



## Tendências e abordagens contemporâneas sobre a educação na área de serviço social

Contemporary trends and approaches about education in the field of social work

Erika de Oliveira Silva\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2058-2848>

### RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a educação na produção acadêmica do Serviço Social. Objetiva investigar o trato teórico e analítico dado à educação nas produções contemporâneas dessa área de conhecimento. O texto foi elaborado com base em levantamento bibliográfico e com análise exploratória, e apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas (*stricto sensu*) na área de Serviço Social. Constatou-se que entre 2007 e 2017 foram publicadas três teses de Doutorado em Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, nas quais as principais tendências encontradas foram: a política educacional, a educação popular e a relação entre educação, trabalho e gênero humano, sustentadas em abordagens teóricas de Gramsci, Freire, Mészáros e Lukács.

### PALAVRAS-CHAVE

Educação; Serviço Social; Produção do conhecimento.

### ABSTRACT

The object of this article is to study education in the academic production of Social Work. It aims to investigate the theoretical and analytical treatment given to education in contemporary productions in this area of knowledge. The text was prepared based on a bibliographic survey and exploratory analysis, and presents the results of a bibliographic survey on academic productions (*stricto sensu*) in the area of Social Work. It was found that between 2007 and 2017 three doctoral theses in Graduate Programs in Social Work were published, in which the main trends found were: educational policy, popular education and the relationship between education, work and human gender, based on theoretical approaches of Gramsci, Freire, Mészáros and Lukács.

### KEYWORDS

Education; Social Work; Knowledge production.

---

\*Assistente Social. Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, Maceió, Brasil). E-mail: [erika\\_@hotmail.com.br](mailto:erika_@hotmail.com.br)

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n47p205-221



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional ([https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

## Introdução

O debate sobre educação tem se tornado cada vez mais presente nos espaços de discussões políticas e acadêmicas. No âmbito do Serviço Social, podemos visualizá-lo como: espaço de atuação profissional, quando se depreende a atuação do assistente social na política de educação/na escola, e temática da área de conhecimento, nos debates sobre a política educacional, sobre a relação entre educação e sociedade, educação e emancipação etc.

No momento contemporâneo em que o avanço das perspectivas liberais e o conservadorismo têm tomado proporções complexas, e de que a educação tem sido colocada como “solução” para os “problemas” sociais e políticos, especialmente no Brasil, é imprescindível analisar como esta discussão é apreendida pelo Serviço Social. Basta considerarmos que, dada a impossibilidade ontológica do capital em reconhecer a crise em sua origem, neste período da história da humanidade de crise estrutural do capital: “[...], a educação aparece [...] como um dos instrumentos fundamentais para as tentativas de amenização dos efeitos danosos ao sistema do capital na sua crise contemporânea” (Maceno, 2017, p. 7).

Assim, dada a importância da produção acadêmica para o Serviço Social, especialmente nos desdobramentos do contexto político, econômico e social nos fins da segunda década do século vigente, a discussão que aqui segue se debruça sobre produções acadêmicas contemporâneas do Serviço Social sobre a educação, com o entendimento de que as concepções sobre a educação são diversas e divergem em muitos pontos, ainda que sejam discussões pautadas numa perspectiva marxista da educação. Neste sentido, buscamos apresentar qual a discussão que vem sendo realizada sobre este debate a partir da discussão das teses defendidas por três produções de doutorado<sup>1</sup>.

### **Serviço social e educação: notas para entender os elementos de discussão**

A relação entre o Serviço Social e a educação se dá historicamente desde o surgimento dessa profissão, sendo a escola um dos primeiros espaços em que os assistentes sociais foram requisitados para atuar.

Almeida (2000) traz alguns pontos a se considerar sobre essa relação. Entende o autor: “Durante muitos anos a associação entre Serviço Social e educação esteve, quase que de forma automática, relacionada ou ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais.” (Almeida, 2000, p. 20). Isto se deu por diversas razões que envolvem tanto as mudanças no perfil profissional, a partir da década de 1990, quanto o avanço teórico e político que as abordagens sobre a formação dos assistentes sociais passaram a desenvolver no final do século XX. Nesse entendimento, essa relação também perpassa os debates e as práticas sobre a educação popular que se estenderam para além dos muros institucionais.

---

<sup>1</sup> Fazem parte do universo de pesquisa três teses de doutorado: Martins (2007), Vargas (2014) e Silveira (2017).

Essa análise nos mostra que, por exemplo, a política educacional e a educação popular são temas que se fizeram presentes no Serviço Social desde a década de 1970, momento em que, sobre a temática aqui tratada, essa profissão se dirigia ao entendimento do exercício profissional e não ao sentido ou à perspectiva de educação.

Pela literatura do Serviço Social, a educação é comumente entendida enquanto espaço de atuação para assistentes sociais<sup>2</sup>. Esse, portanto, é um debate teórico que se fez presente no âmbito do Serviço Social a partir dos anos 1980, mas passou a se expressar de forma mais ampla com a entrada dos anos iniciais do século XXI, especialmente com a produção da brochura que trata dos Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de Educação (Conselho Federal de Serviço Social, 2011).

A partir da década de 1990 e, principalmente, com a entrada do século XXI, as discussões sobre a educação como espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social foram retomadas de forma mais ampla nas produções acadêmicas da área, mas ainda que de forma muito gradativa. Dentre elas, podemos destacar os estudos realizados por Ney T. Almeida. Assim, desde então, a educação tem sido estudada pelo Serviço Social, considerando a política educacional sob diversas abordagens e a partir de determinadas concepções.

