação da população, assessoria e apoio aos movimentos sociais, cargos de administração de serviços sociais, entre outros. (BRASIL, 1993). Sendo assim, quando falamos em competências profissionais, fazemos alusão a ações profissionais que podem ser realizadas por demais profissões. Embora o assistente social possua tais habilidades, são atividades que podem ser executadas por outras categorias profissionais.

Porém, quando falamos em atribuições privativas, como o próprio nome explicita, evidenciamos ações que apenas os/as assistentes sociais podem realizar, que apenas estes possuem a capacidade técnica, teórica e metodológica de identificar e intervir sobre determinada demanda.

Por isso, a lei estabelece um conjunto de atividades privativas aos assistentes sociais. O/A assistente social devidamente registrado e em dia com seu conselho regional pode exercer

livremente o seu trabalho. A lei destaca no Artigo 5 que as atividades privativas do assistente social são:

I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II – planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III – assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV – realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social; V – assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII – dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X – coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social; XI – fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais; XII – dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas; XIII – ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional. (BRASIL, 2012, p.45).

A compreensão a respeito das competências e atribuições do/a assistente social permite aos profissionais o amparo em casos de desagravo de seus direitos por parte do seu empregador ou outras categorias profissionais que se inserem no seu espaço sócio-ocupacional.

Diante disso, compreende-se que as regulamentações profissionais em consonância com as Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS, alimentam a direção ético-política e sua condução em procedimentos técnicos no cotidiano dos espaços sócio-ocupacionais da educação básica, implicando necessariamente no reconhecimento das condições adequadas do seu trabalho. (CFESS, 2012).

Nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica, há um esforço de adensamento teórico- metodológico, técnico-operativo e ético-político, sobretudo desde a década de 1980, sendo que, a partir da agenda de discussões do CFESS, tem-se procurado conhecer as atribuições dos/as assistentes sociais na educação. Com a construção e divulgação dos “Subsídios para a atuação do/a assistente social na política de educação”, houve uma melhor orientação aos profissionais que estavam inseridos na educação no Brasil quanto ao desenvolvimento de seu trabalho profissional e à demarcação de suas competências e atribuições.

O documento norteia que as competências e atribuições dos/das assistentes sociais devem seguir as regulamentações da profissão, como o Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como as Diretrizes

Curriculares da ABEPSS (1996), que devem orientar o trabalho dos/as profissionais na política de educação.

Para tanto, o documento aborda que, dentre as competências gerais requisitadas aos profissionais, está a compreensão sócio-histórica no processo de intervenção das demandas, reconhecendo-as no movimento da realidade social, com apreensão dos processos sociais, culturais, políticos, as particularidades regionais, o desenvolvimento do capital e seus efeitos nas relações sociais e na produção das expressões da questão social, para então criar estratégias de enfrentamento, articulando de variadas formas e reconhecendo novas possibilidades, entre elas estabelecer comunicação tanto da rede pública, quanto privada. (CFESS, 2012).

De modo geral, o CFESS (2012) direciona que as competências e atribuições na política de educação particularizam seis dimensões, sendo elas:

1- [...] são as abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes e/ ou trabalhadores e trabalhadoras da Política de Educação. [...] As abordagens individuais e a atuação junto às famílias são bastante necessárias e estratégicas ao trabalho profissional, visto que delas dependem muito a capacidade de enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos sociais, humanos e à própria educação, como também de sua maior visibilidade no âmbito da política educacional, mas não devem constituir na única modalidade de intervenção profissional. (CFESS, 2012, p.45).

2- [...] Intervenção coletiva junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente aos processos de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade, a partir dos interesses da classe trabalhadora.

3- A dimensão investigativa que particulariza o exercício profissional não deve estar desvinculada das demais dimensões do trabalho profissional. Ela contribui para a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação da população com a qual atua e requer a adoção de procedimentos sistemáticos de apreensão da realidade social, para além da empiria e de sua aparência e previamente pensados, constando do projeto de intervenção profissional. (CFESS, 2012, p.52).

4- A dimensão do trabalho profissional relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras da educação nas conferências e conselhos desta política e de outras adquire uma particularidade diante da predominante estruturação verticalizada e muito pouco democrática destes espaços na Política de Educação. (CFESS, 2012, p.52).

5- A dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social reveste-se de um significado importante no campo da educação, pois representa um dos elementos que justificam a inserção desse/a profissional na dinâmica de funcionamento dos estabelecimentos educacionais, assim como em instâncias de gestão e/ou coordenação nas esferas locais (CFESS, 2012, p.53-54).

6-- A dimensão de gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços, no âmbito da Política de Educação, por assistentes sociais tem sido atravessada tanto pela compreensão equivocada de sua relação com a política de assistência social, quanto pela institucionalização dos programas governamentais e dos projetos sociais

que particularizam a atuação de assistentes sociais nos estabelecimentos educacionais privados. (CFESS, 2012, p.55).

Precisamos ressaltar que este documento representa um esforço teórico, desde o ano 2000 até o ano de 2012, de apresentar a defesa da educação como um direito social, ao mesmo tempo aponta para a necessidade de superar a concepção da educação escolarizada, da educação para o trabalho e da ideia de alívio da pobreza, bem como impulsionar os Estados e municípios a assegurar a presença do Assistente social na educação básica, principalmente para a implementação da Lei Nº 13.935/2019.

Com a aprovação da Lei, passou-se a estar previsto os serviços de psicologia e serviço social na educação básica nas escolas públicas do país, em consonância com demais regulamentações da categoria profissional. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) produziu, em parceria com o CFESS e outras entidades para impulsionar a implementação da lei federal nos estados e municípios, o documento chamado “PSICOLÓGAS(OS) E ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: orientações para a regulamentação da Lei 13.935/2019, o qual traz especificações para as atribuições dos/as assistentes sociais e psicólogos no âmbito da educação básica.

Ao nos voltarmos a este documento, identificamos que as atribuições privativas explicitadas se confundem e se aproximam com o Art. 4º da Lei de regulamentação 8.662/1993, que prevê as competências profissionais das assistentes sociais. Com isso, trazem uma concepção de atribuições privativas diferente do que prevê o Art. 5º da Lei 8.662/1993. Entendemos que as atividades postas no documento são genéricas, podendo não ser consideradas atribuições privativas dos/as assistentes sociais. Conforme Iamamoto (2012b, p. 38), “o que delimita o caráter da atividade enquanto privativa do assistente social é a sua qualificação enquanto matéria, área e unidade de Serviço Social”.

Desse modo, cabe ao/a assistente social munir-se das suas respectivas legislações no intuito de responder às demandas que são correspondentes ao seu trabalho profissional. Sabe-se que, por estar em uma relação contraditória, na condição de venda da sua força de trabalho, o profissional conta com as próprias determinações da instituição que o emprega, o que pode implicar na submissão aos interesses de seu empregador.

Compreendemos que as requisições institucionais perpassam quaisquer espaços de trabalho dos/as assistentes sociais, que podem estar em consonância ou não com as competências e atribuições dos profissionais. Vasconcelos (2017) evidencia que tais imposições se dão num espaço contraditório, pois, do mesmo modo que a instituição possibilita condições

e meios à intervenção profissional, a instituição empregadora define, focaliza e seleciona as demandas a serem atendidas e quais competências são esperadas dos profissionais.

Almeida e Alencar (2011) apontam que as principais requisições na política educacional estão, são os fatores socioeducacionais, que compreendem as desigualdades na forma de acesso as unidades educacionais, somadas a complexidade de desigualdades expressas fora desses espaços. que dificultam e impedem diferentes sujeitos que compõe a política de educação. Nesse sentido, observando os espaços sócio-ocupacionais da educação básica pública, o quadro abaixo apresenta as principais requisições postas as assistentes sociais em Manaus.

Tabela 5 – Principais requisições para as assistentes sociais na educação básica em Manaus.

Requisições	Rede Pública		Rede Privada	
	QT	%	QT	%
Visitas domiciliares	17	100%	1	33%
Capacitação de Recursos Humanos.	14	82%	-	-
Realização estudos/palestras e oficinas sobre temas transversais. (drogas, sexualidade, violência, adolescência, bullying, cyberbullying; etc.)	14	82%	3	100%
Articulação com instituições públicas/privadas.	12	70%	2	67%
Implantação e desenvolvimento de políticas, programas, projetos e serviços vinculados à educação básica.	12	70%	1	33%
Intervenção junto ao aluno, família e comunidade.	8	47%	3	100%
Acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais	4	23%	2	67%
Elaboração, coordenação e execução de programas de orientação preventiva/educativa	4	23%	1	33%
Realização de diagnóstico socioeconômico	2	14%	1	33%
Participação na elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico da instituição	-	-	3	100%
Realização de processos seletivos.	-	-	2	67%
Outros	7	5%	-	-

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

De modo geral, as requisições institucionais acompanham as prerrogativas previstas nas regulamentações profissionais, como a Lei Nº 8.662/1993 e o Código de Ética profissional de 1993. Vasconcelos (2017) explica que a contradição existente nas requisições institucionais é que embora impositivas, por vezes são compatíveis com as nossas atribuições legais, no entanto, cabe ao profissional selecionar e priorizar requisições de modo qualificado.

Destacam-se também no quadro tanto na rede pública 70 (12), quanto na rede privada 67 % (2) a articulação público/privado. Notamos que, no contexto neoliberal, onde as políticas sociais assumem um caráter seletivo, focalizado, e que abre espaço para as iniciativas do setor privado, mas ao mesmo tempo são essas que tem dado meios das assistentes sociais responderam o conjunto de demandas da educação básica.

Evidencia-se que, além das demandas voltadas aos estudantes, há profissionais que atuam no acompanhamento de demais profissionais, sejam voltados para seu afastamento por motivo de doença ou para reintegração a seu espaço de trabalho.

Principalmente na rede pública de educação básica, identifica-se uma forte requisição para as profissionais em questões que envolve a saúde tanto dos trabalhadores, quanto dos alunos, como pode ser evidenciada nas falas das próprias profissionais:

Quadro 11 – Requisições de demandas relacionadas a saúde

Pesquisadas	Respostas
(AS. 04)	“Licença médica e orientações ref. a direitos e deveres ”
(AS.05)	“Dentro do âmbito institucional minha atuação volta-se para o servidor no que se refere ao afastamento dele do seu local de trabalho por doença (Licença Médica) ou Readaptação de Função.
(AS.13)	“No meu caso a atuação é junto aos servidores da SEMED. Encaminhando os atestados médicos para a Junta Médica Pericial do Município dentre outras atividades (Readaptação de Função, Aposentadoria por Invalidez, Horário Diferenciado para quem tem filhos com necessidades especiais etc. Trabalho na Gerência Administrativa/ Gerência de Desenvolvimento do Servidor”
(AS.16)	“Licenças médicas”
(AS.19)	“Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial do Educando”

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Quando pensamos na emergência do trabalho do/a assistente social na educação básica, vislumbramos, na história, a aproximação da política de educação à política de saúde. Essa relação permanece presente na contemporaneidade, ainda que a profissão hoje possua uma bagagem teórica, metodológica, prática e política. De tal maneira, quando questionadas qual eram suas atribuições privativas nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica, elencamos no quadro:

Tabela 6 – Atividades privativas das assistentes sociais na educação básica em Manaus.

Espaços	Sistematizadas a partir das respostas das profissionais	Participantes	%
Rede Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração, planejamento, implementação, execução e avaliação de programas e projetos no âmbito escolar; • Conteúdos: Programas e projetos de prevenção e promoção da qualidade de vida, alusivas os enfrentamentos das expressões da questão social, exemplo: Violências, como no desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular. • Projetos psicossociais, assessoria e consultoria e na elaboração de pareceres. 	8	100%
Rede Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Triagem, orientação, escuta, visita, elaboração laudo e pareceres, encaminhamentos para instituições parceiras e acompanhamento aos alunos/as e suas famílias, corpo docente e corpo técnico das escolas; Supervisão de estagiários em Serviço Social. Fazer palestra. • “Licença Médica, licença para acompanhar familiar, avaliação médica para Comorbidades, Servidoras 	10	100%

	Grávidas em situação de Home Office ou Licença maternidade.” AS.13		
Rede Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação sobre direitos e sobre o trabalho do assistente social; • "Escuta ativa de funcionários, Atendimentos de pais e responsáveis, Acompanhamento aos estudantes, buscando evitar a evasão escolar, Escuta ativa aos alunos, sobre questões escolares, Mediação entre escola e alunos, pois muitos alunos confundem seus direitos e deveres em relação ao regimento interno escolar ,Mediação entre pais e escola, Visita domiciliar, Processo seletivo de bolsa, Confecção do edital de bolsas, Envio de documentação ao MEC e CEBAS, Emitir pareceres e relatório em relação a bolsa escolar, se parcial ou integral, Emitir declaração de aluno bolsista ou não, Reunião com pais e responsáveis sobre a manutenção de bolsa filantrópica escolar, Projetos e palestras de acordo com a demanda da escola. E outros.” AS. 01 	3	100%
Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.			

As atividades privativas destacadas pelas assistentes sociais, da rede pública (municipal e estadual) e da privada revelam que, de modo geral, as profissionais têm trabalhado nos eixos apontados pelo documento do CFESS de 2012, como em consonância com as demais prerrogativas profissionais. Fica claro que as profissionais não apenas estão na condição de executoras na educação básica, mas que se enquadram como agentes participantes da educação básica, no processo de planejamento, execução, avaliação de programas e projetos para os seus usuários, principalmente na rede estadual.

Ao mesmo tempo, outro ponto a se destacar se trata da menção frequente da utilização de instrumentos de trabalho na rede municipal postos como atribuição privativa, de certo a sua utilização são parte do trabalho dos/as assistentes sociais, no entanto, podem ser utilizadas por demais profissionais. Podemos inferir com isso, que tais atividades se apresentam cristalizadas no trabalho das assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional que passam a naturalizar, apesar de não estarem em desacordo, se manifesta de modo incoerente a compreensão das atividades privativas.

Outro ponto consiste no acúmulo de atribuições definidas como privativas na rede privada de ensino. Parece-nos que o Serviço Social é a porta de entrada para o acompanhamento dos bolsistas, desde o processo de inserção do/a estudante, como de todas as outras demandas que possam vir a ser identificadas. Uma das coisas não ficou claro para nós, corresponde o quantitativo de assistentes sociais por turno, se é apenas uma ou mais profissionais. Conforme a Lei estadual nº 4.464/2017, que prevê a contratação de mais um profissional considerando as demandas, como a contratação de assistentes sociais para cada turno. (AMAZONAS, 2017).

Nesta direção, Raichelis (2020) aponta que as prerrogativas previstas na lei não são suficientes para dar legitimidade frente às instituições empregadores/as. Contudo, estas abrem um leque de possibilidades para a inserção do trabalho dos/as assistentes sociais, desde que compreenda ser este um trabalho qualificado.

Observando os espaços sócio-ocupacionais públicos e privados, questionamos as profissionais se possuem sala privativa para atendimento aos usuários. As profissionais da rede pública, em sua maioria (71%), indicaram não dispor de espaço para atendimento privativo, contra 29% que afirmaram possuir esse espaço. As profissionais explicaram que, por não disporem de espaço próprio, compartilham espaços com outros profissionais, nas sedes das secretarias de educação.

Pontuamos o cargo de assistente social pertence ao grupo ocupacional, no serviço de apoio à educação, previsto no Plano de Cargos e Carreiras e Remuneração dos Servidores da Seduc-AM como profissional de Ensino Superior. Onde são definidos os conhecimentos necessários e as atividades esperadas na educação estadual.

Já na SEMED, as profissionais são enquadradas em Cargo de Analista Municipal, com especialidade de “Assistência Social”, cuja atribuição consiste em: “exercer atividades técnicas de Assistência Social aos alunos da rede municipal e às suas famílias, bem como aos servidores da Educação Municipal”. (MANAUS, 2011, p.09).

Percebemos que ainda há confusão quanto à profissão (Serviço Social) e a política pública (Assistência Social) ao que entendemos essa confusão não é recente, tendo em vista que anteriormente que o Dr. Ney Teixeira desde o ano 2000, construiu um parecer no sentido de realizar tais esclarecimentos, entendemos que a confusão da secretaria corresponde ao conjunto de atividades voltadas a política de assistência social que garantam direitos sociais. Dentre os profissionais que dividem o espaço com as profissionais na rede pública, estão:

Tabela 7 – Conjunto de profissionais que compartilham o mesmo espaço sócio-ocupacional.

Profissionais	Quantidade de vezes mencionadas	%
Psicólogo/a	10	48%
Assistente social	2	10%
Pedagoga	2	10%
Psicopedagoga	2	10%
Fonoaudióloga	2	10%
Enfermeiro, médico e dentista	1	5%
Gerente administrativo e assessores	1	5%
Outras	1	5%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

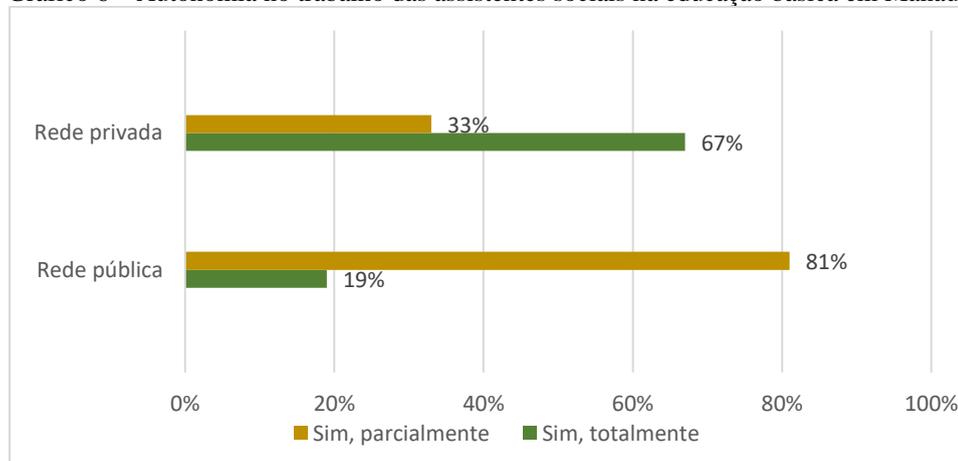
Ainda que ocorra o compartilhamento do espaço sócio-ocupacional com demais categorias profissionais, as assistentes sociais buscam realizar atendimento aos usuários sem ferir a Resolução do CFESS nº 493/2006, de 21 de agosto de 2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do/a assistente social, de modo a atender às necessidades dos usuários e das assistentes sociais. No entanto, dentro deste cenário, observamos outras particularidades, como relatado na resposta da profissional:

Como relatado, antes de novembro de 2021 (quando tomei posse) não havia profissional do Serviço Social na instituição e, conseqüentemente, não havia espaço específico de trabalho. Conforme Resolução nº493/2006 do CFESS acerca das condições éticas e técnicas do trabalho do assistente social, procedi à notificação junto à instituição acerca da adequação de um espaço específico e recebi retorno positivo. Enquanto aguardo as devidas adequações, trabalho em *home office*, fazendo os devidos atendimentos em espaços reservados disponibilizados pelas escolas solicitantes. (AS. 07, pesquisa de campo, 2022).

A profissional se refere ao trabalho em uma das coordenadorias distritais da SEDUC. Como já mencionamos anteriormente, a Secretaria estadual realizou concurso no ano de 2018 e, até recentemente, tem convocado as profissionais para tomar posse. Sendo assim, as novas profissionais encontram desafios, principalmente quando são as primeiras a ocupar o espaço profissional como assistentes sociais.

Todos esses elementos remetem à relativa autonomia dos/as assistentes sociais, pois, dada a condição de assalariamento, os/as profissionais são requisitados/as a responder a um conjunto de demandas institucionais e não dispõem de todas as condições materiais para realizar o seu trabalho. Considerando sua inserção em espaços sócio-ocupacionais contraditórios, perguntamos das assistentes sociais se consideram que possuem autonomia para o desenvolvimento do seu trabalho.

Gráfico 6 – Autonomia no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus.



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

O/a assistente social, enquanto trabalhador assalariado, dispõe de uma autonomia relativa em seu espaço sócio-ocupacional. Tais dados que coletamos dialogam com o que Raichelis (2020, p.16) vem afirmando:

[...] Para realizar um trabalho social complexo, saturado de conteúdos políticos e intelectuais e das competências teóricas e técnicas requeridas para formular propostas e negociar com os contratantes institucionais, privados ou estatais, suas atribuições e prerrogativas profissionais, os objetos sobre os quais recai sua atividade profissional e seus próprios direitos como trabalhador/a assalariado/a. (RAICHELIS, 2020, p. 16).

Inferimos que, na rede privada de educação, em sua maioria, as profissionais consideram que possuem total autonomia em seu trabalho, o que é justificada pela existência de espaço privativo para o desenvolvimento dos atendimentos, participação nos processos de planejamento escolar e de construção do projeto pedagógico, dentre outras que permitem o seu trabalho sem limitações.

Dentre as que responderam que dispõe de autonomia parcial, verificamos que, embora a instituição reconheça as competências e atribuições, em certos casos, o empregador tende a querer definir as atribuições e estratégias a serem adotadas na execução de serviços.

No caso da rede pública, verificamos uma oposição dos dados em relação à rede privada, visto que 81% (13) das assistentes sociais afirmaram que dispõem de autonomia parcial, enquanto 19% (3) responderam que possuem autonomia total em seu espaço de trabalho. Uma das explicações que propomos e que esta variação de sua autonomia, decorre do sistema organizacional das secretarias estadual e municipal, sendo assim, entendemos que as 19% que responderam estão alocadas a gestão e planejamento a ser realizado nos demais espaços vinculados as secretarias, assim das 81% responderam podemos inferir que estas na medida que realizam seu trabalho devem estar alinhadas às orientações gerais pensadas pela equipe que compõe a gestão.