Bertoldo (2017) faz um apontamento que consideramos importante no tocante às apreensões aqui obtidas. A autora considera que: “[...] ultimamente ressurgiu no país a retomada da discussão sobre a inserção do Serviço Social na educação, embora desde a década de 1930 a profissão já tenha se constituído no Brasil com a presença do/a assistente social na área da educação” (Bertoldo, 2017, p. 235). Assim, pontua que a produção crítica na área do Serviço Social no tocante à educação tem se alterado da crítica ao “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na educação”, isto é, da mudança de uma atuação específica (“escolar”) para generalista (“na educação”). Ocorre, portanto, uma mudança de centralidade da discussão. A autora enfatiza que:

Esta temática, além de atual, é carente de uma análise à luz de um referencial teórico que possibilite superar o debate em voga, centrado na dicotomia “Serviço Social Escolar” x “Serviço Social na Educação”, cujo horizonte limita-se à defesa de uma concepção de educação como um direito social (Bertoldo, 2017, p. 236).

Ao buscarmos as produções teóricas da área, vemos que o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) – no conjunto CFESS-CRESS –, desde os anos 2000, vem produzindo documentos e sistematizando pesquisas que tratam do Serviço Social na educação. Em tais documentos, estão contidas a perspectiva de educação que deve subsidiar a atuação do assistente social nessa área. É o caso da brochura que trata dos Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de Educação (CFESS, 2011). De acordo com este documento: “para pensar a educação é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, compreender que as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações.” (CFESS, 2011, p. 18). Ainda de acordo com o documento:

---

<sup>2</sup>É válido pontuar que, atualmente, em se tratando de espaço sócio-ocupacional e de consolidação da legitimação profissional, em 2019 foi aprovada a lei 13.935, a qual dispõe sobre a prestação de serviços de serviço social e de psicologia na educação básica das escolas públicas. Cf. Brasil (2019).

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. [...] sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2011, p. 17).

Essa perspectiva de educação presente no documento se dirige ao entendimento da educação como um complexo social que possui intrínseca relação com o trabalho, além de entender que: “sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico” (CFESS, 2011, p. 20), enfatizando que apenas a partir de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora, é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora. Assim, entende que: “A educação emancipadora não se realizará sob essas condições institucionais presentes na Política de Educação” (CFESS, 2011, p. 22).

Consideramos importante ressaltar que a revolução burguesa instaurou uma igualdade jurídico-política aos homens, transformando-os em cidadãos. Marx (2009) salienta que: “A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso”, no entanto: “ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana em geral, mas é a última forma da emancipação política *no interior* da ordem mundial até aqui” (Marx, 2009, p. 52; grifos do autor). Esse resultado — a emancipação política — é visto como o horizonte mais alto da humanidade. E é nesse ponto que está o problema. Porque a emancipação política não alterou as raízes da desigualdade social, pois todas as revoluções ocorridas foram organizadas sob as relações de produção da sociedade capitalista, mantendo sua estrutura totalizadora, isto é, o Estado, logo, a exploração do trabalho, proporcionando uma liberdade que é limitada. Sendo um ato político, a revolução necessita estar no sentido da destruição e da dissolução de toda a estrutura política e ideológica totalizadora do comando político que é o ordenamento da própria sociedade: o Estado<sup>3</sup>.

Dito isso, o documento do CFESS registra ainda que a concepção de educação, ora analisada, não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos. Portanto, ocorre uma associação entre educação e emancipação no campo dos direitos sociais. Sobre essa perspectiva, acentua que:

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica (CFESS, 2011, p. 23).

Vale salientar que, no âmbito da produção do conhecimento, há uma recorrência de estudos sobre a educação que partem do papel que esta tem em determinado momento

---

<sup>3</sup> O Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante. Enquanto estrutura totalizadora do comando político, não pode contrariar os imperativos da ordem do capital (Mészáros, 2002).

histórico, isto é, no plano da perspectiva histórico-concreta, o que tem aprofundado os debates sobre a educação enquanto instrumento *responsável* pelo processo de emancipação humana.

Na consecução da pesquisa ora apresentada, um levantamento bibliográfico<sup>4</sup> nos portais do *Scielo*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Periódicos Capes), dos Repositórios Institucionais das instituições de ensino superior no Brasil, e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, demonstrou que na área de Serviço Social foram publicadas, no período de 2007-2017, dezesseis dissertações, três teses de doutorado, oito livros (alguns oriundos das próprias dissertações e teses) e doze periódicos (em revistas da área de Serviço Social) no que concerne ao Serviço Social no contexto da educação.

Nessas condições, debruçamo-nos no entendimento marxiano de que a teoria está *contida* no conhecimento, se distinguindo de *outras formas* de conhecimento (Netto, 2011). Trata-se do *conhecimento do objeto*, tal como ele é, “[...] [n]a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (Netto, 2011, p.21, grifos do autor). O parâmetro de Marx requer a máxima fidelidade entre sujeito e objeto, no qual o objetivo do pensamento (*ideal*) consiste em reproduzir com fidelidade o objeto.

Mota (2013) compreende que:

[...] da teoria pode-se cobrar o desvelamento do real, que transformado num real pensado, permite, mediante aproximações sucessivas, desvelar a aparência dos fenômenos pela apreensão de categorias que deem inteligibilidade à realidade desde uma perspectiva de totalidade (produção e reprodução social), com uma visão histórica e de crítica radical (aos modos de ser e viver da sociedade) (Mota, 2013, p. 20).

Esse entendimento é fundamental para apreender que a ordem burguesa, contraditoriamente, emana determinações que tendem a exigir reflexões, construções e propostas profissionais as mais diversas para o seu enfretamento, o que tende a gerar tensões políticas, ideológicas, e, conseqüentemente, teóricas.

Nesse aspecto, entendemos que o Serviço Social enquanto profissão que se gesta, se desenvolve e opera na sociedade capitalista, também se constitui enquanto área do saber, e está imerso num contexto de produção intelectual voltada à inovação do conhecimento. Isso, porque: “[...] [sua] função intelectual-crítica [...] que [...] exercita outros meios de socialização de valores e ideologias que não são adstritos (porém relacionados) às demandas imediatas da prática” (Mota, 2013, p. 20).

É sob estas concepções que consideramos o debate da relação entre o Serviço Social e a educação, não apenas enquanto campo de inserção profissional, mas, sobretudo, de produção do conhecimento.

---

<sup>4</sup> O respectivo levantamento foi realizado pela autora do presente artigo entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018.

## **A educação no âmbito da produção acadêmica do serviço social: tendências e abordagens contemporâneas**

Considerando a produção técnico-científica produzida pelo conjunto dos intelectuais da área de Serviço Social, o recorte da nossa pesquisa está no âmbito da produção acadêmica do Serviço Social, quanto aos trabalhos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. Assim, buscamos extrair as abordagens sobre a educação trazidas pelos respectivos autores, com a finalidade de entender quais as tendências contemporâneas de discussões que se seguem nesse campo de debate dentro do Serviço Social<sup>5</sup>.

Dessa forma, analisaremos estudos que integram discussões sobre a educação em temáticas que perpassam a sua institucionalização na operacionalização da política educacional, àquelas que se dirigem à educação como prática transformadora, bem como as temáticas que apreendem a educação como um processo social na relação entre a educação e a categoria trabalho.

### **A política educacional brasileira**

Um debate que tem gerado muitas discussões no âmbito da educação no momento atual trata-se dos desdobramentos que a política educacional tem tido desde a Constituição Federal de 1988, mais especificamente com o século XXI. E do ponto de vista da materialidade, é a partir da formação do modo de produção capitalista que a educação institucionalizada passa a exercer funcionalidade de política educacional, entendendo que o universo das políticas sociais envolve demandas das contradições da sociedade capitalista. Assim, a nosso ver, o entendimento do que constitui a política de educação corresponde à apreensão de que os desdobramentos dos imperativos do sistema do capital atingem de alguma maneira as formas de *internalização* da educação nos espaços formais, mas não somente a elas, como analisa Mézáros (2008).

Neste sentido, em Martins (2007) encontramos uma discussão sobre a educação a partir da perspectiva da construção da cidadania, e o ponto central da discussão desse estudo envolve uma concepção de política social sobre a educação. A concepção de educação encontrada na produção da referida autora está sustentada no referencial gramsciano, o qual apreende uma educação humanista a partir do nível cultural dos sujeitos<sup>6</sup>. Observamos que a pesquisa analisa o processo de centralização e descentralização da política educacional, delimitando-se aos municípios paulistas, na busca por elos entre a atuação do assistente social na política de educação básica para a construção da cidadania, na democratização da educação.

Ademais, sendo a educação entendida a partir da institucionalização no espaço formal (a escola), Martins (2007) pontua que, embora a escola seja usada como aparelho de propagação da ideologia dominante, ela pode constituir-se também enquanto instrumento de elevação cultural das massas, instrumentalizando o indivíduo para o exercício da sua

---

<sup>5</sup> Salientamos que em outras áreas do conhecimento, como Educação e Políticas Públicas, por exemplo, também se tem produzido sobre o Serviço Social na educação. No entanto, nosso recorte de pesquisa envolve apenas as produções acadêmicas (*stricto sensu*) da área de Serviço Social, dado o rigor teórico e analítico desses trabalhos.

<sup>6</sup> Cf. Gramsci (2001).

cidadania e, portanto, construindo a hegemonia. Nesse sentido: “Apesar de refletir a ideologia dominante, a escola e a educação, em geral, constituem-se por excelência em veículo de disseminação de conhecimentos e ideologias e, é justamente aí, que Gramsci vislumbra a possibilidade de intervir” (Martins, 2007, p. 70).

Nesse texto ainda há apontamentos sobre significado social, papel e função social da educação, da escola e da política educacional, tanto na esfera da cultura quanto na esfera econômica. Salienta a contribuição do Serviço Social em uma alternativa construtiva, visando unir esforços entre os demais integrantes da escola pública: “[...] para lutar por reformas significativas na rota histórica de transformação da escola, para que seja capaz de efetivar uma educação mais democrática, *unitária*” (Martins, 2007, p. 192, grifo nosso). Ressaltamos que, embora embasada teoricamente na discussão de Gramsci sobre o processo educativo, não há um aprofundamento sobre a concepção gramsciana de escola unitária, tampouco à concepção humanista que Gramsci entende como única possível para formar dirigentes capazes de construir forças políticas para a luta da conquista de poder das massas.

Assim, a autora assinala:

Há que se ressaltar o papel estratégico que esta política [de educação] desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social configurado historicamente na sociedade brasileira, de acordo com o desenvolvimento do capitalismo, com as contradições próprias deste processo, portanto, espaço de luta entre hegemonia e contra-hegemonia (Martins, 2007, p. 193).