Ao consideramos os dados evidenciados neste capítulo compreendemos que a educação básica em Manaus, assim como qualquer espaço sócio-ocupacional do/a assistente social possuem diversas correlações de força que envolve, a instituição empregadora, aqui na figura das secretárias de educação básica e municipal e as escolas da rede privada, as demandas dos alunos/ família e do conjunto de trabalhadores/as da educação (inclusive as próprias assistentes sociais) que estão em constante movimento na garantia do acesso e permanência, ainda que esses três atores colocados tenham perspectivas diferentes e complexas que ao mesmo tempo podem fomentar ou negar a sociabilidade do capital. Sabemos, que este debate não se esgota neste trabalho, porém a intenção é fomentar mais estudos que se aprofundem a cerca destas categorias no trabalho dos/as assistentes sociais na educação básica.

CAPÍTULO III

A INSTRUMENTALIDADE DO TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS: ampliando saídas ou ampliando o labirinto?

3.1 O planejamento do trabalho das assistentes sociais na educação básica.

Dotado/a das capacidades teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, o/a assistente social, durante seu trabalho, dispõe de um conhecimento não apenas de execução da política social, mas, também, de formulação, implementação e avaliação da política social. Como anunciamos nos capítulos anteriores, as mudanças provadas pela reestruturação produtiva e a semente da teoria do capital social alimentam as demandas no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus. Dito isso, no sentido de nos aproximarmos do trabalho profissional do/a assistente social na política de educação, buscamos entender se as profissionais prospectam suas atividades, visto que, para Vasconcelos (2015, p.488), é no processo de planejamento que estão inclusas “atividades de conhecimento e preparação do espaço institucional”, que se relaciona intrinsecamente em se apropriar de conhecimentos para uma análise crítica da sociedade.

Como anunciamos anteriormente nos capítulos anteriores, as mudanças provadas pela reestruturação produtiva e a semente da teoria do capital social, alimentam as demandas no trabalho das assistentes sociais na educação básica em Manaus. E para responder a essas demandas exigem a criação de um plano de trabalho no sentido de dar respostas, perguntamos das assistentes sociais se estas possuem plano de trabalho, apenas 20 responderam, sendo que na rede pública das 17 profissionais 82% (14) responderam que sim e 18% (3) respondeu que não, na rede privada 33% (1) respondeu que sim e 67% (2) que não possuem.

Por meio dos dados da pesquisa, entendemos que, na rede pública, mais profissionais dispõem de um plano de trabalho, enquanto, na rede privada, não apresentam tanta recorrência. Uma das explicações que podemos sinalizar relaciona-se ao tipo de vínculo que as profissionais possuem, que se adequam aos interesses da instituição empregadora, por se caracterizam um vínculo precário.

A partir da compreensão teórica de Teixeira (2012) e Yamamoto (2011), sabe-se que, historicamente, o/a assistente social é chamado a trabalhar nas políticas sociais por sua capacidade de intervir nas múltiplas expressões da questão social que rebatem nos espaços sócio-ocupacionais. Os autores atentam que, devido à condição contraditória do profissional enquanto trabalhador, a rotina pode tornar os profissionais apenas em executores das políticas.

Quando nos debruçamos sobre os dados da rede privada, aparecem duas realidades quanto à elaboração do plano. A primeira é que o plano de trabalho é construído e posto pela própria escola, no âmbito da diretoria, que define funções, prioridades e demandas. Ainda que o/a assistente social possua competência de elaborar, implementar executar e avaliar políticas sociais, como também seja um direito do/a profissional previsto no código de ética de 1993, o que identificamos são profissionais engessadas pelas imposições institucionais, oportunidade em que ocorre a violação de seu direito e de suas prerrogativas em virtude da sua relação trabalhista.

A segunda forma é de construção coletiva junto à equipe pedagógica. Corroborando com Souza (2008), ainda que não seja tenha sido o objetivo, as reformas educacionais possibilitaram o diálogo sobre descentralização, democratização, participação colegiada e autonomia para o interior das escolas, o que pode tornar os profissionais aliados da lógica formal de educação, ao mesmo tempo que podem ser construída coletivamente com demais profissionais em uma perspectiva de trabalho de proteção integral dos usuários traduzidas no plano de trabalho ou do projeto pedagógico.

De acordo com o relato das profissionais que participaram da pesquisa, a equipe pedagógica é chamada a construir o plano de acordo com suas competências e atribuições, observando aspectos relacionados ao interior e exterior da instituição. Sabe-se que o trabalho do/a assistente social pode ocorrer tanto multiprofissional e multidisciplinar, a partir de Yannoulas, Santos e Duarte (2017 p. 232) decorre de uma ação conjunta de profissionais e trabalhadores de diversas capacidades e formações entre uma mesma esfera institucional, as autoras ainda acrescentam que tais equipes realizam negociações e enfrentamentos no cotidiano que não sobrepõem os seus saberes e sim mesclam saberes.

Ao nos voltamos à realidade da rede básica pública, os dados apresentam três modos de trabalho, que se aproximam e se afastam da realidade da rede privada na construção do plano de trabalho:

Quadro 12 – Responsáveis pela elaboração do plano de trabalho nos espaços sócio-ocupacionais.

Modo de trabalho	Nº participantes	Percentual	Profissionais que compõem o processo de construção do plano de trabalho.
Em conjunto	7	47%	Assistentes sociais (equipe).
	1	7%	Assistente social e Chefia.
	1	7%	Assistente social na equipe multidisciplinar
	1	7%	Assistente social e a Gerência de desenvolvimento do Servidor.
	2	13%	Equipe da Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial (CASPE).
Individual	1	7%	Assistente social, (equipe interdisciplinar).
	2	13%	Somente assistente social

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Nota-se que a construção do plano de trabalho na rede pública se dá com a participação de um conjunto de assistentes sociais ou demais profissionais de apoio da rede escolar, que se voltam para os sujeitos da comunidade escolar.

Piana (2008, p.157) aborda o conhecimento interdisciplinar como aquele que se constrói reciprocamente, com a contribuição de cada ciência de modo articulado, sendo assim, demarcamos a construção individual, com duas características: a primeira delas é na equipe interdisciplinar, com construção do plano pela assistente social e repasse à equipe e a segunda consiste na elaboração do plano de modo mais solitário, sem a possibilidade de discussão com a equipe, por ser um espaço com apenas uma assistente social.

Evidenciamos que, conforme o CFESS (2012), dentre as dimensões que particularizam as ações profissionais, está a inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e de estratégias de fomento à participação de alunos, famílias, profissionais e demais trabalhadores/as da educação.

Reconhecendo que os/as assistentes sociais possuem um projeto ético-político que orienta e direciona a profissão e que propõe a superação da ordem societária do capital, que consequentemente se alia para uma perspectiva de educação para além da formal, uma questão que pode ser levantada aqui para futuros estudos seria saber sob quais perspectivas teóricas os/as profissionais da rede básica de educação da rede pública e privada compreendem a educação. Considerando o recorte necessário à construção dessa dissertação, não adentramos a esse debate, que geraria conteúdo para outra dissertação.

Perguntamos das assistentes sociais da rede privada quanto aos elementos que são levados em consideração na construção do plano de trabalho, ao que as profissionais responderam que são as demandas atendidas em maior número.

O que vemos, por meio deste dado, é que os profissionais acabam por seguir as determinações institucionais, de modo a garantir os interesses de seus empregadores. O trabalho nesta relação corresponde em garantir a “redução dos problemas sociais” por meio de ações focalizadas nos usuários, que mascarem o aprofundamento da questão social que rebate no espaço escolar. (MOTTA, 2007).

Na rede pública, (17) profissionais indicaram as seguintes opções a respeito do que é levado em consideração:

Tabela 8 – Elementos considerados na construção do plano de trabalho na rede pública.

Alternativas marcadas	Nº	%
Demandas atendidas em maior número	14	82%
Solicitação da gestão	3	18%

Opinião dos usuários	2	12%
Outros: “As demandas da população, como pretende atendê-las e como a população pode exercer o controle do trabalho a ser executado.” (AS. 07) “Calendário Educacional” (AS.12) “Demandas atendidas e atribuições da profissão.” (AS. 20)	3	18%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Observamos que as demandas atendidas em maior número na rede básica pública também se configuram com a maior incidência, seguidas da solicitação da gestão. Como já elucidamos anteriormente, o contexto neoliberal que vivenciamos tem alçado suas garras cada vez mais no âmbito público, de modo que se torna mais evidente a lógica gerencialista presente nos espaços sócio-ocupacionais, em especial da educação básica, principalmente na lógica da “garantia” da qualidade do ensino e dos serviços, que possibilita “o alívio da pobreza”, situado no capítulo I.

No entanto, podemos verificar, mesmo que timidamente, tanto em a opinião dos usuários como em outros, a participação dos sujeitos, o que pode sinalizar a possibilidade de caminhar além da lógica compensatória, ao mesmo tempo que contribui para o exercício da participação e do controle social, na medida em que as ações profissionais no espaço sócio-ocupacional podem ser avaliadas e melhor direcionadas à viabilização dos direitos dos usuários.

Almeida e Alencar (2012) expõem que as atividades profissionais do/a assistente social na educação podem seguir quatro grandes direções: A garantia do acesso à educação escolarizada (GA); A garantia da permanência na educação escolarizada (GP); A busca da qualidade de educação (QE): investimento nos processos democráticos da educação (PD).

Para nossa análise das atividades descritas no plano de trabalho, utilizamos as direções apontadas pelos autores. Queremos pontuar que as assistentes sociais da rede privada não descreverem as ações existentes no seu plano de trabalho, impossibilitando a análise. Já as profissionais da rede pública descreveram algumas das ações desenvolvidas em seus respectivos espaços em Manaus, são eles:

Tabela 9 - Atividades descritas no plano de trabalho referidas pelas assistentes sociais da rede pública.

Atividades descritas no plano de trabalho das profissionais:	Nº de vezes sinalizadas	%	Direção (GA)	Direção (GP)	Direção (QE)	Direção (PD)
Campanhas educativas (eventos, campanhas, ações sociais com datas alusivas).	6	35%	-	X	X	-
Visitas domiciliares	5	29%	-	X	-	-
Visitas institucionais	3	18%	-	X	X	-
Escuta ativa	3	18%	-	X	-	-
Palestra com os pais	3	18%	-	X	X	X
Diagnóstico (levantamento de demandas)	2	12%	X	X	X	-

Elaboração e execução de projetos	2	12%	X	X	X	-
Articulação com a equipe multidisciplinar	2	12%	-	X	X	-
Solicitações (licença médica etc.)	1	6%	-	X		
Orientação a comunidade escolar	1	6%	-	X	X	X
Atribuições e competências profissionais	1	6%	X	X		X
Estabelecimento de parcerias	1	6%		X	X	
Elaboração de relatórios e pareceres	1	6%	-	X	X	-
Atendimento especializado à comunidade escolar	1	6%	-	X	-	-
Participação em fóruns de discussão	1	6%	-	X	X	X

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Com base nas atividades descritas pelas profissionais da rede pública, corroborando com Almeida e Alencar (2012), identificamos uma maior quantidade de ações relacionadas à Garantia de Permanência da educação escolarizada (GP), seguido da Busca da Qualidade de Educação (QE).

Neste norte, as assistentes sociais na rede pública, ao realizarem seu trabalho, caminham por duas trilhas: uma pautada no seu projeto profissional, da educação emancipadora e a favor da classe trabalhadora e a outra que se vincula aos interesses e orientações dos organismos multilaterais, realizando atividades que auxiliam a continuidade da educação escolarizada.

Se evidencia que as ações que relacionam com ampliação do acesso à educação (GA) e aos processos democráticos da educação (PD) são reduzidas. Entendemos que, pelo quantitativo de profissionais, existem limites no trabalho das profissionais nos espaços públicos em virtude de como tem se constituído a política de educação brasileira, principalmente dadas as reduções de orçamento para a educação, num contexto neoliberal que procura reduzir a responsabilidade do Estado em relação aos direitos fundamentais e sociais.

Enquanto na rede privada o plano de trabalho é apresentado apenas para o gestor, na rede básica as profissionais sinalizaram os seguintes sujeitos: Gestor 45% (9), Profissionais da educação 25% (5) e outros 30% (6).

Evidencia-se que, em alguns espaços sócio-ocupacionais, o plano é apresentado aos usuários (alunos e pais) das instituições, para outros profissionais (servidores) que não compõem equipe multidisciplinar, mas que se encontram no chão da escola, como é o caso dos professores. Como podemos verificar na fala das profissionais:

Quadro 13 – Demais sujeitos para quem é apresentado o plano de trabalho

Pesquisadas	Respostas dadas
(AS. 07)	“O plano pode ser acessado por toda comunidade usuária, mas é apresentado e entregue à administração da coordenadoria.”
(AS. 12)	“Para as chefias das Divisões Distritais das Zonas”
(AS.14)	“Aos pais”
(AS.15)	“o plano de Trabalho e apresentado ao Gestor e outros profissionais”
(AS.17)	“Para os servidores de modo geral (direção, pedagogia, professores, corpo de alunos e corpo de saúde)”
(AS. 20)	“Coordenadores distritais”

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

A partir dos dados expressados pelas profissionais, nota-se que tem havido socialização de suas ações, com características distintas de acordo com o público que atendem. Sabe-se que há assistente sociais que estão diretamente ligados à função de gestão na área de serviço social e que estabelecem orientações gerais a serem seguidas no trabalho nos espaços sócio-ocupacionais (Coordenadorias e DDZs e escolas da rede pública), e que estas podem ser visualizadas pelos usuários (comunidade escolar).

Quando nos referimos ao tempo da última construção ou atualização do plano de trabalho, as profissionais da rede privada não lembravam o tempo do último plano de trabalho elaborado. Uma das explicações que podemos dar diz respeito ao período da pandemia da Covid-19, que atropelou as atividades e as profissionais foram abarrotadas de demandas. Devido à emergência, foram apresentando caminhos à gestão da instituição empregadora e, assim, foram realizando seu trabalho.

No que corresponde ao tempo de elaboração do plano de trabalho na rede pública, houve as seguintes respostas:

Tabela 10 – Período de tempo que o último plano foi elaborado

Plano de trabalho – Rede pública		
Período	Nº de respostas	%
2022	7	47%
Anualmente	3	20%
2020	2	13%
2021	2	13%
2012	1	7%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Levando em consideração a precarização no trabalho das profissionais, questionamos se havia outro modo de planejamento do trabalho. Quanto a esta forma, o quadro abaixo apresenta as respostas sinalizadas:

Quadro 14 – Outra forma de planejamento das profissionais.

Pesquisadas	Respostas das profissionais:
(AS.01)	“O profissional pode elencar seu desenvolver profissional no dia a dia e criar seus instrumentais de trabalho e apresentar para gestão , e quem sabe assim podem entrar em consenso e desenvolverem criarem um plano de trabalho de acordo com as demandas atendidas” (Escola).
(AS.02)	“Como sou prestadora de serviço temporário preciso apresentar a minha proposta de trabalho para a gestão do colégio ” (Escola)
(AS.03)	“Reuniões mensais com a direção da instituição ” (Terceiro Setor).

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

A partir dos dados, podemos elencar alguns elementos nas respostas dos profissionais que se repetem, que se relacionam à gestão das instituições, conforme destacadas no quadro, a qual corresponde à concepção de gestão escolar expressa por Santos (2012) como um processo que é operacionalizado por meio da participação entre a escola e a comunidade em geral, composta por alunos/as, professores/as, funcionários/as, estimulando o protagonismo destes no cotidiano escolar. A gestão sinalizada pelas profissionais corresponde à gerência destas escolas privadas.

Que expõe o novo padrão de racionalidade do processo de transformação do capitalismo. Sobre isso, Iamamoto e Carvalho (2008) e Guerra (2014) corroboram a respeito da contradição em que o trabalho profissional se realiza, uma vez que, nesta lógica, mesmo que possuam uma perspectiva crítica, os/as assistentes sociais são requisitados a dar operacionalização técnica no atendimento das demandas, sendo este o requisito com maior ênfase no desenvolvimento de seu trabalho.

Teixeira e Alencar (2012) e Vasconcelos (2017) complementam que o que interessa aos empregadores no trabalho dos/as assistentes sociais consiste na resposta das demandas os espaços, sua capacidade técnica para intervir e subsidiar o acesso aos serviços aos usuários.

Outro elemento que queremos situar é a capacidade teleológica das profissionais, que precisam construir um plano de trabalho para nortear as suas ações. Vasconcelos (2017) expõe que qualquer planejamento pressupõe uma finalidade, que pode ser realizado no decorrer do trabalho ou ao longo dele, podendo o/a assistente social repensar e reconstruir suas ações durante a realização do trabalho. Sendo assim, vemos que, mesmo ante as imposições postas durante o seu trabalho, o/a assistente social pode utilizar de estratégias que defendam os interesses dos/as usuários dos serviços.

E, por fim, uma das considerações que emerge a partir da fala da assistente social é o planejamento veiculado à periodicidade de seu contrato. Um dos elementos que queremos evidenciar é que esta situação não permite a continuidade nas ações profissionais, já que, dentro deste cenário, já que há rotatividade de assistentes sociais no espaço sócio-ocupacional da

educação básica em Manaus, o que expõe a lógica da precarização das relações de trabalho e suas mediações com o público-alvo.

Já quando perguntadas se possuíam a outra forma de planejamento no trabalho da rede pública, 15 profissionais deram as seguintes respostas: 53% (8) das profissionais disseram que não, somente 47% (7) responderam afirmativamente, indicando:

Quadro 15 – Outros meios de planejamento de atividades.

Pesquisadas	Respostas dadas pelas assistentes sociais que responderam sim.
(AS. 09)	“Planejamento, anual, mensal e semanal”
(AS.12)	“Organização de organograma de atendimento”
(AS. 20)	“Planejamento por demanda, já que a secretaria dispõe de um número insuficiente de profissionais, o que acaba gerando uma grande demanda, o que mesmo sem um plano de trabalho, o profissional seria capaz de atuar.”

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Infere-se que as assistentes sociais costumam realizar mais de um momento de planejamento de suas ações, dependendo das condições que encontram no espaço sócio-ocupacional que ocupam.

Raichelis (2018) explica que a gestão do trabalho público tem sofrido vários impactos em função do ideário neoliberal, que apresenta a contratação de pessoal via concurso público como gasto e não como investimento. Se destacam ainda por meio da resposta da AS. 20, precarização do trabalho decorrente ao número limitado de assistentes sociais sobrecarregando e limitando as ações profissionais, dada o excesso de demandas.

Como já abordamos anteriormente, ainda que os/as assistentes sociais sejam regulamentados como profissionais liberais, estes têm realizado seu trabalho empregado pelo Estado ou por instituições privadas (ALMEIDA; ALENCAR, 2012).

Quando perguntamos das profissionais as dificuldades que se apresentam para a materialização do trabalho profissional na rede básica privada, apenas duas profissionais responderam a questão indica atividades alheias às atribuições e competências profissionais:

Quadro 16 – Atividades alheias à profissão requeridas a profissionais da rede privada.

Pesquisadas	Realização de atividades fora das suas atribuições privativas e das competências profissionais:
(AS.01)	"Às vezes o serviço social, é chamado para ir para sala de aula, substituir algum professor, as vezes acontece."
(AS.02)	"Esse tipo de situação infelizmente acontece em nosso ambiente de trabalho e compromete diretamente a realização das nossas atividades".

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Reconhecendo a relação contraditória em que as assistentes sociais se inserem na educação básica em Manaus, observamos as profissionais acabam por acatar práticas atribuídas

à profissão, mesmo quando ferem as prerrogativas profissionais, em seus direitos, ressaltamos a alínea f- sendo vedado ao profissional assumir responsabilidade sobre atividade incompatível com a sua capacidade pessoal e técnica. (CFESS, 1993).

Os desafios que permeiam os espaços sócio-ocupacionais da educação básica pública apresentado pelas profissionais são:

Tabela 11 – Desafios das assistentes sociais da rede pública

Alternativas marcadas:	Nº de respostas	%
Espaço físico inadequado	7	39%
Necessidade de cursos e capacitações	6	33%
Dificuldade de articulação do trabalho profissional com o de outros profissionais	4	22%
Concentração de grande parte do tempo em ações burocráticas	3	17%
Realização de trabalhos fora das atribuições privativas e das competências profissionais.	1	5%
Demandas de acesso a outras políticas públicas (sobretudo saúde)	1	5%
Afastamento de membros da equipe multiprofissional por adoecimento	1	5
Falta de suporte de setores na sede da secretaria	1	5
Falta de recursos específicos para o Serviço Social	1	5
Número insuficiente de assistentes sociais para suprir as demandas	1	5
Outras:	1	5%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Em conformidade ao que foi exposto pelas profissionais, observamos os rebatimentos do processo de reestruturação produtiva que resultam não apenas na precarização das condições de trabalho das assistentes sociais, mas nas políticas públicas e sociais, que passam a ser cada vez mais focalizadas e restritas.

Com isso, inferimos que as dificuldades do trabalho na rede pública também perpassam as condições de trabalho das assistentes sociais. O primeiro ponto a ser destacado é o *espaço físico inadequado*, evidenciando uma violação da resolução e dos direitos do/a assistente social. Conforme a Resolução do CFESS/ 2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício de trabalho do assistente social, é condição essencial e obrigatória a existência de um espaço físico para atendimento ao usuário de Serviço Social. Além do espaço físico propriamente dito, também foi referida a não disponibilização de recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho profissional.

Os dados evidenciaram a *necessidade de cursos e capacitações*, de modo a responder as demandas que se apresentam no espaço sócio-ocupacional. As respostas não deixam claro se tais cursos seriam sobre a educação básica ou trabalho profissional. No entanto, essa dimensão apontada pelas profissionais sobre a formação continuada revela a compreensão da importância de qualificar seu trabalho, a fim de atender às demandas sociais.