Ao considerar que a política de educação desempenha um *papel estratégico* diante, especialmente, do âmbito cultural dos sujeitos, Martins (2007) nos reporta, mais uma vez para o que Gramsci entende como estratégia de luta para a conquista da hegemonia das massas, no processo de ruptura com a dominação da cultura das classes dominantes burguesas. Diante de tais expressões, esse estudo direciona o entendimento sobre a educação a uma perspectiva de *possibilidades*, quanto ao acesso à educação básica enquanto direito de todas as crianças e adolescentes, o que tornaria possível ampliar o horizonte cultural das classes subalternas.

Na tendência em discussão encontrada no texto de Martins (2007), identificamos forte influência de Gramsci no processo da abordagem sobre a educação. No entanto, outra forte abordagem sobre a política educacional é fundamentada em Mészáros. Diferentemente de Gramsci, Mészáros (2008) entende que as reformas educacionais, assim como qualquer outra proposta de reforma na sociedade capitalista, são “reparos” do sistema do capital; são mudanças superficiais que não atingem as estruturas da sociedade.

Silveira (2017) fundamenta sua análise quanto à política educacional especialmente a partir da perspectiva de Mészáros. Para tanto, ao analisar a política de educação sob a abordagem de Mészáros, o texto orienta-se na direção em que a educação na sociedade de classes é operacionalizada na política educacional, legitimando o trabalho alienado e o *status quo* por meio da reprodução da ideologia dominante:

[...] na sociedade de classes, há um processo educativo que é reiterado pela operacionalização da Política de Educação, que legitima o trabalho alienado,

através da ideologia dominante de manutenção do status quo, cujo objetivo obviamente é manter o proletariado “no seu lugar” (Silveira, 2017, p. 55).

Essa apreensão sustenta as considerações quanto à formação da política educacional brasileira. No texto em questão, há a apreensão de que a política de educação brasileira carrega a contradição de que, estando relacionada à formação do Brasil, tanto se expressa enquanto *conquista* das lutas sociais — materializando-se enquanto direitos sociais — quanto corresponde ao projeto de educação burguesa. De acordo com a autora:

[...] podemos destacar como forte contradição presente na Política de Educação no Brasil e que carrega a historicidade do surgimento da mesma no país, é de que as ações de expansão do acesso à educação, objeto das lutas sociais e da conquista da educação como direito social e dever do Estado, expressa e regulamentada por Lei, disputam com a oferta de uma educação escolar ligada aos interesses da classe dominante que se utiliza de um discurso de universalização e de democratização da educação para materializar o projeto de educação burguesa na medida em que legitima o Brasil enquanto país de capitalismo dependente ao mercado mundial e as diretrizes neoliberais ditadas pelos organismos internacionais (Silveira, 2017, p. 60).

É importante destacarmos que nesse texto colocam-se como alternativas *práticas educativas contra-hegemônicas*, sendo estratégia de resistência em face aos imperativos da ordem burguesa. Conforme expõe o texto: “a educação, enquanto categoria para a manutenção do *status quo*, deve ser compreendida como possibilidade estratégica para o desenvolvimento de projetos educativos contra-hegemônicos e de resistência ao poder subalternizante do projeto de educação burguesa” (Silveira, 2017, p. 56, grifo nosso).

Nesses termos, essa apreensão sobre a política de educação, expressada no texto de Silveira (2017), entende que a educação é exaltada, pelo Estado burguês, “como política responsável por combater e diminuir a desigualdade social, sendo necessário ampliar sua oferta.” (Silveira, 2017, p. 72, grifo nosso). É importante destacar essas considerações, pois sinalizam para algo que tem sido cada vez mais presente no contexto atual, isto é, se tem algo que as *personificações do capital* têm feito — com o apoio da grande mídia — é direcionar a educação como instrumento de “mudança” nas condições de vida dos sujeitos, apelando para a “romantização” daquilo que é reflexo da degradação da vida humana.

Assim, entende Silveira (2017) que essas considerações a respeito da política educacional brasileira e sua trajetória na vida dos trabalhadores brasileiros não devem estar desconexas ao fato de que correspondem também à formação da força de trabalho. Para a autora: “Para além da importante conquista do direito ao acesso e à permanência dos sujeitos nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira, existe a estratégia do Estado Capitalista para a formação da força de trabalho subalterna.” (Silveira, 2017, p. 74).

### **A educação popular no Serviço Social**

Na transição dos anos 1970 para os anos 1980, o Serviço Social inicia sua aproximação com as ideias de Freire (Gomes, 2011), tanto no que percorre os trabalhos produzidos, quanto à sua operacionalização dentro das políticas sociais. Tudo isso ocorre durante o processo do

que ficou conhecido como Movimento de Reconceituação do Serviço Social<sup>7</sup>; um cenário em que o Serviço Social encontrou-se “revendo” suas vertentes teórico-metodológicas, seu direcionamento político e ideológico frente às condições sociais, logo, seu posicionamento de classe.

Nesse sentido, para Freire (2010), a educação possui um papel no processo de humanização e *mudança social*, haja vista o que considera como “inacabamento” e “inconclusividade do homem”. Nesse entendimento, conhecer as relações em que o indivíduo enquanto sujeito coletivo está envolvido (o mundo), considerando suas particularidades e vivências, é essencial no processo de mudança. Tais apreensões se constituem também no desenvolvimento da educação popular. Para Freire, é preciso não só *estar* na realidade, mas *estar com ela*, participar para “transformar”.

Em Vargas (2014), encontramos uma articulação entre os princípios da Educação Popular e a atuação do profissional de Serviço Social, com a finalidade de entender o que se é possível para a prática profissional pautada na concepção freireana de educação, que direcione a emancipação dos sujeitos, em uma *ação libertadora*. Nesta pesquisa, o enfoque não se dirige às políticas educacionais, portanto, não é sobre, necessariamente, a operacionalização do assistente social na política de educação. Mas sobre a perspectiva de uma educação voltada para a intervenção junto às massas que envolva uma prática transformadora, a partir da participação dos sujeitos envolvidos no processo histórico, social e cultural.