É exposta a *concentração de grande parte do tempo em ações burocráticas*, o que nos remete à contribuição de Moreira (2018), o qual expõe que esta tem sido a marca dentro da perspectiva neoliberal gerencial das políticas públicas, que consiste na racionalização burocrática e homogeneização da lógica instrumental e técnica.

Aponta-se também *dificuldade de articulação de trabalho com outros profissionais*. Os espaços sócio-ocupacionais da educação básica pública em Manaus, não sendo uma exceção, são espaços de tensões, pois comportam relações contraditórias que vão desde a inserção das assistentes sociais nos locais à sua relação nos processos de trabalho dos profissionais que historicamente possuem uma identidade com a política de educação, como por exemplo, professores/as, pedagogos etc. Esta dificuldade de relação pode também explicar outros desafios citados, como a solicitação de atividades alheias à profissão, considerando as tensões e a possível dificuldade de diálogo para clarificar o que é a profissão e quais suas atribuições.

Outros desafios apareceram em menor frequência nas respostas, dentre as quais queremos destacar a dificuldade de *acesso às políticas públicas e sociais*. Embora muito se fale em intersectorialidade das políticas públicas, as profissionais recebem cotidianamente queixas dos usuários quanto ao não acesso a serviços necessários à materialização dos seus direitos, como é o caso do acesso à saúde (consultas médicas e psicológicas, exames, medicamentos, tratamentos etc).

Esses desafios dialogam e mostram a fragilidade de uma das dimensões do trabalho profissional na educação: a dimensão de “gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços na política de educação” (CFESS, 2012, p. 54). Esta é responsável por uma construção de possibilidades no trabalho do/a assistente social, que assegurem processos de gestão democrática e potencializadores de trabalhos interdisciplinaridades e intersectoriais.

Do que se compreende de desafios dentro dos espaços sócio-ocupacionais da educação básica privada, uma profissional não respondeu e duas assinalaram:

Quadro 17 – Desafios ao trabalho profissional das assistentes sociais na rede privada.

Categorias	Respostas das profissionais
Confusão na compreensão da profissão	“Muitas pessoas acham que o serviço social é assistência. E também a falta de respeito com as atribuições do profissional de serviço social ainda é muito visível. Às vezes o serviço social tem que ir muito além mostrando o seu trabalho, às vezes criando até situações difíceis para ser reconhecido” (AS. 01)
O trabalho junto à família	“Um dos principais desafios é ausência dos pais na vida escolar dos filhos e a vulnerabilidade onde se encontram essas crianças.”. (AS. 02)

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Historicamente, o assistente social emerge com o cariz assistencial enviesado pela doutrina social da igreja católica. Ainda que na atualidade o seu trabalho possua um direcionamento crítico e regulamentações que delineiam o seu exercício profissional, a herança histórica atribuída à profissão ainda se faz presente. (IAMAMOTO, 2012).

É isso que identificamos na resposta da assistente social 01, quando afirma que ocorre a confusão entre serviço social (profissão) e assistência social (política pública). Notamos até um desgaste da profissional em manter uma posição de reafirmação da profissão e das ações que lhe competem e que, ainda assim, verifica-se uma incompreensão da profissão.

O outro desafio apresentado pela assistente social 02, que foi tecido historicamente e parece-nos existente no cotidiano profissional nos espaços sócio-ocupacionais de trabalho do/a assistente social, consiste no *trabalho junto à família*. Conforme Miotto (2004), dependendo do arcabouço teórico-metodológico utilizado, pode-se ter uma visão funcionalista, a partir da qual a família é trabalhada dentro de “padrões de normalidade e estabilidade” (MIOTTO, 2004, p.4), apagando assim determinações mais profundas oriundas da lógica capitalista.

Duarte (2018) destaca que, com as transformações societárias atreladas às determinações da lógica capitalista, as famílias vêm se transformando, seja a respeito do tamanho, formas de organização e sustento, divisão e cuidado com seus membros. Desse modo, torna-se essencial compreender estas imposições que afetam diretamente e severamente a vida e sobrevivência das “famílias da classe que vive do trabalho” (DUARTE, 2018, p. 209).

Na resposta da AS.02, a ausência dos pais na vida escolar das crianças e a situação de vulnerabilidade são destacadas como desafios. Como a resposta não é acompanhada de uma justificativa, não é possível saber se a profissional compreende o contexto de desigualdades em que estão inseridas as famílias ou se ocorre uma culpabilização da família. Ao problematizar perspectivas conservadoras no trabalho com famílias, Duarte (2018) sinaliza a *culpabilização das famílias*, as quais são responsabilizadas pelo fracasso e negligências com os filhos, desconsiderando as determinações da sociedade capitalista na geração e aprofundamento das expressões da questão social.

O/A assistente social, durante a efetivação de seu trabalho, detém a capacidade não apenas de executar ações, mas de propor. Um profissional informado, crítico, propositivo e capaz de apostar no protagonismo dos sujeitos sociais, com a utilização dos instrumentais técnicos-operativos, é capaz de construir estratégias da ampliação do acesso e da qualidade dos serviços. (IAMAMOTO, 2012).

Dito isso, indagamos as profissionais se estas conseguem criar estratégias que possam auxiliar na superação dos desafios postos ao seu trabalho profissional. Apenas uma das

profissionais respondeu que: “O serviço social apresentou seu plano de trabalho para a gestão, no caso para a equipe pedagógica”. (AS.01, pesquisa de campo, 2022)”.

Iamamoto (2012) situa que o/a assistente social é um intelectual que, junto a outros, é protagonista na geração de consensos, que podem ser favoráveis ou não aos interesses das classes subalternas ou dominantes. Com base na resposta da profissional, infere-se que a estratégia sinalizada pela profissional está em fazer a gestão que compõe a equipe pedagógica aderir ao seu plano de trabalho.

As estratégias encontradas pelas profissionais da rede pública para a superação de tais desafios foram:

Tabela 12 – Estratégias do trabalho profissional das assistentes sociais na rede pública.

Respostas sistematizadas	Número de vezes citadas	%
Reafirmação da importância do trabalho profissional, apontamentos sobre as competências e atribuições.	3	21,4%
Sem estratégia ou desconhecimento	3	21,4%
Solicitação de espaço adequado	3	21,4%
Trabalho em rede	2	14,3%
Formação continuada	1	7,1%
Atividades fora do ambiente	1	7,1%
Trabalho dentro dos limites possíveis	1	7,1%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Referente a esta questão, apenas 14 profissionais responderam, com a indicação de apenas uma estratégia, que nos levaram a uma diversidade de caminhos.

A reafirmação da importância do trabalho profissional ou a apresentação de apontamentos sobre as competências e atribuições nos remetem às tensões que perpassam o cotidiano dos/as profissionais nos espaços da educação básica, o que exige explicar aos outros profissionais e às gestões o que são suas competências e atribuições de acordo com as prerrogativas da profissão.

Corroboramos com Guerra (2017) e Iamamoto (2012) que esta focalização das competências e atribuições pode ser um tanto perigosa, pois pode tender à redução à dimensão técnica-operativa, ocultando as demais dimensões que perpassam o trabalho profissional do assistente social.

Quando as profissionais afirmam que não possuem estratégias ou desconhecem a existência de estratégias, visualizamos um conformismo em relação às dificuldades ou uma transferência da responsabilidade para outros profissionais/as. Sabe-se que o assistente social

não é um agente passivo, dado que busca entender a realidade e é capaz de construir novos caminhos.

A declaração dada pela AS. 20 relaciona-se à sua recente convocação no Concurso da Seduc/AM. A profissional esclarece, que desde que foi admitida, tem procurado solicitar adequações para garantir um espaço qualificado, bem como a elaboração da construção de documentos, pois, dentro do seu espaço sócio-ocupacional, a assistente social é a primeira a exercer o cargo.

A formação continuada é ressaltada como estratégia para superar as dificuldades de materialização do seu trabalho, o que vai ao encontro da proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, visto que possibilita ao assistente social revisitar ou apreender conteúdos que favoreçam o aprimoramento de seu trabalho.

A construção do trabalho da melhor forma, dentro dos limites possíveis é indicada como uma estratégia, haja vista que, ante a precarização do trabalho, as profissionais buscam viabilizar os direitos dos usuários dentro de condições historicamente determinadas. Raichelis (2018) explicita que os efeitos da degradação do trabalho no âmbito estatal expõem um paradoxo: o aprofundamento das demandas sociais frente às expressões da questão social, na medida em que ocorre a expansão e intensificação das formas de precarização do trabalho, afetando-o diretamente.

Nota-se que o trabalho em rede tem sido uma estratégia que as assistentes sociais têm buscado, dadas as condições objetivas de seu trabalho que lhe impõem limitações. Diante da condição de precarização das políticas, fragilidades dos serviços frágeis e restrição dos atendimentos, as profissionais muitas vezes precisam recorrer a sua rede de relações, como elucidado pela AS. 11:

Eu não chamo de redes, mas "acordos de comadres". Entramos em contato com colegas de outras instituições que conseguem atender. As Universidades também dispõem de atendimentos para a comunidade gratuitamente ou com valor simbólico. Mas, até o simbólico o usuário muitas vezes não consegue pagar. Tem que esperar pelo sisreg. (AS. 11, pesquisa de campo, 2022).

Trindade (2017) evidencia que este processo é contraditório, uma vez que, ainda que sejam explicados aos usuários/as os seus direitos e o assistente social elabore um encaminhamento para entregar em outro serviço de outra política pública ou social, se não houver uma comunicação antecipada, os mecanismos concretos de acesso não se efetivam, dado o cenário de precarização das políticas.

Perguntamos ainda se essas estratégias são suficientes para responder às expressões da questão social identificadas no seu cotidiano profissional na rede privada. Apenas duas profissionais responderam: uma respondeu que sim, em curto prazo (AS. 02, pesquisa de campo, 2022) e outra respondeu que não, mas que este é “um passo para a mudança” (AS, 01, pesquisa de campo, 2022).

Dentre as tendências na contemporaneidade que precisamos superar está a necessidade de romper com a compreensão fatalista da realidade, de que nada podemos resolver, mas com o cuidado de não cair na compreensão messiânica de que o/a assistente social tem poder para salvar a todos e todas através de seu trabalho. (IAMAMOTO, 2012).

Identificamos que as justificativas dadas pelas profissionais não se relacionam às compreensões fatalistas ou messiânicas. Ambas compreendem suas limitações. No entanto, queremos destacar dois elementos a partir das justificativas. O primeiro elemento, presente na afirmativa da AS. 02, diz respeito à perspectiva imediatista e paliativa. O segundo elemento aduz à possibilidade de pequenas alterações do *status quo*, considerando que a AS. 01 reconhece que existem outros caminhos a serem percorridos para que se consiga enfrentar os desafios e que a realização de seu trabalho pode auxiliar na construção da mudança.

É percebida, assim, a dimensão socioeducativa do trabalho profissional, a qual tem estreito vínculo com a organização da cultura, visto as relações profissionais que se estabelecem na materialização do exercício profissional dos assistentes sociais (GIAGUETO, 2015, p.24).

Nesse sentido, quando o trabalho profissional não é imediatista, o/a assistente social, através da práxis (teoria e prática), contribui para a transformação dos sujeitos, dentro de uma vertente crítica que garanta que estes sujeitos sejam protagonistas das suas próprias histórias (GIAGUETO, 2015).

Das estratégias apresentadas pelas profissionais da rede pública, perguntamos se eram suficientes para responder às expressões da questão social, ao que 17% (3) das entrevistadas afirmaram que sim e 83% (15) das profissionais responderam que não. Seguem abaixo algumas das justificativas, ressaltando que apenas 10 profissionais responderam:

Quadro 18 – Explicações quanto à suficiência das estratégias para responder às expressões da questão social

Eixos para a análise	Pesquisadas	Respostas
Complexidade da questão social	30% (3)	“A questão social é muito complexa para conter em tais perguntas” (AS.04)
		“A realidade é dinâmica e as expressões sociais vão adquirindo novas configurações no cenário das políticas públicas e sociais” (AS.10)
		“Para diagnosticar um transtorno de aprendizagem, as famílias precisam de atendimento com um neuropediatra, que é um profissional escasso no mercado. Por outro lado, a baixa

		escolarização dos pais/responsáveis inviabiliza e/ou atrasa o processo, porque eles desconhecem ou não buscam seus direitos. (AS. 20)
Condições de trabalho	50% (5)	“Pois além de espaço físico, ainda há muitos obstáculos a serem enfrentados nesse campo”. (AS. 05)
		“Há uma necessidade maior de profissionais inseridos na educação e diretamente nas escolas para trabalharem articulados e assim formar uma rede de atendimento aos servidores, famílias e escolas”. (AS.12)
		“Estamos sobrecarregadas de atividades burocráticas e administrativas”. (AS. 13)
		“É preciso mais que um profissional para avançar na construção do nosso projeto ético-político na educação. A categoria precisa se manter unida e coesa na busca de condições ideais de trabalho. Enquanto os AS na educação não se enxergarem como classe trabalhadora será sempre mais fácil o sistema desarticular nossas lutas. Falta clareza: classe em si e classe para si”. (AS. 14)
		“Porque não conseguimos suprir a demanda.” (AS. 20)
Articulação	20% (2)	“Sabemos que não, mas buscamos trabalhar no sentido de contribuir para a não vivência de situações de vulnerabilidade social junto aos usuários e de enfrentá-las quando ocorrerem e de subsidiar os colegas da equipe psicossocial que atuam junto aos alunos nas coordenadorias Distritais e também a articulação com outras instituições e profissionais de outras áreas de saber, como psicólogos, professores, gestores, pedagogos, secretários e outros profissionais no sentido de compreender a importância do enfrentamento à violação de direitos dos alunos quando ocorrerem tais situações de modo a estarem subsidiados no agir profissional diante das questões sociais que se apresentarem na escola”. (AS. 15)
		"Pois necessitamos de uma rede de apoio, principalmente no que diz respeito à parceria família e escola, o que nem sempre ocorre" (AS. 17)

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Quanto à *complexidade da questão social*, visualizamos que as profissionais compreendem que não dispõem das condições objetivas de enfrentar a questão social, sendo assim, ainda que tenham capacidade de subsidiar alguns serviços, não conseguem “resolver” a causa da questão social, ainda que consigam intervir em algumas de suas expressões, mas como uma lógica restritiva da política pública e social.

No que concerne às *condições de trabalho das assistentes sociais*, é claro que as profissionais da rede pública de educação têm sofrido com a redução do financiamento da educação, o que se traduz num montante de demandas com uma pequena porção de assistentes sociais para respondê-las. Além disso, mesmo no caso da rede estadual em que houve um concurso recente no ano de 2018, não há suficiência de quantitativo de profissionais para responder às demandas nas zonas administrativas da cidade.

Tal eixo expõe a dificuldade da compreensão de algumas assistentes sociais enquanto classe trabalhadora e enquanto agente intelectual, capaz de construir coletivamente estratégias frente a este projeto societário explorador e cruel.

O terceiro eixo verificado foi a *Articulação*, apontada sob dois aspectos. O primeiro diz respeito à contribuição de demais saberes que auxiliam na proteção social dos/as usuários, mesmo num contexto de precariedade e limitações do trabalho profissional. O outro aspecto consiste na relação entre os profissionais, a escola e os alunos. Tais aspectos são observados e vistos como um meio de construção de uma educação de qualidade, não aquela qualidade atrelada à lógica empresarial, mas uma qualidade voltada à participação de todos/as enquanto protagonistas na política educacional. (CFESS, 2012).

O que enxergamos no decorrer deste item é que a maioria das assistentes sociais tem realizado o planejamento de seu trabalho. A construção de suas ações profissionais pode ocorrer de modo individual ou coletivo, no entanto, destacam-se obstáculos na materialização do seu trabalho, dada as suas condições de trabalho, que requerem adaptação a fim de responder às demandas. Neste cerne, interessa-nos conhecer como as profissionais têm tecido os meios para a realização do trabalho profissional, debate este que será realizado no próximo item.

3.2 A instrumentalidade e o trabalho das assistentes sociais na educação básica.

Mesmo com a aproximação marxiana, o serviço social encontra no seu ceio outras racionalidades que se relacionam à sociedade capitalista. Com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho do/a assistente social também se desenvolve em uma realidade contraditória, de um lado as requisições de novas formas de intervenção que sejam úteis à intervenção dos interesses dominantes e, do outro, o direcionamento crítico profissional, articulando-se na formação e no trabalho profissional do/a assistente social. (GUERRA, 2014)

Todo trabalho possui uma instrumentalidade, no entanto, esta não se reduz a instrumentos e técnicas. Guerra (2014, p. 24) entende instrumentalidade como:

[...] a capacidade de articularmos estratégias e táticas mais adequadas (ou não) aos objetivos que pretendemos alcançar. Se no processo de trabalho o ser social aciona determinados níveis de racionalidade e põe em movimento a sua vontade, adequando-a às finalidades, a instrumentalidade do trabalho depende de uma definição da razão e da vontade do sujeito, depende de um processo de conhecimento (o mais aprofundado possível da realidade) e da tomada de decisão (a mais adequada em relação aos meios e fins).

Neste cerne, entendemos, dentro da perspectiva marxiana, a mediação como uma das categorias centrais do trabalho profissional, a qual se relaciona intrinsecamente com a instrumentalidade, uma vez que ela permite ao/a profissional as aproximações sucessivas com a realidade social. (PONTES, 2018). Através dela, a análise da realidade nos espaços sócio-ocupacionais de trabalho profissional do assistente social possui dimensões que se articulam para explicar o seu objeto de trabalho.

Por meio da mediação entre essas dimensões e a instrumentalidade de trabalho do/a assistente social, torna-se possível não reduzir o trabalho à lógica instrumental tanto requisitada na lógica capitalista, e também que os/as profissionais adotem estratégias frente às demandas numa perspectiva crítica, rompendo com a visão imediatista e paliativa da política social (GUERRA, 2014; PONTES, 2018).

Dito isso, perguntamos às assistentes sociais da educação básica em Manaus como compreendiam esta capacidade. O quadro abaixo apresenta as respostas dadas:

Tabela 13 – Compreensão sobre instrumentalidade expostas pelas profissionais da educação básica em Manaus.

Categorias	Pesquisadas	Respostas
Técnicas, instrumentos e ferramentas de trabalho	29,5% (5)	“Ferramentas de trabalho do Assistente Social” (AS. 04)
		“Documentos utilizados pelo assistente social”. (AS. 08).
		“Materialidade do trabalho, as ferramentas que permitem a concretização das ações” (AS. 16)
		“Questionários, Pesquisa social” (AS. 14)
		“Instrumentos que posso utilizar para desenvolver meu trabalho com qualidade e ética”. (AS. 12)
Articulação entre saber e técnicas para materialização do trabalho	23,5% (4)	“São os instrumentais que o serviço social utiliza. Para o alcance de seus objetivos em seu campo de trabalho. Associado ao seu conhecimento adquirido com experiência e também nos estudos durante a vida acadêmica” (AS. 01)
		“Material a ser utilizado na realização do trabalho, tendo por base a realidade que se apresenta. A partir daí, cria-se meios para intervir tendo uma intencionalidade” (AS. 11)
		“Conhecimento da realidade social dos indivíduos e implementação de medidas baseadas em planejamento e escolha dos instrumentais corretos a partir dos objetivos a serem alcançados”. (AS. 17)
		“É o saber profissional, arcabouço teórico-metodológico” (AS. 19)
Capacidade construída pela profissão	23,5% (4)	“Instrumentalidade é uma propriedade exclusiva da nossa profissão que nos possibilita a realização de atendimento às demandas e o alcance imediato dos objetivos”. (AS. 02)
		“É uma capacidade que a profissão adquire no interior das relações sociais, na medida em que concretiza objetivos. A instrumentalidade me possibilita objetivar minha intencionalidade em respostas profissionais.” (AS. 07)
		“É a capacidade de criar e recriar os meios para o alcance de nossos objetivos profissionais com vista a transformar a realidade, esse movimento é portador de instrumentalidade” (AS. 09).
		“Instrumentalidade é a mediação entre a teoria e a prática profissional. É a análise que o profissional vai fazer, acerca da forma como ele vai agir e quais instrumentos vai aplicar, direcionando sua atuação, utilizando as dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa.” (AS. 20)

Atendimento das demandas	23,5% (4)	“Atendimento de demandas e o alcance dos seus objetivos” (AS. 03)
		“O atendimento das demandas em consonância com o Projeto Político da profissão”. (AS.10)
		“A instrumentalidade pode-se dizer que é algo que vai muito além do que está posto diante de nós profissionais e muitas vezes e de forma errônea não percebemos isso, o que acaba transformando nossa visão numa visão reducionista de algo sem perceber a dinâmica ou o movimento da realidade, ou seja, a instrumentalidade possibilita o atendimento das demandas apresentadas e o alcance dos objetivos do trabalho.” (AS. 15)
		“Instrumentalidade é tudo de que eu me aproprio para atendimento das demandas para alcance das intencionalidades.” (AS. 21)

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Queremos pontuar que 81% (17) profissionais responderam à questão. A partir das respostas dadas pelas profissionais, agrupamos as respostas em quatro categorias empíricas, sendo que duas delas (Articulação entre saber e técnicas para materialização do trabalho e Capacidade construída pela profissão) dialogam de forma mais aproximada com a concepção expressa por Guerra (2014), representando 47% do total de respondentes.

Por meio das respostas, notamos que importante concentração de profissionais reconhece as aproximações com a realidade social, compreendendo a relação teórico-prática e o movimento de ir além da aparência da realidade. Tal tendência marcada pela análise crítico-dialética permite captar a instrumentalidade dentro das suas possibilidades, mediando teorias, valores, princípios que dialogam com a escolha dos instrumentos, técnicas, das estratégias e táticas que se aliam ao projeto profissional do serviço social. (GUERRA, 2017).

É sabido que, desde a década de 1960, a profissão passa por uma (re) conceituação que incide na forma de ser e pensar do serviço social e que ganha maturidade ao final da década de 1980 e nos anos 1990. O seu tripé que permite a materialização deste projeto profissional se constitui a partir da Lei de regulamentação profissional, Código de ética e Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS, que marca a aproximação com a teoria crítica e expõe um posicionamento do/a profissional aliado aos interesses da classe trabalhadora.

Chama atenção o fato de 29,5% das profissionais terem enfatizado métodos, instrumentos, técnicas e ferramentas como características da instrumentalidade, visto que, embora a instrumentalidade envolva estes elementos, não se reduz a eles.

Conforme Guerra (2017, p.52), o serviço social é fundamentalmente operativo, podendo, dependendo do tipo de resposta dada à sociedade, transformar a sociedade. Entretanto, a profissão não se restringe à dimensão instrumental. Por isso, para construir uma determinada resposta profissional, precisa lançar mão de conhecimentos, os quais iluminam a seleção de métodos, técnicas e instrumentos.

Constatamos em 23,5% das respostas a referência a atendimento das demandas e alcance dos objetivos. É sabido que ao reduzir o serviço social a esta categoria empírica, a profissão tende a se tornar um mecanismo para o alcance de qualquer finalidade (GUERRA, 2017). Um dos perigos de tal condição é abordado por Guerra (2017) e diz respeito à espontaneidade, que pode se aliar ao imediatismo, fazendo com que o trabalho do/a assistente social se reduza a atender às requisições do seu espaço sócio-ocupacional, retirando assim a apreensão crítica da realidade. Deste modo, o discurso das profissionais parece estar caminhando para responder às requisições dos espaços profissionais.

Perguntamos das assistentes sociais quais os saberes que mais utilizam no cotidiano de trabalho dos espaços sócio-ocupacionais da educação pública utilizados. A tabela abaixo explicita os sinalizados pelas profissionais, categorizados conforme a discussão proposta por Souza (2008). Ressaltamos que, nesta pergunta, poderia ser marcada mais de uma alternativa, sendo respondida por 18 profissionais:

Tabela 14 – Exposição dos saberes sinalizados pelas assistentes sociais da rede pública.

Saberes		Nº de respostas Rede pública	%	Nº de respostas Rede privada	%
<i>Saber de natureza legislativa</i>	Código de Ética profissional	15	100%	2	67%
	Lei nº 8.662/1993	15	100%	1	33%
	Conhecimento de outras políticas sociais	15	100%	1	33%
	Outros	2	13%	-	-
<i>Saberes de natureza teórico-metodológica</i>	Análise de conjuntura	14	93%	1	33%
	Fundamentos teórico-metodológicos	14	93%	1	33%
	Conhecimento da realidade social dos usuários	13	87%	3	100%
	Subsídios para a atuação do(a)s assistentes sociais na educação (CFESS)	13	87%	1	33%
	Pesquisa social	11	73%	2	67%
	Conhecimentos oriundos da experiência profissional acumulada	11	73%	1	33%
	Análise institucional	9	60%	-	-
	Gestão e planejamento social	8	53%	-	-

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Souza (2008) e Oliveira (2013) expõem alguns saberes existentes no trabalho do/a assistente social na educação, são eles: a) os saberes de natureza disciplinar: que abordam sobre o conteúdo que contempla a formação do/a assistente social, mas também relativo à educação, filosofia etc.; b) saberes de natureza legislativa: que orientam e delinham a realização do trabalho profissional; c) saberes de natureza teórico-metodológica: que contemplam a base formativa da formação e do trabalho profissional e os conjuntos de métodos e técnicas de

pesquisa; d) saberes de natureza experimental: construídos no cotidiano profissional nos espaços sócio-ocupacionais.

Dentre os saberes de natureza legislativa mais acionados pelas profissionais tanto da rede pública quanto da rede privada estão: a lei de Regulamentação da profissão, código de ética profissional, Estatuto da criança e do adolescente, Lei de inclusão da pessoa com deficiência, Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação, Lei Federal nº 13.935/2019, Lei Estadual nº 4.464/2017.

Sabemos que as dimensões e saberes se articulam para que o trabalho do/a assistente social possa ir além de respostas imediatas voltadas às requisições institucionais, sendo assim, o/a assistente social, ao exercer a dimensão técnico-operativa, mobiliza as outras dimensões do trabalho (teórico-metodológica e ético-política) no sentido de qualificá-lo. Santos, Souza Filho e Backx (2017) abordam que a dimensão técnico-operativa é constituída a partir dos seguintes elementos:

[...] as estratégias e táticas definidas para orientar a ação profissional, os instrumentos, técnicas e habilidades utilizadas pelo profissional, o conhecimento necessário para manipulação dos diferentes recursos técnicos operacionais, bem como a orientação teórico-metodológica e ético-política dos agentes profissionais. (SANTOS; SOUZA FILHO; BACKX, 2017, p. 31).

Dito isso, perguntamos das assistentes sociais quais meios utilizam para realizar intervenções no seu cotidiano profissional. A seguir estão as respostas da rede pública e privada:

Tabela 15 – Meios de trabalho utilizados pelas profissionais

Instrumentos e técnicas utilizadas	Rede pública		Rede Privada	
	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
Entrevista	12	71%	3	100%
Visita domiciliar	14	82%	3	100%
Palestra	15	88%	2	67%
Orientações individuais	16	94%	3	100%
Contatos externos	12	71%	1	33%
Reuniões com a equipe	17	100%	1	33%
Reuniões com a gestão da unidade	12	71%	2	67%
Trabalhos com grupos	8	47%	0	0%
Estudo Social	7	41%	1	33%
Projeto social	8	47%	0	0%
Plano de trabalho	11	65%	1	33%
Discussões interdisciplinares sobre determinados problemas	13	76%	2	67%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Observando os dados da tabela e corroborando com Trindade (2017), inferimos que as ações profissionais das assistentes sociais na educação básica se operacionalizam de modo individual (*caráter individual*), podendo ser evidenciado, tanto na rede pública quanto na rede privada, com a utilização da entrevista, orientações individuais e visita domiciliar.

Considerando a inserção dos/as assistentes sociais na educação, tais instrumentos já eram utilizados desde a emergência da profissão e conseqüentemente, na educação básica, nas escolas, traduzidos como inquéritos sociais, aconselhamentos e visitas domiciliares numa perspectiva higienista. A mudança na contemporaneidade decorre do amadurecimento profissional alicerçado na perspectiva marxiana, que imprime ao trabalho profissional um senso crítico. Sendo assim, reconhecendo que a realidade é dialética e que a história é capaz de subsidiar mudanças, concordamos com Santos, Souza Filho e Backx (2017), que mesmo que alguns instrumentos historicamente fossem direcionados para outra finalidade, dado o amadurecimento teórico-metodológico e ético-político profissional são capazes de alcançar outras finalidades distintas daquelas para as quais foram criados.

Identificamos também *ações profissionais de caráter coletivo para o atendimento aos usuários dos serviços*, como o trabalho com grupos, que podem ser formados espontaneamente nas salas de espera dos espaços ou constituídos de modo regular e contínuo. (TRINDADE, 2017). Desse modo, as palestras aparecem como um instrumento nos espaços públicos e privados da educação básica. A socialização dos direitos ou informações de interesse dos sujeitos tem se materializado no trabalho das assistentes sociais na educação básica pública e privada em Manaus. Outro dado aponta que as assistentes sociais da rede pública também utilizam o trabalho com grupos, o que revela a dimensão socioeducativa profissional, visto que as ações coletivas podem extrapolar o ambiente instrucional para a mobilização social.

E, por fim, *ações profissionais, procedimentos e instrumentos de caráter administrativo-organizacional, utilizados na articulação intra e interinstitucional na organização e gestão dos serviços sociais*. (TRINDADE, 2017, p. 99). Verificamos a promoção de reuniões com a equipe, com a gestão, estudo social, discussões interdisciplinares, atividades estas que são comuns tanto na rede pública, como na privada. O único que aparece como específico da rede pública é o projeto social. Inferimos que estas ações, assim como as outras, se constituem em um espaço contraditório, uma vez que, apesar do/a assistente social possuir conhecimentos específicos para organização e gestão dos serviços sociais, em especial a articulação intrainstitucional ocorre com de modo focalizado, dados os desmontes das políticas sociais e públicas. Sendo assim, perguntamos das profissionais como justificam a utilização destes meios:

Tabela 16 – Justificativas para uso dos meios de trabalho

Alternativas marcadas	Nº de respostas da rede pública	%	Nº de respostas da rede privada	%
Auxílio à construção de respostas às necessidades dos usuários	6	36%	1	33%
Fruto do planejamento profissional	2	12%	-	
Seleção de acordo com o objetivo da intervenção	9	53%	2	67%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Fica evidente a intencionalidade na utilização dos instrumentos técnico-operativos no trabalho das assistentes sociais em Manaus. São condicionadas, em sua maioria pelas demandas espontâneas que emergem nos espaços sócio-ocupacionais. A questão que nos indaga é saber se as profissionais têm conseguido refletir sobre seu trabalho profissional.

Assim, das assistentes sociais da rede privada, 33% (1) disseram que não conseguem avaliar o trabalho que realizam em seu espaço sócio-ocupacional, enquanto 67% (2) disseram que frequentemente estão refletindo e avaliando o trabalho que realizam, expondo que:

[...] é feita uma avaliação a cada fim de ano letivo. É uma avaliação feita para todos os setores. E todos vemos os pontos fracos e fortes, a equipe tenta não repetir as mesmas fraquezas para o ano vindouro. (AS. 01, pesquisa de campo, 2022).

A respeito das respostas das profissionais, faz-se necessário evidenciar a lógica gerencialista, da avaliação como um meio de medir não a qualidade, mas pontuar as “fraquezas” “para não se repetir”, visto que as profissionais estão inseridas em empresas privadas de ensino e precisam apresentar um trabalho dentro da lógica produtivista.

Por outro lado, das assistentes sociais na rede pública, 6% (1) afirmaram que não realizam uma avaliação de seu trabalho, 29% (5) assinalaram que esta ocorre raramente e 65% (11) profissionais responderam que o processo de avaliação se dá frequentemente. Das que responderam de modo afirmativo, pontuaram, dentre outras coisas, que: “o processo de avaliação permite direcionar e redirecionar ações para garantia dos resultados almejados”. (AS.07, pesquisa de campo, 2022).

Embora reflitam sobre seu trabalho, evidenciam-se fragilidades que condicionam as profissionais, principalmente ao que está predisposto pelas instituições públicas educacionais, considerando que estas precisam auxiliar na elevação dos índices do desempenho escolar no município, uma vez que suas intervenções contribuem para a permanência de alunos e servidores.

Diante do que foi exposto deste item, visualizamos os rebatimentos das contrarreformas da educação, que precarizam os serviços educacionais e as relações de trabalho, bem como condicionam o trabalho profissional do/a assistente social.

3.3 Assistentes sociais na pandemia da Covid-19.

Este item tem o intuito de pontuar o desenvolvimento da pandemia da Covid-19 em Manaus e os reflexos sobre o trabalho das assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica pública e privada. Sendo assim, realizaremos uma contextualização desde o primeiro caso até o período de flexibilização e vacinação na cidade e seus efeitos no trabalho profissional.

Com o primeiro caso da covid-19 no Brasil, o coronavírus se espalhou rapidamente, uma vez que havia resistência para as medidas de conter a proliferação do vírus, atrelado à gerência criminosa de contenção da doença encabeçada pelo presidente da república Jair Bolsonaro, que minimizava a doença.

A tragédia anunciada foi resultado de muitos elementos, um deles que queremos evidenciar é que, nas eleições presidenciais de 2018, Manaus foi uma das zonas eleitorais que mais votou no atual presidente¹¹. Citar este fato anterior é entender que o projeto de morte exposto é extensão do neoconservadorismo e ultraneoliberalismo¹² que tem se personificado e materializado através do discurso e das ações do presidente da república, tendo muitos adeptos na cidade, que seguiam a postura adotada e propagada por ele.

Sendo assim, o primeiro caso da doença ocorreu em 13 de março de 2020 no Amazonas e nas semanas seguintes já se tinham casos de óbito relacionados à Síndrome Respiratória Aguda, tendendo a crescer posteriormente. No dia 16 de março de 2020 foi instituído o Decreto nº 42.061, que criou o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate à Covid-19 para “conter e controlar” a propagação da doença. Pouco tempo depois, foram sendo criados outros decretos, como o Decreto nº 42.100/2020, suspendendo atividades de estabelecimentos não essenciais. (BELLINI; RODRIGUES; MARQUES, 2020).

¹¹ Apuração de votos do 2º turno de 2018, [Eleições 2018 no G1 – Pesquisas, Apuração de Votos e Resultados \(globo.com\)](https://globo.com).

¹² Mota (2019, p.141) esclarece que esta onda conservadora e ultraneoliberal passa a ser evidenciada a partir de 2013, com as manifestações de massas em torno da insatisfação popular sobre os serviços públicos, a democratização do Estado e os paradoxos da gestão petistas, que dão espaço para a ofensiva da direita tradicional, nova direita e seus adeptos. O ápice deste processo foi o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, quando depuseram uma presidenta da República legitimamente eleita. Esse processo se alarga e se espalha a partir de então com o surgimento de jovens lideranças apoiadas por velhos e novos “caciques” da direita que financiaram as manifestações populares verde-amarelas de direita e Extrema direita.

A cidade de Manaus foi protagonista em uma das maiores crueldades manifestadas pelos dois grandes colapsos do sistema de saúde. O primeiro deles ocorreu no período no período de abril a junho de 2020, com o crescimento acelerado dos casos de óbito no período de abril e maio, 167 sepultamentos diários na cidade, com notificações de óbitos nos domicílios. Em maio de 2020, o estado do Amazonas era o segundo no ranking de proliferação e de mortalidade em virtude das complicações do vírus. (ANDRADE, et. al, 2022).

Nos meses de maio, junho e julho de 2020, existiam fortes pressões dos empresários da cidade atrelados ao discurso presidencial contra o isolamento social e em favor da economia. O governo do estado estabeleceu decretos estaduais (Nº 34.330, Nº 42.500, Nº 42.526, Nº 42, 608) que passaram a flexibilizar as medidas de restrição e permitia a reabertura gradual dos serviços essenciais e não essenciais, com retomada presencial dos servidores públicos, retorno das aulas nas instituições de ensino privadas, autorização de serviços de transporte intermunicipal e, ao fim de agosto, o retorno das aulas presenciais na rede de educação pública, que obteve forte resistência do servidores públicos contrários à decisão. (ANDRADE et. al, 2022)

Em conformidade com o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito da pandemia (CPI – Pandemia), comprovou-se que, desde julho de 2020, a empresa que fornecia oxigênio medicinal – White Martins – já havia sinalizado sobre necessidade imediata de providência do acréscimo de 25% dos volumes contratados, tendo em vista que não seriam suficientes, dada a demanda crescente. Novo aviso foi dado em setembro de 2020. (SENADO, 2021).

Já no mês de novembro de 2020, por meio do Termo Aditivo ao Contrato 61/2016, do Governo do Amazonas com a White Martins, pactuou-se acréscimo de 21,9152% (SENADO, 2021, p. 289) sobre o valor original para subsidiar o oxigênio medicinal. Através da auditoria do Departamento Nacional de Auditoria do SUS (DENASUS) em 2021, verificou-se que o Engenheiro da SES/AM teria concluído que o que foi pactuado não seria suficiente para atender as demandas das unidades até dezembro de 2020, ou seja, o governo estadual tinha noção de que o oxigênio era insuficiente. (SENADO, 2021).

Queremos destacar que, nesse mesmo período, outros elementos aprofundaram a situação e culminaram para o segundo colapso de saúde. Dentre estes, destaca-se a veiculação do “tratamento precoce com o chamado kit- Covid-19”, impulsionada pelo então ministro de Saúde e pelo próprio presidente da república, que foi fortemente aderida pela população do estado do Amazonas. (SENADO, 2021)

O então presidente da república, mesmo sem quaisquer evidências científicas e sem até mesmo o aval do Comitê Nacional de ética em pesquisa com seres humanos (CEP) ou mesmo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), propagou e difundiu teorias sobre a

“prevenção” com o “kit covid-19”, como também a imunização de rebanho, o que impulsionou as pessoas a se automedicarem e também a irem às ruas protestar contra o fim do isolamento social na concepção de que isso acarretaria em uma crise na economia. Os rebatimentos na cidade vieram com a organização de empresários e demais simpatizantes do governo federal pedindo o fim do isolamento. (SENADO, 2021).

Ao final do ano de 2020, o Comitê de Enfrentamento da Covid-19 do Governo do Amazonas, em virtude dos altos níveis de contaminação e letalidade, editou mais um Decreto Estadual nº 43.234/2020, que adotou novamente medidas restritivas. Contudo, após a mobilização popular junto aos empresários, houve pressão sobre o governo estadual, que resultou na revogação do decreto, comemorado por apoiadores bolsonaristas e empresários locais. (SENADO, 2021).

Sendo assim, com a abertura do comércio e demais atividades atreladas às festividades do final de ano, junto às campanhas eleitorais realizadas por todos os municípios do Amazonas, houve a propagação de uma nova variante, a gama, que ficou pejorativamente associada a Manaus, como o nome “variante de Manaus”. (ANDRADE, et. al. 2020).

Nesse cenário, no final de dezembro de 2020 e janeiro e fevereiro de 2021, a cidade de Manaus vivenciou o segundo colapso sanitário. Há que considerar que este colapso acarretou taxas de óbitos assustadoras a ponto de serem construídas valas coletivas, um cenário assustador que foi televisionado para o resto do país e do mundo, com imagens chocantes das valas, de *containers* utilizados como frigoríficos para acomodar os mortos, como fruto da fatídica e criminosa “crise do oxigênio”. (ANDRADE et.al, 2022).

Num nível de barbárie jamais vista em Manaus, hospitais estavam sem leitos para suprir a demanda, deixando a população alocada nos corredores. Em decorrência da escassez, cilindros de oxigênio tiveram que ser adaptados para que pudessem ser utilizadas para dois pacientes, uma adaptação que foi realizada pelas próprias equipes de saúde. Assim que começaram a inexistir insumos de suporte à vida, os profissionais de saúde passaram a operacionalizar manobras de ventilação manual para tentar salvar as pessoas, já que existia a omissão de ações governamentais. (ANDRADE, et.al, 2022).

Com a omissão do governo federal, em janeiro de 2021, logo após o primeiro pico da doença e a falta de oxigênio, foram enviados ofícios para outros estados que pudessem ser disponibilizados cilindros. No entanto, os índices de morte por asfixia eram tão alarmantes que causaram choque e comoção em todo país e no exterior. Autoridades de alguns estados disponibilizaram a possibilidade de transferências para os hospitais de suas regiões, ainda assim, os cemitérios chegaram a alcançar a capacidade máxima, criando a prática das covas

coletivas (SENADO, 2021). Conforme a FVS (2021), foram 2.927 casos de infecção pela Covid-19 em um único dia. O segundo pico da doença veio no dia 22 de janeiro de 2021, com 158 óbitos. Nos dias seguintes, passou-se a se evidenciar um declínio da doença, mas só foram estabelecidos níveis menores a partir de fevereiro de 2021. Em setembro de 2022, os óbitos pela doença alcançam a marca de 684.813 pessoas no país (FIOCRUZ, 2022). O estado do Amazonas, em 20 de agosto de 2022 acumula a marca de 14.307 óbitos, deste 9.810 são em Manaus. (FVS, 2022).

Os caminhos para a classe trabalhadora nunca se apresentaram sem desafios, sem exploração. Afinal, se fosse diferente, teríamos um modelo societário diferente ou o capitalismo teria recriado uma nova estratégia de perpetuar seu domínio, como vem ocorrendo durante séculos. Porém, a partir de 2020, o mundo, e em especial a classe trabalhadora, passa a vivenciar um contexto que aprofunda ainda mais a exploração e precarização das relações de trabalho, suas relações sociais, sua vida e sobrevivência.

A covid-19 escancarou o quanto o capitalismo pode ser cruel com a massa da população e como somos descartáveis para garantir o funcionamento do sistema, na geração de mais valia, para que apenas uma parcela da sociedade enriqueça num período tão difícil caracterizado por perdas de entes queridos, desemprego, fome e demais desigualdades.

Lara (2020) e Iamamoto (2021) apontam que a pandemia da Covid-19 se tornou um instrumento fundamental para o ideário ultraneoliberal. Seus efeitos são sentidos especialmente pela classe trabalhadora, que esbarra em um terreno preparado e marcado pelas condições de precarização do trabalho, intensa exploração do trabalho, elevadas taxas de morte e adoecimentos físicos e psíquicos, investimentos insuficientes para as políticas públicas e sociais.

Mota (2021) evidencia que a crise sanitária da covid – 19 sob dois aspectos o trabalho profissional do/a assistente social. O primeiro deles se expressa no aumento das demandas cotidianas, marcadas pela desproteção social, situações de violência ou não atendimento de necessidades mínimas dos/as trabalhadores/as e suas famílias. O segundo envolve diretamente o seu trabalho, as relações sociais com as instituições empregadoras, com os usuários que atendem e as próprias singularidades de suas atividades profissionais.

Voltando-nos especificamente ao trabalho profissional nas políticas públicas e sociais, identifica-se que a pandemia acelerou o processo de entrada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no trabalho dos/as assistentes sociais, que já vinham sendo incorporadas em alguns espaços sócio-ocupacionais, no entanto, em virtude da pandemia, a adesão foi tomada como estratégia para dar continuidade ao trabalho (CFESS, 2021).

De acordo com CFESS (2021), é importante diferenciar as modalidades adotadas como estratégia, que são *trabalho remoto ou teletrabalho (home office)*. Antunes (2020) expõe que a diferença das duas modalidades consiste em que a primeira implica no pagamento dos instrumentos necessários ao trabalho (por exemplo, a *internet* etc.) e o empregador não detém o controle da jornada de trabalho; em contrapartida, não há remunerações extras. Já a modalidade *home office*, caracteriza-se por ser temporária e com carga horária igual ao do interior da empresa, com os mesmos direitos trabalhistas, no entanto, os custos da realização recaem sobre o trabalhador.