Assim como Freire (2010), essa pesquisa apresenta proposições de que a educação não é neutra. Reconhece a importância da cultura popular no processo de mudança, buscando articular a perspectiva de educação com fundamentos da cultura, do saber e das lutas sociais, numa perspectiva contra-hegemônica, que tenha o olhar “para o povo”, para a produção autônoma do saber. Nesse sentido, argumenta que:

Inicialmente, é importante retomar a compreensão da educação como um fenômeno complexo, fundado em diferentes correntes e concepções, vinculadas a culturas e filosofias diversas, implicando princípios e valores e configurando certa visão de mundo e de sociedade. Por isso, como bem frisou Paulo Freire, ela não é neutra. Além disso, não é possível falar de educação em geral, fora de um contexto histórico e sem qualificá-la a partir de determinado ponto de vista. (Vargas, 2014, p. 79–80).

Vargas (2014) entende que traz os seguintes apontamentos sobre “inacabamento do ser”, termo presente no que Freire analisa sobre o que é a educação: “*as coisas mudam e nós também’ num permanente ‘inacabamento’ que permite aprender sempre*” (Vargas, 2014, p. 87, grifo nosso). Noutra passagem, assinala: “*a percepção de que ‘estou sendo’ decorre do reconhecimento da condição de inacabamento*” (Vargas, 2014, p. 87, grifo nosso). Lembremos que Freire apreende o ser humano enquanto um ser inacabado, na busca constante de ser mais com o outro e com o mundo.

A perspectiva de transformação relacionada a Freire condiz com o entendimento de que, ainda que os sujeitos estejam condicionados ao contexto social, quando conscientes do

---

<sup>7</sup> Sobre movimento de reconceituação cf. *O movimento de Reconceituação: 40 anos depois* (Netto, 2005) e sobre a especificidade no Brasil, *Ditadura e Serviço Social* (Netto, 2009).

inacabamento: “podem ir além da adaptação, lutando para não ser somente objeto, mas sujeito da história” (Vargas, 2014, p. 95). No nosso entendimento, essa análise, no entanto, se pauta em uma perspectiva que busca, dentro dos limites do capital, *melhorar* esta forma de sociedade (isto é, a capitalista) e não de romper com a lógica dominante do capital.

Nesse sentido, entende-se que o texto, pautado/referenciado nos princípios de Paulo Freire, apresenta o conceito de educação que está articulado ao saber do povo, à cultura e à hegemonia popular, em cursos que correspondam à realidade dos alunos, a partir do entendimento que é necessária a renovação de métodos e processos educativos que passem a substituir o discurso pela discussão. Assim, para a concepção apreendida no texto, se faz possível, através do conhecimento da realidade a partir do “olhar do povo”, transformar a realidade. Conforme apresenta o texto estudado: “Assim, as aprendizagens se desenvolviam no diálogo sobre a cultura, bem como sobre a natureza e as possibilidades de ‘criar e recriar o nosso mundo’” (Vargas, 2014, p. 90).

Na tendência de discussão sobre a educação popular, no texto estudado identificou-se forte influência de Freire quanto à abordagem sobre a educação. A autora trouxe elementos que estão presentes na concepção de educação freireana, especialmente, quando apreende aqueles que estão impreterivelmente relacionados à teoria de Freire, como o entendimento do homem enquanto ser inacabado, que produz sua educação na relação com e no mundo e, portanto, o faz ser capaz de *mudar* o mundo e suas relações. Trata-se de um entendimento que faz interlocução entre a educação popular e a perspectiva de mudança em Freire, dando à educação um sentido relacionado à plena formação humana.

### **A relação entre trabalho, educação e gênero humano na produção do conhecimento em Serviço Social**

Antes de tudo, é preciso pontuar: “o tema da relação entre trabalho e educação não é coisa da atualidade, pois desde o século passado, [...], tem recebido tratamento tanto dos clássicos da economia política burguesa, quanto dos marxistas” (Bertoldo, 2009, p. 19). Essa perspectiva demonstra que, ao longo de muitas décadas, a discussão da área de Trabalho e Educação tem-se restringido ao entendimento de identidade entre essas duas categorias, sobre o qual alguns estudiosos da teoria educacional tomam como prisma a crítica ao trabalho na forma em que se apresenta na sociedade capitalista, sociedade em que o sistema produtor de mercadorias está constituído no trabalho abstrato.

Essa temática perpassa também o âmbito da produção acadêmica da área de Serviço Social no tocante à educação como veremos a seguir.

Gramsci entende que a relação entre trabalho e educação envolve o processo de formação das massas na produção do que ele considera hegemonia para a conquista e o fortalecimento do poder às classes *subalternas*. Gramsci (2001) compreende o trabalho como princípio educativo, sendo que, para ele, todo processo de trabalho envolve uma técnica que é adquirida no processo de formação.

Nesse sentido, Martins (2007), retrata, ainda que de forma rápida, a relação entre trabalho e educação embasada nas concepções gramscianas. A autora concebe trabalho enquanto dimensão material e educação enquanto dimensão cultural, compreendendo que ao longo

do desenvolvimento da humanidade, passou a existir um *distanciamento* entre educação e realidade social/material (trabalho).

Há uma busca em evidenciar a educação formal, além da apreensão da educação enquanto trabalho, sob o entendimento de que há um *distanciamento* apenas com a instituição da escola, a partir do desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, nessa discussão sobre a relação do trabalho com a educação, a autora não se aprofunda no que é a categoria trabalho, o que indica a influência de análises que pautam o trabalho a partir de sua configuração apenas histórica.

Já na tese de Silveira (2017), a tendência da relação entre trabalho, educação e gênero humano se reporta aos elementos apreendidos por Mészáros e por Lukács<sup>8</sup>. Quanto aos referenciais de Mészáros, neste texto identifica-se a recorrência da apreensão de que há entre educação e trabalho uma relação indissociável, ao serem concebidas dentro das relações das sociedades de classes (Silveira, 2017). Todavia, não se encontram no texto passagens que dialoguem com a crítica radical às determinações estruturais fundamentais da sociedade, uma vez que estas incidem nas *propostas* educacionais formuladas do ponto de vista do controle sociometabólico do capital, conforme apreende Mészáros (2008).

Entende Silveira (2017) que:

*Assim como o trabalho, a educação possui uma centralidade na vida do ser social, haja vista que temos aí duas categorias indissociáveis. É através do trabalho, enquanto atividade livre, que o homem se percebe como sujeito ao interagir com a natureza na busca pela satisfação de suas necessidades. No meio dessa relação destacamos o processo educativo como uma mediação entre a relação do homem com o meio no qual interage (Silveira, 2017, p. 34, grifo nosso).*

Para a referida autora, trabalho e educação são duas categorias que estão intimamente interligadas. Dessa forma: “[...] as categorias trabalho e educação se relacionam na medida em que o trabalho determina a forma de educação a ser materializada pelas relações sociais, ou seja, a forma que vai se dar a produção e a socialização da vida em sociedade” (Silveira, 2017, p. 38, grifo nosso).

Observemos a citação em destaque acima, de Silveira (2017, p. 34). É consenso com a autora que as categorias trabalho e educação são indissociáveis, haja vista que a educação possui uma relação de dependência em face do trabalho (ao considerarmos seus fundamentos ontológicos e históricos). Ou, como afirma Mészáros: “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (Mészáros, 2008, p. 25). Mas essa apreensão não dá ao complexo da educação um caráter de centralidade, pois a educação nada mais é que mediação no processo de interação entre homem e sociedade, uma vez que age na consciência e não na transformação da natureza.

Nesse aspecto, com base nos apontamentos de Lukács (2013), embora a educação seja um complexo social que atua como mediação entre o homem e a sociedade, seu papel está em plena conformidade com as necessidades reprodutivas da sociedade e sua natureza será

---

<sup>8</sup> A análise, neste item, gira em torno dos elementos presentes nos elementos discutidos em Mészáros e Lukács, uma vez que foram as concepções teóricas encontradas nos textos estudados.

sempre em incidir sobre a consciência de outros homens, com a função social de atuar no processo de reprodução do ser social, sendo, assim, fundada pelo trabalho (fundante).

Sob essa mesma perspectiva, em algumas passagens posteriores, temos a seguinte afirmativa no texto analisado:

Sendo assim, salientamos a *dimensão educativa presente neste processo social [trabalho]*, pois, ao interagir com a natureza, o homem se constitui e se reconhece enquanto ser social, modificando a si e ao mundo a sua volta. Essa relação que é o *trabalho carrega em si um processo educativo* que será desenvolvido por toda a vida. Isto porque, enquanto sujeitos, precisamos aprender o que e como fazer algo, desse modo, a educação se constitui na realidade social enquanto processo social que permite a construção de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que possibilitam a reprodução da vida em sociedade (Silveira, 2017, p. 35, grifo nosso).

Silveira (2017) pontua que: “Entender a relação indissociável entre trabalho e educação não é entender que uma categoria é igual à outra. Podemos compreender a *educação*, como destaca Tonet (2009), enquanto *mediação entre os próprios homens*. Sendo o *trabalho a mediação entre o homem e a natureza*” (Silveira, 2017, p. 36, grifo nosso). No entanto, completa sob a seguinte afirmativa:

Contudo, *a educação incide na relação entre o homem e a natureza = trabalho, através da dimensão teleológica deste, possibilitando que o ser social tenha consciência (ou não) nesta relação de transformação*. Ou seja, podemos entender com base nisso que é o trabalho que tem a capacidade de transformar a natureza, mas intermediado por um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que foram apropriados através da educação (Silveira, 2017, p.36, grifo nosso).

Assim, a nosso ver, embora o texto apreenda que educação e trabalho são duas categorias diferentes, entendemos que ao considerar que a educação incide na relação entre homem e natureza, como expresso na passagem em destaque, é dar à atividade educativa uma função que não é sua e igualá-la ao trabalho. Se não há identidade — como afirma — há, no mínimo, a designação de *coincidência* entre as categorias. Bem como afirmar que o “trabalho carrega em si uma dimensão educativa” está em conformidade com a ideia de *identidade* entre trabalho e educação. Dessa forma, há perda dos elementos ontológicos e da função social que carrega os complexos sociais.

Os complexos ideológicos como a educação, cumprem função social na reprodução social, ou seja, interferem nos atos singulares dos indivíduos, com a finalidade de que seus atos correspondam às necessidades da reprodução da sociedade em que estão inseridos; tanto o trabalho quanto os complexos sociais fundados a partir dele compõem a materialidade do *mundo dos homens*<sup>9</sup>. No entanto, se diferem na ordem que todos os complexos sociais (incluindo a educação, com exceção do trabalho) são complexos de relações entre os homens, enquanto o trabalho é a relação entre homem e natureza.