Ainda em conformidade com o CFESS (2021), mesmo que tais modalidades tenham ganhado força nesse período, os/as assistentes sociais já se utilizavam de “instrumentos remotos”, mesmo na modalidade presencial. Dito isso, o que deve ser pensado envolve sobre qual finalidade vem delineando o trabalho profissional nos espaços sócio-ocupacionais.

Desta maneira, perguntamos das assistentes sociais em qual modalidade de trabalho passaram a exercer o trabalho durante a pandemia. A tabela abaixo apresenta os dados obtidos, ressaltando-se que 5 profissionais da rede pública não responderam:

Tabela 17 – Modo de trabalho adotado na pandemia.

Modalidade	Rede pública		Rede privada	
	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
<i>Home office</i>	12	85%	1	33%
Híbrido	2	15%	2	67%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Notamos que, na rede pública, as profissionais puderam trabalhar na modalidade *home office*, a fim de assegurar seu bem-estar físico. Fica evidenciado que apenas 15% das profissionais tiveram de ir algumas vezes realizar seu trabalho no espaço sócio-ocupacional de modo presencial. Destas, uma lotada na sede da secretaria municipal e outra em uma DDz. Verificamos que, na rede privada, apenas a uma profissional foi assegurada a modalidade *home office*, enquanto que as demais tiveram que trabalhar na modalidade híbrida, isto é, precisaram trabalhar em alguns momentos de maneira presencial.

Acreditamos que esta modalidade, ainda que não seja ideal, foi a solução encontrada para dar continuidade ao trabalho nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica em Manaus. Não podemos deixar de situar que esta modalidade tende a ser apresentada para o setor público como uma mina de ouro, no entanto, trata-se de “ouro de tolo”, na medida em que se apresenta para os/as trabalhadores/as de modo benéfico e prático, mascarando o aumento de

mais horas de trabalho. Dentro desta modalidade, os/as profissionais são levados à alta produtividade, que afeta a qualidade da oferta dos serviços.

Desse modo, procuramos saber quais demandas e expressões da questão social foram verificadas com frequência na educação básica:

Tabela 18 – Respostas das profissionais da rede pública e privada

Demandas e expressões da questão social	Nº de respostas Rede pública	%	Nº de respostas Rede privada	%
Desemprego, trabalho precário e informal	14	100%	3	100%
Evasão escolar (em decorrência do acesso restrito de internet ou equipamentos para acessar a internet) e não acompanhamento das aulas remotas	12	86%	2	67%
Violação dos direitos de crianças e adolescentes (Acesso a serviços de saúde, saúde mental e demais políticas)	12	86%	3	100%
Situação de violência (Bullying, Cyberbullying)	6	43%	1	33%
Fome	9	64%	-	-
Moradia precária ou falta de moradia	6	43%		
Drogadição	3	21%		
Outros 1; Prática de atos infracionais	1	7%	-	
Outros 2: Óbito em decorrência da Covid-19	12	86%	2	67%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Evidencia-se que demandas relacionadas ao desemprego e trabalho informal têm sido o destaque tanto na rede pública, como na rede privada, que já vinha ocorrendo com altas taxas anteriormente à pandemia, sendo que, por meio dela, alcançou níveis mais altos. Conforme dados atuais do IBGE (2022), no segundo trimestre de 2022, os números de desempregados chegam a 10,1 milhões de trabalhadores.

Antunes (2020) expõe que, desde o início da pandemia, já era verificada a ampliação do desemprego, mas também de outras modalidades de trabalho informal. O autor destaca ainda que, antes mesmo da pandemia, já vinha sendo incorporada a utilização das plataformas digitais

e aplicativos, que passaram a se configurar como condições na perspectiva de *uberização* do trabalho, que apresentava uma saída, “um emprego” para a massa de trabalhadores/as desempregados/as. (ANTUNES, 2020).

Outra demanda posta corresponde à evasão escolar. Martins (2012) descreve que a evasão escolar é um fenômeno preocupante da política de educação, mas, para além do que garantir a permanência dos/as alunos/as, é necessário desvelar a realidade para compreender os motivos que são determinantes para impossibilitar o prosseguimento na educação regular.

Desse modo, como foi apontado no capítulo II, a evasão escolar é um fenômeno que era visível anteriormente à pandemia nos espaços sócio-ocupacionais, mas, para além das condições desigualdades sociais que ressoam na continuidade dos/as alunos/as, mais uma desigualdade foi colocada no período da pandemia: o acesso às TICs. A desigualdade do acesso à internet ou equipamentos de acompanhamento remoto impossibilitou a continuidade nas aulas remotas.

Outro tipo de violação evidenciado pelas profissionais na pandemia nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica corresponde ao não acesso a serviços de saúde e saúde mental. As profissionais relataram a dificuldade de encaminhar usuários para demais serviços de saúde. Considerando a pandemia da covid-19, verificamos uma acentuação do processo de adoecimento psíquico para além do acometimento por doenças físicas.

Foram explicitados pelas profissionais situações de violência vinculadas à realização do *bullying* e do *Cyberbullying*. Amaro (2017) descreve *bullying* como uma forma de violência realizada de modo presencial e o *Cyberbullying* no ambiente virtual. A autora aborda que as escolas não podem deixar de lado denúncias oriundas dessa natureza, uma vez que a linguagem da violência se propaga rapidamente e dissemina ódio às suas vítimas. No ambiente marcado pela pandemia, seria interessante a construção de estratégias que venham prevenir tais violências, tanto aos alunos/as, mas também, aos/as trabalhadores/as da educação que podem ser vítimas (AMARO, 2017).

Considerando que o período que vivemos se caracteriza pelo retrocesso em todas as dimensões, o país novamente volta para o mapa da fome. Conforme o Inquérito Nacional sobre insegurança alimentar no contexto de pandemia da Covid- 19, (VIGISAN, 2022) no Brasil, 55,2% dos brasileiros no final de 2020 estavam em situação de insegurança alimentar, atrelada ao aprofundamento ainda maior da crise sanitária. O cenário persistiu em 2021 e, mesmo em 2022, parece recorrente. (VIGISAN, 2022).

Conta-se ainda que o desmonte das políticas públicas, com destaque à proteção e à promoção da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). O Programa de Aquisição de

Alimentos (PAA) e o Programa Bolsa Família (PBF) foram substituídos pelos programas Alimenta Brasil e Auxílio Brasil, ambos entendidos como limitados, excludentes e frágeis e que não atendem à população, que passa a ficar desprotegida e vulnerável ao cenário pandêmico, sendo a região norte e nordeste as regiões mais afetadas pela fome (VIGISAN, 2022, p.22).

A drogadição também é evidenciada como demanda para as profissionais da rede pública de ensino. As drogas podem ser lícitas e ilícitas. Uma pesquisa realizada pela Fiocruz (2018) revela que crianças e adolescentes consumiram bebidas alcoólicas em pelo menos 30 dias; na pesquisa o uso foi “reportado por 8,8% dos adolescentes de 12 a 17 anos, e 5,0% (um milhão de adolescentes”. (FIOCRUZ, 2018, p.83).

Ainda que a moradia se constitua como um direito, sabe-se que a falta de moradia ou a moradia precária ainda são recorrentes no cenário brasileiro. Identifica-se que, em virtude da pandemia, o cenário aprofundou-se também em razão da crise econômica no país.

Correlacionando com os estudos de Frigotto (2015), identificamos que, com a pandemia, a função de alívio da pobreza atribuída à educação foi dificultada e, com isso, houve desproteção aos filhos da classe trabalhadora, visto que os trabalhadores não tinham onde deixar seus filhos para trabalhar e não tinham acesso à alimentação escolar. O caráter de alívio da pobreza atrelado à política de educação do país expõe a sua faceta desigual, pois, se o espaço da escola é utilizado para responder paliativamente às expressões da questão social da classe trabalhadora e não teve como ser acessado pelos trabalhadores, visualiza-se que seus filhos/as estão duramente afetados pela pandemia.

E, por fim, o dado que choca – porque evidencia a realidade vivenciada em Manaus – se relaciona aos óbitos em razão da covid-19, referência feita por profissionais tanto da rede pública, quanto privada. Como já evidenciamos anteriormente, a condução da pandemia ocorreu de modo negligente e comprovadamente criminosa. Sendo assim, evidencia-se a exposição dos/as trabalhadores/as da educação, alunos/as e familiares.

Nesse cenário, ficamos interessadas em saber quais estratégias as assistentes sociais utilizaram para intervir. Houve 7 profissionais que não responderam à questão. A seguir, o quadro abaixo com as estratégias pontuadas pelas demais profissionais:

Quadro 19 – Estratégias criadas pelas profissionais durante a pandemia

	Participantes	Respostas profissionais:	Rede privada	Rede pública municipal	Rede pública estadual
Ações voltadas ao atendimento aos usuários	(AS.08)	“Atendimento via WhatsApp ou e-mail”	-	X	-
	(AS.10)	“Orientações as famílias, através de contato telefônico”	-	X	-

	(AS 14)	“conversa e encaminhamento”	-	X	-
	(AS. 21)	“Contatos telefônicos e por WhatsApp com as famílias/responsáveis para um momento de acolhimento e orientações educacionais”.	-	X	-
	(AS.12)	“Realizei orientações online”	-	X	-
	(AS. 15)	“Visitas Domiciliares e articulação junto as escolas para inserção e o acesso de alunos a escolas mais próximas de seus endereços e articulação junto a equipe psicossocial da coordenadoria específica para uma maior atenção em determinados casos”.	-	-	X
Fortalecimento da rede de apoio	(AS. 01)	“Busquei contatos com as demais colegas, que poderiam ajudar nas demandas apresentadas”.	X	-	-
	(AS. 02)	“O apoio e a participação de todos os profissionais da comunidade educativa do colégio”.	X	-	-
	(AS.06)	“Orientações e parcerias”	-	X	
	(AS. 17)	“Fortalecimento da Articulação com a rede de apoio”.	-	-	X
	(AS. 20)	“Parcerias com outras instituições e profissionais liberais”.	-	-	X
	(AS. 11)	“Acordos com as escolas para atendimento aos alunos de maneiras que pudessem estar inseridos no processo educacional. (Gestores, pedagogos, etc. levavam material onde fosse mais fácil da família pegar, afinal moram em ramais nas estradas ou em áreas ribeirinhas de difícil acesso)”	-	X	-
	(AS. 07)	“Investigação e acionamento dos dispositivos sociais da rede de proteção que podem vir a somar no desenvolvimento do meu trabalho”.	-	-	x
Meio de prevenir o adoecimento ou propagação do coronavírus	(AS.13)	“Uso de álcool em gel e máscara”.	-	x	-

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Verificamos que as duas assistentes sociais da rede privada, dadas as condições em que estavam, procuraram auxílio interno e externo para viabilização do acesso às políticas para intervir nas demandas apresentadas. Destacamos que essa articulação possibilita a proteção integral aos usuários da educação básica, traduzindo a escola em um equipamento que contribui para a proteção social.

As assistentes sociais da rede pública estadual, vinculadas às Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) da Seduc ou à sede da secretaria, procuraram criar estratégias para garantir

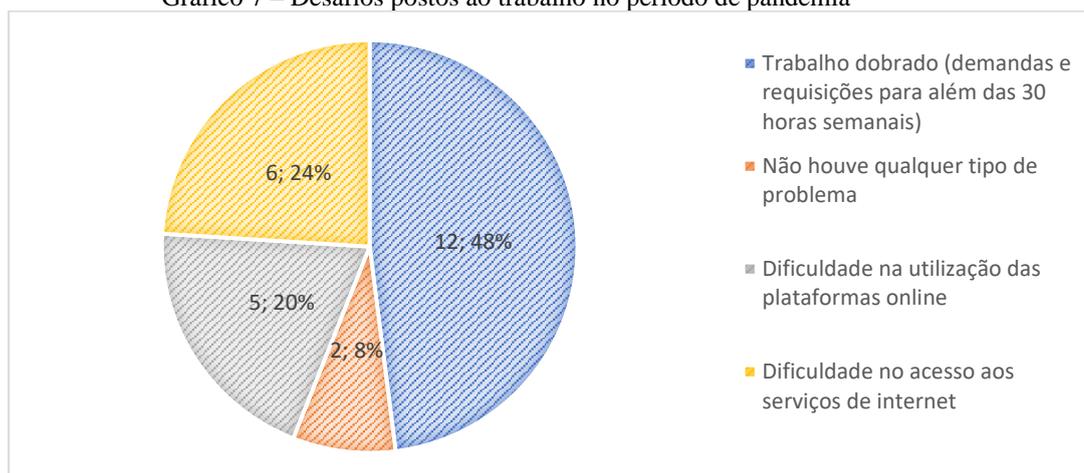
a permanência e o acesso à educação no Estado do Amazonas, em especial na cidade Manaus. O governo estadual, em virtude da pandemia, investiu nas TICs, criando o projeto “Aula em casa”, caracterizado pela transmissão de aulas remotas para as escolas estaduais e, posteriormente, em parceria com a SEMED, foi estendido às escolas municipais. (AMAZONAS, 2020). Sendo assim, identificamos uma força coletiva das profissionais no sentido de articulação da rede de proteção.

Dentre as assistentes sociais da rede pública municipal, notamos a adesão às TICs, tanto das assistentes sociais que atendem apenas a demanda dos/as servidores da secretaria, como aquelas que estão trabalhando no atendimento às crianças e adolescentes e suas famílias das escolas municipais. Destaca-se na fala das profissionais a realização da orientação virtual, remota, via *e-mail*, *WhatsApp* com seus respectivos públicos-alvo.

Considerando a modalidade híbrida, uma das estratégias destaca na resposta consiste na utilização do álcool em gel e da máscara, sendo essenciais tanto para evitar o adoecimento da profissional, como para evitar a transmissão para outros/as trabalhadores, usuários, etc.

Sendo assim, perguntamos das profissionais quais foram os desafios que ocorreram na realização de seu trabalho. Apenas 19 profissionais responderam esta questão, sendo 16 da rede pública e 3 da rede privada de ensino. O gráfico abaixo demonstra as alternativas selecionadas por elas.

Gráfico 7 – Desafios postos ao trabalho no período de pandemia



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Com base nas respostas do gráfico, notamos que 48% (12) sinalizam sobre a ampliação das demandas e consequente extrapolação da carga horária. Destes, 11 são de instituições públicas e 1 instituição privada. O que devemos considerar é que, anteriormente à pandemia, a

sobrecarga de trabalho era um dos desafios das profissionais na educação básica no modelo presencial, mas, no período atípico, esta condição tornou-se ainda mais recorrente.

Seis profissionais (24%) sinalizaram que tiveram dificuldade no acesso aos serviços de internet. Todas que marcaram essa opção são de instituições públicas. Este dado nos demonstra que esta modalidade não considerou a realidade das profissionais quanto ao acesso à internet. Uma das desigualdades mais evidenciadas neste contexto foi a dificuldade no acesso à internet, eventualmente vista pelo senso comum como algo acessível a todos/as. Tal dado corrobora com os 20% (5) das assistentes sociais marcaram sobre a dificuldade na utilização das plataformas online.

Com a adesão ao trabalho remoto e demais modalidades, os/as trabalhadores/as e a população foram excluídos do processo decisório. Com isso, as TICs foram incorporadas de modo intensivo, sem considerar os sujeitos sociais da educação básica. Sendo assim, é preciso desmistificar que há universalidade nos serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) e seu manejo. (CFESS, 2021).

Consideramos que tais fragilidades impostas ao trabalho das assistentes sociais na educação básica em virtude da pandemia têm efeitos em diversas dimensões, seja na vida e no trabalho das profissionais, mas também na garantia do acesso a direitos da população usuária com qualidade.

Apenas 8% (2) das profissionais responderam que não houve nenhum problema. Tais assistentes sociais estão na rede privada de ensino básico, no entanto, os dados se contradizem a partir de outra questão em que as profissionais evidenciaram a sobrecarga de trabalho. Sendo assim, podemos depreender que a resposta das profissionais considerou a utilização das TICs, visto que, no setor privado, o uso e manejo das TICs não deriva do momento da pandemia. Em virtude das suas modalidades de trabalho, as profissionais já faziam uso das TICs e possuíam as habilidades apreendidas no cotidiano profissional.

Corroborando ainda com este dado, pedimos para as profissionais que explicitassem ainda mais sobre as dificuldades no trabalho profissional em virtude da pandemia, esta pergunta foi respondida por 20 assistentes sociais.

Selecionamos demais desafios profissionais descritos pelas profissionais e os dividimos em duas categorias: a primeira relacionada ao trabalho profissional e a segunda envolve a saúde das profissionais, conforme a tabela abaixo:

Tabela 19 – Dificuldades vivenciadas no período da pandemia da covid-19

Dificuldades	especificações:	Rede pública		Rede privada	
		Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
Relacionada ao trabalho profissional	Sobrecarga de trabalho;	11	55%	2	67%
	Dificuldade para desempenhar as ações de rotina do dia a dia;	9	45%	2	67%
	Dificuldade com manejo da tecnologia e conexão;	3	15%	2	67%
	Dificuldade para realizar atividades planejadas;	9	45%	3	100%
	Falta de recursos para as atividades de rotina;	7	35%	2	67%
	Outros: “O serviço social teve que ir para sala de aula, algumas vezes, por motivo de falta de professores.” (AS. 01) “Lidar com a dinâmica da casa e do trabalho ao mesmo tempo”. (AS. 11)	2	10%	X	-
Relacionada a saúde das profissionais	Aumento do cansaço físico;	11	55%	2	67%
	Aumento do cansaço mental;	12	60%	1	33%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Sobre isso, Mota (2021) disserta que esse período escancara a precarização das condições de trabalho, dos serviços e equipamentos, o que acaba por sobrecarregar os profissionais. O preocupante disso é que, caso não sejam adotadas estratégias, corre-se o risco da permanência desses problemas, tendendo a cada vez tornar o trabalho do/a assistente social inviável e adoecedor.

Das que estavam em modo de trabalho híbrido, ao perguntamos se a instituição forneceu equipamentos de proteção individual (EPI), 50% (2) responderam que sim e 50% (2) não, sendo as primeiras pertencentes à rede privada e as segundas são de instituições públicas. Ainda que o Ministério Público do Trabalho tenha lançado nota técnica abordando sobre a importância de EPI e de Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC) e que esta tenha sido frisada pelo CFESS/CRESS, notamos que as orientações não foram seguidas neste período.

Salientamos que a Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI) do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 15ª Região AM lançou em 2020 uma nota técnica com orientações sobre o trabalho do/a assistente social na política de educação para os gestores, intitulada como “Nota De Orientação Nº 01/2020 COFI/CRESS-AM para assistentes sociais em exercício profissional na Política de Educação em tempos da pandemia do Coronavírus Covid-19”. Ainda assim, verificamos a partir dos dados, que tais orientações não foram seguidas pelos órgãos gestores da educação básica.

Mesmo com a modificação do trabalho, 90% (19) das assistentes sociais das redes pública e privada não tiveram diminuição em seu salário e 10% (2) não responderam. Ainda que a contemporaneidade seja demarcada pelos desmontes de direitos, em especial da classe trabalhadora, os salários das profissionais foram garantidos pelas redes pública e privada. Aqui aparece uma pista para futuros estudos, pois seria interessante saber se a remuneração das profissionais foi suficiente para responder suas necessidades básicas familiares como também as despesas necessárias ao desenvolvimento do trabalho remoto.

Para discorrer sobre a saúde das profissionais, perguntamos das assistentes sociais se foram acometidas pela covid-19, ao que 14 profissionais afirmaram que sim (destas, 12 são da rede pública e 2 da rede privada) e 6 responderam que não (sendo 1 da rede privada e 5 da rede pública) e uma não respondeu (pertencente à rede pública).

Indagamos quanto às problemáticas evidenciadas, 19 assistentes sociais assinalaram. Segue abaixo, as problemáticas apresentadas pelas profissionais que responderam afirmativamente:

Tabela 20 – Problemáticas físicas e mentais geradas em decorrência do período da pandemia.

Problemáticas físicas e mentais geradas em decorrência do período da pandemia	Nº de respostas	%
Aumento de ansiedade/estresse	7	36,8%
Acentuação de problemas de saúde já existentes	5	26%
Surgimento de novos problemas de saúde	3	16%
Problemas oftalmológicos	2	10,5%
Situações de crise de pânico e depressão	1	5%
Problemas ergonômicos	1	5%
Outros: "Tenho comorbidades que levam a maiores preocupações". (AS. 01).	1	5%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

A pandemia da covid-19 mudou abruptamente o modo de viver da população mundial, que precisou se adaptar para a garantia de sua própria sobrevivência e de seus entes queridos. O mundo do trabalho, como elencamos anteriormente, foi moldado para dar continuidade à geração econômica. No entanto, a classe trabalhadora, que já vinha de um processo de adoecimento vinculado a suas condições de trabalho, teve sua situação agravada pela pandemia.

O aumento da ansiedade e estresse, verificado nos dados das profissionais da educação básica em Manaus, pode ser explicado a partir do Guia de Saúde Mental Pós - Pandemia da Covid-19 (2020). Com a pandemia, além das inseguranças relacionadas às informações e mediatização da doença, o estresse e a ansiedade já apareciam nos estudos pré-pandêmicos, mas foram agravados no contexto pandêmico. Quem já tinha pré-disposição, alcançou outros

transtornos, entre eles: crise de pânico e depressão. (GUIA DE SAÚDE MENTAL PÓS-PANDEMIA, 2020).

Sendo assim, o/a assistente social – enquanto pertencente à classe trabalhadora – trabalha na linha de frente das políticas públicas e sociais, que, na atualidade, passam por desfinanciamento e demais limitações. Em tempos de pandemia, teve que realizar as atividades em condições mais adversas possíveis, convivendo com negacionismo, com as altas taxas de contágio da doença e a morte diária sendo midiaticizada em todos os momentos. Com isso, estabeleceu um processo de adoecimento acelerado da saúde mental.