Nesse aspecto, como estamos tratando de apreensões presentes em Lukács, identificamos também alguns elementos sobre a educação que se associam com o entendimento da

---

<sup>9</sup> Cf. *Mundo dos Homens* (Lessa, 2016).

educação a partir dos fundamentos ontológicos, apreendidos por Lukács, embora não seja utilizado pela autora. Trata-se de elementos como gênero humano, ser social, função social da educação, reprodução social, que mesmo não referenciados em Lukács, dirigem-se em alguns aspectos ao que ele apreende sobre a educação.

Conforme o referido texto analisado, a educação: “[...] é um complexo social e dimensão da vida do ser social que expressa no campo da reprodução social espaço de luta e embates [...], entre grupos e classes sociais.” (Silveira, 2017, p. 40, grifo nosso).

Assim, sobre a função social da educação, a autora entende que:

[...] é por intermédio dessa dimensão da vida [a educação] que os sujeitos se apropriam dos costumes, valores, conhecimentos, habilidades, cultura, dentro outros aspectos fundamentais para que a vida social possa ser reproduzida.

[...] para nos tornarmos pertencentes ao gênero humano precisamos da categoria educação como possibilidade de que valores, costumes, conhecimentos e habilidades necessárias à vida social sejam apreendidos pelos indivíduos (Silveira, 2017, p. 37, grifo nosso).

A apreensão da relação entre educação e trabalho é retomada no texto, pois, conforme retrata a referida autora, a partir desse entendimento, é possível apreender a educação na sociedade de classes, isto é, na sociabilidade capitalista (Silveira, 2017). Assim: “Ao analisarmos o lugar que a educação ocupa na sociedade de classes, nos deparamos com um modelo educacional que reduz o sujeito que apreende a mero receptor do processo educativo.” (Silveira, 2017, p. 44).

É com esse entendimento que a autora apreende que a educação ocupa na sociedade capitalista uma dupla funcionalidade: o papel de reprodução da lógica dominante e da força de trabalho capitalista, bem como, entendida como espaço de resistência, pode contribuir: “através de projetos educativos que possibilitem a formação crítica da classe trabalhadora, respaldada por princípios de uma educação emancipadora.” (Silveira, 2017, p. 38). Assim, para a autora, a educação atende à lógica dominante para a reprodução e manutenção do *status quo*, como processo de *interiorização*, mas é preciso entender também que pode atuar na consolidação de bases para que se desenvolvam projetos emancipatórios contra-hegemônicos. Nesta perspectiva, assinala que:

A educação é fundamental para a *interiorização da ideologia dominante* que reproduz e legitima as relações sociais de produção capitalista. Assim, na sociedade de classes a educação escolar é regulada pelo Estado, ocupando um lugar estratégico na reprodução e manutenção do *status quo*. Contudo, a realidade que é dialética e contraditória, nos leva a apreender a educação também enquanto estratégia de resistência e de uma educação com princípios emancipatórios que poderá contribuir para a formação crítica da classe trabalhadora em oposição ao projeto de educação burguesa subalternizante (Silveira, 2017, p. 34, grifo nosso).

[...]Logo, ao mesmo tempo em que a educação reproduz a força de trabalho alienado e uma formação humana do homem em si, contribuindo para a legitimação do capitalismo, pode, esta educação, como já apontado, desenvolver um conjunto de conhecimentos necessários para uma formação crítica da classe

trabalhadora, capaz de relacionar os diferentes conhecimentos construídos com a realidade vivida pela sociedade de classes (Silveira, 2017, p. 55).

Portanto, a discussão dessa tese se pauta no entendimento de que a educação caminha numa contradição: ao tempo em que reproduz a ordem do capital e é importante categoria para a manutenção do *status quo*, pode e deve, para a autora: “[...] ser compreendida como possibilidade estratégica para o desenvolvimento de projetos educativos contra hegemônicos e de resistência ao poder subalternizante do projeto de educação burguesa” (Silveira, 2017, p. 56)<sup>10</sup>.

Tais considerações estão em conformidade com o desenvolvimento do texto que apreende a educação na sociedade capitalista, sob a perspectiva do trabalho assalariado e as formas de controle da classe trabalhadora. Com base nesse entendimento, para Silveira (2017) a educação está entre as formas de “garantias necessárias à produção e reprodução da força de trabalho”. Nas palavras da autora:

A reprodução da classe trabalhadora envolve, além do trabalho assalariado, garantindo o mínimo de sobrevivência material, outras garantias necessárias à produção da força de trabalho, tais como: à saúde do trabalhador, o lazer e a educação. Sendo a educação responsável pela qualificação e controle da força de trabalho. No entanto, a educação é planejada e executada para atender aos interesses do capitalismo (Silveira, 2017, p. 43).

Com base nesses apontamentos, também embasado no que apreende Mészáros sobre a educação na ordem do capital, o texto traz o elemento *internalização*. Conforme pontua a autora em diversas passagens, a educação na sociedade capitalista exerce o papel de formar os indivíduos para atenderem aos interesses de uma lógica dominante sob a orientação do capital. De acordo com Silveira (2017):

Como discutimos, a educação atua na reprodução da força de trabalho, através de uma formação que contribui para a *internalização* da ideologia dominante que afasta do ser social a possibilidade do desenvolvimento enquanto humano genérico, da mesma forma que pode contribuir, enquanto espaço de resistência, através de *projetos educativos que possibilitem a formação crítica da classe trabalhadora*, respaldada por princípios de uma educação emancipadora (Silveira, 2017, p. 56, grifo nosso).

Conclui-se que, nessa tendência de discussão — que envolve a relação entre trabalho, educação e gênero humano — encontrada nos textos de Martins (2007) e Silveira (2017), identifica-se as abordagens sobre a educação no pensamento de Gramsci, Mészáros e Lukács, respectivamente. Enquanto a partir de Gramsci, um dos textos dá ênfase ao entendimento de trabalho enquanto dimensão material e educação enquanto dimensão cultural (Martins, 2007); no outro texto analisado, no qual encontramos a ênfase da relação entre trabalho, educação e gênero humano, a aproximação corresponde às abordagens de Mészáros e de Lukács quanto a essas categorias, embora tenhamos identificado alguns

---

<sup>10</sup> No texto, a passagem está expressa da seguinte forma: “Na perspectiva trabalhada por Mészáros (2008) e compartilhada pela referida pesquisadora, a educação, enquanto importante categoria para a manutenção do *status quo* deve ser compreendida como possibilidade estratégica para o desenvolvimento de projetos educativos contra hegemônicos e de resistência ao poder subalternizante do projeto de educação burguesa” (Silveira, 2017, p. 56).

equivocos cometidos na análise dos elementos ontológicos, no que concerne a análise a partir da sociedade capitalista.

### **Considerações finais**

O debate sobre educação se expressa de diversas formas, desde aquelas ligadas às propostas consideradas idealistas, até às que apreendem, em aspectos mais amplos, os pressupostos da educação. Assim, é um debate que tem se tornado cada vez mais presente nos espaços de discussões políticas e acadêmicas.

Assim, entendemos que no Serviço Social esse debate se expressa de duas maneiras: como espaço de atuação profissional, quando se depreende a atuação do assistente social na política de educação/na escola; e como temática da área de conhecimento, nos debates sobre a política educacional, sobre a relação entre educação e sociedade, educação e emancipação etc., isso porque o Serviço Social também se constitui enquanto área que produz conhecimento.

A relação da cidadania e da democracia com a perspectiva de emancipação humana muito atravessa o campo da educação concebida como emancipadora (vale ressaltar, do Serviço Social também). Tanto a cidadania quanto a democracia estão no campo da emancipação política que, sim, tem representação na história humana, no processo desenvolvido pelo gênero humano em sua complexidade. Mas, como já visto, o horizonte para a autoconstrução humana não pode ser visto na perspectiva da emancipação política, como única e melhor alternativa. Não se trata de menosprezar os progressos alcançados com a emancipação política — como aponta Marx em *Para a questão judaica* e noutros textos — nas diversas dimensões da vida humana, mas de repensar a educação (em se tratando da dimensão aqui analisada) à luz da questão da emancipação humana.

As contribuições do Serviço Social no debate da educação expressam teoricamente o que está na realidade concreta, isto é, apreende o ato humano, denominado educação, e suas determinações. Nesse aspecto, considera-se a urgência do Serviço Social, no âmbito da produção do conhecimento, buscar entender a educação para além de seus aspectos políticos, quando reafirma intransigentemente a cidadania sem fazer a necessária crítica dos limites que a ela correspondem, e, assim, reconhecer que dentro da sociedade capitalista o alcance dos direitos, entre eles, o da educação, se limita aos espaços democráticos pela via política e não alcança a emancipação humana, como quer os documentos que tratam da atuação do assistente social na educação.

Ressaltamos, aqui, que não se trata de anular — principalmente diante dos reflexos da crise estrutural do capital e, especialmente, em tempos de grandes retrocessos sociais os quais a sociedade brasileira vem vivenciando desde a eleição presidencial de 2018 (e dos respectivos desdobramentos) — a luta política tão necessária para a conquista de direitos sociais na percepção de uma vida minimamente mais digna — em face das formas tão destrutivas da sociabilidade capitalista.

Mas entender que é preciso ir à raiz dos problemas, resgatar os fundamentos, sem ter a busca por alternativas políticas como o horizonte da autoconstrução humana. Ademais, apreender que é considerando a urgência da crítica radical aos projetos corretivos do capital (ou das *soluções* às formas de *internalização*) o que nos pode conduzir a

possibilidades da elaboração de projetos, e, inclusive, de práticas de atividades educativas emancipadoras, que caminhem para a realização da emancipação humana.

## Referências

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O serviço social na educação. **Revista Inscrita**, Brasília, DF, n. 6, p. 19–24, 2000.
- BERTOLDO, Edna. Ontologia e educação. In: COSTA, G. M.; PIMENTEL, E.; ALCÂNTARA, N.; SOUZA, R. (org.). **Crise contemporânea, desafios do conhecimento e lutas sociais**. Maceió: Edufal, 2017. p. 235–250.
- BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do Trabalho à centralidade da Política. Maceió: Edufal, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil: elementos do pensamento freireano para superação do conservadorismo na profissão. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 27, p. 55–69, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e Reprodução Social**: a perspectiva da crítica marxista. 1. ed. Maceió: Instituto Lukács, 2017.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social**: elos para a construção da cidadania. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MARX, Karl. **Para a questão judaica**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social no Brasil**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. O movimento de Reconceituação: 40 anos depois. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 84, ano XXVI, p. 5–19, 2005.

SILVEIRA, Sílvia Regina. **Produção do conhecimento do Serviço Social sobre a inserção profissional na política pública de educação no Brasil**: desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional. 2017. 226 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VARGAS, Tatiane Monteiro de. **Serviço Social e Educação Popular**: caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios. 2014. 237 p. Tese. (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

*Submetido em: 9/3/2024*

*Revisto em: 25/5/2024*

*Aceito em: 30/5/2024*