Visualizam-se impactos na saúde física e mental dos profissionais, sobretudo aqueles que já tinham comorbidades. Pesquisas futuras poderão revelar como foi o período pós-pandemia, de modo a desvelar os impactos a longo prazo na vida dos trabalhadores, dentre os quais os assistentes sociais. Esta dissertação não é capaz de mensurar os impactos em todos os aspectos da vida e do trabalho dos profissionais atrelados a esse período, demandando mais estudos que procurem desnudar essa realidade tão brutal em Manaus, que se tornou um laboratório de experiência humana.

Com a ampliação da vacinação e flexibilização das medidas restritivas, a partir de janeiro de 2021, perguntamos das profissionais sobre as modalidades adotadas para a condução do trabalho. A seguir, a tabela expõe as respostas dadas:

Tabela 21 – Configuração de trabalho após o período de vacinação

Modalidade	Rede pública		Rede privada	
	Nº de respostas	%	Nº de respostas	%
<i>Home office</i>	2	13%	-	-
Híbrido	4	25%	-	-
Presencial	11	69%	3	100%

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo, 2022.

Vimos que, com a flexibilização das medidas restritivas, o trabalho presencial voltou a ser desenvolvido. Chama a atenção o fato de ter permanecido a modalidade *home office*, não sendo possível inferir se ainda se trata de uma fase transitória ou se é uma tendência a ser assumida pelas instituições. Somente pesquisas futuras poderão confirmar se as modalidades de trabalho mediadas por plataformas ganharão mais espaço nas instituições da política de educação.

As assistentes sociais na educação básica em Manaus – mesmo com as limitações impostas pelas condições objetivas ditadas por um ideário ultraneoliberal e com a vigência de uma onda conservadora – têm buscado criar estratégias para garantir direitos dos usuários em seus espaços sócio-ocupacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa ocorreu em meio à pandemia da covid-19, que trouxe desafios para a coleta de dados com as profissionais. Um dos problemas foi o contato com as profissionais, que teve de ocorrer via remota, ligações, mensagens de WhatsApp e e-mail. O outro problema foi o número de questões existentes no questionário, tornando-o extenso e considerado maçante pelas pesquisadas. Esse foi um dos motivos para questões respondidas e outras não.

No entanto, por meio das respostas das 21 pesquisadas através do questionário, conseguimos realizar uma aproximação qualitativa a respeito das nossas questões norteadoras, a central e as secundárias, sendo assim iremos desenvolver nossas considerações a partir delas, visando evidenciar seu alcance.

A questão central da dissertação era: como se configura o trabalho profissional na educação básica na cidade de Manaus? Entendemos que o trabalho das assistentes sociais nas trilhas da educação básica é permeado de contradições que rebatem nos espaços sócio-ocupacionais. As trilhas conduzem para labirintos e estas profissionais precisam construir e abrir novos caminhos em busca de saídas que levem para além do acesso e permanência da educação formal e escolarizada.

Assim, a inserção dos/as assistentes sociais na educação, para nós, se explica a partir de duas determinações que carregam a oposição de dois projetos para a política educacional. O primeiro deles conduz a uma educação a favor do capital, que reúne um conjunto de interesses empresariais, o que requisita um profissional que garanta o acesso e a permanência das crianças e adolescentes, que responda as demandas, funcionando como uma máquina na produção de competências e habilidades prontas para serem utilizadas pelos grupos empresariais, tais como evidencia Gentilli (1995).

O segundo projeto em disputa corresponde ao projeto de educação pensado coletivamente através de fóruns com a participação de movimentos sociais pela educação, pensando a educação em um viés crítico capaz de mobilizar, sensibilizar e impulsionar para uma transformação societária, em tal ótica, para objetivar o acesso e a permanência da educação, na perspectiva de emancipação dos sujeitos. Assim, neste cenário, a inserção dos/as assistentes sociais não objetiva apenas responder às demandas e requisições institucionais, mas fortalecer e criar mecanismos de participação da comunidade escolar, defendendo os direitos sociais e impulsionando em direção a um novo projeto societário, em que vigora uma educação emancipatória.

Identificamos que as trilhas da educação básica em Manaus são labirintos para a comunidade escolar, composta tanto pelos profissionais da educação, mas também pelas crianças e adolescentes e seus responsáveis. Fica evidente a condução da educação no Estado do Amazonas e em Manaus a partir dos acordos pactuados pelas economias dependentes com as economias avançadas, enraizadas na

política de educação no país, com os planos e metas da “Política de Educação para Todos”, “Compromisso Todos pela Educação”.

Nessa lógica, são ampliadas vagas e criados mecanismos de avaliação para elevação dos índices educacionais, propondo uma preocupação com o acesso e a permanência escolar, de modo a preparar para o mercado de trabalho, sendo frisado desde a Constituição Federal, LDB/1996 e demais regulamentações. Para garantia de seus objetivos, o trabalho do/a assistente social é requisitado para intervir no conjunto de demandas que emergem nos espaços sócio-ocupacionais e que carregam em seu cerne as expressões da questão social.

A partir da questão secundária “Onde estão os assistentes sociais que atuam na educação básica?”, verificamos que, na rede pública, há profissionais que trabalham na esfera estadual, lotadas na Sede da SEDUC/AM, no Departamento de Gestão Escolar (Degesc), na Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial (CASP), bem como Coordenadorias Distritais, Gerência de Programas, Projetos e Atendimento ao Escolar – GEPPAE e no Colégio do Corpo de Bombeiros do Amazonas, que é próprio do Corpo de Bombeiros do Amazonas, mas que possui parceria com a SEDUC/AM. Na rede pública municipal, foram localizadas na Sede da SEMED, no Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP) e nas Divisões Distritais.

Na rede privada, por meio do levantamento exploratório e da pesquisa de campo, os espaços em que se encontram as assistentes sociais são as seguintes instituições: Centro Educacional Adalberto Vale, Centro Educacional Santa Teresinha, Colégio Dom Bosco, Colégio Preciosíssimo Sangue, Colégio Santa Doroteia, Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, Escola Santa Maria Mazzarello, Instituto Adventista de Educação e Assistência Social Norte Brasileira/Região Administrativa do Norte do Amazonas, Pró-Menor Dom Bosco, Serviço Social da Indústria (SESI) – Escola, Serviço Social do Comércio (Sesc) e Escola vinculada ao Terceiro Setor (incluída pela pesquisa).

Para a discussão da questão norteadora “Como se manifesta o objeto de trabalho do/a assistente social nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da política de educação?”, consideramos que o objeto de trabalho do/a assistente social são as múltiplas expressões da questão social, e que estas correspondem ao conjunto de desigualdades geradas a partir do processo de produção capitalista (IAMAMOTO, 2012).

Sendo assim, procuramos, para além de reconhecer quais são as expressões nos espaços sócio-ocupacionais, apreender como as assistentes sociais compreendiam essas expressões, o que ficou explicitado no decorrer da pesquisa. A maioria das profissionais (90%) parte da perspectiva marxiana e 10% a concebem a partir uma visão a-histórica.

De todo modo, das expressões sinalizadas pelas assistentes sociais da rede pública e privada, que se aproximam dada a sua frequência, estão: as dificuldades de acesso a demais políticas, a evasão

escolar e a violência em suas diversas modalidades, tendo ênfase o *bullying* (34%), a violência psicológica (10%), a violência física (10%) e a exploração infantil (7%). Contudo, observamos expressões diferentes que se manifestam na sociedade e reverberam na política de educação, embora não sejam exclusividade deste campo: desemprego trabalho precário e informal e exclusão de crianças e adolescentes do núcleo familiar em razão de orientação sexual ou conflitos familiares, dentre outros.

Outra questão a ser respondida era: “Quais as demandas específicas para o trabalho profissional na educação básica?” As demandas chegam aos espaços sócio-ocupacionais de modo diverso. Na rede pública, a maioria das profissionais (57%) desta é chamada a responder às demandas institucionais, enquanto, na rede privada, as profissionais caracterizam as demandas como espontâneas (50%). Todavia, aparecem outras formas: por agendamento e encaminhamentos externos.

Quanto às demandas nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica em Manaus, identificou-se que são voltadas para dois tipos de público-alvo: a) trabalhadores da educação; b) crianças e adolescentes e seus familiares, podendo as profissionais realizarem o seu trabalho apenas a um público específico ou a ambos. Nota-se que a conjunção dos dois públicos ocorre com mais frequência nas redes públicas estadual e municipal, enquanto na rede privada as demandas só estão voltadas ao acompanhamento e concessão de bolsas de crianças e adolescentes.

Tomando como referência a questão “Como os assistentes sociais constroem sua intervenção profissional para responder às expressões da questão social?”, a pesquisa revelou que as assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica em Manaus, principalmente na rede pública, constroem seu plano de trabalho coletivamente com demais profissionais que compõem a equipe multiprofissional, que pode contar com profissionais de apoio, psicólogos, psicopedagogos, dentre outros. Já na rede privada, dada a condição de seus vínculos empregatícios, a construção do planejamento de trabalho se dá individualmente.

Dos desafios encontrados no trabalho das profissionais, na rede pública têm destaque a falta de espaço físico adequado, as condições de trabalho, dificuldade do trabalho em rede etc, esta intrinsecamente ligada a teoria do capital humano e teoria do capital social, onde são visualizado gatos limitados e focalizados apenas para o alívio da pobreza. Já na rede privada, os desafios estão no conhecimento dos demais profissionais quanto às competências e atribuições profissionais, bem como o desenvolvimento do trabalho junto a famílias.

Dentre as estratégias sinalizadas para enfrentar os desafios estão: a reafirmação da profissão, em conformidade as prerrogativas, a apresentação do plano de trabalho para a equipe de gestão, a solicitação de espaço adequado, a formação continuada, entre outras.

Para tanto, é necessário lançar mão da instrumentalidade. Ao questionarmos as profissionais sobre a concepção de instrumentalidade, identificamos leituras que se aproximam à de Guerra (2014), mas também percebemos a redução a instrumentos e técnicas.

À luz da questão “De que forma os profissionais estão atuando nos espaços sócio-ocupacionais da educação básica em período de pandemia da Covid-19?”, constatamos que as profissionais da educação básica aderiram à modalidade de trabalho *home office* e modo híbrido, em virtude do cenário pandêmico. Observaram-se diversas dificuldades na realização do seu trabalho, que correspondem à sobrecarga de trabalho, o adoecimento em virtude da covid-19 e consequentes sequelas deixadas, o adoecimento psíquico, a partir de transtornos como ansiedade, crise de pânico, adoecimento físico (por ficar mais horas sentadas), dificuldade de conciliar as atividades domésticas e de trabalho etc. Com o início da vacinação, as profissionais retomaram para a modalidade presencial e estão retomando aos espaços em que estão lotadas.

Notamos que, em todas as trilhas desta dissertação, o que se expressa com frequência corresponde à autonomia relativa das profissionais na condução de seu trabalho, dado o processo de precarização do trabalho. Acreditamos que a dissertação, apesar de responder às questões norteadoras, possui limitações, uma vez que não foi possível abarcar a quantidade de sujeitos pensada inicialmente, principalmente as assistentes sociais da rede privada. Esperamos que venham outros estudos que possam se aproximar ainda mais deste espaço sócio-ocupacional.

O pesquisador é como um mateiro adentrando a floresta. Mesmo que ele compreenda como se guiar pela mata, mesmo o mais experiente pode ser pego de surpresa pelos imprevistos diários. Como pesquisadora, ao desbravar pelas trilhas para compreender o objeto de pesquisa delineado, ao longo dos dois anos e sete meses, deparamo-nos com diversas trilhas que se tornaram labirintos. Foi preciso respirar e observar atentamente o movimento da realidade, buscando nela, meios de criar nossos próprios caminhos até retornar à trilha inicial que precisava seguir.

O primeiro labirinto com o qual nos deparamos nesta pesquisa foi a pandemia da covid-19, para a qual nenhum pesquisador ou pesquisadora estava preparado. No labirinto de luto e dor, os/as pesquisadoras abriram novas trilhas para continuar suas pesquisas. O Ensino Remoto emergencial (ERE), ainda que não sendo ideal, foi extremamente necessário, considerando que a ciência se tornou a forma de resistência num ambiente tão cruel. As aulas foram essenciais para compartilhar saberes diversos, principalmente de se construir novas alternativas para desenvolver pesquisas de modo seguro.

O segundo labirinto encontrado foi o processo de coleta de dados da pesquisa de campo. Em virtude da pandemia, não foi possível alcançar a amostra pretendida de 33 profissionais, conseguimos respostas apenas de 21 assistentes sociais. Queremos destacar que, durante a realização da coleta, houve indicação das próprias participantes de outras colegas da educação básica, sendo evidenciado um quantitativo de 48 profissionais.

Desse modo, a pesquisa não conseguiu abarcar a amostra pretendida e deixou desnudada uma parcela considerável de assistentes sociais da educação básica. Das instituições privadas, conseguimos o contato com 6 assistentes sociais, apenas 3 profissionais responderam. Da rede municipal, entramos em contato com 22 profissionais, apenas 10 responderam ao questionário. No entanto, conseguimos verificar que as 12 assistentes sociais que não responderam estão inseridas na sede da secretaria municipal, que atendem às demandas da rede pública municipal. Sinalizamos ainda que houve a desistência de uma assistente social em virtude da dificuldade de acessar o questionário, dadas as dificuldades de conexão em seu aparelho. Da rede pública estadual, entramos em contato com 11 assistentes sociais, destas 8 assistentes sociais responderam ao questionário, apenas 3 não aceitaram participar da pesquisa, dado seu afastamento do espaço sócio-ocupacional em virtude de adoecimento.

Queremos evidenciar outros motivos para a não adesão. O primeiro deles tange ao período em que conseguimos dar início à pesquisa, nas escolas tanto da rede pública e privada; as escolas públicas e particulares já haviam retornado às suas atividades presenciais e muitas profissionais não conseguiam responder ao questionário enviado, por estarem abarrotadas de demandas. Destacamos, ainda, a exaustão, a tristeza e luto de algumas profissionais que perderam familiares em virtude da pandemia e que, depois de 15 dias de licença, tiveram que retornar aos seus espaços e agir com normalidade. Queremos deixar aqui toda a nossa solidariedade a todas essas profissionais, especialmente a essas que compartilharam suas dores. Enquanto pesquisadora, foi desafiador segurar o choro ao se deparar com relatos dolorosos escutados através de ligações.

É necessário expor as limitações na utilização do questionário, no entanto, foi a opção mais viável que assegurasse a saúde de todas. Neste sentido, esperamos despertar outros mateiros para andar nas trilhas da educação básica, aproximando-se cada vez mais, para explicar mais esta rica e abundante floresta que contém diversos mistérios que precisam ser expostos e explicados.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. 1996.** Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf Acesso em: 15 Jun. 2021.
- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. EDUCAÇÃO: um novo patamar institucional. Dossiê Governo Lula. Novos estudos. **CEBRAP** (87), Jul 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200008.>, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/Og56GTLRdtvSxvWppDTGWnz/?lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2021.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 618–620, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1255. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>. Acesso em: 24 set. 2021.
- ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. in: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, 2013. Doi: <https://doi.org/10.20500/rce.v8i15.1693> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1693> Acesso em: 26. Dez. 2021.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. “O Serviço Social na educação”. **Revista Inscrita**. Brasília, N. 6. CFESS, 2000. p.19-24. Disponível em: https://issuu.com/cfess/docs/revistainscrita-cfess_6 Acesso em: 10 ago. 2020.
- ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com a educação no período de 1994 a 1999. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1355/1094> Acesso em: 20 dez. 2022.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. Belo Horizonte, 2007. p.1- 16. Disponível em : https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf Acesso em: 06 nov. 2020.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço Social Trabalho e Políticas Públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- AMARAL, Marisa Silva; CARCANHOLO, Marcelo Dias. Superexploração da força de trabalho e transferência de valor: fundamentos da reprodução do capitalismo dependente. In: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (Orgs.). **Padrão de Reprodução do Capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.p. 87-102.v. 1.
- AMARAL; Ângela Santana; CESAR, Monica de Jesus. O Trabalho do Assistente Social nas Fundações Empresariais. 2009. In: CFESS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**, 2009. Disponível em : <https://www.cressm.org.br/files/arquivos/w17733qX1V6pk9807jzK.pdf> Acesso em : 24 Out. 2021.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

AMAZONAS. **Lei N. 4.464, de 2 de maio de 2017** - Institui o Serviço Social Escolar na rede privada de ensino no Estado do Amazonas, e dá outras providências. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/norma/9775> Acesso em: 28 jul. 2020.

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas- PEE AM**: uma construção da sociedade amazonense. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Conselho Estadual de educação. Manaus, abr. 2008. Disponível em: Conselho Estadual de educação. Manaus, abr. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf . Acesso em: 28 jul. 2020.

AMAZONAS. **Queda no número de crimes contra crianças e adolescentes em Manaus esta ligada ao isolamento social**. Set. 2020. Disponível em: <https://www.amazonas.am.gov.br2020/07/queda-no-numero-de-crimes-contra-criancas-e-adolescentes-em-manaus-esta-ligada-ao-isolamento-social-segundo-delegada/> Acesso em : 20 mar. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação, 2020. **A aula em casa**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/> Acesso em: 13 de ago. 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação, 2021. **A secretaria**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/> Acesso em: 25 de Outubro de 2021.

ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de. et al. **VIVER OU SOBREVIVER**: dilemas do Trabalho dos/as Assistentes Sociais na Pandemia. No prelo.

ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de. VALLINA, Marcelo Mario. **Novos Contornos do Serviço Social no Amazonas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **ADEUS AO MUNDO DO TRABALHO?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do trabalho. 11 – Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **CORONAVÍRUS**: o trabalho sob fogo cruzado. [livro eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **OS SENTIDOS DO TRABALHO**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Financiamento da educação básica no governo Lula**: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo de FHC. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Brasília – DF, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2958> Acesso em: 22 abr. 2021.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A Demanda Social pela Educação, a política de educação no Brasil e a inserção do Serviço Social**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). 158 f. Programa de Pós – Graduação em Serviço Social/ Universidade Federal do Alagoas. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/4812/1/A%20demanda%20social%20pela%20educacao%20e%20a%20insercao%20do%20servico%20social%20na%20politica%20de%20educacao%20no%20brasil%20e%20a%20insercao%20do%20servico%20social.pdf>

[Ono%20Brasil%20e%20a%20inser%C3%A7%C3%A3o%20do%20Servi%C3%A7o%20Social.pdf](#) Acesso em: Acesso em: 24 set. 2021.

BATISTA, Elane Silva. **Políticas Públicas de Creches da Semed em Manaus:** organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018 Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6360> Acesso em: 24 out. 2021.

BELLINI, Maria Isabel Barros; RODRIGUES, Débora Cristina Bandeira; MARQUES, Naddianna Rosa. A PANDEMIA POR COVID-19: inflexões devastadoras para a sociedade. In: PINHEIRO, Hamida Assunção; CUNHA, Marinez Gil Nogueira; CAVALCANTE, Lidiany de Lima; RODRIGUES, Débora Cristina Bandeira. **Serviço social e os dilemas da saúde em tempos de pandemia.** São Paulo: Alexa Cultural/ Manaus: Edua, 2020. p. 23-42.

BERING, Elaine Rossetti. **BRASIL EM CONTRA-REFORMA:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa, da tramitação à aprovação em 1996. **Revista retratos da Escola**, v.10, n.19. Jul/dez. 2016. p.407- 428. Disponível em : [LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996 | Nóbrega Bollmann | Retratos da Escola \(emnuvens.com.br\)](#) Acesso em: 20 Dez 2021.

BORGES, Walkimar Vilaça Batista. Os Efeitos Da Implementação Das Coordenadorias Distritais De Educação Na Gestão Das Escolas Estaduais Da Zona Norte De Manaus. 2015. 122 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 122. 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/os-efeitos-da-implementacao-das-coordenadorias-distritais-de-educacao-na-gestao-das-escolas-estaduais-da-zona-norte-de-manaus/> Acesso em 28 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** Coleção Primeiros passos. 1ª edição Ebook. Editora brasiliense: 2017.

BRASIL, **Código de ética do/a assistente social / Lei nº 662/1993.** 10ª ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 Dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia (Instituída pelos Requerimentos nos 1.371 e 1.372, de 2021).** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441> Acesso em : 20 ago. 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de; SADECK, Francisco. Financiamento do gasto em educação das três esferas de governo em 2000. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2887> Acesso em: 15 nov. 2022.

CERQUEIRA, Daniel et. al., ATLAS DA VIOLÊNCIA. 2021. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/ Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo 2021. Disponível em : <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf> Acesso. 22 ago. 2022.

CFESS. **Diálogos do cotidiano – Assistente Social: reflexões sobre o trabalho profissional**. Brasília: CFESS, 2021.

CFESS. **PERFIL DE ASSISTENTES SOCIAIS NO BRASIL: formação, condições de trabalho e exercício profissional**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf> Acesso em: 25 set. 2022.

CFESS. **Subsídios para a atuação profissional de assistentes sociais na política de educação**. 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf) Acesso em: 20 ago. 2020.

COLEMARX. A educação no governo Bolsonaro em seis atos: ajustes na agenda educacional sob nova direção do Estado. **Esquerda online**, Rio de Janeiro, 22. ago. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/08/22/a-educacao-no-governo-bolsonaro-em-seis-atos-ajustes-na-agenda-educacional-sob-nova-direcao-do-estado/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

COMISSÃO DE ORIENTAÇÃO E FISCALIZAÇÃO (COFI). **Nota De Orientação N° 01/2020 COFI/CRESS-AM para assistentes sociais em exercício profissional na Política De Educação em tempos da pandemia Do Coronavírus Covid-19**. Disponível em: <https://storage.builderall.com/franquias/2/6487476/editor-html/7046525.pdf> Acesso em: 18 ago. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **PSICÓLOGAS(OS) E ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA** : orientações para regulamentação da Lei nº13.935, de 2019 / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1ª ed. Brasília, CFP, 2021 Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf> Acesso em: 10 mar. 2022.

COSTA, Lucas Carneiro et. al. AS PROPOSTAS “BOLSOLAVISTAS” PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 2021. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 3, p. 275-305, Salvador, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.46781> Acesso em: 20 nov. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7 – 70.

DUARTE, Joana Maria Gouveia Franco. **TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS NO SERVIÇO SOCIAL: determinações sócio-históricas na reconfiguração das políticas sociais contemporâneas**. RACHELIS, Raquel. VICENTE, Damares. ALBUQUERQUE, Valéria. **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 203 – 221.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber Profissional e Poder Institucional**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente: e classes sociais na América Latina**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO: experiências históricas e desafios atuais. in: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V.14. N. 03. 2019. Doi: [10.21723/riace.v14iesp.3.12757](https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.3.12757) . Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757/8523>. Acesso em: 25 Dez. 2021.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O Ensino médio nas escolas de tempo integral**. 2012. 93f. Dissertação. (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Amazonas/ o Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3180/1/Janilce%20Negreiros%20Ferreira.pdf> Acesso em: 22 Out. 2021.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto, 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjlrH-j7H6AhWkA7kGHbC7BgwQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fbibliotecavirtual.clacso.org.ar%2Far%2Flibros%2Fgrupos%2Fbasua%2FC05Filgueiras.pdf&usq=AOvVaw3cO_nqj-TWC6SIDuwalPe1 Acesso em: 22 abr. 2021.

FREIXO, Adriano de; MACHADO, Rosana Pinheiro. DIAS DE UM FUTURO (QUASE) ESQUECIDO: um país em transe, a democracia em colapso. In: FREIXO, Adriano de; MACHADO, Rosana Pinheiro. (Orgs.) **BRASIL EM TRANSE: Bolsonaroismo, nova direita e Desdemocratização**. Rio de Janeiro, Editora Oficina Raquel, 2019. p. 09-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Escola e Estrutura Econômico- Social Capitalista**. 7.ed. Cortez, (2001).

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 Dez 2021.

Frigotto, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, 10(20), 228 a 248. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296> Acesso em: 15 dez.2022.

FUKS, Rebeca. Quem foi Paulo Freire e porque a sua pedagogia foi tão importante. 2021. E-biografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/quem_foi_paulo_freire_pedagogia/ Acesso em: 20 nov.2022.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO AMAZONAS DR.^a ROSEMARY COSTA PINTO, FVS (2021). **Dados epidemiológicos da COVID-19 no Amazonas:** Boletins epidemiológicos. Disponível em: https://www.fvs.am.gov.br/media/publicacao/Boletim_Situa%C3%A7%C3%A3o_Epidemiol%C3%B3gica_de_COVID-19_e_da_S%C3%ADndrome_Respirat%C3%B3ria_Aguda_CKtDhSL.pdf Acesso em : 20 ago. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **III Levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira.** (2017). ICICT. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/iciict/34614/III%20LNUD_PORTUGU%c3%8aS.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 ago. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Monitora Covid-19.** (2022) Disponível em: <https://bigdata-covid19.iciict.fiocruz.br/> Acesso em: 20 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. **CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO:** um estudo introdutório. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.15-38. Disponível em: <http://localhost:8080/xmlui/handle/7891/2777> Acesso em: 10 nov. 2020.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade.** v. 20, n. 1, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 22 set. 2021.

GIAQUETO, Adriana. **A dimensão Educativa no Trabalho Social.** 1^a ed. – E-book. São Paulo: Paco editorial, 2015.

GUERRA, Yolanda et. al. ATRIBUIÇÕES, COMPETÊNCIAS, DEMANDAS E REQUISIÇÕES: o trabalho do assistente social em debate. 2017 **Anais do XV ENPESS.** Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/guerra-e-outros-201804131237474299190.pdf> Acesso em: 24 set. 2021.

GUERRA, Yolanda. A dimensão investigativa no exercício profissional. 2009. Disponível : <https://www.cressm.org.br/files/arquivos/w17733qX1V6pk9807jzK.pdf> Acesso em : 24 out. 2021.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnica – operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. **A dimensão teórico- operativo no Serviço Social:** desafios contemporâneos. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social.** 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GUIA DE SAÚDE MENTAL PÓS-PANDEMIA NO BRASIL. Out/2020. Disponível em: http://dasu.unb.br/images/Material_educativo/Guia_de_sade_mental_ps-pandemia_no_brasil.pdf Acesso em: 10 set. 2022.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul de. **RELAÇÕES SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**: esboço de uma interpretação histórico- metodológica – 22. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação. 23ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2012, a.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) Assistente Social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1ª ed. CFESS, Brasília, 2012b.

IAMAMOTO, Marilda. Os Desafios Da Profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das Conquistas da classe trabalhadora. In: CFESS. **Diálogos do cotidiano – Assistente Social**: reflexões sobre o trabalho profissional. Brasília: CFESS, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 20 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 1995**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_educacao_basica_1995.xlsm Acesso em: 24. Nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 1996**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_educacao_basica_1996.xls Acesso em: 24. Nov.2021.

JESUS E SILVA, Ana Maria Clementino. **As Tensões e contradições das Políticas Educacionais Brasileiras dos Governos de Lula e Dilma Rousseff**: o Ideb e o Programa Mais Educação. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais/ Programa de Pós- Graduação em educação – Conhecimento e inclusão, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31802> Acesso em: 20 set. 2022.

LARA, Ricardo. PANDEMIA E CAPITAL: as repercussões da Covid-19 na reprodução social. **Revista Libertas**, v.20, n. 1, jan/jun 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/30657> Acesso em: 10 set. 2022.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Revista Serviço social e sociedade**, São Paulo, n.113, jan/mar/, 2013. P,106-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/6KvCy44KVNNHQMLgqhcfb5L/abstract/?lang=pt> Acesso em 22 abr. 2020.

LIMA, Frederico Alexandre De Oliveira. **Soldados da Borracha**: das vivências do passado às lutas contemporâneas. 2013. Dissertação. 160 f. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3723/1/Frederico%20Alexandre%20de%20Oliveira%20Lima.pdf> Acesso em: 22 nov 2021.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011 – 2020: uma leitura e uma discussão necessárias. **Universidade e Sociedade**. Ano XXI, n.48, p.8 – 20, julho, 2011. Disponível: <https://issuu.com/andessn/docs/48> Acesso em: 25 Dez. 2021

LUKÁCS, Georgy. Para uma ontologia do Ser Social II. Tradução de Nélio Schneider. Editora: Boitempo, 2010.

MALAGUETA, Josino da Silva. **A Aventura Econômica na Amazônia**: um estudo dos projetos de desenvolvimento econômico e social para o estado do Amazonas nos últimos 30 anos. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2008. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4129> Acesso em: 22 nov 2021.

MANAUS, **LEI Nº 1624, DE 30 De dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Servidores Públicos da Área Administrativa da Educação Municipal, Estabelecendo o Quantitativo de Vagas por Cargo, e dá outras Providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-manaus-am> Acesso em: 20 mai. 2022.

MANAUS. **Lei nº 590, de 13 de março de 2001**. Reestrutura A Administração Do Poder Executivo Municipal, E Dá Outras Providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2001/59/590/lei-ordinaria-n-590-2001-reestrutura-a-administracao-do-poder-executivo-municipal-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 out. 2021.

MANAUS. **Lei orgânica do município de Manaus**, 05 de abr. 1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/lei_organica_am_manaus.pdf Acesso em: 15 out. 2021.

MANAUS. **Semed reúne profissionais de Serviço Social para debater desafios e perspectivas da área**. 13 de mai 2015. Disponível em: [https://semed.manaus.am.gov.br/semed-reune-profissionais-de-servico-social-para-debater-desafios-e-perspectivas-da-area/#:~:text=Atualmente%2C%20a%20Semed%20possui%2045,\)%20e%20na%20GDS%2FSemed.](https://semed.manaus.am.gov.br/semed-reune-profissionais-de-servico-social-para-debater-desafios-e-perspectivas-da-area/#:~:text=Atualmente%2C%20a%20Semed%20possui%2045,)%20e%20na%20GDS%2FSemed.) Acesso em : 22 ago. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 325–356, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.24648. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **SERVIÇO SOCIAL**: Identidade e alienação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL: elo para a construção da cidadania.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARX, O Capital: Crítica da Economia Política. **Livro I- Processo de Produção do Capital.** Tradução Rubens Enderle. Editora Boitempo, 2013

MENEZES, Samara Barbosa de. **MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DO AMAZONAS: entre o dito e o feito.** 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3214> Acesso em: 24 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. –Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em.: 12 set. 2020.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. TRABALHO COM FAMÍLIAS: um desafio para os Assistentes Sociais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, V. 3 n° 1, dez. 2004. p. 1 – 15. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/979/> Acesso em : 10 set. 2022.

MIRANDA, Camila Barbosa Monção. **DITADURA MILITAR E AMAZÔNIA: Desenvolvimentismo, representações, legitimação política e autoritarismo nas décadas de 1960 e 1970.** 2018. 258 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018 Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6835> Acesso em: 22 nov 2021.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento social.**3.ed. São Paulo: Cortez,2011.

MONTENEGRO, R. D.C. **A Criação da Escola de Serviço Social de Manaus.** (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-RJ,1986.

MOREIRA, Carlos Felipe. Notas críticas sobre o Trabalho de assistentes sociais com grupos. in: RAMOS, Adriana. SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. **A dimensão técnico – operativa no trabalho do assistente social: ensaios críticos.** 1ª ed. Campinas: Editora Papel Social, 2018. p. 21 – 44.

MOTA, Ana Elizabete. A cultura da crise e as ideologias do consenso no ultraneoliberalismo brasileiro. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe. **Neofacismo no poder.** Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 135 – 148.

MOTA, Ana Elizabete. **CRISE SANITÁRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIABILIDADE: desafios ao Serviço Social brasileiro.**In: CFESS. **Diálogos do cotidiano – Assistente Social: reflexões sobre o trabalho profissional.** Brasília: CFESS, 2021.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela Santana. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **A Nova Fábrica De Consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1998

MOTTA, Vânia Cardoso. **Da Ideologia do Capital Humano à Ideologia do Capital Social:** as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro / Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2007. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp040798.pdf> Acesso em: 22 set. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, educação e saúde**. v. 06, n. 3, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/abstract/?lang=pt>. Acesso: 22 set. 2021.

NAZARETH, Tayana; BRASIL, Marília; TEIXEIRA, Pery. MANAUS: crescimento populacional e migrações nos anos 1990. **Revista Paraense de Desenvolvimento**, 2011. Curitiba, n.121, p. 201 – 217. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00920196> Acesso em: 12 set. 2021.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. GOVERNOS LULA, DILMA E BOLSONARO: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. **Interação**, v.21, n.3, p. 121- 144, 2021. DOI: 10.53660/inter-117-s201. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi5_7ioi7P6AhW9IrkGHZfcCb4QFnoECAMQAO&url=https%3A%2F%2Finteracao.org%2Findex.php%2Fedicoes%2Farticle%2Fdownload%2F117%2F86&usg=AOvVaw2nNS4LPKW3GU8rfz-rrKwp Acesso em 24 set. 2021.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Revista Temporalis** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. São Paulo: Editora Expressão popular, 2011a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.25, n. 2. mai./ago. 2009. p.197 – 2009. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5XQ9bD6AhVTO7kGHTJaBjYQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.seer.ufrgs.br%2Frbpa%2Farticle%2Fdownload%2F19491%2F11317.Acesso&usg=AOvVaw0t6jdmkDCZfPQ5SyqV6G2q> Acesso em: 22. Dez. 2021.

OLIVEIRA, Jullymara Lais Rolim de. **EXPLORANDO OUTROS CENÁRIOS:** o serviço social no espaço escolar. 2013. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). 196 f. Programa de Pós- Graduação em Serviço Social /Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8383> Acesso em: 15 de mar. 2022.

OSORIO, Jaime. **O ESTADO NO CENTRO DA MUNDIALIZAÇÃO**: a sociedade civil e o tema do poder. Tradução Fernando Correa Prado, 1ª edição. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2014.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “Questão Social” em Debate**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional**. 2008. Tese. (Doutorado em Serviço Social, trabalho e sociedade) .238 f. Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca, 2008. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/mariacristina.pdf> Acesso em: 15 Out. 2020.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. [Livro eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PPGGS, MANUAL DO/A DISCENTE: um guia para uma nova caminhada. Manaus, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1uv5ZP2gWghF99T7n93KTvI9Kc_CD7UGL/view Acesso em: 20 set. 2022.

PRATES, Jane Cruz Prates. O MÉTODO MARXIANO DE INVESTIGAÇÃO E O ENFOQUE MISTO NA PESQUISA SOCIAL: uma relação necessária. In: **Textos e Contextos**. V.11, n.1. Porto Alegre: 2012. p.116 – 128. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf Acesso em: 15 out. 2020.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo Internacional da educação. PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. As diretrizes da Política de Educação para Todos (EPT). in: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Organizadoras). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

RAICHELES, Raquel. O trabalho do assistente social na esfera estatal. 2009. In: CFESS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, 2009. Disponível : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwilk_fzLX6AhWxBbkGHV1cCksQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.potere-social.com.br%2Flivro_para_download-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais%2F&usg=AOvVaw0A2XScQRwjyBNtD9DjQvB Acesso em : 24 out. 2021.

RAICHELES, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RACHELIS, Raquel. VICENTE, Damares. ALBUQUERQUE, Valéria. **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p.25-65.

RAICHELIS, Raquel. ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS REVISITADAS: a nova morfologia. In: CFESS, Atribuições privativas do/a assistente social em questão. Brasília, 2020.

Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS202-AtribuicoesPrivativas-Vol2-Site.pdf>
Acesso em : 15 mai. 2022.

SANTOS , Catarina Cerqueira de Freitas; MELLO, Micaela Balsamo. Educação Gerencial Nas Políticas Públicas De Educação Em Tempo Integral Do Governo Lula/Dilma Ao Governo Temer. v.07. n.07, 2019. **Anais do VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/view/296/showToc> Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, André Michel dos. SERVIÇO SOCIAL: reflexões acerca das contribuições do Assistente Social para o fortalecimento da Gestão Escolar. In: SCHNEIDER, Glauca Martins; HERMANDORENA, Maria do Carmo A. **SERVIÇO SOCIAL: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012b. p.11-28.

SANTOS, Cláudia Mônica dos; FILHO, Rodrigo de Souza; BACKX, Sheila. A DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA DO SERVIÇO SOCIAL: questões para reflexão. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. **A dimensão teórico- operativo no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Josiane Soares. **QUESTÃO SOCIAL: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012a – (Coleção biblioteca básica de serviço social; v6).

SAVIANI, Demerval. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade 28 (100), 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027,2007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2021.

SENA, Maria Zenilda da Silva. Os investimentos em educação e o crescimento da renda média da população do Estado do Amazonas durante os anos 90. 2007. 72 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007. Disponível em : <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4568> Acesso em: 22 nov 2021.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **QUESTÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: fundamentos sócio-históricos** 2ª ed. Campinas: Editora Papel social, 2014.

SILVA, Márcia Perales Mendes; VALLINA, Kátia de Araújo Lima; VALLINA, Marcelo Mario; PINHEIRO, Neide d' Oran. O SERVIÇO SOCIAL EM MANAUS: caracterização profissional e institucional. in: SILVA, Márcia Perales Mendes; VALLINA, Kátia de Araújo Lima. **O ASSISTENTE SOCIAL E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO. Manaus: EDUA, 2005. p.21 – 46.**

SOARES, Emádina Gomes Rodrigues. **O que Revelaram os Índices de Desenvolvimento Humano na Cidade de Manaus**. 2011. Dissertação. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2509> Acesso em: Acesso em: 22 nov 2021.

SOUZA, Iris de Lima. **SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: saberes e competências necessários no fazer profissional**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de

Ciências Sociais Aplicadas, Natal 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14163/1/IrisLS.pdf>. Acesso em: 22 ago.

TORRES, Gracimeire de Castro. **A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7945> Acesso em: 24 de Out. 2021.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas públicas. In: SANTOS, Cláudia Mônica; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. **A dimensão teórico- operativo no Serviço Social: desafios contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 77 – 108.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria, & ROSSI, Alexandre José. (2020). O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, v. 45, n. 1, p.1-23, 2020. DOI: 10.5902/1984644433740. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740>. Acesso em: 25 set. 2022.

UNESCO, CONSED. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: **Ação educativa**, 2001. Disponível em : [Educação para todos: o compromisso de Dakar - UNESCO Biblioteca Digital](#) Acesso em: 25 Dez 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em : <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 22 de Out. 2021.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **O/A ASSISTENTE SOCIAL NA LUTA DE CLASSES: projeto profissional e mediações** [Livro eletrônico], São Paulo: Cortez, 2017.

VISISAN. **II INQUÉRITO NACIONAL SOBRE A INSEGURANÇA ALIMENTAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVI-19 NO BRASIL**. [Livro eletrônico] 2022. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/seguranca-alimentar-covid-8jun-2022.pdf> Acesso em: 15 ago. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SANTOS, Carolina Cassia Batista; DUARTE, Natália de Souza. 10 anos do grupo de pesquisa TEDis. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. **O Trabalho das equipes multiprofissionais na educação**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

YAZBEK, Maria Carmelita. **PROBREZA E EXCLUSÃO DA QUESTÃO SOCIAL: expressões da questão social no Brasil**. **Revista Temporalis** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
 E SUSTENTABILIDADE NA AMAZONIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS de responsabilidade Shirley Vitória Teixeira de Menezes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, localizado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Amazonas-PPGSS/UFAM, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200 – Coroado, pelo telefone (92) 991289265, e-mail: ppgss@ufam.edu.br, sob orientação da Profa. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, professora do PPGSS/UFAM. A pesquisa tem por objetivo geral: Analisar o Trabalho Profissional do Assistente Social na Política de Educação em Manaus e por objetivos específicos: Caracterizar os espaços sócio-ocupacionais em que estão inseridos os assistentes sociais que trabalham na política de educação em Manaus Averiguar as principais expressões da questão social que emergem nos espaços sócio-ocupacionais ligados à política de educação e como se dão as respostas profissionais em Manaus; Identificar os desafios postos ao trabalho dos assistentes sociais na política de educação em Manaus em tempos de pandemia da COVID-19.

Sua participação é voluntária e será importante para favorecer a compreensão da configuração do trabalho profissional do assistente social na política de educação em Manaus e se dará por meio da aplicação de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, por intermédio da plataforma *Google Forms*, encaminhado por e-mail ou *WhatsApp*, conforme melhor lhe convier.

A pesquisa de campo será realizada através de questionário on-line seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS e da Comissão Nacional de pesquisa – (CONEP, 2020) ligada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde – (CNS) em virtude da emergência sanitária mundial com a pandemia do SARS COV-19 (COVID-19), que reforça a necessária adoção de medidas preventivas, como o distanciamento social.

Desta forma, respeitando a Resolução nº 466/12, 510/16 e a 518/18 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo ser: desconforto, constrangimento em diante das perguntas do questionário, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados. Entretanto, caso ocorra algum desconforto, constrangimento ou mal-estar ao responder ao questionário, por favor, nos comunique para que possamos acolher e tomar as devidas providências, e, dentre as alternativas para minimizá-los, podemos estar referenciando os participantes da pesquisa para o Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA) da Universidade Federal do Amazonas.

Destacamos, que sua identidade será mantida em sigilo e que não há despesas, compensações ou benefícios diretos pela sua participação, que deve ser livre e voluntária, inclusive podendo desistir a qualquer momento do estudo sem qualquer dano ou prejuízo. Como o (a) senhor (a) trabalha como assistente social, entendemos que esta pesquisa o beneficia porque traz contribuições para o entendimento da configuração do trabalho profissional nos demais espaços sócio-ocupacionais da política de educação em Manaus e, por conseguinte, pode favorecer a análise das demandas e das respostas profissionais.

Com isso, a categoria profissional e suas diferentes instituições representativas têm a possibilidade de debater e fortalecer as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que orientam a atuação profissional, possibilitando ainda que os resultados advindos desta pesquisa sirvam de parâmetro para outros estudos, pois os resultados produzidos com a pesquisa serão analisados e publicados.

Este TCLE está sendo disponibilizado na forma online e o Sr. (a) deve responder ao item abaixo de aceite, para em seguida ser disponibilizado o questionário. Ao final será disponibilizado por meio do *Google Forms* para o seu e-mail. Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do telefone (92) 99271-2054 ou pelo e-mail shirleyvitoriamenezes@gmail.com

Fica disponibilizado, para eventuais informações, reclamações ou denúncias, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (órgão responsável pela avaliação ética dos projetos de pesquisa) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) à Rua Teresina, 495 – Escola de Enfermagem de Manaus, sala 07 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus-AM, Fone: 3305-1181/Ramal 2004, (92) e e-mail: cep@ufam.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

“Li e Concordo em participar da pesquisa”

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
 E SUSTENTABILIDADE NA AMAZONIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – IFCHL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
 SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGSS

**Pesquisa: O TRABALHO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA
 EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS**

**Questionário para os assistentes sociais dos espaços sócio-ocupacionais da
 Educação básica em Manaus.**

I. IDENTIFICAÇÃO

1.1. **Sexo:**

() Feminino () Masculino

1.2. **Ano de formação:** _____

1.2. **Tipo de instituição em que fez a graduação:**

() Pública
 () Particular

1.4. **Modalidade da graduação:** () Presencial () Semipresencial () A distância

1.5. **Possui curso de pós-graduação?**

() Não
 () Sim. Em qual área?
 () Especialização: _____
 () Mestrado: _____
 () Doutorado: _____
 () Pós-Doutorado: _____

1.6. **Fez cursos de atualização voltados especificamente para a área da educação?**

() Não
 () Sim. Qual(is): _____

- Capacitação de Recursos Humanos.
- Visitas domiciliares.
- Articulação com instituições públicas/privadas.
- Outros _____

2.3. Quais destas demandas, o(a) senhor(a) entende estarem em desacordo com as atribuições privativas do assistente social?

- Acompanhamento das condicionalidades dos programas sociais.
- Supervisionar setores da escola (biblioteca/corredores/cozinha).
- Realização estudos/ oficinas sobre temas transversais.(drogas, sexualidade, violência, adolescência, *bullying*, *cyberbullying*; etc.).
- Participação na elaboração e avaliação do projeto político pedagógico da instituição.
- Elaboração, coordenação e execução de programas de orientação preventiva/educativa.
- Realização de diagnóstico socioeconômico.
- Intervenção junto ao aluno, família e comunidade.
- Realização de processos seletivos
- Implantação e desenvolvimento de políticas, programas, projetos e serviços vinculados a educação básica.
- Capacitação de Recursos Humanos.
- Visitas domiciliares.
- Articulação com instituições públicas/privadas.
- Outros _____

2.4 Com base na pergunta anterior, por que considera que tais demandas não são atribuições privativas do assistente social?

2.5. Usa alguma referência para analisar se uma demanda é pertinente ou não à profissão?

- Sim
- Não Se afirmativo, qual? _____

2.6. Como o(a) senhor(a) lida com as demandas feitas à profissão pela instituição ou usuários que são alheias às atribuições profissionais?

- Atende
- Não atende
- Atende e posteriormente esclarece ao usuário e à instituição não ser sua atribuição
- Outros _____

2.7. No cotidiano de trabalho, os usuários procuram o Serviço Social do seu espaço sócio-ocupacional a partir de quais situações ou problemas sociais? (Pode marcar mais de uma opção).

- Violência. Que tipo? _____
- Violação de direitos de crianças e adolescentes. Qual? _____
- Homofobia
- Bullying*
- Desemprego

- Trabalho precário e informal
- Fome
- Criança órfã vivendo com avós
- Demanda psicossocial de crianças e adolescentes com esquizofrenia, síndromes e distúrbios mentais
- Evasão escolar
- Drogadição
- Gravidez na adolescência
- Moradia precária ou falta de moradia
- Exclusão de crianças e adolescentes do núcleo familiar em razão de orientação sexual ou conflitos familiares
- Prática de atos infracionais
- Dificuldade de acesso aos serviços de demais políticas públicas
- Outros: _____

2.8. Dos problemas sociais citados acima, cite os três que o (a) senhor(a) julga atender com mais frequência?

- Violência. Que tipo? _____
- Violação de direitos de crianças e adolescentes. Qual? _____
- Homofobia
- Bullying*
- Desemprego
- Trabalho precário e informal
- Fome
- Criança órfã vivendo com avós
- Demanda psicossocial de crianças e adolescentes com esquizofrenia, síndromes e distúrbios mentais
- Evasão escolar
- Drogadição
- Gravidez na adolescência
- Moradia precária ou falta de moradia
- Exclusão de crianças e adolescentes do núcleo familiar em razão de orientação sexual ou conflitos familiares
- Prática de atos infracionais
- Dificuldade de acesso aos serviços de saúde
- Outros: _____

2.9. A que o(a) senhor(a) atribui esses problemas acima? (Pode marcar mais de uma opção)

- Contexto familiar
- Resultantes das desigualdades sociais
- Falta de controle social sobre as políticas públicas para efetivação dos direitos
- Culpa dos próprios indivíduos
- Outros: _____

2.10. O(a) senhor(a) compreende tais situações ou problemas como expressões da questão social?

- Sim
- Não
- Não sei responder

2.11 O que o(a) senhor (a) entende por questão social?

2.12. Quais são as principais requisições dos usuários para o Serviço Social em seu espaço sócio-ocupacional?

- Contato/intermediação com outras instituições na tentativa de assegurar-lhes direitos
- Informações a respeito de instituições onde possam ser atendidos para lidar com alguns problemas sociais, tais como, fome, saúde, desemprego, violência, inclusão de criança com deficiência na escola regular
- Orientações de como inserir em tratamento membro da família que realiza uso abusivo de drogas
- Orientações/encaminhamentos de como agir diante de violência doméstica contra a criança e/ou adolescente.
- Orientações/encaminhamentos sobre definição de guarda, divórcio
- Orientações/encaminhamentos para rede de proteção à criança e à mulher vítima de violência
- Outros _____

2.13. Cite as atribuições privativas que desempenha no cotidiano do seu trabalho?

2.14. O(a) senhor(a) dispõe de autonomia para o desenvolvimento de seu trabalho?

- Sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não

2.15. O (a) senhor(a) dispõe de sala privativa para realização de seu trabalho?

- Sim
- Não

2.16 Em caso negativo, quais profissionais compartilham o mesmo espaço de trabalho?

III. TRABALHO PROFISSIONAL: PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE DAS RESPOSTAS PROFISSIONAIS
--

3.1. Para o atendimento a esse público, o senhor(a) dispõe de um plano de trabalho?

- Não

() Sim. Quem o elaborou? _____

3.1.1 Caso a questão 3.1 for positiva, em que ano foi elaborado o último plano de trabalho do Serviço Social?

3.1.2 Se há plano de trabalho, para quem é apresentado?

() gestor da instituição

() para outros profissionais da instituição

() Outros: _____

3.1.3 Caso haja plano de trabalho, pontue algumas propostas de trabalho nele contidas:

3.1.4 Caso a questão 3.1 for positiva, o que o Serviço Social considera na elaboração do plano de trabalho?

() Opinião dos usuários

() Solicitações da gestão

() Demandas atendidas em maior número

() Outros: _____

3.2 Caso o Serviço Social não disponha de um plano de trabalho, há outra forma de planejamento do trabalho profissional?

() Não

() Sim. Qual? _____

3.3. O Serviço Social conhece o perfil socioeconômico e familiar dos usuários do serviço?

() Não

() Sim. A partir de quê? _____

3.4. Pontue as dificuldades que se impõem para a materialização do trabalho profissional:

() Dificuldade de articulação do trabalho profissional com o de outros profissionais

() Realização de trabalhos fora das atribuições privativas e das competências profissionais. Exemplifique _____

() Espaço físico inadequado

() Necessidade de cursos e capacitações

() Concentração de grande parte do tempo em ações burocráticas

() Outras _____

3.5. Quais estratégias vêm sendo tomadas para a superação dessas dificuldades?

3.6. Estas respostas são suficientes para enfrentar tais expressões da questão social?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

3.7. Quais os principais desafios que o trabalho na política de educação impõe ao Serviço Social?

3.8. Para quais instituições ou políticas a seguir o(a) senhor(a) realiza contato ou encaminha o usuário no cotidiano do trabalho profissional?

- () Conselho Municipal dos Direitos da Criança
- () Escolas e diretores.
- () Conselho Tutelar e outras redes de proteção à criança e ao adolescente.
- () Saúde
- () Conselhos da Educação e estadual e municipal
- () Segurança
- () Cultura, esporte e Lazer
- () Previdência Social
- () Assistência Social, por meio dos CRAS e CREAS
- () Assistência jurídica por meio da Defensoria Pública/Ministério Público
- () Outros: _____

IV. INSTRUMENTALIDADE NO TRABALHO PROFISSIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM MANAUS**4.1. O que o(a) senhor(a) entende como instrumentalidade do Serviço Social?**

4.2. Que conhecimentos/ferramentas o senhor(a) utiliza para realizar o trabalho profissional neste espaço sócio-ocupacional? (pode marcar mais de uma opção)

- () Análise de conjuntura
- () Fundamentos teórico-metodológicos
- () Pesquisa social
- () Conhecimento da realidade social dos usuários
- () Análise institucional
- () Gestão e planejamento social
- () Ética profissional
- () Conhecimento de outras políticas sociais
- () Lei nº 8.662/1993
- () Subsídios para a atuação do(a)s assistentes sociais na educação.
- () Conhecimentos oriundos da experiência profissional acumulada
- () Outros: _____

4.3. O senhor (a) leu algo relacionado especificamente ao Serviço Social nos últimos 2 anos?

- () Não
 () Sim. Qual(is) obra(s)? _____

4.4 Enumere por ordem de importância os instrumentos normativos que o senhor(a) mais utiliza em seu cotidiano profissional (iniciando com “1” como o mais importante)

- () Estatuto da Criança e do Adolescente
 () Lei nº 13.935/2019
 () Lei de regulamentação da profissão
 () Código de Ética Profissional
 () Lei de inclusão da Pessoa com Deficiência
 () Lei nº 4.464/2017
 () Subsídios para a atuação do(a)s Assistentes Sociais na educação
 () Outros _____

4.5. Quais dos meios a seguir o senhor(a) costuma utilizar para desenvolver seu trabalho?

- () Entrevista
 () Visita domiciliar
 () Palestra
 () Orientações individuais
 () Contatos externos
 () Reuniões com a equipe
 () Reuniões com a gestão da unidade
 () Trabalhos com grupos
 () Estudo Social
 () Projeto social
 () Plano de trabalho
 () Discussões interdisciplinares sobre determinados problemas
 () Outros _____

4.6. Como o senhor (a) justifica a escolha destes meios de trabalho?

- () Auxiliam a dar resposta às necessidades dos usuários
 () Fruto do planejamento profissional
 () Cumprimento das requisições institucionais
 () Exigências diárias de produção
 () São escolhidos de acordo com o objetivo da intervenção
 () Outros: _____

4.7. O(a) senhor(a) tem oportunidade de fazer crítica ou avaliação de seu trabalho profissional no seu espaço sócio-ocupacional da educação?

- () Não
 () Sim, frequentemente
 () Sim, raramente

4.8. Caso a resposta anterior seja positiva, esta avaliação permite redirecionar o trabalho?

- Não
 Sim. Como? _____

4.9. Nos últimos 2 anos, o(a) senhor(a) buscou alguma dessas estratégias de capacitação profissional?

- Leituras sobre o Serviço Social na educação
 Leituras sobre política social
 Leituras sobre conjuntura política
 Debates presenciais/virtuais
 Pós-graduação *lato sensu*
 Pós-graduação *stricto sensu*
 Participação em grupos de estudos
 Seminários/congressos/encontros da categoria
 Curso Ética em Movimento
 Seminários/congressos sobre política de educação
 Outros: _____

V. O TRABALHO PROFISSIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM MANAUS: CONTEXTO DA COVID-19.**5.1. O (a) senhor (a) foi acometido pelo novo coronavírus?**

- Sim
 Não

5.2. No período inicial da pandemia em Manaus (março de 2020), como ocorreu o trabalho profissional no espaço em qual o (a) senhor (a) está inserido?

- Houve a paralisação total das atividades presenciais e on-line.
 Estabelecimento de Home Office.
 De modo híbrido (Alguns dias da semana em casa e outros dias na instituição).
 Continuou normalmente sob as normatizações sanitárias.

5.3. Caso sua resposta seja a adesão ao Home Office, marque as opções que você identifica como característico nesse contexto:

- Trabalho dobrado (demandas e requisições para além das 30 horas semanais)
 Não houve qualquer tipo de problema
 Dificuldade na utilização das plataformas online
 Dificuldade no acesso aos serviços de internet
 Outra: _____

5.4. Caso sua resposta seja Modo híbrido ou normalmente, a instituição contribuiu com equipamentos de proteção para você e demais profissionais em seu espaço?

- Sim.
 Não.

5.5 Em virtude da paralização das atividades presenciais, ocorreu diminuição em seu salário?

- Sim, totalmente.
- Sim, parcialmente.
- Não.

5.6 Com o início da vacinação e flexibilização das atividades, qual a configuração atualmente da modalidade do seu trabalho?

- Home Office.
- Modalidade híbrida.
- Presencial

5.5 Caso tenha marcado as opções “modalidade híbrida ou presencial”, desde qual período retornou as suas atividades presenciais? (ex: janeiro- 2021)

5.6. Quais os desafios apresentados ao trabalho profissional no espaço sócio-ocupacional que ocupa no contexto de pandemia com este retorno?

5.7. Nesse contexto da COVID-19, quais das expressões da questão social você identificou com mais frequência? (pode marcar mais de uma).

- Violência. Que tipo? _____
- Violação de direitos de crianças e adolescentes. Qual? _____
- Homofobia.
- Bullying, Cyberbullying.*
- Desemprego
- Trabalho precário e informal
- Fome
- Demanda psicossocial de crianças e adolescentes com esquizofrenia, síndromes e distúrbios mentais
- Evasão escolar (em decorrência do acesso restrito de internet ou equipamentos para acessar a internet).
- Drogadição
- Moradia precária ou falta de moradia
- Prática de atos infracionais
- Dificuldade de acesso aos serviços de saúde e demais políticas.
- Óbito em decorrência da Covid-19.
- Outros: _____

5.8. Quais estratégias você adotou para o enfrentamento a essas expressões?

5.9. Você considera que a pandemia impactou seu trabalho profissional?

- sim

não

6. Caso positivo na questão anterior, responda de que maneira (pode marcar mais de uma alternativa):

- sobrecarga de trabalho;
- dificuldade para desempenhar as ações de rotina do dia a dia;
- falta de recursos para as atividades de rotina;
- aumento do cansaço físico;
- aumento do cansaço mental;
- dificuldade para realizar atividades planejadas;
- dificuldade com manejo da tecnologia e conexão;
- dificuldades financeiras/ perda de renda

6.1 Você considera que a pandemia impactou sua saúde física e mental?

- sim
- não

6.2. Caso positivo na questão anterior, de que forma impactou?

- aumento de ansiedade/estresse
- situações de crise de pânico e depressão
- acentuação de problemas de saúde já existentes
- surgimento de novos problemas de saúde
- problemas ergonômicos
- problemas oftalmológicos
- outros: _____

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 15ª Região.



CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL
CRESS/15ª REGIÃO-AM

TERMO DE ANUÊNCIA

O Conselho Regional de Serviço social do Amazonas Declara estar de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“O TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS ENTRE LABIRINTOS E SAÍDAS: TRILHAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS.”**, sob a responsabilidade da mestrand **SHIRLEY VITÓRIA TEIXEIRA MENEZES**, da Universidade Federal do Amazonas, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, e assumimos o compromisso de apoiar, especificamente no repasse de informações necessárias ao desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada. Em contrapartida, o CRESS aguarda o resultado da pesquisa para subsidiar ações deste regional direcionada a Política de Educação.

Manaus, 18 de novembro de 2021

CONSELHO REGIONAL DE
SERVIÇO SOCIAL - CRESS /
15 :04808952000197

Assinado de forma digital por CONSELHO
REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL - CRESS /
15 :04808952000197
Dados: 2021.11.18 10:15:48 -04'00'

Rua Theomário Pinto da Costa, nº. 811 - Chapada - Edifício Skye Platinum Office - Loja 4 B,
Manaus/AM - CEP: 69050-055

Fone:(092) 3622-1436 – 92-9191-2942 -CGC: 04.808.952/0001-97
cress-am@cress-am.org.br www.cress-am.org.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO CENTRO DE SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA

Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Centro de Serviço de Psicologia Aplicada - FAPSI

DECLARAÇÃO

Em resposta ao Processo SEI Nº 23105.036388/2021-47

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com o atendimento psicológico, caso necessário, dos(as) participantes da pesquisa intitulada "O Trabalho dos Assistentes Sociais entre Labirintos e Saídas: trilhas da Educação Básica em Manaus" da aluna Shirley Vitória Teixeira de Menezes e orientada pela Prof. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade.

Atenciosamente,

Manaus, 26 de outubro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 26/10/2021, às 22:04, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



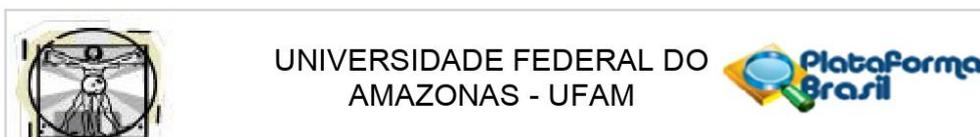
A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0739203** e o código CRC **2DFA75A7**.

Av. General Rodrigo Otávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário, Setor Sul, Bloco X - Telefone:
(92) (92) 3305-1181 / Ramal 2583
CEP 69080-900 Manaus/AM - cspa.fapsi@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.036388/2021-47

SEI nº 0739203

ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS ENTRE LABIRINTOS E SAÍDAS: TRILHAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MANAUS.

Pesquisador: SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54108021.0.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.177.593

Apresentação do Projeto:

A política de educação não se trata de um âmbito de trabalho novo para os assistentes sociais, visto que se tem registros sobre a inserção dos profissionais desde a década de 1940, contudo é no decorrer do desenvolvimento de processos econômicos, políticos e sociais no Brasil, a partir da década de 1980, que ocorre a crescente e expressiva inserção dos profissionais seja no espaço da Assistência Estudantil nos Institutos e Universidades Federais e Estaduais, seja na assistência escolar na rede regular de ensino e demais espaços sócio-ocupacionais da política de educação. Nesse sentido, dentro do processo de discussões sobre a temática, percebem-se dois momentos: o primeiro momento se trata do processo de trabalho dos assistentes sociais de modo macro, com estudos que visavam evidenciar elementos que subsidiassem os profissionais que atuavam na política de educação e os desafios comuns aos espaços, percebidos nas obras de 1999 a 2012. Ainda sobre o ano de 2012, foi um ano importante considerando os resultados de discussões iniciadas na década de 1990, tendo como documento de grande relevância – resultado de uma construção coletiva entre o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Sociais (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), entre os grupos de pesquisa das universidades – chamado “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”. O segundo momento das discussões que se deram a partir do ano de 2012 até a atualidade é marcado por produções que possuem recortes do trabalho dos assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais da política de educação,

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

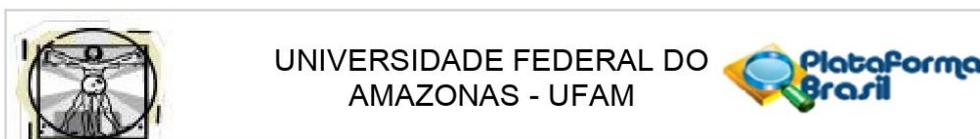
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.177.593

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843561.pdf	18/11/2021 16:47:18		Aceito
Outros	modeloconvitedepesquisaonline.pdf	18/11/2021 16:45:52	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
Outros	Questionariodecoletadedadosonline.pdf	18/11/2021 16:38:59	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1811.pdf	18/11/2021 16:31:52	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadoshirley.pdf	18/11/2021 16:27:15	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
Outros	termoCRESS15Am.pdf	18/11/2021 16:26:37	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
Outros	CSPA.pdf	18/11/2021 16:23:18	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	18/11/2021 16:15:33	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito
Cronograma	Cronogramadapesquisa.pdf	18/11/2021 16:06:51	SHIRLEY VITORIA TEIXEIRA DE MENEZES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 19 de Dezembro de 2021

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO D – ATA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
 Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos 11 (onze) dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e dois (2022), às 13 horas e 30 minutos, em observância ao que versam o artigo 50 do Regimento Interno do Programa reuniu-se a Banca designada pela Coordenação do Mestrado para examinar, em sessão pública, a dissertação de Mestrado sob o título: **“O TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS ENTRE SAÍDAS E LABIRINTOS: trilhas da educação básica em Manaus”**, de autoria da mestranda **Shirley Vitória Teixeira de Menezes**, matrícula 2200224. A sessão aconteceu por meio de videoconferência através da plataforma Google Meet, com acesso público pelo link: <https://meet.google.com/wjw-ocya-fyz>, em observância à Portaria nº 626/2020-GR, DECISÃO ad referendum – CONSUNI 01/2020 e ao Ofício Circular nº. 009/2020-PROESP/UFAM, e contou com a participação da mestranda e da banca examinadora composta pelas professoras: Dr^a Roberta Ferreira Coelho de Andrade (PPGSS/UFAM), presidente e orientadora; Dr^a. Milena Fernandes Barroso (PPGSS/UFAM), membro interno e Dr^a Larissa Dahmer Pereira (UFF), membro externo. A presidente deu por aberta a sessão e, em seguida, passou a palavra a mestranda, para que, no prazo máximo de 40 (quarenta) minutos, expusesse o trabalho de pesquisa que resultou na Dissertação sob defesa. Terminada a exposição, a presidente autorizou a arguição pela Banca Examinadora. Finalizada a arguição, a presidente suspendeu a sessão para que fosse efetivado o julgamento do Trabalho apresentado. Recolhidos os resultados, a presidente retomou os trabalhos públicos da sessão e anunciou o resultado final do julgamento da Dissertação apresentada: a banca aprovou a Dissertação. A banca, às 15h50min, encerra a sessão, cuja ata vai assinada pela Banca Examinadora.

Área de Concentração: Serviço Social, Políticas Públicas, Trabalho e Sustentabilidade na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Questão Social, Políticas Sociais, Lutas Sociais e Formação Profissional.

AVALIAÇÃO:

Aprovada

Reprovada

Observações da Banca Examinadora:

Proceder a uma revisão geral da dissertação à luz das considerações da banca. O resultado da dissertação deve ser publicizado na forma de artigo ou capítulo de livro.

BANCA EXAMINADORA:

1. Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade (PPGSS/UFAM) (Presidente)
 C.P.F: 657.523.172-15
2. Prof^a. Dr^a. Milena Fernandes Barroso (PPGSS/UFAM) (membro interno)
 C.P.F: 816.436.083 – 04
3. Prof^a. Dr^a. Larissa Dahmer Pereira (UFF) (membro externo)
 C.P.F: 073.253.077-64

Larissa Dahmer Pereira
 larissadahmer@id.uff.br
 :07325307764

Assinado de forma digital por
 Larissa Dahmer Pereira
 larissadahmer@id.uff.br:073253077
 64
 Dados: 2022.10.25 16:28:33 -03'00'